



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL – PROEF**

EMERSON LEANDRO NIEDO

**O ENSINO DE ESPORTE NOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DE
JORNADA ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ**

MARINGÁ
2024

EMERSON LEANDRO NIEDO

**O ENSINO DE ESPORTE NOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DE
JORNADA ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Eduard Angelo Bendrath

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

N666e

Niedo, Emerson Leandro

O ensino de esporte nos programas de ampliação de jornada escolar da Rede Estadual do Paraná / Emerson Leandro Nieto. -- Maringá, PR, 2024.
216 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Proposta pedagógica para o ensino de esportes nas AETE - Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo. 103 f.

Orientador: Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (PROEF), 2024.

1. Esporte. 2. Contraturno escolar. 3. Ensino fundamental. I. Bendrath, Eduard Angelo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (PROEF). III. Título.

CDD 23.ed. 796.07

EMERSON LEANDRO NIEDO

O ENSINO DE ESPORTE NOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), na área de concentração em Educação Física Escolar, para obtenção do título de Mestre.

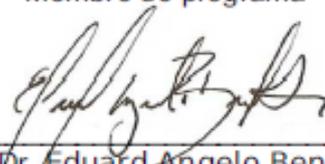
APROVADA em 15 de março de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANSELMO ALEXANDRE MENDES
Data: 03/05/2024 12:48:47 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Anselmo Alexandre Mendes
Membro externo

Documento assinado digitalmente
gov.br VÂNIA DE FATIMA MATIAS DE SOUZA
Data: 05/05/2024 08:10:46 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dr^a. Vânia de Fátima Matias de Souza
Membro do programa



Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath
(Orientador)

Dedico esta dissertação a todos que acreditam no poder educativo do esporte e na força transformadora que a educação possui. Para aqueles que acreditam na formação do homem de forma integral considerando seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, entendendo a Educação Física como elemento fundamental dessa formação.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação é resultado do trabalho, do esforço, dedicação e colaboração de muitos profissionais que participaram de toda minha trajetória de mestrado. Gostaria de expressar meus agradecimentos às pessoas e instituições que contribuíram com a realização deste trabalho:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath pela orientação cuidadosa, pela sua organização e planejamento minucioso dos prazos e tarefas, promoveu nosso crescimento acadêmico, nos levou atingir os objetivos estabelecidos, contribuindo significativamente com o nosso crescimento profissional.

À minha esposa e filhas pelo apoio incondicional, paciência e compreensão durante todas as fases desta jornada.

Aos colegas da Turma 3 - PROEF - Polo UEM, pelas oportunidades únicas de troca de ideias, debates e estudo nas reuniões presenciais, construímos novas amizades e elevamos nossa cultura ao compartilharmos diferentes realidades.

À Universidade Estadual de Maringá, ao PROEF, a CAPES e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, por fornecer os recursos e o ambiente propício para a realização deste estudo.

Ao Núcleo Regional de Educação de Maringá e as instituições que abriram suas portas para a realização das entrevistas.

A todos os participantes desta pesquisa, pelo acolhimento, receptividade e principalmente por suas opiniões que constituíram o corpo desta dissertação.

Espero que este estudo possa contribuir para a valorização do ensino do esporte na escola e para a oferta de educação com qualidade.

Muito obrigado a todos!

NIEDO, Emerson Leandro. **O ENSINO DE ESPORTE NOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ**. Orientador: Dr. Eduard Angelo Bendrath. 2024. 215 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá-PR, 2024.

RESUMO

Este estudo procurou analisar a oferta de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, por meio do Programa de Ampliação de Jornada Escolar, oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado Paraná no contraturno escolar de instituições da Rede Estadual de ensino do Estado do Paraná, direcionadas a alunos do Ensino Fundamental – anos finais. Sendo considerado, aspectos como inclusão, práticas pedagógicas e estruturas disponíveis. O Programa de Ampliação de Jornada Escolar, desenvolvido pela SEED-PR, visa a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem, oportunizando uma nova organização dos tempos escolares de forma oportunizar a formação integral dos estudantes. Nestes programas, insere-se o Programa de Aulas Especializadas em Treinamento Esportivo – AETE, atividade direcionada ao ensino de esporte. O objetivo do presente estudo foi investigar qual a concepção de diretores escolares e docentes sobre o papel do conteúdo esporte na formação do aluno e nas propostas de ampliação de jornada escolar em contraturno do ensino fundamental. A pesquisa caracteriza-se como do tipo descritiva, com enfoque qualitativo. A amostra é composta por 09 instituições escolares do Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR, que ofertam o Programa de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo para alunos do Ensino Fundamental, localizada em municípios de pequeno porte I. Para coleta de dados foi utilizado o instrumento de entrevista semiestruturada, tendo como roteiro adaptado da UNESCO (2015) a análise de Gestão em Educação Física de Qualidade. A análise de dados ocorreu de forma qualitativa, utilizando-se como recurso o software Iramuteq. Os resultados apontam que há fragilidades nos processos inclusivos, como acessibilidade e formação específica para os docentes. O acompanhamento pedagógico e avaliação tem ocorrido de forma burocrática ou informal. A expectativa quanto à atuação do professor de Educação Física na formação geral dos alunos é que colabore com a formação integral do aluno, com vistas a utilização do esporte para toda vida, para a socialização e educação moral dos alunos. A infraestrutura é considerada básica, carecendo de melhorias. Conclui-se que o programa AETE, constitui-se em uma importante política pública que viabiliza o acesso à formação esportiva aos jovens residentes em municípios de pequeno porte 1, identificando-se a necessidade de avanços quanto à igualdade de oportunidades a meninos e meninas e maior efetividade de ações inclusivas.

Palavras-chave: Esporte. Contraturno escolar. Ensino Fundamental.

NIEDO, Emerson Leandro. **SPORT TEACHING IN SCHOOL DAY EXPANSION OF THE STATE NETWORK OF PARANÁ.** Orientador: Dr. Eduard Angelo Bendrath. 2024. 215 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá-PR, 2024.

ABSTRACT

This study analyzes the provision of Specialized Sports Training Classes, through the School Day Expansion Program, offered by the Department of Education of the State of Paraná during the school day of institutions in the State Education Network of the State of Paraná, aimed at students from Elementary School – final years. Aspects such as inclusion, pedagogical practices and available structures are considered. The School Day Expansion Program developed by SEED-PR aims to expand learning times and spaces, providing a new organization of school training times and providing students with comprehensive training. In these programs, include the Specialized Classes in Sports Training Program – AETE, an activity aimed at teaching sports. The objective of the present study was to investigate the conception of school principals and teachers regarding the role of sports content in student education and in proposals to extend the school day after primary school. The research is characterized as descriptive, with a qualitative approach. The sample is made up of 09 school institutions from the Regional Education Center of Maringá-PR, which offer the Specialized Sports Training Classes Program for Elementary School students, located in small municipalities. semi-structured interview, using as a script adapted from UNESCO (2015) the analysis of Management in Quality Physical Education. Data analysis occurred qualitatively, using the Iramuteq software as a resource. The results indicate that there are weaknesses in inclusive processes, such as accessibility and specific training for teachers. Pedagogical monitoring and evaluation occurred in a bureaucratic or informal manner. The expectation regarding the role of the Physical Education teacher in the general training of students is that they collaborate with the student's comprehensive training, with a view to using sport for life, for the socialization and moral education of students. The infrastructure is considered basic, requiring improvements. It is concluded that the AETE program constitutes an important public policy that enables access to sports training for young people living in small municipalities 1, identifying the need for advances in terms of equal opportunities for boys and girls and greater effectiveness of inclusive actions.

Keywords: Sport. School shift. Elementary School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos gestores por faixa etária	81
Gráfico 2 – Distribuição dos professores por faixa etária	81
Gráfico 3 – Fase da carreira docente	82
Gráfico 4 - Tempo de atuação na gestão escolar	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Experiência anterior em gestão	85
Tabela 2 – Formação dos gestores	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Garantia de acesso a instalações e equipamentos	88
Figura 2 - Participação em cursos específicos para educação física inclusiva	91
Figura 3 – Oferta de projeto para meninos e meninas	93
Figura 4 - Distinção entre atividade física, educação física e esporte	98
Figura 5 - Como são traçados os objetivos	104
Figura 6 - As atividades atendem os interesses dos alunos	107
Figura 7 - Parcerias que apoiem financeiramente os projetos	111
Figura 8 - Forma de monitoramento e avaliação das ações pedagógicas	113
Figura 9 - Como são estabelecidas as metas	116
Figura 10 - Responsabilidades e o papel dos professores de Educação Física	119
Figura 11 - A escola costuma receber estagiários	125
Figura 12 - As instalações e os equipamentos são apropriados	127
Figura 13 - Ambientes seguros e saudáveis	130
Figura 14 - Há recursos específicos para a manutenção dos programas	132
Figura 15 - necessidade de agendamento para uso dos espaços	135
Figura 16 - Modelo para ensino dos Jogos desportivos	153
Figura 17 - revisão do modelo TGFU proposta por Kirk e Macphail	155
Figura 18 - Principais características que definem o Sport Education	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Condições de acessibilidade	89
Quadro 2 - Necessidade de adaptação	90
Quadro 3 - Discursos negativos	94
Quadro 4 - Discursos positivos	95
Quadro 5 - Definição de Educação Física pelos diretores	99
Quadro 6 - Definição de esporte pelos diretores	102
Quadro 7 - Discurso sobre objetivos sociais e educacionais	104
Quadro 8 - Como são traçados os objetivos	105
Quadro 9 - Os projetos atendem ao interesse e necessidades dos estudantes	107
Quadro 10 - Como foram escolhidos os projetos	108
Quadro 11 - Articulação com projetos desenvolvidos no município	110
Quadro 12 - Parcerias que apoiaram financeiramente os projetos	112
Quadro 13 - Como ocorre o acompanhamento e avaliação dos AETE	114
Quadro 14 - Metas para os AETE	117
Quadro 15 - Classe 1 - desenvolvimento integral do aluno	120
Quadro 16 - Classe 2 - formação para vida	121
Quadro 17 - Classe 3 - Educação, moral e valores	122
Quadro 18 - dificuldades para o recebimento de estagiários nas escolas	125
Quadro 19 - instalação para as aulas do projeto	128
Quadro 20 - adaptação de espaços	129
Quadro 21 - dificuldades com a infraestrutura	130
Quadro 22 - conhecimento dos docentes sobre recursos financeiros	133
Quadro 23 - recebimento de materiais	134
Quadro 24 - Ações táticas ofensivas e defensivas	169
Quadro 25 - Periodização com foco nos objetivos de aprendizagem do modelo de jogo	172
Quadro 26 - Sessão 8 - Duração: 02 aulas 50 minutos - morfociclo 2	173
Quadro - 27 - Sessão 9 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março	174
Quadro - 28 - Sessão 10 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março	176

Quadro - 29 - Sessão 11 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março	177
Quadro - 30 - Sessão 12 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março	178
Quadro - 31 - Sessão 13 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março	180
Quadro - 32 - Sessão 14 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março	181
Quadro - 33 - Sessão 15 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AETE – Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNCC - Base Nacional Comum Curriculares
- CHD – Classificação Hierárquica Descendente
- DPJ - Desenvolvimento Positivo para Jovens
- EaD – Educação a Distância
- EFQ - Educação Física de Qualidade
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LRCO - Livro de Registro de Classe do Docente
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES - Instituição de Ensino Superior
- NRE – Núcleo Regional de Educação
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- PEE – Plano Estadual de Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PPC – Proposta Pedagógica Curricular
- PR - Paraná
- SEED – Secretaria de Estado da Educação
- ST – Segmento de Texto
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PARTE I - CONTEXTO DA PESQUISA

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa	21
1.2 Problema de Pesquisa	25
1.3 Objetivo Geral	25
1.3.1 Objetivos Específicos	25
1.4 Método	26
1.4.1 Tipo de estudo	26
1.4.2 Procedimento de seleção amostral	26
1.4.3 Procedimento de coleta de dados	27
1.4.4 Forma de análise dos dados	28
1.5 Aspectos Éticos	30
2. PAPEL DO ESPORTE NO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR EM CONTRATURNO	31
2.1 Bases Legais para Ampliação de Jornada Escolar Aspectos Éticos	31
2.2 Relação da Gestão Escolar com os programas de ampliação de jornada escolar	41
2.3 Educação Integral e a Ampliação de Jornada Escolar	44
2.4 A Educação Física e o Esporte no contexto Escolar	47
2.4.1 A Educação Física e o esporte na escola	55
2.4.2 Origem e a função social do esporte	58
2.4.3 Ensino de esporte no contraturno escolar	73
3. ANÁLISE DE RESULTADOS	80
3.1 Perfil da Amostra	80
3.2 Categoria: Inclusão	86
3.3 Categoria: Aperfeiçoamento de práticas	97
3.4 Categoria: Formação e atuação pedagógica	118
3.5 Categoria: Instalações e equipamentos	126
4. PRODUTO TÉCNICO FINAL	137

4.1 O ensino de esportes na escola	143
4.2 Pedagogia do esporte	149
4.3 Metodologias centradas no aluno	150
4.3.1 Teaching Games for Understanding	150
4.3.2 Sport Education ou Modelo de Educação Esportiva	156
4.4 Periodização	162
4.5 Acompanhamento pedagógico e avaliação	183
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
APÊNDICES	201
ANEXOS	210

1. INTRODUÇÃO GERAL

Nosso lugar de pertencimento dentro do campo educacional nos leva a pensar: qual contribuição que podemos dar para a comunidade e para a sociedade onde estamos inseridos?

Deste modo, nos propomos a investigar e refletir sobre o papel da gestão escolar na condução da Educação Física e dos esportes no ambiente escolar. De acordo com Bracht (1997, p. 15), o termo Educação Física em seu sentido “restrito” refere-se às atividades pedagógicas relacionadas ao movimento corporal, o qual se desenvolve nas instituições educacionais. Enquanto, em seu sentido “amplo” é utilizado equivocadamente, segundo este autor para designar as manifestações culturais ligadas a ludo motricidade humana e que parecem mais bem abarcadas por termos como cultura corporal¹ ou cultura de movimento.

Para Soares *et al.* (1992), a Educação Física é definida como disciplina escolar que trata de forma pedagógica uma área de conhecimento denominada “cultura corporal”, cujo estudo visa que o aluno aprenda a expressão corporal como linguagem. De acordo com Kunz (2014, p. 171), “pertence à cultura de movimento todas as atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas em um determinado contexto sociocultural”.

Para Betti (1992, 1994 *apud* Betti, 2014, p. 237), a introdução e integração do aluno a “cultura corporal de movimento” visa formar o “cidadão capaz de usufruir, produzir, reproduzir e transformar formas culturais de atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica)”. Para o autor, este conceito permitiu a Educação Física passar dos “valores” para a “finalidade”, ou seja, a cultura corporal de movimento deve apresentar ao aluno um conjunto de valores que devem ser escolhidos criticamente por ele e incorporados à sua personalidade.

A Base Nacional Comum Curricular define Educação Física como,

¹ Ver trabalho de Beatriz Ruffo Lopes, apresenta a visão de diferentes autores da área sobre o conceito de cultura corporal, o qual de acordo com a autora foi incorporado à Educação Física pela obra Metodologia do Ensino de Educação Física (1992) para definir o objeto de conhecimento da área. “Resultado de um trabalho em conjunto, esse Coletivo de Autores elegeu como temas ou formas de atividades corporais: jogos, esporte, ginástica, dança, entre outros” (Lopes, 2013, p. 51).

[...] componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 211).

Conforme destaca Kunz (2014), apesar de não ser a única, o esporte apresenta-se como uma das principais atividades da cultura de movimento. Muitas vezes ocupando o centro do debate sobre Educação Física Escolar, estas discussões giram em torno da busca do entendimento sobre qual o papel do esporte no ambiente escolar.

De acordo com Tubino (1987, p. 14), “o esporte, na sua conceituação e revisão histórica, independente da Educação Física, isto é, como forma institucionalizada, foi recriado no século XIX, na Inglaterra, por Thomas Arnold”. O qual quando dirigia o Colégio Rugby utilizava em suas aulas de jogos praticados pela aristocracia e burguesia inglesa, incorporando-os em seus métodos pedagógicos, propiciando que seus alunos de forma autônoma pudessem organizar os jogos, estimulando a se organizarem seguindo os preceitos do *fair play*. Com isso, as regras começaram a surgir naturalmente e logo as atividades ultrapassaram os muros de Rugby, se expandindo pelo país, pela Europa e pelo mundo.

Para Tubino (1987, p. 14), as percepções de Thomas Arnold “são consideradas o início do esporte institucionalizado, do esporte popular e do esporte escolar, isto é, constituem o marco histórico do esporte moderno”. O autor destaca que conforme a abordagem de Arnold, o esporte neste momento histórico apresentava três características: a) é um jogo; b) é uma competição e c) é uma formação.

Segundo Tubino (1987), o marco principal do conceito de esporte moderno, se dá com o Manifesto do Esporte (1694), editado pelo Conselho Internacional de Educação Física e Esporte, órgão ligado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), onde o esporte passa a ser tratado na perspectiva do tempo livre e da escola, indo além do já exaustivamente abordado esporte de alta competição. Esta visão é reforçada pela Carta Europeia de “Esporte Para Todos”², que referendou a responsabilidade do esporte diante do fenômeno “participação”.

² O Esporte Para Todos se constitui em um movimento esportivo que defende o acesso às atividades físicas para todas as pessoas, considerando que o esporte não deve ser um privilégio dos talentos esportivos ou daqueles com biotipo favorável à prática esportiva (Tubino, 2010).

No ano de 1978, a UNESCO emite a Carta Internacional de Educação Física e Esporte para todos, este documento reconhece as práticas esportivas como direito de todas as pessoas, rompendo com a perspectiva anterior ao esporte moderno, que o entendiam como prerrogativa dos mais talentosos e fisicamente favorecidos. Este documento exerce grande influência sobre as políticas públicas de esporte por todo o mundo, fazendo “o esporte sair da perspectiva única do rendimento para a perspectiva do direito de todos às práticas esportivas” (Tubino, 2010, p. 28).

Apesar de amplamente discutido e tratado por profissionais de diversas áreas, o termo esporte possui origem peculiar, além de propiciar diversas possibilidades de interpretações e definições (Macedo e Machado, 2021). “O termo esporte vem do século XIV, quando os marinheiros usavam as expressões “fazer esporte”, desportar-se ou “sair do porto” para explicar seus passatempos que envolviam habilidades físicas” (Tubino, 1999, p. 8).

Neste contexto, se faz necessário entendermos o que é o esporte, de qual esporte estamos falando. A tarefa de definir perfeitamente o que é esporte, é bastante complexa, um dos conceitos mais comuns e restritos do termo, define que:

esporte é uma atividade competitiva institucionalizada que envolve esforço físico vigoroso ou o uso de habilidades motoras relativamente complexas, por indivíduos, cuja participação é motivada por uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos (Barbanti, 2012, p. 57).

Tubino argumenta que o esporte, quando praticado generalizadamente, “é uma das manifestações da cultura física³, que também compreende a dança e a recreação (atividades de fim de semana no campo, por exemplo), e se fundamenta na Educação Física” (Tubino, 1987, p. 09). Segundo o autor, o esporte neste conceito estrito, que o limita as atividades humanas realizadas sob caráter competitivos, foi superada com a visão expressa com o ideal de Esporte Para Todos, neste sentido o conceito de esporte passa a considerar todas as formas de movimento físico, que se vinculam a recreação e condição física, ou seja, o conceito de esporte abrange também o sentido da participação. Neste

³ De acordo com Pedraz (2014, p. 175), a cultura física seria o conjunto simbólico e prático elaborado e adquirido e pelo qual a coletividade organiza seu comportamento especificamente corporal; ou seja, padrões perceptivos, representativos e de atuação, assim como conteúdos de conhecimento, recursos emocionais, ideológicos, éticos, estéticos ou técnicos que estão diretamente determinados pela experiência corporal ou que são determinantes do comportamento corporal.

contexto, tanto esporte como processos de aprendizagem esportiva devem ser compreendidos no contexto social que estão inseridos, sendo a cultura determinante nesta participação.

Em 1985, Tubino presidiu a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileira, a qual sugeriu a ampliação do conceito de Esporte no Brasil, superando a perspectiva única do desempenho, agregando as perspectivas da educação e da participação (lazer). “Foi assim que foram introduzidas, na realidade esportiva nacional, as manifestações Esporte-educação, Esporte-participação (lazer) e Esporte-performance (desempenho)” (Tubino, 2010, p. 29).

A Constituição Federal de 1988, reafirma o compromisso com o fomento do esporte, estabelecendo no art. 217, a obrigação do Estado de promover as práticas desportivas formais e informais como direito de todos. Porém, apesar da Constituição Federal apresentar os princípios de esporte para todos, a legislação desportiva brasileira só incorpora estes preceitos constitucionais, com a promulgação da Lei nº 8.672/1193 (Lei Zico). A Lei Zico se destacou por estabelecer conceitos e princípios para o esporte brasileiro, incluindo o reconhecimento das manifestações esportivas, esporte-educação, esporte-participação e esporte-rendimento (Tubino, 2010).

Neste contexto, assevera-se a necessidade de reflexão sobre o papel do esporte educacional e a presença do esporte no ambiente escolar. Devemos então pensar qual papel, assume o esporte no projeto de formação das instituições escolares, e como pode colaborar na formação integral do aluno. A argumentação de Bracht (2007, p. 23), é que “o esporte enquanto atividade escolar só tem sentido se integrado ao projeto pedagógico desta escola.” Sendo assim, é necessário analisar as possibilidades educativas presentes nas diversas manifestações do esporte e fazer opção dentre as diversas abordagens pedagógicas existentes. Compartilhamos do entendimento introdutório deste parágrafo, concebendo que o esporte na escola deve ser direcionado ao papel educacional ou social que a instituição de ensino almeja para seus educandos, configurando-se assim como “esporte da escola”, em detrimento da ideia de reprodução do “esporte na escola”.

Neste ponto, peço licença para falar de forma pessoal e expor os motivos que me instigaram a ingressar na Educação Física e que me encaminharam até esta pesquisa. Desde minha formação básica, especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sempre me senti atraído pelo esporte e envolvido com a prática esportiva,

em especial com as competições escolares. Desta forma, a indisponibilidade de professores e projetos esportivos no município de Presidente Castelo Branco, neste período e o interesse pelos esportes, estimula a nos organizarmos de forma autônoma para treinar e formar equipes, para participarmos das competições.

Sendo estas ações, determinantes para despertar afinidade, motivação e interesse por este campo de conhecimento, assim decidi buscar formação acadêmica em Educação Física. Ainda nos anos de formação inicial, me envolvi com atividades de treinamento esportivo, atuando na preparação de equipes de forma voluntária, na comunidade de Presidente Castelo Branco. Neste processo, ganhou visibilidade e respeito da comunidade pelo trabalho desenvolvido, chegando a atuar no departamento de esportes, ligado à Secretaria de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo deste município.

Com as experiências e oportunidades que surgem, abrem-se novos olhares para o campo de atuação profissional e a fortalecendo a visão do esporte enquanto conteúdo educacional e agente propulsor de valores humanos e sociais. A busca por estabilidade profissional, me leva a participar de concursos no campo da Educação Física Escolar, com êxito, acúmulo experiências na docência, atuando nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com a progressão na carreira docente, venho me consolidar profissionalmente no campo da Educação Física Escolar, me afastando do esporte voltado a competição.

No entanto, estas experiências revelaram a importância do esporte no campo educacional e os fortes vínculos estabelecidos, valores de confiança e identidade criados com toda a comunidade escolar, me levaram à gestão escolar de nossa instituição, a mesma onde estudei e iniciei minha vida profissional.

Deste local de atuação, sempre investimos nas atividades de ampliação de jornada escolar ligadas ao esporte, certos do potencial das mesmas na criação de vínculos, de identidade, de pertencimento e na promoção de valores positivos através do esporte e do lazer. Para Bendrath e Basei (2019), o esporte vinculado ao conteúdo programático da Educação Física, constitui-se em um importante fator de integração social, contribuindo na melhoria da qualidade da educação, proporcionando experiências diversificadas de enriquecimento cognitivo, cultural e social.

Atividades complementares curriculares com um viés voltado à prática esportiva podem proporcionar fatores que se relacionam com princípios de comunidade cívica, como a participação social, o envolvimento com temas recorrentes ao

interesse coletivo, bem como a solidariedade e reciprocidade fatores presentes no princípio da acumulação de capital social. Nessa perspectiva, o capital social seria incentivado por um conjunto de elementos que instigaria nas comunidades a valorização dos aspectos de pertencimento, solidariedade e confiança, ampliando as possibilidades educacionais para além de conteúdos programáticos tradicionais [...] (Bendrath; Basei, 2019, p. 234).

Acreditamos que as atividades complementares de ampliação de jornada escolar vinculadas ao conteúdo esporte, podem contribuir na garantia de acesso, permanência e qualidade da educação, principalmente, colaborando na constituição do capital social⁴ da comunidade escolar.

Na busca por manter a oferta destas atividades, já trabalhamos no Colégio Estadual Maria Carmella Neves de Souza, com diversos programas de oferta de atividades esportivas e ou de lazer, tanto programas do governo federal como: Programa Segundo Tempo, Mais Educação, e Novo Mais Educação, como e programas ofertados pela rede estadual de educação do Paraná: Viva Escola, ACCC e, atualmente, o Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (AETE), na modalidade Futsal.

De acordo com Basei (2022), o desenvolvimento de projetos voltados à ampliação de tempos de aprendizagem tem ganhado espaço no cenário nacional e estadual, entretanto este processo tem se mostrado de certa maneira contraditório, pois de um lado criam-se oportunidades de melhoria de qualidade enquanto políticas de estado⁵. “De outro, os impactos econômicos, sociais e culturais, o monitoramento e a avaliação são deliberados por políticas de governo⁶” (Basei, 2022, p. 03).

Estas contradições denotam que a ampliação das oportunidades de aprendizagem por meio de atividades complementares em contraturno se constitui em políticas de governo, as quais podem ser interrompidas a qualquer momento de acordo com, os interesses políticos, ideológicos e a troca de governo (Basei, 2022).

Neste contexto, os projetos passam por adaptações, transformações e até mesmo são descontinuados, porém há de destacarmos que esta fragilidade das políticas de

⁴ Recomendamos ver estudo de Bendrath e Basei (2019), com o título “O esporte como atividade complementar curricular: uma análise a partir da teoria do capital social”. O trabalho visa estabelecer os pressupostos teóricos do debate sobre as possibilidades que o esporte apresenta de fomentar as bases do capital social das comunidades escolares.

⁵ Políticas de estado são “aquelas pautadas em medidas de continuidade, geralmente fortalecidas por ações legais, por planejamento a longo prazo, para além de mandatos e pautadas na participação e no interesse geral da população, são chamadas de políticas de Estado” (Parente, 2017, p. 417).

⁶ Políticas de governo caracterizam-se por não possuírem perspectivas de continuidade para além dos mandatos, sendo chamadas de políticas de governo (Parente, 2017, p. 417)

governo, reforça a necessidade de uma boa estruturação dos programas, pois um programa que possui bons resultados e que é acolhido pela população tem bases que favorece a manutenção dos mesmos na transição de governos.

Acreditamos que as atividades esportivas exercem papel muito importante dentro do ambiente escolar, podendo colaborar significativamente na formação integral do sujeito, deste modo é essencial entender qual a expectativa dos diretores escolares e professores de educação física, quanto ao ensino de esporte no contraturno escolar por meio do Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo e como estas atividades estão organizadas para integrar-se ao processo formativo pretendido pela instituição.

1.1. Justificativa

As ações de ampliação de jornada escolar em contraturno, entre elas as ligadas às práticas esportivas, atendem a princípios legais e objetivos expressos na legislação educacional do país. A Constituição Federal, no art. 205 estabelece como dever do Estado e da família a garantia do direito à Educação, visando o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. O art. 217, determina que cabe ao Estado fomentar práticas desportivas, destinando recursos públicos para a promoção do desporto educacional (Brasil, 1988).

Neste contexto, de acordo com Bendrath *et al.* (2018, p. 36), “a ampliação da jornada escolar tem se constituído como política educacional no Brasil na prerrogativa de melhoria do acesso e da qualidade da educação conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.”

A LDB 9394/96, art. 12, atribui aos estabelecimentos de ensino, a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica. O que pressupõe que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, deve expressar os objetivos de uma comunidade, seu projeto de desenvolvimento no campo educacional e neste contexto todas as ações a serem desenvolvidas para atingir os objetivos expresso pela comunidade escolar, inclusive as atividades extracurriculares, aqui destacamos as ações relacionados ao esporte.

A ampliação de jornada escolar emerge no campo das políticas educacionais, como mecanismo que objetiva a garantia do acesso, permanência e educação de qualidade. A LDB indica no Art. 34 que, “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos

quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Estipulando, no § 2º que progressivamente o Ensino Fundamental passe a ser ministrado em tempo integral (Brasil, 1996).

A primeira definição de qual seria a jornada escolar diária, entendida como educação em tempo integral aparece na meta 21, do Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei n. 10.172, de 2001, onde o período de atendimento do ensino integral é especificado pelo menos 7 horas diárias (Brasil, 2001). Deste modo, qualquer carga horária entre 04 horas diárias mínimo previsto por lei e 07 horas diárias, se constituem como ampliação de tempo de permanência, ampliação de carga horária ou complementação de carga horária.

Neste contexto, de acordo com Bendrath *et al.* (2018, p. 36), “a inserção de projetos esportivos nas escolas denominadas de atividades curriculares complementares tem se tornado para os governos a principal ferramenta para a implantação e consolidação de uma escola de tempo integral.”

Vale destacar que Plano Nacional de Educação, em sua meta 6, estabelece o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). Neste contexto, o esporte apresenta-se como importante instrumento para ampliação dos tempos e espaços educativos.

Bendrath e Basei (2019, p. 220), destacam que, “com a democratização do acesso à educação, a busca pela melhoria da qualidade educacional tornou-se o foco das ações e das políticas públicas do setor no país”. Os autores acrescentam que esta busca por ações de melhoria da qualidade e da permanência, fortalecem as atividades de contraturno escolar, principalmente, por atenderem às demandas das comunidades locais, pelo potencial de suprir carências extracurriculares das crianças e adolescentes, como melhor aproveitamento do tempo ocioso e por oportunizar atividade dirigida no momento de trabalho dos pais, além de potencializar o rendimento escolar.

As propostas de ampliação do tempo escolar devem procurar desenvolver, incentivar e valorizar todas as possibilidades de enriquecimento cognitivo, cultural e social, explorando e integrando a escola com outras dimensões da vida humana, dentre as quais destacamos, o esporte, o qual pode e deve constituir-se como atividades com organização programática própria, voltada para atendimento das necessidades e anseios locais. Podendo o esporte

colaborar com o fortalecimento de vínculos recíprocos e a confiança coletiva (Bendrath; Basei, 2019).

Para Bendrath e Basei (2019, p. 234 - 235)

Atividades complementares curriculares com um viés voltado à prática esportiva podem proporcionar fatores que se relacionam com princípios de comunidade cívica, como a participação social, o envolvimento com temas recorrentes ao interesse coletivo, bem como a solidariedade e reciprocidade fatores presentes no princípio da acumulação de capital social. Nessa perspectiva, o capital social seria incentivado por um conjunto de elementos que instigaria nas comunidades a valorização dos aspectos de pertencimento, solidariedade e confiança, ampliando as possibilidades educacionais para além de conteúdos programáticos tradicionais. Dentro do contexto teórico do capital social, a denominação do que se conhece por redes sociais (grupos sociais coesos e que compartilham dos mesmos valores, normas e condutas), duradouras ou não, podem conduzir a um alto grau de engajamento e participação. A participação e geração de capital social pode favorecer a constituição de grupos coesos e orientados para interesses comuns, nesse caso as possibilidades de mudanças podem gerar ativos de capital social positivo e também negativo, conforme a própria literatura sobre o tema apresenta.

De acordo com a UNESCO (2015, p. 09), “Atividades extracurriculares têm potencial para desenvolver e ampliar a aprendizagem básica que acontece na Educação Física, e constroem uma ligação vital entre a comunidade, o esporte e as atividades”.

Como vemos há bases legais, coerência pedagógica e apelo social, para a implantação do esporte enquanto atividade de ampliação de jornada. Trata-se de conteúdo programático amplamente abordado nos referenciais curriculares, e por despertar grande interesse nas comunidades locais enquanto atividade de ampliação de jornada escolar em contraturno, pode colaborar significativamente com os objetivos educacionais pretendidos.

A implantação e continuidade de uma proposta de atividade de ampliação de jornada em contraturno, que realmente represente os anseios da comunidade, organizada de forma a atender os objetivos educacionais, preconizados pelo Projeto Político Pedagógico da instituição, assim como seu acompanhamento para que cumpra com os objetivos previamente definidos dependem diretamente de uma gestão eficiente dos programas.

As atividades de ampliação de jornada escolar se constituem como políticas públicas, e como tais surgem para atender as necessidades e carências populacionais, caracterizando-se como tal, estes programas pressupõem um acompanhamento e avaliação constante quanto a sua eficiência.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as Atividades Complementares Curriculares de Contraturno são:

atividades educativas, integradas ao Currículo Escolar, integradas ao currículo escolar e contempladas nos Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica Curricular da escola, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem que visam ampliar a formação do aluno [...] (Paraná, 2012, p. 01).

De acordo com Bendrath e Basei (2019, p. 02), a ampliação de jornada escolar via programas de atividades de complementação curricular em contraturno, demonstra uma intencionalidade formativa que “busca desenvolver, incentivar e valorizar todas as possibilidades de enriquecimento cognitivo, cultural e social, explorando e integrando a escola com outras dimensões da vida humana”.

Quanto à implantação de programas, Elmore (1996, *apud* Bendrath; Basei, 2019, p. 10) aponta para a possibilidade de dois modelos, o prospectivo e retrospectivo, sendo que:

no primeiro, a política é originada e implantada de cima para baixo, tendo os dirigentes políticos como seus formuladores e demonstrando a intencionalidade do governo frente a uma demanda identificada e incluída na agenda de governo. O segundo modelo por sua vez, é originado de baixo para cima, valorizando a estrutura de incentivos que operam com a política na base da pirâmide, sendo que os decisores das políticas acabam por exercer uma influência indireta reforçando a importância do conhecimento e as capacidades dos administradores de níveis mais baixos.

Na fase de implementação de uma política pública os atores que estão na base, ou seja, onde a política realmente se efetiva é quem realmente fará com que as intenções e objetivos planejados se efetivem. Deste modo o conhecimento dos pressupostos do Programa por parte destes e suas intencionalidades é que poderão garantir a eficiência, eficácia e efetividade social. Tal fato ressalta a importância da atuação do Gestor Escolar sobre a implantação de políticas voltadas à ampliação de jornada escolar em contraturno no âmbito do esporte.

Segundo Ferreira e Bendrath (2022), os professores de Educação Física, no âmbito escolar têm assumido responsabilidades que vão além de ensinar, sendo os protagonistas com relação a sua área de atuação, ocorrendo uma sobrecarga de tarefas que pode conflitar na condução do processo de gestão escolar. Quando analisamos esta informação e relacionamos, por exemplo, a escolha e definição da adoção de um programa de ampliação de jornada, este fator pode favorecer uma decisão monocrática, com a escolha de acordo com a afinidade do professor em detrimento dos anseios da comunidade escolar.

O mesmo estudo destaca que a visão da gestão escolar frente ao componente curricular e as suas especificidades é decisivo para assegurar a representatividade e a valorização da Educação Física dentro da escola pública. Sendo, sua concepção sobre a Educação Física e o Esporte, muito importante para a distinção entre o papel do esporte-educacional, esporte-formação e da disciplina de Educação Física no ambiente escolar, favorecendo que ambos cumpram com seu papel social.

1.2. Problema de Pesquisa

Como os programas de contraturno escolar, vinculados ao conteúdo esporte são organizados pela gestão escolar para colaborar na melhoria da qualidade de ensino, na formação integral e com o projeto pedagógico das instituições de ensino?

1.3. Objetivo Geral

- Identificar quais as expectativas e percepção de diretores escolares e professores de Educação Física sobre a contribuição das atividades esportivas para a formação do estudante;

1.3.1 Objetivos Específicos

- Investigar quais são os motivos que levam os gestores a optarem pela adoção de programas esportivos no contraturno escolar.
- Analisar quais os critérios utilizados pela direção escolar para escolha de programas de contraturno, a percepção sobre as condições estruturais, equipamentos e recursos disponibilizados para execução destas atividades;
- Refletir sobre como ocorre a formação continuada em serviço, o acompanhamento pedagógico e avaliação destes programas;
- Organizar uma proposta pedagógica, com instrução metodológica que viabilize que os alunos tenham uma experiência esportiva completa, apresentando métodos de ensino

centrados no aluno.

1.4. Método

1.4.1 Tipo do estudo

Este estudo, de acordo com Appolinário (2007), caracteriza-se como do tipo descritivo, pois objetiva descrever e interpretar como ocorre a gestão escolar das atividades de contraturno escolar, desenvolvidas com o conteúdo esporte, especificamente no programa de ampliação de jornada escolar denominado AETE – Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, sem interferir no processo ou procurar estabelecer relações de causalidade. A abordagem sobre os dados ocorreu de forma qualitativa, pois os dados foram coletados através de interações pessoais e analisados de forma subjetiva. Para Rychardson (1999, p. 90), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais dos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

1.4.2 Procedimentos de seleção amostral

A delimitação da amostra ocorreu de forma intencional, sendo constituída por gestores escolares e docentes da disciplina de Educação Física, de instituições que desenvolveram o Programa de Atividades de Ampliação de Jornada Escolar em contraturno, pelo Programa AETE (Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo), para alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, jurisdicionadas ao NRE de Maringá, PR. O Núcleo Regional de Maringá é composto por vinte e cinco municípios da região noroeste do Estado do Paraná. Nestes municípios a Rede Estadual de Ensino é responsável pela manutenção de oitenta e uma escolas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais. Deste universo, foram incorporadas ao estudo apenas as escolas localizadas em municípios de pequeno porte I, de acordo com o IBGE *apud* Bendrath e Basei (2022), esta classificação refere-se a cidades com até 20.000 habitantes. De acordo com IBGE (2022),

idades com este perfil populacional representam 69,3% das cidades brasileiras. Esta informação denota a importância das políticas públicas para estes grupos populacionais, visto que projetos desenvolvidos pelo poder público, seja municipal, estadual ou federal, se constituem como a principal forma de acesso dos habitantes destes municípios ao esporte. Esta categorização delimitou a amostra em dezessete municípios, que representam 64% dos municípios que formam o NRE de Maringá, deste foram incluídos 08 municípios, onde se localizam 09 escolas que ofertam AETE para alunos dos anos finais do ensino fundamental anos finais. Dentre os municípios com as características definidas, foi excluído da pesquisa, apenas o município de residência do pesquisador, por haver apenas a escola onde atua.

1.4.3 Procedimentos de coleta dos dados

Como forma de coleta de dados utilizamos o instrumento de entrevista semiestruturada, realizada com nove diretores escolares das instituições incluídas e dez docentes de Educação Física atuantes nas turmas de AETE destas instituições. O roteiro de entrevista foi adaptado do questionário, instrumento da UNESCO (2015) de análise de Gestão em Educação Física de Qualidade (Bendrath *et al*, 2020).

Gil (2008, p. 11), define a entrevista como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. A aplicação deste instrumento ocorreu de forma individual e pessoal, por meio do instrumento de entrevista semiestruturada realizada com auxílio do roteiro supracitado.

Este instrumento objetivou levantar informações as quais permitissem a análise de como estão organizados os Programas de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, considerando infraestrutura e equipamentos, ambiente, inclusão, formação e prática pedagógica, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação do programa, a além de observar a concepção sobre Educação Física e Esportes, e as expectativas quanto ao papel do professor de Educação Física e do esporte no ambiente escolar.

Para Selltiz *et al.* (1997, p. 273 *apud* Gil, 2008, p 109), “a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem,

esperam, sentem ou desejam.” O roteiro de entrevista foi utilizado na forma semiestruturada, o que conferiu ao entrevistador a liberdade de acrescentar questionamentos que permitissem um melhor entendimento sobre as questões realizadas. A aplicação ocorreu face a face como descrita por Richardson (1999), garantiu a proximidade com os entrevistados, permitindo um maior entendimento do pensamento, da vida e das definições dos indivíduos, o que favoreceu a coleta de dados.

1.4.4 Forma de Análise dos Dados

A análise do conteúdo obtido nas entrevistas foi realizada com o software IRAMUTEQ, ferramenta que “viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude)” (Camargo; Justo, 2013, p. 515).

Após a coleta de dados, as respostas foram transcritas em editor de texto, e na sequência exportados para o IRAMUTEQ. A partir da transcrição das entrevistas realizada com diretores e docentes do universo de escolas que ofertam Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo no Ensino Fundamental em contraturno, analisamos como ocorre a gestão de tais atividades. Os dados foram coletados junto aos participantes por meio de entrevistas semiestruturadas e o processo de análise realizado pelo princípio de categorização temática, *a princípio*, 4 categorias centrais prévias a partir da fala dos sujeitos, divididos em item que auxiliam na compreensão ampla da temática sendo elas: 1) inclusão; 2) aperfeiçoamento de práticas; 3) formação e atuação pedagógica; 4) infraestrutura e equipamentos.

Para compreensão dos discursos acerca destas temáticas, utilizamos da Análise de similitude, da nuvem de palavras e ou da Classificação Hierárquica Descendente, a opção por uma destas ferramentas, se deram como forma de proporcionar o melhor tratamento as informações contidas no corpus⁷ textuais e de forma que proporcionem uma melhor compreensão da ideia central dos textos.

⁷ De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 02), “o corpus é constituído pelo pesquisador. É o conjunto de texto que pretende analisar”.

O recurso de análise de similitude “possibilita identificar as concorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação” (Camargo e Justo, 2013, p. 06). A análise de similitude representa através de indicadores estatísticos as ligações existentes entre as palavras em um corpus, este recurso, “tem suas bases na teoria dos grafos, parte da matemática que trata das relações que ocorrem entre os objetos em um conjunto, ela possibilita identificar as ocorrências entre palavras” (Salviati, 2017, p. 69).

A nuvem de palavras constitui-se em recurso que apresenta um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. “As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes, ou seja, as palavras maiores são aquelas que detêm maior importância no corpus textual”. Apesar de constituir-se em uma análise lexical, é bastante interessante, possibilitando a rápida identificação do conteúdo do “*corpus*”, pois as palavras mais importantes estão mais perto do centro e graficamente são escritas com fonte maiores (Salviati, 2017, p. 79).

A Classificação Hierárquica Descendente realizada pelo IRAMUTEQ, traz uma forma de apresentação de resultados,

por meio de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD (Análise Pós-Fatorial) que representa num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD. A interface possibilita que se recuperem, no corpus original, os segmentos de texto associados a cada classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados (Camargo; Justos, 2013, p. 516).

De acordo com Reinert (1990 *apud* Camargo e Justos, 2013), na Classificação Hierárquica Descendente,

os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes cruzando segmentos de textos e palavras (em repetidos testes do tipo X²), aplica-se o método de CHD e obtém-se uma classificação estável e definitiva.

Para Camargo (2005 *apud* Camargo e Justos, 2013), “esta análise visa obter **classes** de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes”. A partir dessas

análises, o *IRAMUTEQ*, organiza a análise dos dados em um **dendrograma** da CHD, que ilustra as relações entre as classes.

Após a coleta de dados, onde foram entrevistados 20 indivíduos, sendo 9 gestores escolares e 11 professores da disciplina de Educação Física que atuam no AETE - Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, as respostas foram transcritas e analisadas com auxílio do software *IRAMUTEQ*. Para melhor entendimento dos itens que compõem cada dimensão da pesquisa as respostas de todos os indivíduos sobre cada tópico e subtópico foram transcritos e compuseram o 16 “*corpus*” que foram analisados separadamente, para cada corpus foi observado qual a melhor constituição de textos, completo, somente gestores ou somente docentes e a partir dos resultados apresentados pelo software definido qual melhor modelo de apresentação do resultado para cada item abordado.

1.5. Aspectos Éticos

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP) sob o parecer consubstanciado número 6.056.500 (ANEXO).

2. PAPEL DO ESPORTE NA AMPLIAÇÃO DOS TEMPOS E APRENDIZAGEM

2.1 Bases Legais para Ampliação de Jornada Escolar

Este estudo tem como foco o papel do esporte no ambiente escolar, particularmente quando proposto via atividades de ampliação de jornada escolar em contraturno, buscando entender qual significado estas atividades têm assumido e quais os objetivos esperados com a implantação de atividades esportivas no contexto escolar.

Ao abordarmos atividades de contraturno, faz-se necessário destacarmos que estas atividades aparecem sempre no contexto de Educação Integral ou de Educação de Tempo Integral, e neste ponto é necessário esclarecermos que há dois entendimentos possíveis. O entendimento de Educação Integral relacionado a formação ampla, global que visa atender todos os aspectos que constituem os indivíduos e o entendimento de formação em tempo integral, a qual remete-se ao tempo de permanência no ambiente escolar, e que geralmente tem por objetivo atender a necessidade de formação integral, o que podemos chamar de formação integral em tempo integral.

Para Guará (2006, p. 16), ao pensarmos em formação integral devemos superar a visão de educação que reduz o ser humano, aos fragmentos cognitivo, físico e afetivo, ou seja, que aborde os aspectos que o constituem de forma isolada. A autora destaca que a integralidade deve considerar os aspectos “biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial”. Deste modo, devemos considerar que um projeto educativo que tenha por objetivo a formação integral do indivíduo, deve abordar estes aspectos de forma integrada, visando o desenvolvimento global e não o acúmulo de informações.

A LDB 9394/96 aponta para a necessidade da formação integral, já nos primeiros anos da Educação Básica, destacando no art. 29, que a educação infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Na sequência, ao abordar o ensino fundamental, no art. 34, aponta para a necessidade de ampliação do período de permanência na escola e no § 2º, destaca que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

O art. 35, da LDB, incluído pela Lei nº 13.415/2017, estabelece que “a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017). No § 7º, destaca que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Deste modo, vemos que existem bases legais, as quais apontam para a necessidade de os currículos escolares buscarem a formação integral dos educandos e apontam como estratégia a necessidade de ampliação do tempo de permanência dos educandos no ambiente escolar.

Tal necessidade orienta-se também pelo Plano Nacional de Educação (PNE) o qual estabelece em sua meta 6, o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

O PNE apresenta como uma das estratégias, para atingir esta meta, que Estados e Municípios, devem:

promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, [...] (Brasil, 2014)

Observa-se que as legislações nacionais, indicam a importância e intencionalidade da ampliação do tempo de permanência do educando na escola, e vê as atividades esportivas como peça importante neste processo, orientando que Estados e Municípios adotem programas de ampliação de jornada escolar.

Na rede estadual de ensino do Paraná, ações indutoras do modelo de Educação Integral em Tempo Integral tiveram início em 2008, com a oferta das Atividades de Ampliação de Jornada por meio do Programa Mais Educação e do Programa Viva a Escola e, em 2011, com a inserção do Programa das Atividades Complementares Curriculares em Contraturno, em substituição ao Programa Viva a Escola (Paraná, 2022, p. 05).

Neste contexto o Estado do Paraná, por meio da Resolução nº 1.690 de 27 de abril de 2011, da Secretaria Estadual de Educação (Paraná, 2011), posteriormente

regulamentada pela Instrução Normativa nº 007/2012 - SEED/SUED, institui o Programa Atividades Complementares Curriculares em Contraturno (ACC's) nas escolas da rede pública estadual do Paraná (Paraná, 2012).

Bendrath e Basei (2019) corroboram com a visão de que as ACC's, demonstram a intencionalidade formativa de uma educação integral,

pois percebe crianças e adolescentes em seus aspectos multidimensionais, ou seja, que busca desenvolver, incentivar e valorizar todas as possibilidades de enriquecimento cognitivo, cultural e social, explorando e integrando a escola com outras dimensões da vida humana. As ACC's constituíam em atividades educativas integradas ao currículo, as quais devem estar contempladas no Projeto Político Pedagógico Curricular das instituições, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem que objetivam ampliar a formação dos alunos (Paraná, 2012).

As Atividades a serem ofertadas no programa deveriam ser escolhidas pela comunidade escolar, estando organizadas em nove macrocampos que contemplam as diferentes áreas do conhecimento, sendo estes: Aprofundamento da Aprendizagem, Experimentação e Iniciação Científica, Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Tecnologias da Informação, Comunicação e Mídias, Meio Ambiente, Direitos Humanos, Promoção de Saúde, Mundo do Trabalho e Geração de Renda (Paraná, 2011; Paraná, 2012).

Em 2015, ocorrem algumas mudanças na forma de estruturação das atividades ligadas a educação integral, sendo instituído por meio da Resolução nº 3.823/2015 - GS/SEED, "o Programa de Atividades de Ampliação de Jornada Permanente e Periódica nas instituições de ensino da Educação Básica da rede pública estadual de ensino do Paraná" (Paraná, 2015). A qual posteriormente foi regulamentada pela Instrução Normativa nº 03/2017 – SUED/SEED, definindo que a proposta de Educação Integral em Turno Complementar compreende três jornadas de ampliação, organizadas da seguinte forma:

- a) jornada complementar de 15 horas semanais: compreendendo oito horas diárias de permanência do estudante na instituição de ensino, de segunda-feira a sexta-feira, sendo quatro horas no período parcial, acrescidas de três horas no turno complementar, e uma hora para almoço. Nessa jornada, será desenvolvido o Programa de Atividades de Ampliação de Jornada Permanente e o Programa Novo Mais Educação – PNME;
- b) jornada complementar de 4 horas-aula semanais: compreendendo quatro horas-aula, distribuídas em dois dias da semana, de segunda-feira a sexta-feira. Nessa jornada, serão desenvolvidos os seguintes programas: Programa de Ampliação de Jornada Periódica – Atividade Empreendedorismo/Educação Empreendedora SEED/Sebrae e Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo – AETE;
- c) jornada complementar de 06 horas semanais: compreendendo duas horas de

atividade por turma, em três dias da semana, de segunda-feira a sexta-feira. Nesta jornada, será desenvolvido o Programa Núcleo de Iniciação ao Voleibol - NIV (Paraná, 2017).

No ano seguinte, a Instrução Normativa nº 05/2018 – SUED/SEED, altera o item c) que passa a ter a seguinte redação:

c) jornada complementar de 2 horas-aula semanais: essa jornada compreende 10 horas semanais para a instituição de ensino, sendo seis horas-aula semanais para três turmas, cada uma com duas horas-aula, a serem desenvolvidas em dois dias da semana. Nessa jornada, será desenvolvido o Projeto Vôlei em Rede – Núcleos Paraná (Paraná, 2018).

Com a Resolução nº 3.823/2015 - GS/SEED, e a partir da organização estabelecida, na Instrução Normativa nº 03/2017 – SUED/SEED, aprimorada pela Instrução Normativa nº 05/2018 – SUED/SEED, o conteúdo esporte passa a ter destaque em dois programas o projeto Voleibol em Rede e o Programa de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo – AETE, este último foco do nosso estudo. De acordo com o estabelecido nesta Instrução, as Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo foram organizadas em modalidades esportivas individuais e/ou coletivas, visando atender estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio regularmente matriculados na instituição de ensino de oferta do programa (Paraná, 2018).

Estudo de Bendrath *et al.* (2017), realizado com escolas de pequeno porte no Estado do Paraná, que possuíam Atividades Curriculares Complementares de Contraturno, apontou que 85,7% destas desenvolviam atividades ligadas ao macrocampo, esporte e lazer. Vale destacar que as ACC's se enquadram nas atividades de jornada de 15 horas semanais no contraturno, e que apesar do macrocampo esporte e lazer ser optativo, as atividades ligadas a este macrocampo se apresentaram como a mais presente no programa. Estes dados, apontam para a importância de compreender como este conteúdo tem sido tratado, qual papel o esporte tem assumido no projeto educacional das escolas, como o esporte tem colaborado na educação integral dos alunos.

Este alto grau de interesse da comunidade escolar pelo macrocampo esporte e lazer, ofertados nas ACC's, parece ser o ponto inicial para a estruturação do Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, o qual é instituído pela Resolução nº 3.823/2015 - GS/SEED (Paraná, 2015), e regulamentado pela Instrução Normativa nº 03/2017 –

SUED/SEED (Paraná, 2017; Paraná, 2018), como jornada complementar de 4 horas-aula semanais, distribuídas em dois dias da semana.

A Instrução Normativa nº 05/2018 – SUED/SEED, estabelece que a proposta pedagógica da AETE, deve atender às fases de aprendizagem em cada modalidade esportiva, sendo: Iniciação, intermediária e avançada, que as modalidades a serem escolhidas pela instituição de ensino, devem compor o quadro de modalidades esportivas previstas no Regulamento dos Jogos Escolares do Paraná, e que para atuar como docente na AETE, o professor deve ser concursado na disciplina de Educação Física (Paraná, 2018).

Observamos que a Instrução Normativa nº 05/2018 – SUED/SEED, aponta para uma abordagem pedagógica voltada ao aprimoramento esportivo, considerando as fases de desenvolvimento que levam a especialização esportiva e restringindo as práticas esportivas aquelas elencadas no programa dos Jogos Escolares do Paraná. Assim, entende-se que o foco principal se constitui na especialização esportiva e na preparação para competições.

De acordo com Basei (2022, p. 20), esta característica denota que:

Embora este Programa faça parte das atividades complementares em contraturno, fica evidente que são atividades voltadas para o treinamento esportivo de modalidades específicas. Logo, pode se tornar uma atividade excludente, voltada para os alunos mais habilidosos e com destaque esportivo indo de encontro aos objetivos de democratização do conhecimento, acesso aos bens culturais e integração dos alunos, tratados como pressupostos iniciais para as atividades em contraturno escolar.

Outro ponto importante a ser destacado é que a Instrução Normativa nº 05/2018 – SUED/SEED, no item 2.7, sobre as finalidades da política de educação integral em jornada ampliada, indica que esta deve, “envolver o Conselho Escolar na decisão sobre a escolha das atividades dos Programas a serem ofertados, de forma a atender as necessidades da comunidade escolar para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (Paraná, 2018).

Neste ponto, se configurava uma fragilidade, pois um dos critérios para o docente assumir aulas no AETE é que ele seja concursado, deste modo a tendência é que a modalidade escolhida, tenha relação direta com a formação esportiva do docente e a opção do mesmo em trabalhar com uma determinada modalidade, assim a opção pela modalidade

parece ter maior influência da disponibilidade de professor, do que a de uma opção da comunidade.

Para Basei (2022, p. 20), a instrução 05/2018 – SUED/SEED, através dos critérios estabelecidos para suprimento do professor no programa, “limitou o desenvolvimento de atividades, seja pela ausência do professor concursado, pela não participação nos Jogos ou mesmo pela impossibilidade da adesão de novos professores”. A autora argumenta que a criação do AETE, e sua regulamentação, representou naquele momento uma barreira para implantação de programas, aumentando regras para a oferta das atividades em contraturno ao apontar como necessidade o professor concursado na área. Visto que, em anos anteriores, essas aulas poderiam ser ministradas por um professor contratado em regime especial, pelo processo seletivo simplificado (PSS) e tal regra acabou restringindo a oferta do programa a escolas que possuem professor estatutário em seu quadro docente (Basei, 2022).

Em 2019, a Instrução Normativa Conjunta nº 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED, a qual dispõe sobre a organização escolar, estabelece que:

as atividades que ampliam a jornada escolar e não estão na matriz curricular, devem ser incluídas no Plano de Ação da Escola (elementos operacionais do PPP), explicitando justificativas da oferta, objetivos e outros elementos que a Instituição de Ensino considerar adequados, em integração com a PPC do componente curricular a que a atividade se vincula.

Esta instrução vem destacar que as atividades em contraturno escolar, não podem estar desvinculadas do projeto educacional, devendo haver uma intencionalidade pedagógica, articulando-se as bases curriculares e integrando-se com as Propostas Pedagógicas Curriculares. Neste caso, o Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, está alicerçado no Componente Curricular Educação Física, especificamente no conteúdo esporte.

Verifica-se aqui que as modalidades esportivas, ligadas ao Programa de Atividades de Ampliação de Jornada Permanente e Periódica, desenvolvidas no Programa de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, possuem bases legais, que determinam suas finalidades e objetivos, as quais devem ser observadas no momento do planejamento do professor.

A base legal atual de acordo com Paraná (2023, p. 02), se ampara na Instrução Normativa nº 002/2023 – c, a qual destaca:

a necessidade de ampliação da jornada escolar nas instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná, por meio dos Programas ofertados em Turno Complementar que visam o fortalecimento de práticas pedagógicas, oportunizam novas vivências e experiências de aprendizagem, bem como o desenvolvimento dos estudantes pela perspectiva da Educação Integral.

Vale observar que a Instrução Normativa nº 002/2021– DEDUC/SEED, anterior destacava as finalidades dos Programas de Ampliação de Jornada, estabelecendo as atividades que compõem o programa, os quais visam democratizar a oferta de atividades pedagógicas, por meio da ampliação da jornada escolar, proporcionando o aprofundamento do conhecimento sobre conteúdos curriculares, utilizando-se de metodologias diferenciadas, centradas no aluno, estimulando o estudo e a pesquisa, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. As atividades devem “possibilitar a ampliação do tempo para o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo sua formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Paraná, 2021, p. 2).

A Instrução Normativa nº 002/2023 organiza as atividades de ampliação de jornadas escolares a serem ofertadas na rede estadual de ensino do Estado do Paraná, entre as quais encontra-se o Programa de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, o qual compreende modalidades esportivas individuais e coletivas, estabelecendo as modalidades que podem ser oferecidas no anexo III, desta instrução, o qual apresenta para as modalidades individuais os seguintes esportes: atletismo, badminton, ciclismo, judô, natação, taekwondo, karatê, skate, tênis de campo, tênis de mesa, xadrez, Wrestling, ginástica artística, ginástica rítmica e vôlei de praia. Para as modalidades coletivas as opções são: basquetebol, futsal, futebol, handebol e voleibol (Paraná, 2023).

De acordo com esta instrução as Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, devem ser organizadas com carga horária de 04 (quatro) horas-aula semanais, distribuídas em dois dias letivos da semana e atender nas modalidades individuais no mínimo 08 (oito) alunos e no máximo 20 (vinte) e nas modalidades coletivas mínimo de 16 (dezesesseis) e o máximo de 30 (trinta) estudantes da mesma instituição de ensino. As turmas deverão ser constituídas por estudantes do mesmo sexo.

A instrução 02/2023, estabelece que as modalidades esportivas a serem ofertadas devem estar contidas no quadro de modalidades esportivas previstas no Regulamento dos Jogos Escolares do Paraná e que as instituições contempladas com o Programa Aulas

Especializadas de Treinamento Esportivo devem, obrigatoriamente, participar de uma das fases dos Jogos Escolares do Paraná (Paraná, 2023).

A instrução 02/2023 - DEDUC/SEED determina que

o trabalho pedagógico será organizado de modo a atender às fases de aprendizagem em cada modalidade esportiva, sendo: a) Especialização esportiva (12 a 14 anos): Início da especialização dos fundamentos e aperfeiçoamento básico das modalidades esportivas; b) Aprofundamento esportivo (15 a 17 anos): aprofundamento dos aspectos técnicos e táticos.

Verifica-se que a instrução 02/2023 - DEDUC/SEED, deixa evidente que a finalidade do programa é o aperfeiçoamento esportivo, o que pode ser reforçado pelo item 4.7, da instrução o qual destaca que “primando pela excelência do Projeto, o professor regente deverá elaborar uma periodização de treinamento visando avançar as fases finais das competições oficiais estabelecidas nos calendários estaduais, nacionais e internacionais” (Paraná, 2023).

A atual instrução contrasta com a instrução anterior 02/2021 - DEDUC/SEED, a qual previa que a organização curricular das atividades deve articular-se com o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino e integrar equipe gestora, pedagógica e docentes envolvidos nas “atividades dos Programas de Ampliação de Jornada Escolar, na elaboração do planejamento, execução e avaliação das ações, ao final do ano letivo” (Paraná, 2021, p. 3). Destaca-se que a instrução 02/2021 - DEDUC/SEED, foi base para reformulação da maior parte dos Projetos Político Pedagógico das escolas estaduais, reformulados nos últimos anos, e seus objetivos devem ser considerados na implementação dos programas no contexto escolar, deste modo “o papel da gestão escolar torna-se essencial para estabelecer uma ligação efetiva entre os conteúdos da educação básica e uma proposta educacional em contraturno evidenciada pelas necessidades socioeducacionais da comunidade escolar” (Bendrath *et al.*, 2018, p. 198).

A escolha destas atividades deve envolver o Conselho Escolar, de forma a atender as necessidades da comunidade escolar, visando democratizar o acesso ao conhecimento e a cultura, promovendo maior integração entre estudante, escola e comunidade (Paraná, 2021). Esta necessidade atende ao que referência o art. 14 da LDB 9394/96, o qual determina adoção de modelos democráticos de gestão escolar, apontando o papel da comunidade escolar como crucial para o sucesso da proposta pedagógica (Bendrath *et al.*, 2018).

Responsável direto pela condução dos projetos cabe ao professor o papel de mediador das prioridades e dos deveres didáticos da escola. Sendo, o professor aquele “que conduz conhecimento, profissionalismo, deveres humanísticos e que também assume um compromisso de desempenho para com as propostas curriculares da entidade pedagógica em que se institui” (Bendrath *et al*, 2018, p. 203).

A atribuição de aulas no Estado do Paraná é regulamentada por resolução específica e os critérios para atribuição de aulas, podem apontar os rumos que um determinado programa pode tomar durante o ano letivo, considerando demanda e profissionais para ministrar estas aulas, para o ano letivo de 2023, estes critérios foram definidos pela resolução nº 7.976/2022 – GS/SEED. A novidade é que a mesma deixa de estabelecer a atribuição das aulas do programa AETE exclusivamente para professores concursados, em seu art. 77, ao estabelecer os critérios para atribuição das aulas dos Programas de Atividades de Ampliação de Jornada Escolar em Turno Complementar, no § 2.º destaca que “a carga horária atribuída aos professores efetivos e contratados em Regime Especial nos Programas especificados no caput deste artigo não poderá ser superior a 8 (oito) aulas” (Paraná, 2022, p. 51).

Como destacado anteriormente, os Programas de Ampliação de Jornada em Contraturno, tem como finalidade o aprofundamento dos conteúdos curriculares, assim as atividades oferecidas no Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, devem ser organizadas observando o Currículo da disciplina de Educação Física, em especial ao trabalho com o conteúdo esporte e aos objetivos específicos para a etapa de ensino a que se destina.

A Base Nacional Curricular Comum, observa que

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais (Brasil, 2017).

Nesta fase de estudos e de desenvolvimento, “ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos” (Brasil, 2017, p. 60). Desenvolve-se a capacidade de reflexão, compreensão e empatia, valores importantes na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. A compreensão das mudanças próprias desta fase de desenvolvimento, a que estão expostos adolescentes e a necessidade de reconhecimento de suas individualidades biológicas e culturais, “demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social” (Brasil, 2017, p. 60).

Tendo a escola compromisso com a formação integral do aluno, alicerçada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é necessário desnaturalizar qualquer forma de violência, sejam estas físicas ou simbólicas de grupos sociais para com os demais. No Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao fracasso escolar (Brasil, 2017).

Observa-se que a proposta pedagógica para as atividades em contraturno possui elementos norteadores, que encaminham para a formação integral, e estas devem ser incorporadas no Projeto Político Pedagógico das instituições e serem observadas no planejamento e plano de trabalho docente, para que atinja os objetivos do programa.

O AETE foi instituído com a finalidade de “contribuir para o desenvolvimento esportivo escolar e a melhoria de qualidade de vida do estudante, no sentido de sua autorrealização, integração e efetiva participação nas competições esportivas” (PARANÁ, 2018, p. 12). A página oficial do programa AETE, no site da Secretaria de Educação, Paraná (2023), apresenta os seguintes objetivos para as AETE:

Democratizar a prática esportiva, assegurando o direito de participação a todos; fomentar a prática esportiva na escola, promovendo a formação integral dos estudantes; proporcionar treinamento esportivo direcionado ao encaminhamento do esporte de rendimento, organizado de modo a atender às fases de aprendizagem dos estudantes, visando à participação das instituições de ensino da rede pública estadual nos Jogos Escolares do Paraná.

Basei (2022), destaca a intencionalidade do governo, expressa em seu site oficial de preparação de atletas para defender as cores do Estado e transformar o Paraná em um celeiro de atletas. A autora, argumenta que tais objetivos, podem tornar a atividade excludente, “voltada para os alunos mais habilidosos e com destaque esportivo indo de encontro aos objetivos de democratização do conhecimento, acesso aos bens culturais e

integração dos alunos, tratados como pressupostos iniciais para as atividades em contraturno escolar” (Basei, 2022, p. 20).

Como vimos a legislação caminha desde sua introdução, com a criação dos programas de ampliação de jornada escolar de um início voltado a ações inclusivas, de atendimento a populações em vulnerabilidade social, e ou visando aprofundamento de aprendizagem, estando o esporte ligado ao macrocampo do lazer, mais próximo as dimensões educação e participação, para no momento atual apresentar uma intencionalidade mais próxima as dimensões do esporte formação e de rendimento. Neste contexto, assevera-se a importância de compreender as expectativas dos diretores e professores quanto ao trabalho com esporte no ambiente escolar.

2.2 A relação da Gestão Escolar com os programas de ampliação de jornada escolar

A gestão escolar se constitui no campo educacional como a área de atuação destinada a realizar “o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos” (Lück, 2009, p. 17). Com objetivo de preparar o aluno para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme preconiza o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Para Lück (2009, p. 15), a atuação do gestor escolar será limitada pela sua “concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola.” O que, segundo a autora, é construído com conhecimento sobre os referenciais legais e conceituais que norteiam a sua atuação.

Lück (2009, p. 15), aponta algumas competências que fundamentam atuação do gestor escolar, destacando que cabe ao diretor, garantir

o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.

O gestor escolar deve promover a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade educacional, voltada sempre para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos. Com este Norte, o gestor deve articular as várias

dimensões da gestão escolar, a fim de garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. Adotando uma visão abrangente de escola, mobilizando talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (Lück, 2009, p. 15).

A LDB 9394/96 em seu art. 12º, estabelece as incumbências da escola, os quais devem ser observados pela gestão escolar:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei;
- IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas;
- X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas;
- XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas;
- XII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares (Brasil, 1996).

Destaca-se que o processo de gestão não pode ser atribuído única e exclusivamente ao Diretor da instituição de ensino. De acordo com o art. 206 da Constituição Federal de 1988 e art. 3º da LDB 9394/96, a gestão escolar deve atender aos princípios da gestão democrática. A LDB detalha como a gestão democrática deve ocorrer:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Brasil, 1996)

Medeiros e Luce (2006, p. 36-37), destacam que os artigos supracitados, atribuem a regulamentação da gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, conferindo autonomia às unidades federadas para definirem as formas de operacionalização de tal processo, o qual deve considerar o envolvimento dos profissionais de educação e as comunidades escolar e local. Resguardando à esfera da escola: a elaboração de seu projeto pedagógico e a atuação em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática caracteriza-se por proporcionar o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo, funcionários de serviços e administrativos, docentes, equipe pedagógica, diretor, pais, alunos e a comunidade em geral, na busca de melhor qualidade educacional.

Vale destacar que o PNE - Plano Nacional de Educação ratifica os preceitos constitucionais expostos anteriormente e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Brasil, 2014).

O PNE em sua meta 19, define estratégias de como este processo deve ocorrer nas instituições de ensino, destacando-se, as estratégias: 19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, [...]; 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselho municipais, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2014, p. 83-84).

Apoiado na legislação que confere aos entes federados autonomia para organização de seu processo de gestão democrática, o Estado do Paraná organiza a gestão escolar,

designando a direção por meio de consulta pública, de acordo com os critérios estabelecidos pela Lei 18.590/2015 (Paraná, 2015).

Pelo exposto vimos que o gestor escolar tem um papel fundamental na implantação, monitoramento e avaliação de projetos e programas de ampliação de jornada escolar, devendo considerar o referencial legal e pedagógico, a fim de atender às expectativas educacionais de sua comunidade, o gestor deve articular legislação e referencial curricular ao papel social que a escola assume perante a sua comunidade, estimulando a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar na busca destes objetivos.

2.3 Educação Integral e a Ampliação de Jornada Escolar

Para Gonçalves (2006, p. 130), o conceito mais tradicional para definir Educação Integral é aquele que “considera o sujeito em sua condição multidimensional não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”.

Pestana (2014, p. 25), aponta para duas possibilidades de entendimento sobre a educação integral, “a sócio-histórica, que está voltada para a formação do homem e a “contemporânea”, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como por exemplo, a proteção social do sujeito”.

A primeira, [...], diz respeito à formação integral do homem para agir política e socialmente, em vários momentos históricos e de sua própria história, por meio de uma formação humana mais completa, multidimensional. A segunda parte de princípios, ações e programas configurados a partir de políticas públicas sociais “integradas”, se assim podemos denominá-las, e que incluem a ampliação do tempo escolar. Esta forma contemporânea de entendimento não “reduz” a educação integral à ideia histórica de formação humana, mas busca outras relações, direcionadas por essas variadas políticas públicas que têm, como base, a proteção social (Pestana, 2014, p. 37).

A autora argumenta que reduzir a ampliação do tempo de escola à busca de melhores resultados escolares ou à adaptação às rotinas sociais contemporâneas limita os possíveis significados educacionais dessa ampliação. Considerando que a maior quantidade de tempo por si só, não garante práticas escolares qualitativamente diferentes. Sendo necessário abordar a questão do tempo de escola para além da tentativa de resolver os déficits educacionais, como vem se estruturando (Cavaliere, 2007).

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a Educação Integral, considerando que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, rompendo com visões reducionistas do indivíduo, buscando uma formação que atenda o indivíduo em suas dimensões: físico, emocional, cognitiva e social.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2018, p. 14).

Com vistas a garantir esta formação, as discussões sobre a ampliação de jornada escolar têm avançado, assim como as políticas públicas de ampliação de oferta de atividades com esta finalidade, que vão desde a ampliação de tempos ao ensino integral. Guará (2006) destaca que um dos consensos na área da educação é que o tempo dedicado às atividades educativas em nosso país estão muito aquém do necessário para atender as necessidades de formação das crianças e adolescentes frente aos desafios contemporâneos.

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1016), a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Faz-se necessário destacar que a ampliação de jornada escolar não pode se limitar “a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação” (Arroyo, 2012, p. 33). Mais tempo na escola tem de oportunizar uma melhoria da qualidade educacional, articulando-se com o projeto de ensino de forma a oportunizar o pleno desenvolvimento do educando. Cavaliere (2007) corrobora com a ideia de que a ampliação do tempo de escola deve proporcionar mudanças na experiência escolar, atuando para além da instrução escolar.

Arroyo acrescenta que um turno de ensino em muitas situações já tem se apresentado como um peso para “milhões de crianças e adolescentes condenados a

opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (Arroyo, 2012, p. 33).

Gonçalves (2006, p. 129) corrobora com o entendimento de que só faz sentido pensarmos na ampliação do tempo escolar sob “a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras”. Sousa *et al.* (2015), argumentam que a ampliação do tempo dos discentes sobre a responsabilidade da escola é fundamental na garantia de equidade e de melhoria da qualidade educacional. Porém, para proporcionar uma educação integral é necessário “propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia, por meio do acesso a atividades planejadas com intenção pedagógica e articuladas com o projeto político pedagógico” (Sousa *et al.*, 2015, p. 144).

Machado (2012, *apud* Paraná, 2022, p. 09), argumenta que excepcionalmente “o aumento de horas pode propiciar aprendizagens significativas, mas este processo não é assegurado em uma relação simples de causa e efeito”. Assim, devemos considerar que a ampliação do tempo por si só é insuficiente para garantir educação integral.

Para Sousa *et al.* (2015), ao ampliar a carga horária, os sistemas de ensino devem oferecer, no tempo ampliado, atividades que se articulem com projeto político-pedagógico da escola, evitando o modelo assistencialista, no qual o discente fica na escola apenas para não estar na rua.

Deste modo, é essencial a articulação das atividades oferecidas com os princípios educativos expressos na proposta pedagógica de acordo com a intencionalidade formativa que a instituição e com o papel social da escola frente à formação de seus alunos. Assim, é essencial pensarmos sobre o papel da Educação Física e do esporte neste processo.

O Referencial Curricular do Paraná para o ensino fundamental destaca que

é de fundamental importância termos clareza da função social da Educação Física na escola, para definirmos a nossa prática pedagógica em consonância com os propósitos da mesma. Assim, pode-se dizer que tal função social consiste em contribuir significativamente no processo de formação humana integral dos sujeitos construtores da sua própria história e da cultura, críticos e criativos, capazes de identificar e reconhecer seu próprio corpo e os dos demais, seus limites e possibilidades (Paraná, 2018, p. 337-338).

Considerando o exposto, e entendendo o esporte enquanto campo de conhecimento, tratado pela Educação Física no ambiente escolar, devemos pensar como o esporte nas suas diversas manifestações, pode colaborar com a proposta de ampliação de jornada escolar, de forma a integrar-se ao projeto educacional expresso nas propostas pedagógicas, representando uma ampliação do tempo de aprendizagem significativa.

2.4 A Educação Física e o Esporte no contexto Escolar

O esporte é reconhecidamente um dos maiores fenômenos da atualidade, porém embora muito difundido, permite que o termo “esporte” tenha mais de uma interpretação. Para Zilio (1994), podemos considerá-lo sob dois enfoques: um fechado, mais restrito; e outro aberto, amplo.

No primeiro caso, esporte deve ser entendido apenas como competição, como disputa em que "o melhor deve vencer" e "o mais fraco deve ser derrotado"; no segundo caso, esporte pode ser usado também para caracterizar qualquer tipo de atividade corporal praticada com uma finalidade recreativa, sem qualquer compromisso com derrota ou vitória, mas, simplesmente, por prazer (Zilio, 1994, p. 01)

De acordo com Tubino, “o termo esporte vem do século XIV, quando os marinheiros usavam as expressões “fazer esporte”, deportar-se ou “sair do porto” para explicar seus passatempos que envolviam habilidades físicas (Tubino, 1999, p. 8). O autor ressalta que existem vários termos que compreende o esporte e interpretações diversas para o mesmo, destacando que no Brasil, persiste o uso dos termos desporto ou esporte, a palavra desporto apareceu na legislação brasileira em 1941, na primeira lei do esporte Lei nº 3199, a qual institucionalizou o esporte no país e desde então vem sendo utilizada nos documentos legais.

Para González (2014, p. 263), os significados atribuídos à palavra esporte são diversos, sendo entendido num sentido restrito como uma prática motora/corporal:

a) orientada para comparar um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos; b) regida por um conjunto de regras que procuram dar aos adversários iguais condições de oportunidades de vencer a contenda e, desta forma, manter a incerteza do resultado, e; c) com essas regras institucionalizadas por organizações que assumem (exigem) a responsabilidade de definir e homogeneizar as normas de disputa e promover o desenvolvimento da modalidade, com o intuito de comparar o desempenho entre diferentes atores esportivos (por exemplo em âmbito mundial).

A palavra desporto por sua vez, “tem origem francesa, *deport*, significando prazer, descanso, esparecimento, recreio” (Marchi Junior, 2014, p. 192). Ao incorporar o termo a sua língua, os ingleses atribuíam ao mesmo algumas modificações, acrescentando o sentido da prática atlética submetida a regras, conferindo a definição de *sport*, que foi aportuguesado como esporte. (Marchi Junior, 2014).

Embora o termo esporte seja amplamente utilizado também sob a forma de desporto, nos países que mais aprofundaram as interpretações sobre o fenômeno esportivo, estes termos são utilizados com significados diferentes (Tubino, 1987, p. 37). No Brasil historicamente, o termo “esporte” como “desporto” são utilizados como sinônimos, atendendo todas as manifestações que envolvem o esporte, sendo mais comum a utilização da palavra esporte para o tratamento das atividades ligadas a esta área de conhecimento, seja no campo acadêmico ou no tratamento popular. Já a palavra desporto, menos comum é encontrada principalmente nas legislações, remetendo-se a práticas esportivas.

Segundo Carl Diem (1966, *apud* Tubino 2010, p. 20), “a história do esporte é íntima da cultura humana, em que os povos tiveram, em cada época, seus esportes, que foram a essência de cada povo”. Denominadas de pré-esportivas as atividades realizadas na antiguidade tinham características utilitárias como nadar, correr, caçar, ou ainda, de preparação para a guerra como: marchas, caminhadas, esgrima, lutas etc. (Tubino, 2010).

As primeiras manifestações, competições esportivas que se tem registro são os jogos olímpicos da era antiga. Para Tubino (2010), “pode-se concluir, em relação aos Jogos Gregos, que representaram os primeiros fatos esportivos, já que anteriormente o que aconteceram foram práticas pré-esportivas”. Os gregos de Atenas deram uma finalidade educativa aos exercícios físicos, enquanto os Espartanos utilizavam-se dos exercícios como preparação para a guerra. Neste período das ginásticas gregas, iniciam-se os jogos gregos, evento que registrou pela primeira vez uma organização para a competição (Tubino, 1999).

A civilização grega marca o início de um novo ciclo na História com o nascimento de um novo mundo civilizado, agora o ocidental. É o descobrimento do valor humano, da sua individualidade e o início autêntico da história da Educação Física. A filosofia pedagógica que determinou os caminhos a serem percorridos pela educação grega tem o grande mérito de não divorciar a educação física da intelectual e da espiritual. Postulava, dessa forma, o mais significativo de todos os

princípios humanistas, considerando que o homem é somente humano enquanto completo (Oliveira (2004, p. 10).

De acordo com Ulmann (1965, *apud* Tubino, 1987), o esporte moderno teve seu início formal com Thomas Arnold, em 1828. Arnold na época, diretor do Colégio de Rugby, na Inglaterra, incorporou aos seus métodos de ensino os jogos praticados pela aristocracia e burguesia. Conferindo autonomia aos alunos, Arnold estimulava os mesmos a se organizarem seguindo os pressupostos do *fair play*. Neste processo as regras começaram a surgir, em meio às práticas desenvolvidas, e logo, ultrapassam os limites do Colégio, expandindo-se pelo país, pela Europa e pelo mundo. As ideias de Arnold, “são consideradas como o início do esporte institucionalizado, do esporte popular e do esporte escolar, isto é, constituem o marco histórico da modernização do esporte” (Tubino, 1987, p. 18).

De acordo com Tubino (1987, p. 19), Thomas Arnold indica dois aspectos diferentes, mas inseparáveis, da compreensão e utilização do esporte: a diversão dos jogadores e espectadores e a possibilidade de desenvolvimento moral. O esporte moderno, sob o conceito de Arnold, apresentava três características principais naquele momento histórico original: a) é um jogo; b) é uma competição; c) é educação.

De acordo com Tubino (1987), o principal marco no estudo do conceito de esporte foi o manifesto esportivo publicado pelo Conselho Internacional de Educação Física e Esporte, órgão vinculado à UNESCO, em 1964, no qual o fenômeno esportivo foi abordado sob a perspectiva do tempo livre e da escola, representando um acréscimo à referência ao esporte de rendimento, já exaustivamente abordada em conceitos anteriores. Pouco depois, em 1966, a Carta Europeia de Esporte para Todos, publicada sob a responsabilidade do Conselho da Europa, afirmou uma responsabilidade completamente nova para o esporte, considerando o fenômeno da participação.

O manifesto do esporte de 1964, pela primeira vez reconhece a existência de outras manifestações esportivas além do esporte de rendimento. Admitindo a existência de um esporte escolar e de um esporte do homem comum, os quais possuem conteúdo diferente do esporte competição. O movimento Esporte para Todos, democratiza a prática esportiva, permitindo que as pessoas com menos talento possam praticá-lo (Tubino, 1999).

Com a concepção de “Esporte Para Todos”, expressa nestes documentos, o conceito de esporte passa a considerar praticamente todas as formas de movimento físico

que se vinculam à recreação e condição física, localizando-as nas manifestações do chamado esporte popular. Este novo conceito absorve o sentido da participação, ampliando o conceito de esporte permitindo considerar que, todas as formas possíveis de movimento físico podem ser interpretadas como atividades esportivas (Tubino, 1987).

Outro documento importante de ser destacado é a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte, emitida pela UNESCO em 1978, este documento tem dentro outras valiosas contribuições para a Educação Física e o Esporte, tem como grande mérito reconhecer o esporte como parte da educação, consolidando a ampliação do conceito de esporte, que antes era visto apenas sob a perspectiva da competição e neste momento passa a ser considerado também quanto a participação (Tubino, 1987).

Para Tubino (1999) a Carta Internacional de Educação Física e Esporte, ao estabelecer no seu primeiro artigo, a atividade física ou prática esportiva como direito de todos, assim como a educação e a saúde, provoca profundas modificações no papel do Estado diante do esporte. Esse documento serve como referência em todos os países do mundo, levando a inclusão do tema nos textos constitucionais, assim como aconteceu no Brasil, na Constituição de 1988.

Pode-se afirmar que, depois da publicação desse documento pela Unesco, o mundo passou a aceitar um novo conceito de esporte. Nesse contexto renovado, desenvolvido a partir do pressuposto de direito de todas as pessoas, independentemente de sua condição, muitos tiveram acesso às práticas esportivas. Assim, o esporte, como um direito de todos, pode ser entendido atualmente pela abrangência das suas três manifestações: o esporte-educação, o esporte-participação e o esporte-performance. Essas manifestações representam as dimensões sociais do esporte (Tubino, 1999, p. 26).

O esporte-educação ou esporte educacional, não deve ser visto como uma extensão do esporte de rendimento para a escola. Esta manifestação deve se constituir em um processo educativo, uma preparação para o exercício da cidadania. O esporte-educação tem um caráter formativo, devendo ser desenvolvido na infância e na adolescência, estimulando a participação de todos, evitando a exclusão e a competição acirrada. O esporte-educação confere ao esporte um conteúdo socioeducativo, baseando-se em

princípios educacionais, como participação, cooperação, coeducação⁸, integração e responsabilidade (Tubino, 1999).

O esporte-participação, se apoia no princípio do prazer lúdico, no lazer e na ocupação do tempo livre. Não há compromisso com regras institucionais, sendo a participação o seu sentido maior, buscando promover o bem-estar dos praticantes. O esporte-participação, proporciona o desenvolvimento de um espírito comunitário, de integração social, fortalecendo parcerias e relações pessoais. Constitui-se numa prática esportiva democrática, pois não privilegia os talentos, permitindo o acesso de todos, tem uma ligação direta com a promoção da saúde e do bem-estar (Tubino, 1999).

De acordo com Tubino (1999), o esporte performance ou de rendimento é a manifestação esportiva que dominou o conceito de esporte durante muito tempo. Desta prática surgiram os jogos olímpicos e a utilização do esporte como instrumento político e ideológico. Nesta manifestação, o esporte é praticado obedecendo rigidamente às regras e os códigos existentes, específicos de cada modalidade esportiva, sendo considerado uma prática institucionalizada, regulamentada por federações internacionais e nacionais que organizam as competições no mundo todo.

A Constituição Federal de 1988, vem ratificar o direito de cada cidadão ao esporte, em seu Art. 217, a carta magna, afirma o dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de todos, destacando a necessidade de destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e de tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional. Observando a necessidade de o poder público incentivar o lazer, como forma de promoção social (Brasil, 1988).

De acordo com Tubino (2010), embora a Constituição Federal de 1988, já aponte para um novo conceito de Esporte, somente no ano 1993, é promulgada uma lei específica do Esporte que acompanha o texto constitucional. Isso acontece com a Lei nº 8.672/1193 (Lei Zico), a qual determinou conceitos e princípios para o Esporte brasileiro, inclusive reconhecendo as manifestações esportivas (Esporte-educação, Esporte-participação e Esporte-performance).

Para Macêdo e Machado (2021). estes conceitos foram ratificados na sequência pela Lei 9.615, de 24 de março de 1998, a Lei Pelé, consolidando o processo iniciado com a

⁸ De acordo com Saraiva (2014, p.126), uma das premissas da coeducação refere-se à possibilidade de meninas e meninos poderem praticar conjuntamente o esporte, independente de suas diferenças. Sendo esta prática participativa e sentida como algo positivo.

promulgação da Constituição federal de 1988, a Lei Pelé, vem definitivamente reconhecer os princípios das dimensões sociais do esporte difundidos por Tubino, promovendo o ideal de acesso à prática esportiva de forma universal, apresenta-se nesta legislação o esporte sobre três dimensões distintas e de igual importância.

A Lei 9.615 (Lei Pelé), em seu artigo 3º, define que o esporte pode ser reconhecido nas seguintes manifestações:

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hiper competitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer; II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente; III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações (Brasil, 1998).

Vale destacar, conforme argumentação de Macêdo e Machado (2021), que apesar de cada manifestação do esporte, apresentar suas peculiaridades, elas não se excluem no processo esportivo, sendo determinadas pelo contexto de realização, pelos objetivos e finalidades esperados em cada atividade, da forma como ela é realizada e do regramento adotado.

Neste contexto, observando que o esporte se constitui e deve ser observado basicamente quanto a sua forma de apropriação e fruição, destacamos a incorporação em 04 de agosto de 2015, ao universo das dimensões do esporte, a manifestação, a formação de atletas pátrios, suprimindo uma lacuna na legislação que até então considerava apenas a última etapa deste processo, ou seja, apenas o esporte de rendimento (Macêdo e Machado, 2021). Para os autores, nesta dimensão, as fases de iniciação esportiva, visando a qualificação técnica para a performance futura, ficavam à margem da legislação.

Para Macêdo e Machado (2021), deste modo a Lei 13.155, de 04 de agosto de 2015, veio suprir esta carência, acrescentando a manifestação “desporto de formação” na Lei 9.615 (Lei Pelé), passando o art. 3º a reconhecer além das três manifestações já apresentadas, a seguinte manifestação:

IV - Desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção

desportiva, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição (Brasil, 2015)

Recentemente foi publicada a Nova Lei Geral do Esporte no Brasil, a Lei 14.597 de junho de 2023, a qual em seu artigo 1º, apresenta que “entende-se por esporte toda forma de atividade predominantemente física que, de modo informal ou organizado, tenha por objetivo a prática de atividades recreativas, a promoção da saúde, o alto rendimento esportivo ou o entretenimento” (Brasil, 2023).

A Lei 14.597/2023, no art. 3º, ratifica o direito universal à prática esportiva em suas múltiplas e variadas manifestações. Prevendo como dever do Estado a promoção, o fomento e o desenvolvimento de atividades físicas para todos, como direito social, incluindo pessoas com deficiência e pessoas em vulnerabilidade social. A Lei destaca ainda o direito da mulher ao acesso às práticas esportivas de todos os níveis e funções em condições de igualdade, seja para fins recreativos, para a promoção da saúde ou para o alto rendimento esportivo (Brasil, 2023).

Este novo aparato legal compreende que “a prática esportiva é dividida em 3 (três) níveis distintos, mas integrados, e sem relação de hierarquia entre si, que compreendem: I - a formação esportiva; II - a excelência esportiva; III - o esporte para toda a vida” (Brasil, 2023).

De acordo com a Lei 14.597/2023, a formação esportiva é definida pelo:

Art. 5º “A formação esportiva visa ao acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas, educativas, culturais e lúdicas para crianças e adolescentes, desde os primeiros anos de idade, direcionada ao desenvolvimento integral, e compreende os seguintes serviços: I - vivência esportiva, com vistas à aproximação a uma base ampla e variada de movimentos, atitudes e conhecimentos relacionados ao esporte, por meio de práticas corporais inclusivas e lúdicas; II - fundamentação esportiva, com vistas a ampliar e a aprofundar o conhecimento e a cultura esportiva, tendo por objetivo o autocontrole da conduta humana e a autodeterminação dos sujeitos, bem como a construção de bases amplas e sistemáticas de elementos constitutivos de todo e qualquer esporte; III - aprendizagem da prática esportiva, com vistas à oferta sistemática de múltiplas práticas corporais esportivas para as aprendizagens básicas de diferentes modalidades esportivas, por meio de conhecimentos científicos, habilidades, técnicas, táticas e regras. § 1º A formação esportiva também compreende a possibilidade de participação de crianças e adolescentes em competições esportivas enquanto parte de seu aprendizado, sendo permitido o estabelecimento de vínculo de natureza meramente esportiva entre o menor de 12 (doze) anos e a organização esportiva. [...] (Brasil, 2023).

O nível II, expresso na lei refere-se ao esporte de rendimento, é definido como: “Art. 6º A excelência esportiva abrange o treinamento sistemático direcionado à formação de atletas na busca do alto rendimento de diferentes modalidades esportivas” (Brasil, 2023).

O Nível III, assevera a visão do esporte quanto a sua importância para toda a vida, apresentando este entendimento no art. 7 da Lei 14.597/2023. “O esporte para toda a vida consolida a aquisição de hábitos saudáveis ao longo da vida, a partir da aprendizagem esportiva, do lazer, da atividade física e do esporte competitivo para jovens e adultos” (Brasil, 2023).

O referido artigo apresenta os seguintes serviços envolvidos:

I - aprendizagem esportiva para todos, para dar acesso ao esporte àqueles que nunca o praticaram, inclusive às pessoas com deficiência e em processo de reabilitação física; II - esporte de lazer, para incorporar práticas corpóreas lúdicas como mecanismo de desenvolvimento humano, bem-estar e cidadania; III - atividade física, para sedimentar hábitos, costumes e condutas corporais regulares com repercussões benéficas na educação, na saúde e no lazer dos praticantes; IV - esporte competitivo, para manter a prática cotidiana do esporte, ao propiciar competições por faixas etárias àqueles advindos de outros níveis; V - esporte social, como meio de inclusão de pessoas em vulnerabilidade social, com deficiência, em regime prisional, idosos e em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, entre outros segmentos de demanda de atenção social especial; VI - esporte como meio de reabilitação, habilitação e saúde, para proporcionar à pessoa a continuidade, a manutenção e a estimulação corporal para o seu bem-estar físico, psíquico e social, com atenção primária aos idosos e às pessoas com deficiência.

Podemos concluir que a Nova Lei Geral do Esporte, mantém o entendimento do esporte em suas diferentes dimensões e manifestações e ainda acrescenta ao seu texto indicativos da função social que o esporte deve desempenhar junto a formação do indivíduo e qual o papel esperado para o esporte junto a sociedade, destacando-se aspectos inclusivos expressos em seu texto, ao considerar a importância do esporte para pessoas com deficiência e pessoas em vulnerabilidade social.

Considerando o exposto entende-se que o investimento e desenvolvimento de políticas públicas ligadas à prática esportiva no âmbito escolar além de um dever do Estado, configura-se como direito dos cidadãos, a oferta de atividades esportivas no espaço escolar constitui-se em um importante instrumento de garantia de acesso e ao esporte em suas diferentes dimensões ou manifestações, haja vista a universalização do acesso à educação. Deste modo o entendimento é que neste local é possível assegurar também o direito a prática esportiva e educar para a mesma, considerando as diferentes dimensões do esporte, o acesso ao esporte educação, a formação esportiva e ao novo nível expresso

na legislação, o “Esporte para toda a vida”, que deve ser garantido e assegurado, via acesso e conhecimento.

2.4.1 A Educação Física e o esporte na escola

O esporte apresenta-se no ambiente escolar ligado à disciplina de Educação Física, porém destacamos aqui que os objetivos do esporte no currículo escolar, diferem-se do esporte enquanto atividade inserida nos projetos extracurriculares, porém faz-se necessário conhecer para distinguir e considerar as aproximações possíveis, visto que toda a prática no ambiente escolar deve corroborar com o projeto de ensino da instituição, com objetivo de formação geral do aluno. Neste contexto entendemos como papel das atividades de contraturno o aprofundamento dos conteúdos e o preenchimento de lacunas não alcançadas pelo currículo.

O Referencial Curricular do Paraná em consonância com a Base Nacional Curricular Comum prevê que a Educação Física deverá garantir aos estudantes direitos de aprendizagem específicos durante todo o Ensino Fundamental. São eles:

1. Compreender as origens das manifestações da Cultura Corporal e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, levando em consideração as constantes transformações sociais.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das manifestações da Cultura Corporal, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural de forma crítica.
3. Refletir, criticamente, a respeito das relações entre a vivência das manifestações da Cultura Corporal e os processos de formação humana integral.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados pelas mídias, e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às manifestações da Cultura Corporal e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes manifestações da Cultura Corporal, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as manifestações da Cultura Corporal como elementos constitutivos da identidade histórica e cultural dos povos e grupos, respeitando e acolhendo as diferenças.
8. Usufruir das manifestações da Cultura Corporal de forma autônoma para potencializar o envolvimento em tempos/espços de Lazer, garantido como direito social, ampliando as redes de sociabilidade e a promoção da saúde individual e coletiva.
9. Reconhecer o acesso às manifestações da Cultura Corporal como direito dos cidadãos, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar, vivenciar e (re)criar diferentes Brincadeiras, Jogos, Danças, Ginásticas, Esportes, Lutas, Práticas corporais de aventura e outras manifestações da Cultura Corporal, valorizando o trabalho coletivo, o protagonismo e a inclusão social (Paraná, 2018, 342-343).

A delimitação dos objetivos de Aprendizagem aborda oito dimensões do conhecimento: A experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Destaca-se que não há hierarquia entre estas dimensões, elas devem ser articuladas e exploradas no decorrer dos anos de escolaridade.

Como vemos a Base Nacional Curricular Comum e o Referencial Curricular do Paraná indicam caminhos e intencionalidades formativas, os quais são consolidados no Projeto Político Pedagógico de acordo com a realidade de cada escola, assim como para definição da Proposta Pedagógica Curricular e para organização dos projetos e atividades de contraturno.

O esporte no contexto escolar representado em suas diferentes modalidades se apresenta como objeto de conhecimento pertencente ao componente curricular Educação Física constitui-se em unidade didática de ensino e como tal deve atender aos objetivos de aprendizagem expressos no currículo escolar, assim como deve atender e articular-se com o projeto de formação educacional pensado e proposto pela instituição, ou seja, a missão que a escola se propõe.

A definição exata da manifestação corporal esporte é considerada uma tarefa arriscada, pois há sutis semelhanças e diferenças entre uma e outra manifestação da cultura corporal, que podem ora caracterizá-la como esporte, ora como outra manifestação, ou seja, a definição exata está vinculada ao contexto em que são exercidas (Brasil, 1998).

O esporte é considerado como fenômeno social, por estar diretamente relacionado à cultura e identidade das pessoas, influenciando e sendo influenciado pela sociedade. Está ligado à dinâmica das relações humanas e deste modo intrinsecamente relacionado com o propósito educacional, sendo parte integrante da cultura escolar apresenta-se como um dos mais expressivos, quando não hegemônico conteúdo programático do componente curricular Educação Física (Bendrath *et al.*, 2020).

Para González e Bracht (2012, p. 10-11), ao pensar como se trabalhar o esporte na escola é imperativo pensarmos primeiro, porque ensinar esporte na escola. Os autores

apresentam uma lista de 10 motivos em resposta a esta questão, porém deixam claro que evidentemente podem ser acrescentados muitos outros:

1. O esporte é um bom meio de desenvolvimento da aptidão física, que é, por sua vez, elemento importante da saúde.
2. O esporte é um bom meio de desenvolver qualidades sociais e morais (espírito colaborativo, espírito competitivo, capacidade de assimilar derrotas e vitórias, respeito às regras etc.).
3. Ensinar os esportes nas aulas de Educação Física vai permitir massificar a prática do esporte em nosso país.
4. A massificação do esporte vai propiciar o aparecimento e a descoberta de muitos talentos esportivos que poderão ser “lapidados” e então participar das seleções regionais e nacionais nas diferentes modalidades.
5. Aprender um esporte pode significar, para alguns alunos, uma ocupação profissional futura.
6. Aprender e praticar esportes pode oferecer aos alunos uma ocupação saudável do seu tempo livre e com isso evitar que eles se envolvam em atividades socialmente desaprovadas, como o uso de drogas (alunos em situação de risco social).
7. Ensinar o esporte nas aulas de Educação Física tem o objetivo de identificar talentos que possam participar dos campeonatos escolares representando a escola e, quem sabe, o município ou mesmo o Estado.
8. Aprender a praticar esportes pode significar incorporar essa prática no seu estilo de vida e, portanto, garantir uma vida mais saudável e de melhor qualidade.
9. O esporte faz parte da nossa cultura e participa de forma bastante intensa da vida de muitas pessoas, assim, conhecê-lo significa poder participar mais plenamente da vida social.
10. Aprender a praticar esportes permitirá que o aluno no futuro opte por realizar essa prática em seu lazer.

Para os autores a justificativa que se dá para ensino de esporte, impactará diretamente na escolha de conteúdo e a metodologia e ensino nas aulas de Educação Física.

Para Barroso (2020, p. 84), “o esporte apresenta-se como um importante conteúdo da Educação Física (EF) escolar, sendo frequentemente abordado pelos professores da área”. Porém é importantíssima a reflexão sobre qual a abordagem apropriada desse conteúdo na prática pedagógica.

Dentre as missões formativas, as quais são incumbidas à educação geralmente se apresenta a construção de princípios e valores sociais, morais e éticos. Neste contexto, o esporte apresenta-se como facilitador para o desenvolvimento desses valores, bem como oportunizando que crianças, adolescentes, jovens e adultos se desenvolvam física e intelectualmente (Santos, 2018).

Por muitos anos a disciplina de Educação Física, se constituiu e ainda se constitui, como o principal espaço para a prática de esporte, local onde devido a seu grande apelo

social e popularidade, estimulado pela mídia e por interesses políticos e ideológicos o esporte na maioria das vezes impõe sua presença, tornando-se uma prática hegemônica, ocupando o centro do debate sobre os objetivos da Educação Física Escolar. No entanto, não vamos aqui abordar esta questão, só evidenciamos esta problemática com intenção de enfatizar que o esporte enquanto conteúdo das atividades extracurriculares é diferente do esporte conteúdo da disciplina e deve ser abordado sob outro ponto de vista.

Entendemos que no contraturno escolar o esporte pode e deve ser tratado em sua essência, tendo as suas peculiaridades valorizadas, e mesmo assim, poderá ser explorado em suas diversas manifestações, visando a educação, a participação, a formação e mesmo o rendimento. Todos os motivos elencados anteriormente por González e Bracht (2012), do porquê ensinar esportes podem ser incorporados ao processo de formação esportiva e de preparação para competições escolares proposto pelo Programa de Ampliação de jornada Escolar em Contraturno da Rede Estadual de Educação do Paraná, por meio das Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo.

2.4.2 Origem e a função social do esporte

Como sabemos todas as atividades realizadas pelo homem primitivo demandam atividade física⁹, porém todas elas estavam ligadas a subsistência e assim não podemos considerá-las como parte de uma organização que as caracterizem como educação física ou práticas esportivas, nem mesmo as exercidas no início do processo de sedentarização (Oliveira, 2004).

De acordo com Tubino (2010, p. 21), “na antiguidade, as práticas esportivas eram muito diferentes das praticadas atualmente, por isso foram denominadas de práticas pré-esportivas”, tendo como principal características o utilitarismo, pois estavam ligadas a sobrevivência das pessoas ou a preparação para a guerra.

Para Oliveira (2004), alguns povos primitivos alcançaram o estágio civilizatório, com uma evolução cultural que permitiu a inauguração de um novo período na história, a antiguidade oriental, neste período com aparecimento de registros escritos é possível uma

⁹ A OMS define atividade física como sendo qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que requeiram gasto de energia – incluindo atividades físicas praticadas durante o trabalho, jogos, execução de tarefas domésticas, viagens e em atividades de lazer.

melhor análise das atividades físicas desenvolvidas, onde destacam-se as finalidades guerreiras, terapêuticas, esportiva e educacional, na maioria das vezes relacionada a ritos religiosos, porém não é desta época uma educação física que pode ser considerada científica.

Segundo Oliveira (2004), a civilização chinesa, uma das mais importantes do período, foi a primeira a racionalizar o movimento humano, empregando a mesma, um forte conteúdo médico. Os Chineses criaram o Kong-Fou, a mais antiga manifestação de ginástica terapêutica conhecida, destaca-se o caráter religioso desta prática que além de curar o corpo, servia para torná-lo um servidor leal da “alma”.

No mesmo período na Índia, desenvolveu-se uma prática corporal fortemente ligada à espiritualidade, a Yoga. A hatha-yoga, parte da Yoga que cuida do corpo físico, constitui-se em uma ginástica de posições com a utilização de uma respiração adequada. A yoga para além da execução de exercícios ginásticos, se constitui em uma doutrina, que busca através da meditação, ligação do homem com a sua essência divina. “Integra, portanto, o físico, o intelectual e o emocional, numa bela concepção do ser humano” (Oliveira, 2004, p. 9).

Durante o período denominado antiguidade, vários povos se destacaram pela formação guerreira dada aos seus cidadãos. Os egípcios, considerados como a mais antiga das civilizações, deixaram nas paredes de seus templos muitos registros de práticas corporais realizadas. A formação guerreira se revela pelo adestramento no uso do arco flecha, na prática de equitação, na luta etc. O aspecto guerreiro ganha relevância neste período, devido a crescente sedentarização. As imagens egípcias mostram que o Egito Antigo atingiu um certo grau de aperfeiçoamento esportivo, apresentando corpos fortes em padrões estéticos comparáveis aos dos gregos, e uma diversificação de atividades esportivas, sendo evidente a importância não só da luta, mas também da natação, remo e atletismo, para esta civilização, o que sugere a existência de um sistema de Educação Física.

Como vimos, as práticas corporais na antiguidade passam a ter uma intencionalidade. Diferentemente do homem primitivo que só a exerce como meio de sobrevivência com caráter utilitário, na antiguidade oriental a Educação Física, adquire sentidos, se apresentando como forma de cuidado com o corpo (terapêuticos), com a alma

(rituais e espiritualidade) e como forma de preparar-se para as guerras (militar) que passam a ser comuns com o avanço da sedentarização das civilizações.

Tubino afirma que para entender a origem do esporte, é fundamental vinculá-lo ao jogo, ou seja, a história do esporte será invariavelmente a história dos jogos. “As próprias definições de esporte passam pelo jogo¹⁰, o que demonstra de forma inequívoca que é o jogo que faz o vínculo entre a cultura e o esporte” (Tubino, 1999, p. 12). O autor acrescenta que apesar de alguns autores definirem o esporte como algo que se opõe ao jogo, outros defendem que “o esporte é o jogo institucionalizado, o jogo regulado por códigos e regras e comandado por entidades dirigentes, como as federações” (Tubino, 1999, p. 13).

O autor explica que existem duas interpretações quanto à origem do esporte:

A primeira vincula o surgimento do esporte a fins educacionais desde os tempos primitivos, e a segunda, entende o esporte como um fenômeno biológico, e não histórico. Embora discordem nos fundamentos, porém, as duas teorias apresentam um ponto em comum, que acabou se tornando o aspecto essencial do fenômeno esporte, a competição. Assim, para que haja esporte, é preciso haver competição (Tubino, 1999, p. 13).

Levando em consideração o conceito da competitividade, como algo indispensável a existência do esporte, podemos concluir que na antiguidade clássica não ocorreram atividades esportivas, deste modo é evidente que apesar de se apresentarem várias atividades físicas e formas de exercícios que hoje se apresentam como esporte, elas não foram realizadas sob os parâmetros que pudessem defini-las como esporte, deste modo, corroboro com a definição de que estas foram práticas pré-esportivas.

Um novo patamar na história do esporte é atingido na Grécia Antiga, considerada como o berço da civilização ocidental, com a ascensão de valores humanísticos, os gregos adotaram uma filosofia educacional que tinha por mérito não dissociar a educação física, da intelectual e da espiritual, sendo este momento histórico considerado como início da Educação Física (Oliveira, 2004). Segundo Tubino (1999), foram aos gregos de Atenas os primeiros a atribuir uma finalidade educativa aos exercícios físicos, embora em Esparta os gregos continuassem a utilizar os exercícios físicos com o objetivo de preparação para a guerra.

¹⁰ De acordo com Huizinga (2001 *apud* Coelho, 2011, p. 295) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”.

Para compreender o espírito grego na antiguidade é necessário entender como se desenvolveram estes dois povos, espartanos e atenienses. A Grécia não era um Estado unificado como são os países atualmente, mas um conjunto de povos, que eram reunidos por uma mesma língua. Neste sentido, a Hélade era formada por cidade-estado independentes que possuíam costumes e hábitos diferentes, ainda que a religião politeísta e a língua fossem as mesmas (Cunha, 2016).

Os espartanos, povo de origem dórica, viviam em uma região tomada dos povos vizinhos, os quais passavam a viver como seus escravos. Deste modo, os espartanos representavam apenas uma pequena parcela da população espartana (os dominantes). Assim, os espartanos viviam em um estado de sítio permanente, pois a parcela dominada, não espartanos, poderiam se rebelar a qualquer momento. Para sua defesa, necessitavam ser muito bons na guerra. Devido ao número reduzido de espartanos, só o contingente de homens não seria suficiente para a proteção da cidade, frente às ameaças internas e externas ao território. Assim, todos os de origem dórica, homens e mulheres, deveriam ser treinados na arte da guerra, o que os fez um povo guerreiro (Cunha, 2016).

Neste contexto, na educação de Esparta, diferentemente de Atenas, as mulheres recebiam a mesma educação dos homens. Porém, isso não se devia a uma maior valorização da mulher, mas a necessidade de que as mulheres soubessem lutar e que pudessem proteger a cidade das ameaças internas e externas, quando os homens estivessem em guerra fora da cidade e na crença de que as mulheres mais fortes seriam genitoras de bons soldados (Cunha, 2016).

A educação ateniense não possui estas mesmas características militares. Oliveira (2004, p. 12) destaca que, "os atenienses descendentes dos jônios, povos amantes da cultura, não tinham o mesmo espírito guerreiro que os seus irmãos espartanos herdaram de antepassados dórios". Com essa herança cultural, a prática esportiva em Atenas existia como um meio de formação integral do homem, superando o mero treinamento para a guerra. É de Sólon, legislador ateniense do começo do século VI a.C., o conselho: "As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler" (Oliveira, 2004, p. 12).

Segundo Oliveira (2004), o modelo de educação ateniense serviu de referência para todo o mundo grego, com exceção de Esparta é claro. Os seus locais de prática esportiva, serviam não apenas a educação física, mas também a educação intelectual dos cidadãos, exceto os escravos, por não serem considerados cidadãos. Os ginásios, palestras e

estádios, locais direcionados à educação, treinamento e competições, possuíam grandes espaços destinados ao público, o que evidencia o grande interesse da população pelo esporte. A existência de um corpo docente organizado e hierarquizado, que conduziam administrativa e tecnicamente as atividades dos praticantes ratificou esta importância.

O ginasiarca era a figura mais importante, sendo uma espécie de reitor da Educação Física e, quase sempre, da educação intelectual. Eleito pela comunidade, ele dirigia alguns dos ginásios e, em alguns lugares, todos os ginásios da cidade. O pedótriba corresponde ao que hoje chamamos de professor de Educação Física e estava equiparado à cultura e prestígio ao médico. Era também o responsável pela formação do caráter dos jovens efebos. (Oliveira, 2004, p. 13)

Segundo Rubio (2002), ao abordarmos o esporte na Grécia Antiga, adentramos o terreno sagrado da cultura, pois é inegável a influência da cultura grega para todas as civilizações ocidentais que a sucederam. A formação do cidadão grego, embasava-se no processo de purificação do espírito, apoiado na ideia que não era possível a perfeição sem a beleza do corpo. Deste conceito nasce o ideal de beleza humana para ocidente. A autora afirma que os gregos devemos a máxima: “Não há educação sem esporte, não há beleza sem esporte; apenas o homem educado fisicamente é verdadeiramente educado e portanto, belo” (Rubio, 2022, p. 131).

Os exercícios físicos praticados pelos gregos tinham aspecto natural, fundamentados no atletismo (correr, saltar e lançar) eram realizados em estado de completa nudez (ginástica significa a "arte de desenvolver o corpo nu"), sem descuidar-se dos aspectos fisiológicos, que atividades merecem, e principalmente a valorização do estético. O ideal de educação baseava-se na comunhão do corpo e do espírito. (Oliveira, 2004).

A forte característica humanista do povo grego na antiguidade foi reconhecida por Jaegger, como uma das principais marcas desta civilização. Para esse autor, “o humanismo explica a educação dos gregos, que visava formar pessoas autônomas e fundamentalmente com ideias. Os Jogos Gregos, para Jaegger, realizavam-se na perspectiva do humanismo grego” (Jaegger, 1945 *apud* Tubino, 2010, p. 21).

De acordo com Oliveira (2004), Tubino (1999), os jogos gregos, registraram pela primeira vez na história uma organização para competição, o que configura um marco para a história esportiva, representando a concepção inicial do esporte. Estes jogos eram disputados em homenagem aos chefes gregos, como parte de rituais religiosos, ou até

mesmo de cerimônias fúnebres, eram denominados de jogos pan-helênicos, dos quais participavam todas as cidades gregas.

Principal manifestação do esporte na antiguidade, os Jogos Olímpicos, realizados em homenagem a Zeus, foram disputados entre os anos 776 a.C. e 394 d.C. Os jogos obedeciam a uma regulamentação rígida redigida pelos *helenoices*, que eram os dirigentes e organizadores dos jogos. A participação das mulheres era proibida, não sendo permitido sequer que assistissem as competições, os escravos apesar de não terem direito de participar, podiam ser espectadores. Como prêmio os vencedores recebiam um coroa de ramos, várias honrarias e recompensas, sendo tratados como verdadeiros heróis (Tubino, 1999; Tubino, 2010). “As principais provas eram: corrida de estádio, corrida do duplo estádio, corrida de fundo, luta, pentatlo, corrida das quadrigas, pancrácio, corrida de cavalos montados, corrida com armas, corrida de bigas, pugilato e outras” (Tubino, 2010).

De acordo com Sigoli e Rose Junior (2004), a origem dos jogos olímpicos, ocorre por meio de um ato político, quando em 884 a.C. os reis das cidade-estado de Pisa, Esparta e Elis, assinam um tratado de paz.

O tratado, chamado Ekeheiria, propôs a realização dos jogos em Olímpia para celebrar a paz entre as cidades gregas. Durante os doze séculos nos quais os Jogos Olímpicos foram disputados, imperou na Grécia a trégua sagrada nos períodos em que os jogos eram realizados. A cada quatro anos os conflitos e guerras cessavam para que os gregos pudessem disputar os jogos sagrados de forma harmoniosa. Este evento foi responsável por uma grande difusão cultural e religiosa em todos os povos que habitavam a Grécia antiga, criando a identidade helenística (Sigoli; Rose Junior, 2004, p. 113).

Com as recorrentes guerras internas os gregos enfraqueceram, sendo dominados primeiro pelos macedônios (338 a.C.) e, posteriormente, pelos romanos (146 a.C.). Este intervalo de tempo representa o último capítulo da história da Grécia Antiga, denominado período helenístico. Neste momento histórico a cultura grega exercia influência em todo o mundo, a educação valorizava cada vez mais o intelectual, ocorrendo um crescente desinteresse do físico e do estético (Oliveira, 2004).

A prática das atividades físicas vão perdendo todos os seus ideais humanistas que talvez tenham sido o mais belo exemplo já inscrito na história da Educação Física. Os atletas começaram a especializar-se prematuramente, contrariando os objetivos educativos, estéticos e de saúde que foram tão tenazmente perseguidos durante séculos. Surge a profissionalização e, com ela, a corrupção dos atletas e juizes,

numa evidente traição aos princípios que haviam forjado a grandeza da civilização helênica (Oliveira, 2004, p. 14).

Com a ascensão do império romano os jogos olímpicos continuam a ser realizados, até serem interrompidos pelo imperador romano Teodósio em 394 d.C. Há de destacar que para além das disputas empolgantes que ocorriam nos Jogos Olímpicos, era admirável o nível de preparação dos atletas gregos para essas competições, os gregos na era antes de cristo já atingiram níveis semelhantes aos de treinamento de alto rendimento da atualidade, possuíam equipes completas para preparação e programas de treinamento específicos para a modalidade, não se pode deixar de admirar a civilização grega pelo legado deixado para humanidade, com certeza, qualquer relato sobre a história do esporte terá de começar pelos Jogos Gregos (Tubino, 1999).

Podemos considerar que a civilização romana provocou um retrocesso ao movimento esportivo difundido pelos gregos. Os romanos criaram espaços especializados para a higiene corporal, como as termas, e desenvolveram jogos públicos chamados de jogos circenses, os quais deturparam os ideais helênicos. Consistindo basicamente em combates de gladiadores (Tubino, 2010).

Os romanos realizavam jogos religiosos nos grandes circos e anfiteatros nos dias de festas sagradas e nos feriados. Esses jogos organizados pelo Império Romano serviam para aliviar as tensões sociais, e tinham uma função alienadora, eram grandes espetáculos e reuniram milhares de espectadores. Os Jogos Romanos desempenhavam um papel importante durante o Império. Pois, com a atenção voltada às conquistas territoriais e expansão do território, as políticas sociais internas eram negligenciadas, causando revolta na população. Para evitar o levante dos populares, os imperadores adotaram a “Política do Pão e Circo” (*panis et circences*). Nesta política, o calendário de jogos foi expandido, chegando ao número de 175 dias festivos, quando eram oferecidos os jogos e cotas de pães à população (Sigoli; Rose Junior, 2004).

Os jogos romanos não eram nada similares aos Jogos Gregos, que foram regidos pelos princípios da areté¹¹ grega. No império romano os jogos se constituíram em

¹¹ Areté equivale ao latino *virtus* que representa hombridade, valor. No sentido cavalheiresco da palavra se expressa o conjunto de qualidades que fazem do homem um herói. O vigor, a saúde, a beleza, a força e a destreza são consideradas expressões da areté do corpo, ao passo que a sagacidade, a bondade, a prudência, o senso de justiça, o amor às artes e a agudeza mental são areté do espírito (Rúbio; Carvalho, 2005, p. 351).

“espetáculos bizarros e sangrentos, contendo lutas armadas que se prolongavam até a morte dos gladiadores, lutas contra animais selvagens (tigres, leões e panteras) e execuções de criminosos e cristãos” (Sigoli; Rose Junior, 2004, p. 113).

Apesar de considerarmos que os jogos gregos foram instituídos por um ato político, que selou um acordo de paz entre os reis para a realização dos mesmos, podemos afirmar que no império romano, constitui-se no primeiro momento de apropriação do esporte, com finalidades políticas, dominantes, aqui surge a ideia de alienação da população para a real situação social, promovendo entretenimento para desviar a atenção dos acontecimentos que realmente impactam na vida do cidadão.

A Idade Média começou com a divisão do Império Romano (395 a. C) por Teodósio I, o mesmo imperador que aboliu os Jogos Olímpicos, ou, para outros, com a queda do referido Império Ocidental (476 d. C.). A Idade Média durou mais de mil anos e só terminou com a queda da capital oriental (1453 d. C.). Nestes tempos a igreja foi a única instituição a resistir às invasões bárbaras, se fortalecendo ainda mais no período. Imersos em crenças e práticas religiosas, surge um homem obstinado apenas para alcançar a vida celestial. O completo abandono das coisas materiais, provocou uma ruptura entre o físico e o intelecto. O homem da idade média só deveria se preocupar com a saúde da alma. Esta concepção de humanidade afasta a educação física da esfera cultural deste período histórico (Oliveira, 2004).

Na idade média, a educação foi conduzida pela Igreja, emergindo o conceito de educação como disciplina, onde castigos corporais superaram a pedagogia. A Educação Física aparece apenas na preparação dos cavaleiros, consistindo em uma instituição militar direcionada a uma minoria, quase sempre membros da aristocracia, visando com o objetivo de proteção dos proprietários de terra. Os cavaleiros eram treinados na equitação, caça, esgrima, lança, arco e flecha e a única instrução intelectual era o xadrez, muitos dos cavaleiros eram analfabetos. Os torneios e as justas serviam para treinamento e ocupação dos cavaleiros em tempos de paz, e ao mesmo tempo como preparação para a guerra. O homem medieval, que havia repudiado os espetáculos romanos, contemplava agora estes combates simulados, cujos desfechos em seus primórdios, eram quase sempre trágicos (Oliveira, 2004).

As ideias renascentistas do início do século XIV, traz uma nova concepção do mundo e do homem, ocorrendo um redescobrimto da individualidade, do espírito crítico e da

liberdade no ser humano. A criatura humana adquire o papel de protagonista: é o antropocentrismo, em oposição ao teocentrismo medieval. Com o ressurgimento do humanismo, o homem volta a valorizar o belo, resgatando a importância do corpo. “A Educação Física torna a ser assunto dos intelectuais, numa tentativa de reintegração do físico e do estético às preocupações educacionais” (Oliveira, 2004, p. 17).

A produção renascentista foi rica em tratados pedagógicos, em oposição às concepções educacionais medievais, o renascentismo defende uma pedagogia liberal e destituída do autoritarismo característico do ensino escolástico. Porém a educação ainda é para minorias, voltada para o ensino superior e desenvolvida nas cortes. “A Educação Física reintroduz-se nesses currículos elitistas, onde os exercícios físicos: o salto, a corrida, a natação, a luta, a equitação, o jogo da pelota, a dança e a pesca, constituem-se em prioridades para o ideal da educação cortesã” (Oliveira, 2004, p. 17).

Os intelectuais renascentistas dedicaram suas reflexões à importância dos exercícios físicos. Defendendo uma nova tendência de educação e avalizaram a inclusão da ginástica, jogos e esportes nas escolas. Suas ideias fertilizaram o campo onde, na segunda metade do século XVIII, foram fundamentados os alicerces da Educação Física escolar (Oliveira, 2004).

De acordo com Oliveira (2004), já em uma fase pós-renascentista, entre os pensadores que influenciaram a Educação e, conseqüentemente, a Educação Física, não podemos deixar de fazer uma referência especial a Locke e a Rousseau, mesmo com ideias divergentes ambos deixaram contribuições significativas que acompanham a educação até os tempos atuais.

Locke defendia teoria que formulava um conceito disciplinar de educação. Em contrapartida, Rousseau seria o líder de uma tendência naturalista para o terreno pedagógico. Para Locke, a educação utilizaria a repressão e a disciplina das tendências naturais, tendo como objetivo principal a formação do caráter. Rousseau, por sua vez, não acreditava que a educação tivesse como objetivo principal instruir, reprimir ou modelar o ser humano. Referindo-se à sua personagem Emílio, afirma que, ao final, ele não seria um soldado, um sacerdote, nem um magistrado: seria antes de mais nada um homem. Ambos deram destaque à Educação Física como elemento da Educação. Locke dispensa-lhe uma orientação médica, aconselhando que as crianças sejam sujeitas a um regime de vida bastante rigoroso, condição essencial para a manutenção da saúde. Rousseau, assim como Locke, dedicou especial atenção aos exercícios físicos para as crianças. Sua teoria evidenciava os aspectos benéficos da vida do campo e ao ar livre, com a prática de jogos, esportes e ginástica natural (Oliveira, 2004, p. 18).

Na Idade Média e na Renascença, as práticas esportivas foram escassas e, às vezes, muito violentas. Entre elas, podemos citar algumas que conseguiram destaque na História do Esporte: O Torneio Medieval, A Soule, O Jeu de Palme, Gioco del Calcio ou Calcio Fiorentino, as Justas e outras práticas esportivas menos populares. Nos séculos XVIII e XIX, as práticas esportivas passaram a compreender apostas, o que foi uma nova e poderosa motivação para as disputas (Tubino, 2010).

Mesmo sem apreço pelo esporte enquanto ferramenta educacional, algumas práticas esportivas neste período atingiram as classes menos favorecidas. E ao tratar o esporte não podemos deixar destacar a importância histórica da Inglaterra, os ingleses desde o período medieval demonstram uma visão verdadeiramente esportiva (Oliveira, 2004, p. 17). O autor destaca que,

Ao contrário dos gregos que consagraram um lugar de honra ao atletismo, o esporte medieval preferiu as atividades coletivas. Neste período os jogos com bola exercem maior atração. Dentre eles encontramos o soule, um violento esporte jogado com as mãos e pés e que foi o ancestral do futebol e do rugby. Na Itália encontramos o seu correspondente, lá denominado cálcio. O jogo da malha era uma variação do soule e era desenvolvido com um bastão, aparecendo metamorfoseado no atual hockey. Havia, ainda, concorrendo em popularidade com o soule, a palma ou frontão, que em sua evolução veio desembocar no tênis. O outro esporte individual que se propagou significativamente foi a luta (Oliveira, 2004, p. 17).

De acordo com Almeida e Marchi Junior (2015, p. 497), as características geográficas e sociais singulares da Inglaterra, possibilitaram que no final do século XIX os jogos se modificassem perdendo parte de suas características lúdicas em razão da sistematização das atividades e inclusão de regras, surgindo o esporte.

Por volta de 1800, os chamados jogos populares entram em declínio, aos poucos vão ficando fora de uso, devido aos processos de industrialização e urbanização que alteram os padrões e condições de vida da população (Dunning, 1979 *apud* Bracht, 2005, p. 14). Neste contexto, os jogos tradicionais aos poucos perdem suas finalidades, relacionadas em geral às festas religiosas e rurais. Neste novo processo social, marcado pela revolução industrial, as manifestações populares, passam a ser reprimidas pelo poder público. Deste modo, é nas escolas públicas inglesas que os jogos sobrevivem, pois praticados neste local não eram percebidos como ameaça à propriedade e à ordem pública. Deste espaço, os jogos aos poucos assumem as características do esporte moderno (Bracht, 2005).

A origem do esporte na Inglaterra ocorre com a transformação dos jogos e recreações populares, e de algumas atividades de lazer praticadas pela nobreza britânica. Da regulamentação destas práticas, o que ocorre nas escolas públicas inglesas, emerge o esporte moderno. A educação nas escolas inglesas era muito rígida e formal. No entanto, nos horários livres, os estudantes tinham liberdade para ocupar seu tempo. O que se constituía em um problema, pois geralmente os jovens praticavam as atividades de moral duvidosa (Sigoli; Rose Junior, 2004).

De acordo com Cagigal (1996 *apud* Sigoli e Rose Junior, 2004) e Grifi (1989 *apud* Sigoli; Rose Junior, 2004, p. 20),

Em função da má fama gerada pelos atos dos estudantes das “*Public Schools*”, foi colocada em questão a reforma educacional nas escolas aristocráticas inglesas, sobretudo no que dizia respeito à regulamentação das atividades do tempo livre dos alunos. Esta reforma teve destaque no colégio de Rugby sob a direção do pedagogo e sacerdote Thomas Arnold, que assumiu a direção em 1828 e implantou uma série de regras para as atividades e jogos com o intuito de reduzir a violência e atribuir valores educacionais a práticas esportivas. A linha pedagógica de Rugby foi modelo para o sistema de educação das escolas inglesas, fazendo do esporte componente curricular fundamental que visava atribuir valores de liderança e disciplina aos futuros dirigentes ingleses.

Thomas Arnold, influenciado pelo darwinismo, pensava o esporte principalmente com um caráter utilitário. Concebendo o esporte sob três características principais: é um jogo, é uma competição e é uma formação. As duas primeiras já caracterizavam o esporte na antiguidade, mas para a “*formação*” Arnold dava um sentido diferente aos atribuídos à ginástica pelos Gregos. Enquanto na Grécia Antiga, corpo e alma eram vistos de forma unificada, Arnold acreditava que o corpo era um meio para a moralidade, definindo o esporte como um auxiliar do corpo (Tubino, 1987, Tubino, 1999).

A criação do esporte moderno acontece, quando Thomas Arnold, então diretor do Rugby College, a partir de 1828, começa a codificar os jogos populares e tradicionais, praticados principalmente entre a aristocracia e a burguesia inglesa, imprimindo regras e competições a estas atividades (Tubino, 2010). Arnold utilizou destes jogos incorporando a estes seus métodos de educação, conferindo às práticas esportivas um caráter participativo e de autonomia, onde seus alunos eram estimulados a dirigirem os

jogos, estabelecer as regras e principalmente seguirem os preceitos do “fair play”¹² (Tubino, 1987).

O conceito de fair play, de acordo com Gruppe (1992 *apud* Rubio e Carvalho, 2005, p. 352), compreende:

A adesão voluntária às regras esportivas, princípios e códigos de conduta, obedecendo o princípio da justiça e renunciando a vantagens injustificadas. A “Educação Olímpica” seria como uma “escola de cavalheirismo prático”, ensejando a oportunidade de aprender que o sucesso é obtido não apenas através do desejo e da perseverança, mas também que é consagrado unicamente através da honestidade e da justiça.

Com a proibição dos jogos públicos, por serem consideradas práticas muito violentas, os estudantes das escolas públicas promoviam seus próprios jogos. Aos poucos com avanços políticos e sociais por parte da burguesia, ocorre uma reconfiguração social e a prática esportiva torna-se acessível a um número maior de pessoas (Rubio e Carvalho, 2005).

De acordo com Rubio e Carvalho (2005), neste novo contexto social as escolas públicas, passa a formar lideranças para trabalhar nos vários setores da sociedade, e o esporte ganha importância, por sua influência social, sendo entendido como forma de promover “o senso de cooperação, liderança, lealdade, disciplina, iniciativa, entre outras qualidades necessárias para os líderes do velho e do novo mundo” (Rubio; Carvalho, 2005, p. 352).

As concepções de prática esportiva incorporadas pelas escolas e que deram início ao esporte moderno, foram implantadas pelos legisladores e empresários formados nesta linha de escola, para toda sociedade inglesa, sob o pretexto de melhorar a saúde e combater vícios, também foram desenvolvidas campanhas e leis contra os jogos populares, os quais eram acusados de incitar a violência e ocasionar faltas ao trabalho, causando prejuízo ao sistema de produção (Sigoli; Rose Junior, 2004).

De acordo com os autores, para resolver o problema:

Foram instituídas nas fábricas atividades físicas regulamentadas que visavam manter a saúde dos trabalhadores, aumentando a produção e diminuindo as faltas. A burguesia industrial inglesa usou habilmente os princípios educativos do esporte

¹² O termo fair-play é definido por Tubino (1999, p. 18), como “a atitude cavalheiresca na disputa esportiva, respeitando as regras, os códigos, os adversários e os árbitros”.

para desenvolver junto à classe proletária valores como disciplina, hierarquia e rendimento. Assim, a regulamentação da prática esportiva dos trabalhadores atendeu aos interesses de doutrinação da burguesia, sob o pretexto da higienização e conseqüentemente da melhora da saúde (Sigoli e Rose Junior, 2004, p. 14).

Neste contexto social, político e econômico, as práticas esportivas realizadas nas escolas públicas inglesas rapidamente ganham notoriedade, expandindo-se por toda a Europa, surgem então os clubes esportivos, e o denominado associacionismo esportivo inglês, primeira organização a dar suporte ético ao esporte (Tubino, 2010).

O esporte envolve toda a sociedade inglesa, tendo como principais difusores a igreja e as escolas públicas. As igrejas construíram campos de futebol ao lado dos templos, onde os fiéis praticavam o esporte após as cerimônias nos finais de semana. O governo instituiu o esporte nos currículos escolares transformando-as em importantes agentes de popularização da prática esportiva (González *apud* Sigoli; Rose Junior, 2004).

De acordo com Sigoli e Rose Junior (2004), já no final do século XIX, com o surgimento das ligas e campeonatos, surge a figura do espectador esportivo, sendo construído estádios para abrigar grandes públicos. Este despertar da atenção do público, mostra uma nova face do esporte o entretenimento, e o esporte passa também a ser utilizado como meio de distração “alienação” dos trabalhadores, que nos finais de semana após concluírem suas jornadas de trabalho se dirigiam aos estádios para torcer pelos times de suas fábricas. As fábricas passaram a formar equipes com seus funcionários, o que gerava a ideia de fidelidade entre trabalhadores e fábrica, criando laços de afetividade, desviando a atenção dos trabalhadores dos problemas empregatícios e de organizações sindicais.

No final do século XIX, o esporte arrastava multidões aos estádios, despertando o interesse jornalístico sobre os jogos e competições esportivas. De início as publicações limitavam-se aos resultados, mas o apelo junto aos eleitores rapidamente abriu novos espaços, crônicas, colunistas e entrevistas que formataram uma nova linguagem jornalística, dando espaço a difusão do esporte no cotidiano. Este grande interesse popular também chama a atenção dos órgãos governamentais que perceberam a oportunidade e passaram a fazer uso de suas estruturas. O Estado se apropria do esporte, impondo a este o sentimento de patriotismo e representação nacional, sobretudo com a convocação de seleções para disputa de campeonatos internacionais. “O Estado usurpou do esporte

valores como prestígio político e econômico internacional” (González *apud* Sigoli e Rose Junior, 2004, p. 115).

Oliveira (2004), destaca a importante contribuição do associacionismo à difusão do esporte moderno, no final do século XIX. Segundo o autor, até este momento as principais práticas esportivas eram o atletismo, o remo, o futebol e a natação, destacando a importância da Associação Cristã de Moços nos Estados Unidos, na introdução de esportes coletivos, em especial o basquetebol e voleibol, esportes criados pelos professores e alunos desta associação.

Neste mesmo período no final do século XIX, inspirado nas ideias de Arnold, o humanista francês Pierre de Coubertin, vê no esporte uma importante ferramenta para a promoção da paz mundial, inspirando-se nos Jogos Olímpicos da era antiga, que chegaram a interromper guerras, Coubertin vê no esporte uma possibilidade de diminuir os conflitos mundiais (Tubino, 1999). De acordo com Oliveira (2004), Coubertin influenciado pelos ingleses, introduz o esporte no sistema educacional francês e na sequência dá início ao seu projeto mais ambicioso, a restauração dos Jogos Olímpicos, conseguindo a adesão de vários países à causa olímpica, realiza o Congresso Internacional, na Universidade de Sorbonne, onde é definido os princípios da competição e o ano de renascimento dos Jogos Olímpicos, 1896.

Estes princípios, foram denominados ideário olímpico, ou olimpismo, se constituía em um código de ética, normas as quais estariam sujeitos os participantes dos jogos. O elemento fundamental deste ideário era o amadorismo, ou seja, nenhum participante poderia ser remunerado em função de sua prática esportiva (Sigoli; Rose Junior, 2004).

De acordo com Binder *apud* Sigoli e Rose Junior (2004, p. 115), o Ideário Olímpico lançou em 1896 a carta olímpica, que tinha por principais objetivos:

1. Promover o desenvolvimento das qualidades físicas e morais que são a base do esporte;
2. Educar a juventude através do espírito esportivo para um melhor entendimento e amizade entre os povos, ajudando a construir um mundo melhor e mais pacífico;
3. Espalhar os princípios olímpicos pelo mundo, criando a amizade internacional;
4. Unir os atletas do mundo a cada quatro anos em um grande festival esportivo, Os Jogos Olímpicos.

No entanto, as ideias grandiosas de Coubertin foram utilizadas para fins diferentes dos estabelecidos na Carta Olímpica. Os Estados começaram a aproveitar os valores do esporte em benefício próprio na luta pelo prestígio internacional dos seus respectivos regimes políticos. Desde então, os Jogos Olímpicos representam não só a confraternização entre os povos ou a procura de um melhor desenvolvimento humano, mas também o conflito entre os interesses políticos e econômicos dos Estados e das empresas (Sigoli; Rose Junior, 2004, p. 115).

Tubino, destaca que a partir do renascimento da olimpíada, o esporte foi crescendo aos poucos, surgindo novas modalidades, aumentando o número de praticantes, as federações internacionais se fortalecendo e ganhando autonomia, concomitantemente se amplia a intervenção e uso pelo Estado na maioria dos países. O autor afirma que, em síntese, o esporte após ser caracterizado como moderno, abandona a perspectiva pedagógica e assume aos poucos a do rendimento (Tubino, 1999).

Na atualidade, o denominado esporte contemporâneo, transformou-se em um dos fenômenos de maior expressão do planeta, o esporte atual, “é uma combinação de negócio, entretenimento, educação, treinamento moral, rituais, espaço para desenvolvimento de tecnologias e declaração de identidade” (Coakley, 1998 *apud* Galatti *et al.*, 2018, 116).

De acordo com Galatti *et al.* (2018), no mundo globalizado, o que caracteriza a transição do esporte moderno (tradicional) para o contemporâneo (multifacetado), é a necessidade de preservar o humanismo, ou seja, “os valores os quais as pessoas se identificam e admiram, a fim de manter uma das características mais marcantes do esporte em nossos tempos: o fascínio que exerce sobre os espectadores e praticantes” (Galatti *et al.* 2018, p. 115-116).

Para Galatti *et al.* (2018), ao mesmo tempo que o esporte é um dos mais relevantes fenômenos do mundo globalizado, mobilizando os maiores eventos internacionais, ocupando lugar de destaque na economia mundial, sendo palco para manifestações políticas e de poder. O mesmo constitui-se em uma manifestação local, onde as pessoas se reúnem para sua prática com diferentes objetivos. Esta amplitude de significado, confere ao esporte contemporâneo um aspecto plural, indicando que ele pode ser entendido por diversas manifestações, conforme o significado que lhe é atribuído e principalmente a seu contexto de realização.

Sobre os significados atribuídos às atividades esportivas Seippel (2006 *apud* Galatti, 2018, p. 122-123), aponta para “sete significados que podem ser atribuídos a prática esportiva: diversão/alegria, expressividade, manutenção da forma, recreação mental, aparência, competição e conquista e interação social”. Galatti (2018) destaca que o esporte contemporâneo se configura em um fenômeno que abrange múltiplas manifestações, que são determinadas pelos significados atribuídos a estas pelas pessoas envolvidas, sendo que estas manifestações podem ser alocadas em sete grupos: profissão, representação, saúde, estética, lazer, socialização e educação.

Como vimos o esporte contemporâneo, é um fenômeno global de apelo popular imensurável e que assume diferentes significados e atende a diferentes intencionalidades, de acordo com a procura dos envolvidos e principalmente das instituições que as propõem. Neste contexto, reafirmamos a necessidade de reflexão sobre o papel a ser atribuído ao esporte no ambiente escolar, em especial nas atividades de contraturno escolar, o modelo proposto pelo programa Aulas especializadas de treinamento esportivo da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, remete ao esporte de formação, então qual a contribuição desta manifestação para o projeto educacional proposto pelas instituições de ensino.

2.4.3 Ensino de esporte no contraturno escolar

O ensino de esportes por meio de projetos de contraturno, se faz presente em escolas públicas e privadas em todos os níveis de ensino. Esta atividade, tem se apresentado em ampliação entre as atividades extracurriculares, seja com finalidades sociais ou voltadas para competições. No entanto, “o esporte neste contexto não deve ser abordado sob o mesmo enfoque das aulas de educação física, nem do esporte competitivo dos clubes e centros especializados” (Santos; Simões, 2007, p. 27).

O esporte quando integrado ao projeto de ensino de uma instituição escolar, adentra a dimensão esporte-educação, mesmo que por seus objetivos e finalidades se apresente mais próximo ao esporte-formação. O pedagogo francês Belbenoit (1976 *apud* Finck, 2011, p. 87), chama atenção para o fato de o esporte não se constituir em educativo por si só, ou seja, será a intervenção do educador que transformará o esporte em um meio de educação. O autor destaca ainda que o esporte no ambiente escolar, não deve ter como propósito a

formação de atletas, sendo este um efeito secundário, que não deve ser desprezado. O objetivo maior do esporte no ambiente escolar deve ser a expansão de todas as suas possibilidades formativas.

Esse pedagogo, Belbenoit (1976 *apud* Finck, 2011, p. 87-88) apresenta algumas ideias que relacionam esporte, educação e escola:

O esporte é a forma mais rica e adaptada ao nosso tempo, um tipo de “experiência base”, carnalmente vivida, que permite construir, pela prática e pela reflexão, uma ética de saúde global, essa expressão prova que o homem dividido de hoje aspira recuperar sua unidade. O esporte é atividade de cultura, na medida em que a noção formal de equilíbrio entre o corpo e espírito é substituída pela de convergência de todas as tentativas educativas (pois elas tendem para um objetivo único, e põem em movimento a totalidade dos poderes humanos) e em que a saúde psicossomática e desenvolvimento mental forem considerados inseparáveis da motricidade; o esporte é cultura porque há cultura onde ele se encontra, ao mesmo tempo em que há possibilidade de desenvolvimento pessoal e participação numa prática social significativa. O esporte é um instrumento de cultura e de libertação do homem moderno na medida em que desempenha a função biológica (filogenética) de preservação da saúde (no sentido lato do termo) e a função sociocultural de comunicação, participação e expressão. O esporte é o fenômeno sociocultural mais importante de nossa época, e é tão urgente aprender a posicionar-se diante dele quanto em relação aos meios de comunicação de massa. Introduzir o esporte na escola, assim como as novas tecnologias pedagógicas, audiovisuais e informáticas é fazer viver a escola com o seu tempo.

Corroborando com a ideia, Finck (2011) reforça a ideia de que o esporte deve ser tratado pedagogicamente pela importância que possui na sociedade atual, pois todos os alunos devem ter acesso a este conhecimento. No entanto, a autora defende que na escola devem ser criados espaços que oportunizem ao aluno vivenciar o esporte de rendimento e competição, se assim ele desejar. Devem ser ofertadas aulas de treinamento esportivo, ou aulas especializadas, de várias modalidades para que o aluno possa escolher aquela que ele possui maior afinidade.

O potencial educativo do esporte e seus benefícios para o desenvolvimento físico, social e afetivo para os jovens em fase escolar é algo muito discutido e referendado pela maioria das pessoas. No entanto, essas argumentações são embasadas no senso comum, prevalecendo as ideias de que o esporte tira a criança da rua, o esporte ajuda a fazer novas amizades etc. Apesar destas afirmações serem pertinentes, quando o trabalho é realizado por um profissional qualificado, e embasado em uma proposta pedagógica, as contribuições para a formação do aluno podem ir muito além, possibilitando benefícios para diversos campos de suas vidas (Sanchez; Rubio, 2011).

Para Sanches e Rubio (2011) um trabalho bem dirigido, com abordagem adequada e objetivos bem definidos, pode transformar a vida de uma criança, sendo assim não podemos nos satisfazer com estas concepções simplistas que não abarcam todas as contribuições que a atividade esportiva pode trazer. As autoras destacam que, os resultados e benefícios que advêm da prática esportiva podem ser tanto negativos, quanto positivos, podendo ainda ser tanto inclusiva como excludente. Tudo depende da maneira como são encaminhadas. Este entendimento é apoiado por Machado, Galatti e Paes (2015, p. 406) os quais consideram que sempre há um componente educacional envolvido na prática esportiva, seja positivo ou negativo, “dado que o esporte pressupõe a troca de informação e o relacionamento interpessoal, constituindo espaço de constantes processos de educação e coeducação, formal, não formal ou informal”.

Para Sáenz-López (2005 *apud* Sanches; Rubio, 2011), o esporte educacional é um potente meio de educação quando utilizado de maneira correta, porém o desenvolvimento inadequado da prática esportiva também pode trazer prejuízo à formação do esportista. O mesmo é válido para a competição, que pode agregar tanto valores positivos, quanto negativos, para o desenvolvimento do esportista. Neste sentido, o autor defende a importância do *fair play* para o esporte educacional, o ideal olímpico, ou olimpismo como é referenciado, “pode ser assumido como um excelente recurso para desenvolvermos os valores do esporte, sendo que o professor possui um papel fundamental na transmissão dessa filosofia” (Sáenz-López, 2005 *apud* Sanches; Rubio, 2011, 830).

Para Abi-Eçab (2017) o esporte, quando orientado por profissionais qualificados, utilizando de métodos adequados a fase de desenvolvimento do indivíduo, é uma ferramenta lúdica e cognitiva de transformação e emancipação, proporcionando à criança e ao adolescente, a capacidade de se reconhecer enquanto sujeito e perceber seus limites e possibilidades corporais. A autora destaca ainda que a prática esportiva colabora com diversos benefícios que melhoram as condições de desenvolvimento de todo o organismo. Na saúde, auxilia na regulação das substâncias relacionadas ao sistema nervoso, estimula a circulação sanguínea para o cérebro, diminui o estresse e a ansiedade, apoia o tratamento da drogadição, auxilia na superação de crises de abstinência e fortalece a autoestima dos sujeitos (Abi-Eçab, 2017).

De acordo com Hassenpflug (2004), a atividade esportiva é reconhecida por promover a melhoria de valências físicas como a agilidade e a força, porém os benefícios

da prática esportiva vão além dos aspectos fisiológicos. A prática esportiva favorece o relacionamento interpessoal por meio de estímulos lúdicos e cognitivos, promove a parceria, a superação de desafios, a disciplina individual e coletiva, a criatividade e força de vontade e a solidariedade. Para a autora, o esporte-educação favorece a construção identitária dos sujeitos, gerando significativos benefícios sociais, estimula o convívio comunitário, desenvolve o sentimento de pertencimento, construindo relacionamentos solidários em prol de objetivos comuns.

Estudo realizado por Abi-Eçab (2017) proporcionou indicativos que permitem a autora afirmar que o esporte pode estimular a solidariedade entre pessoas de um grupo, favorecendo o desenvolvimento das percepções, das expressões, do raciocínio e da criatividade em crianças e adolescentes. Com isso, estes sujeitos podem desenvolver o autoconhecimento, melhorando suas relações no meio social, familiar e comunitário. Deste modo, a autora afirma que, “o esporte é capaz de contribuir na construção de valores permanentes para a vida, estimulando a cultura de paz para a vida social” (Abi-Eçab, 2017, p. 55).

Diversos projetos de ensino de esportes têm por objetivo potencializar o desenvolvimento humano de forma que isso se estenda para a vida toda, a ideia é que as habilidades aprendidas nos esportes, possam ser transferidas para outros contextos da vida, pelo fato de os esportes serem realizados em um contexto que enfatiza a aprendizagem de habilidades e o desempenho contínuo (Goudas, 2010 *apud* Corrêa *et. al.*, 2022).

Para Corrêa *et. al.* (2022, p. 2), “os comportamentos de superação, esforço, disciplina e trabalho em equipe são claramente reforçados nos esportes, o que permite estabelecer diversas analogias com as exigências presentes na vida”. Para além de estimular o desenvolvimento dessas potencialidades, os projetos visam reduzir a exposição a fatores de risco presentes na vida desses jovens, utilizando o esporte como ferramenta para a aprendizagem, a superação e a promoção da resiliência (Machado, Galatti e Paes, 2015).

De acordo com Rizzo, Fonseca e Souza (2014), neste contexto tem crescido as investigações sobre o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) através do esporte. A DPJ consiste em um conjunto de estratégias que favorecem o desenvolvimento de habilidades que possam ser transpostas para a vida. Neste processo o esporte como uma

das atividades extracurriculares mais difundida entre os jovens, configura-se como ambiente propício para programas voltados à DPJ.

Os jovens atletas em especial os adolescentes, costumam se envolver por um longo período em atividades esportivas, e a DPJ pode ser desenvolvida visto que o ambiente esportivo satisfaz condições de motivação e concentração dos participantes, deste modo o esporte pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades para a vida. Os participantes de programas esportivos experimentam ainda uma série de benefícios psicológicos e sociais, como: “a satisfação com a vida, habilidades de liderança, realização educacional, formação de caráter, identidade em desenvolvimento, e as relações entre pares” (Rizzo; Fonseca; Souza, 2014, p. 110). Os autores destacam que um ambiente organizado e estruturado para o ensino de esporte, que agregue os pressupostos da DPJ, pode oferecer aos jovens uma série de habilidades que podem ser utilizadas em outras dimensões de suas vidas, como escola ou trabalho.

De acordo com Ciampolini *et al.* (2020) o início do século XX se configurou como um período de alta vulnerabilidade dos jovens e as pesquisas se concentraram na tentativa de reduzir comportamentos de risco e de afastar os jovens do uso de drogas, da ingestão de álcool, envolvimento com crimes e em evitar comportamentos violentos. Na década de 80, começa o movimento que muda o foco da redução de comportamentos de riscos, para uma abordagem que promova qualidades positivas e virtudes no indivíduo, assim a DPJ, “foi criada sob a concepção de que todos os indivíduos possuem talentos, qualidades e interesses que oferece potencial para um futuro promissor” (Damon, 2004 *apud* Ciampolini, 2020, p. 1).

A partir da concepção de DPJ, abordagem baseada em qualidades, vários trabalhos começaram a ser idealizados a fim de orientar programas de jovens em termos de quais habilidades devem ser estimuladas (Ciampolini *et al.*, 2020). Dentre esses, os autores destacam os estudos do Professor Richard Lerner sobre o desenvolvimento dos cinco “C’s” (competência, confiança, conexão, caráter e cuidado e compaixão). “Posteriormente, um sexto C (contribuição) foi sugerido como o resultado do desenvolvimento dos cinco “Cs” ao longo da vida dos jovens, facilitando o retorno positivo a si mesmo, à família, comunidade e sociedade” (Lerner, 2004 *apud* Ciampolini, 2020, p. 03).

A competência, pode ser definida como um conjunto de ações que refletem na boa conduta nos diferentes ambientes sociais. A confiança, e a percepção de autoestima e autoeficácia em domínios específicos. A conexão, pode ser caracterizada pela construção e sustentação de laços positivos com pessoas e instituições sociais. O caráter representa a ética, a moral e o respeito pelas regras e diversidades culturais. Já o cuidado e compaixão, pode ser entendido como o sentimento de simpatia e empatia com o próximo (Lerner et al., 2005; Roth; Brooks-Gunn, 2003 *apud* Lunardelli *et al.* 2020, p. 43).

De acordo com Peter Benson 2003; Benson e Scales, 2009; Benson et al., 2006 *apud* Franco e Rodrigues (2018), há 40 recursos que favorecem o desenvolvimento positivo dos jovens para a vida, sendo 20 externos e 20 internos, conforme seus estudos cada um destes recursos favorece o desenvolvimento saudável dos adolescentes do ambiente onde está inserido.

Conforme os achados dos estudos mencionados no parágrafo anterior, Franco e Rodrigues (2018, p. 2270), destacam os seguintes recursos “externos”:

Apoio (família, vizinhança e escola, oferecendo um ambiente amistoso e encorajador); Empoderamento (adultos valorizando os jovens, compreendendo-os como recursos ativos, e dando-lhes papéis úteis na comunidade); Limites e expectativas (definição de regras e consequências claras pela família, escola e comunidade, bem como a existência de uma influência positiva dos pares); Uso construtivo do tempo (engajamento em atividades criativas e participar de programas organizados para jovens).

Dentre os recursos “internos”, apontados nesses estudos, Franco e Rodrigues (2018, p. 2270) destacam:

Compromisso com aprender (estar motivado para obter sucesso na escola, e fazer, no mínimo, uma hora de tarefas escolares em casa durante os dias de aula); Valores positivos (ajudar outras pessoas, demonstrar integridade e responsabilidade, bem como valorizar a igualdade); Competências sociais (saber planejar e tomar decisões, possuir competências interpessoais como habilidades de empatia e amizade, e resistir à pressão frente situações de risco); Identidade positiva (ter senso de controle, propósito na vida, otimismo e elevada autoestima).

O desenvolvimento de habilidades que auxilie o jovem a alcançar um futuro promissor, passa pela oportunidade de vivenciar experiências que priorizem a sua participação como protagonista, que os leve a enfrentar as adversidades do ambiente, que saiba lidar com os desafios e enfrentar os problemas (Franco e Rodrigues, 2018). O esporte, pode contribuir em muito com a educação e com a formação dos jovens, porém

para que isso ocorra o mesmo deve ser alvo de tratamento didático-pedagógico, “a fim de fomentar a cultura esportiva e de estimular a criticidade da cultura geral da comunidade que abriga sua prática” (Machado, Galatti e Paes, 2015, p. 415).

O ensino de esporte no ambiente escolar por meio de atividades extracurriculares, não deve estar dissociado do papel formativo que a instituição se propõe, do contrário deveria ser oferecido em um outro espaço. Ao compor as atividades escolares o esporte passa a compor um projeto educativo. Deste modo, apesar do Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, apresentar em seu documento orientador o ideal de formação esportiva direcionado ao rendimento, o projeto pedagógico não deverá reduzir-se à instrumentalização das técnicas, táticas e preparação física para participação em competições.

Devemos considerar ainda a importância do acesso à atividade, a oportunidade de vivenciar a dimensão do esporte rendimento pode constituir-se como um campo de trabalho futuramente ou mesmo como abertura de portas para ser um atleta (seleção de talentos), estas são oportunidades que nem todas as cidades oferecem e que as competições escolares propiciam a muitos estudantes.

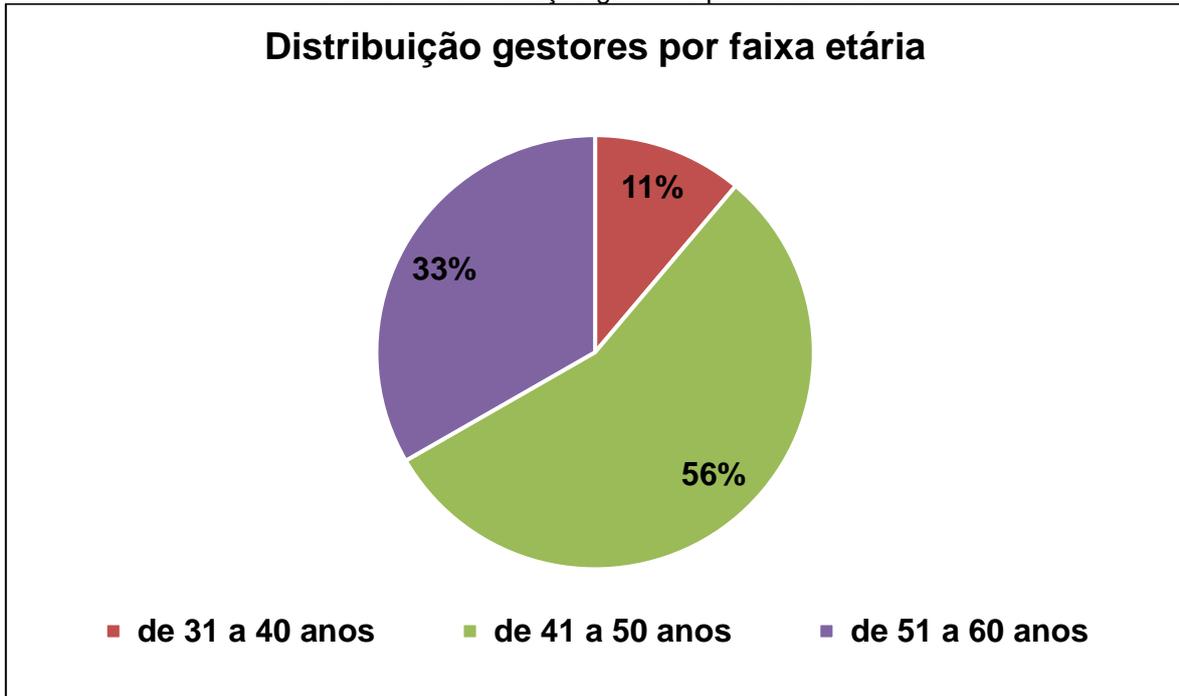
No entanto, ao trabalhar com o esporte no ambiente escolar, temos de cuidar em primeiro lugar do cidadão, da formação humana que deverá ocorrer em paralelo, formando para o campo esportivo e para a sociedade bons atletas, profissionais e espectadores, ou mesmo proporcionando conhecimento para que os envolvidos possam conhecer seu corpo e possibilidades de cuidado com mesmo para a vida toda, que utilizem o esporte como forma de lazer e cuidado com a saúde física e mental.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Perfil da Amostra

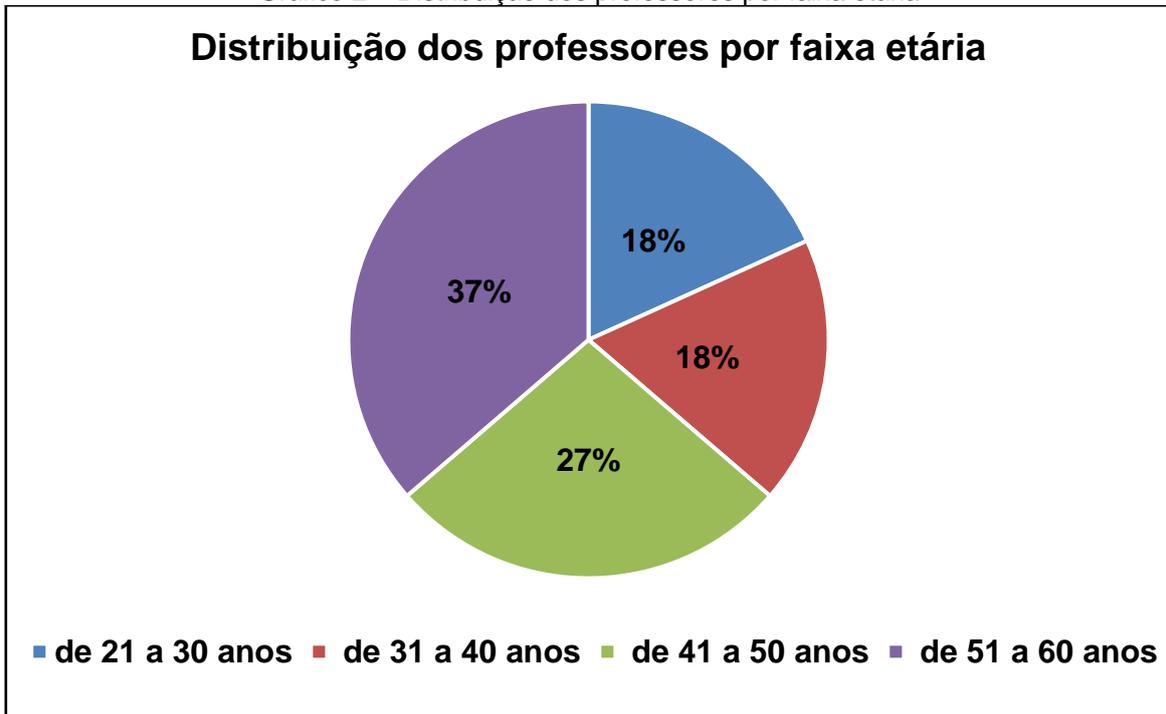
O presente trabalho de pesquisa foi realizado em 09 instituições de ensino de oferta da Educação Básica – nível Ensino Fundamental – Anos Finais, que ofertam o Programa de Ampliação de Jornada Escolar na modalidade Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (AETE), situadas em municípios classificados com de pequeno porte I, de acordo com IBGE, municípios com menos de 20.000 habitantes, jurisdicionadas ao NRE de Maringá - PR. Foram entrevistados 9 gestores escolares, sendo estes os diretores gerais das instituições e 11 professores de Educação Física, supridos com turmas do programa AETE, das instituições escolares que atenderam aos critérios de seleção amostral, ser jurisdicionada ao NRE de Maringá, que compreende um universo de 78 turmas de AETE, das quais foram incluídas apenas as oferecidas em municípios com até 20.000 habitantes e destinadas para alunos com idade de 12 à 14 anos. Os participantes responderam na entrevista a questões relacionadas à Gestão da Educação Física e do Esporte na Escola. Entre os diretores a idade varia de 37 a 61 anos de idade e entre os professores entrevistados varia entre 26 e 60 anos de idade. Na sequência apresentamos uma divisão etária, agrupando em quatro faixas etárias: faixa 1 de 21 a 30 anos, faixa 2 de 31 a 40 anos, faixa 3 de 41 a 50 anos e faixa 4 de 51 a 60 anos, conforme gráfico 1 divisão dos gestores por faixa etária e gráfico 2 – GRÁFICO divisão dos professores por faixa etária.

Gráfico 1 – Distribuição gestores por faixa etária



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Gráfico 2 – Distribuição dos professores por faixa etária



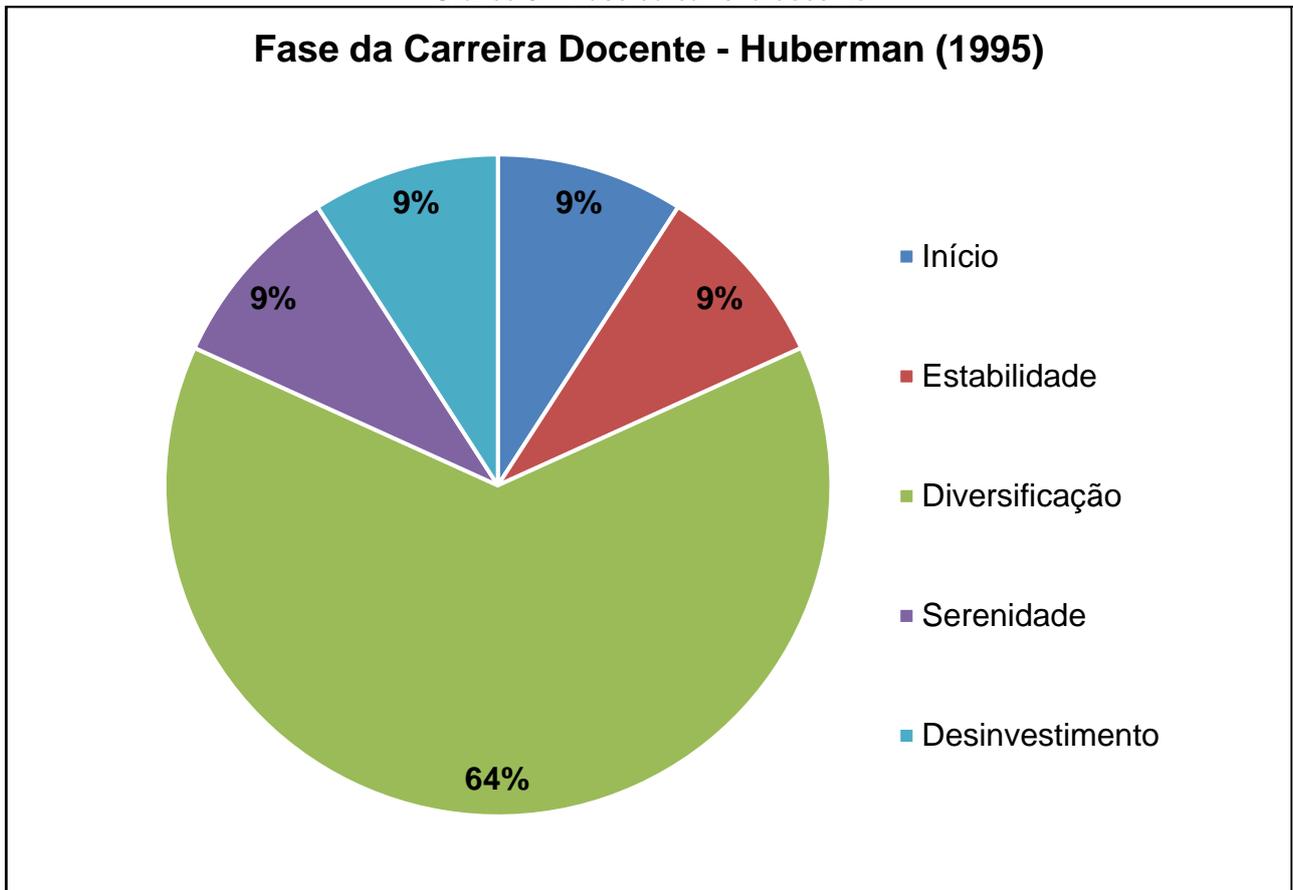
Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A parcela de participantes do grupo professores(as) apresenta média de idade de 43,5 anos, desvio padrão ($\pm 12,23$). Quanto ao tempo na função, apresentam uma média de 16,2 anos, desvio padrão ($\pm 11,75$). Para Gonçalves (2009), a formação a longo da vida

é fundamental para o enfrentamento das inovações que se sucedem no decorrer da carreira, deste modo constitui-se como elemento essencial para o desenvolvimento profissional de docentes. O autor destaca que a maneira de ser do professor varia durante a carreira, sendo possível evidenciar momentos específicos, marcados por diferentes atitudes, sentimentos e de empenho para prática educativa.

Sendo assim, considerando o tempo de atuação dos docentes participantes, apresentamos no gráfico 3, a divisão dos participantes relacionando a fases que de carreira, conforme classificação proposta por Huberman (2000): início (0 a 3 anos), estabilidade (4 a 6 anos), diversificação (7 a 25 anos), serenidade (25 a 35 anos) e desinvestimento (+ 35 anos).

Gráfico 3 – Fase da carreira docente



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A fase inicial ou início da carreira (0 a 3 anos) é tratada como um estágio de sobrevivência ou de descoberta, se caracteriza pela variação entre a vontade de abandonar (sobrevivência), devido ao choque com o real, e o entusiasmo com a descoberta, a abertura

das portas para uma carreira profissional (Gonçalves 2009). Para o autor quando o início tem como característica o entusiasmo da descoberta, o início da carreira é vivido sem dificuldades pela sensação dos professores se sentirem preparados para o exercício docente.

A fase de Estabilidade (4 a 6 anos) de acordo com Gonçalves (2009, p. 26) “caracteriza-se pela confiança, a tomada de consciência de que é capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação com o trabalho desenvolvido e o gosto pelo ensino”. Para Castro (2010, p. 1) a fase de estabilização é “marcada pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e na consolidação da prática pedagógica e da forma de ser professor”.

Como vimos no gráfico 3 – fases da carreira docente, 64% dos docentes participantes se encontram na fase da “Diversificação” (7 a 25 anos), nesta fase de acordo com Huberman (2000), as pessoas buscam novas experiências, diversificando materiais didáticos, modelos de avaliação, formas de agrupar os alunos. Neste momento os docentes superam a rigidez pedagógica na gestão das aulas características na fase de estabilização. De acordo com o autor as pessoas na fase da diversificação seriam as mais motivadas e dinâmicas, os mais empenhados. Esta motivação muitas vezes se traduz em ambição pessoal, surgindo a procura por mais autoridade, responsabilidade e prestígio, através do acesso a postos administrativos (Prick, 1986 *apud* Huberman, 2000, p. 42).

A fase da serenidade ocorre entre os 25 e 35 anos, de acordo com Castro (2010) neste momento da carreira costuma ocorrer um desapego emocional, o engajamento e a inquietação e a busca por experiências são substituídos por um distanciamento das questões sociais, institucionais e um afastamento emocional dos alunos. O docente se mostra mais cético, sendo contrário as transformações, as novidades sugeridas. Esta fase é marcada por uma postura mais rígida e por uma nostalgia pelo passado.

A fase de desinvestimento, ocorre no fim da carreira, a partir dos 35 anos de exercício profissional, o indivíduo inicia um processo de desaceleração, deixando de investir na vida profissional para dedicar-se a vida pessoal, canalizando suas energias para outras atividades da vida (Castro, 2010).

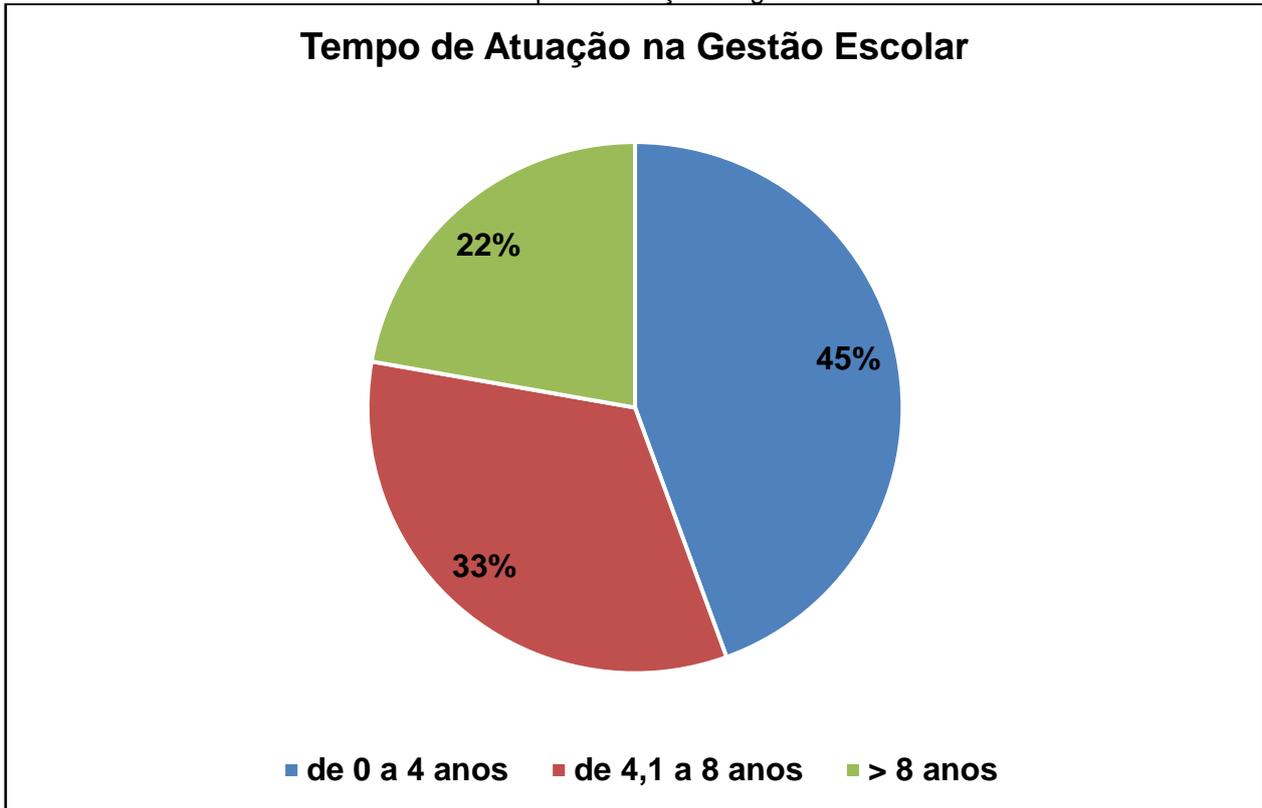
De acordo com Huberman (2000), estas fases não são estáticas e os indivíduos podem apresentar estas características em diferentes momentos cronológicos da vida

peçoal e da carreira. Deste modo, devemos ponderar que não podemos alocar um indivíduo em um deste grupos simplesmente pelo tempo de experiência ou por sua idade, sem considerar sua história pessoal. Assim estes ciclos não devem rotular os professores, pois cada um vive o seu percurso e sua história pessoal (Castro, 2010). Porém serve como parâmetro para análise do pensamento de determinado grupo em pesquisas.

No que se refere à parcela de participantes do grupo gestores apresenta média de idade 48,8 anos, desvio padrão ($\pm 7,14$) e uma média de 7,0 anos na função, desvio padrão ($\pm 6,75$). Os dados são similares aos encontrados em estudos de Bendrath *et al.* (2020, p. 7), no qual, o grupo de gestores entrevistados apresentou média de idade de 46,0 anos e com tempo médio de atuação no cargo de gestor de 7,3 anos, o que para os autores indica ser um grupo experiente para exercer o papel de liderança escolar.

Considerando que a gestão escolar de acordo com a legislação em vigor tem duração de 4 anos, tabulamos os gestores em três faixas de experiência na função, sendo faixa inicial - de 0 – 4 anos na função, faixa intermediária entre 4,1 e 8 anos na função e faixa experientes com mais de 08 anos na função. De acordo com a distribuição que apresentamos a seguir no gráfico 4, o grupo de gestores mostra equilíbrio entre os diretores experientes e em início de gestão, com leve vantagem para o grupo de gestores com um certo tempo de experiência, aqui considerado aqueles com mais de 04 anos na função, sendo 03 com experiência entre 4 e 8 anos e 02 com mais de 08 anos na função.

Gráfico 4 - Tempo de atuação na gestão escolar



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Assim como no estudo de Bendrath *et al.* (2020, p.7), chama a atenção o fato da maior parte dos gestores entrevistados relatarem ter tido o primeiro contato com a função de diretor no atual cargo que ocupam na escola, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Experiência anterior em gestão

<i>Possuía experiência anterior em gestão?</i>	Quantidade	Percentual
Sim	2	22,0 %
Não	7	78,0 %
total	9	100,0 %

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Tal informação reforça a importância de atendimento ao que preconiza a Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação em sua meta 19, estratégia 19.8, a qual indica

a necessidade de desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares (Brasil, 2014).

A necessidade de organização de curso de formação continuada em serviço é de extrema relevância ao observarmos que a Lei 18.590/2015 que estabelece as diretrizes para o provimento dos cargos de gestor escolar por meio de consulta pública a comunidade escolar, conforme preconiza a Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação em sua meta 19, garantir o acesso a função de gestor escolar a professores de várias áreas de conhecimento.

Deste modo, podemos observar na presente pesquisa que o grupo de gestores está composto por professores de diferentes componentes curriculares, conforme descrito na tabela 2.

Tabela 2 – Formação dos gestores

<i>Qual a sua formação?</i>	Quantidade	Percentual
Geografia	1	11,0 %
Ciências Biológicas	2	22,0 %
Letras Língua Portuguesa	1	11,0 %
Matemática	3	34,0 %
Pedagogia	2	22,0 %
total	9	100,0 %

Fonte: Pesquisa autor (2023)

3.2 Categoria: Inclusão

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) apresentados pela agência de notícias do IBGE, afirma que pessoas com deficiência têm menor acesso à educação e ao trabalho, sendo que no Brasil atualmente cerca de 18,6 milhões de pessoas com 02 anos ou mais

possuem algum tipo de deficiência. A informação reforça a importância da atenção a processos inclusivos.

De acordo com a Carta Internacional de Educação Física, da Atividade Física e do Esporte (UNESCO, 2015), em seu Artigo 8, item:

8.1 Devem ser disponibilizados e mantidos espaços, instalações, equipamentos e vestiários, adequados e seguros, para atender às necessidades dos participantes da educação física, da atividade física e do esporte, levando em consideração as diferentes necessidades associadas às condições climáticas e culturais, assim como às questões de gênero, idade e deficiência.

Como forma de entender se estas condições de acessibilidade, tem se efetivado nas aulas de educação física e em projetos de ampliação de jornada escolar ligados ao conteúdo esporte, foi realizada entrevista utilizando como roteiro o questionário adaptado da UNESCO (2015), a qual incluir em seu tópico 1 – aspectos relacionados à inclusão, o tópico foi dividido em três itens que foram questionados aos participantes através de entrevista semiestruturada.

Para Basei e Cavasini (2015, p. 28), a inclusão está ligada diretamente à acessibilidade. As autoras destacam que, “sentir-se bem, em um ambiente escolar, é fundamental para qualquer indivíduo, para que desenvolva suas capacidades e habilidades e para que participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem”.

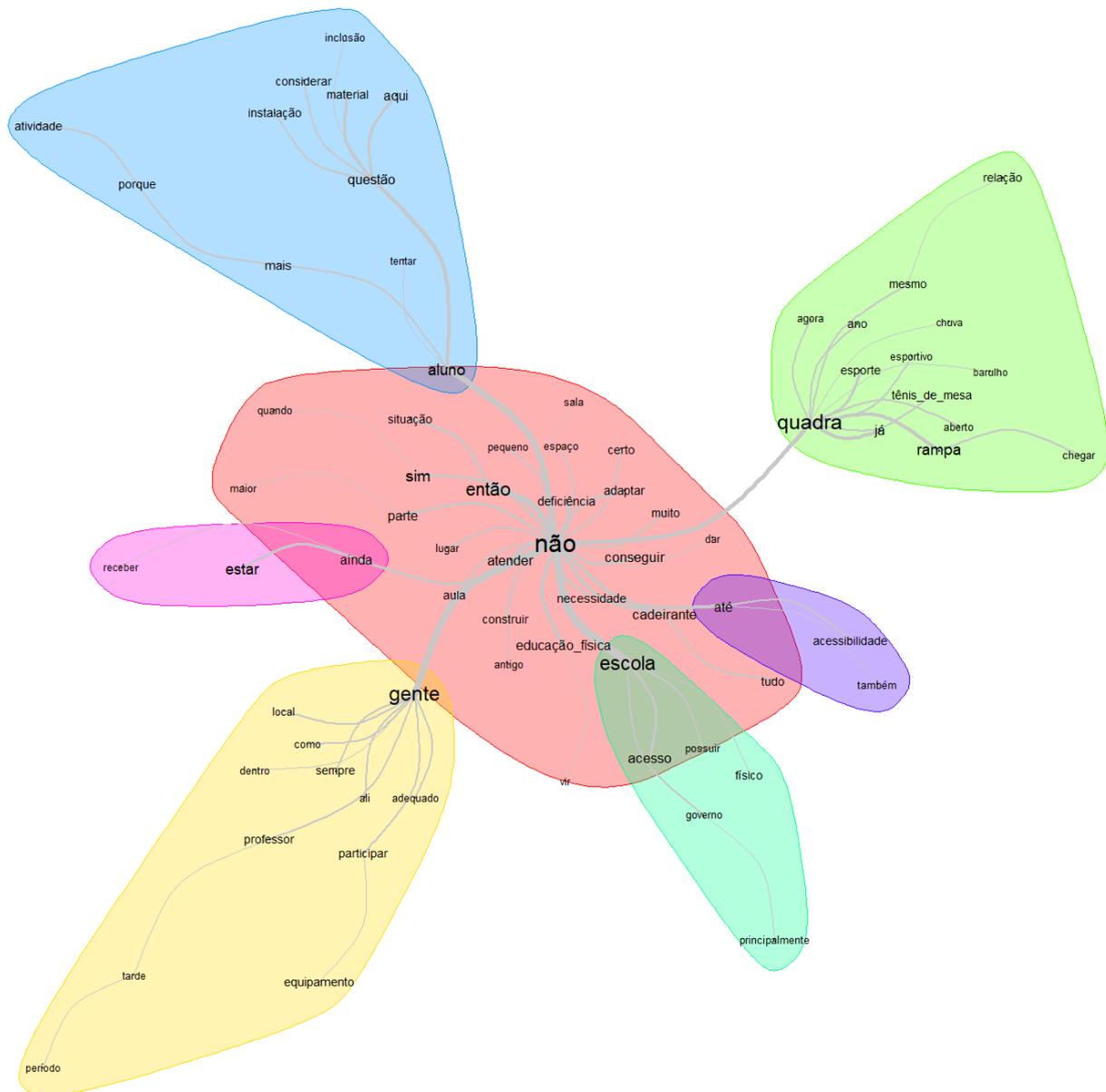
De acordo com a Lei 10.098/2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos de condições de acessibilidade, define esta como a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000).

A fim de averiguar a percepção dos participantes sobre este aspecto, o primeiro tópico da pesquisa indagou se as instalações e os equipamentos para as atividades de educação física, esporte e lazer garantem acesso a todos estudantes, incluindo jovens com deficiência e consideram as especificidades locais e habilidades pessoais. A figura 1, apresenta a representação gráfica (árvore de similitude) de respostas ao item 1.1 - As instalações e os equipamentos para as atividades de educação física, esporte e lazer

garantem acesso a todos estudantes, incluindo jovens com deficiência e consideram as especificidades locais e habilidades pessoais?

Figura 1 - Garantia de acesso a instalações e equipamentos



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Conforme indicado na árvore de concorrências na Figura 1, a palavra “**não**” ocupa o eixo principal dos discursos, estabelecendo interligação com os demais grupos e subgrupos. Nessa figura observa-se que entre os pares de associação uma relação mais forte entre as palavras “não – escola”, “não – gente”, “não - aluno”, “não – quadra”. Estas

correlações fortes visualizadas na árvore de similitude aparecem nos discursos dos entrevistados na relação de a escola e a quadra de esporte não estarem adequadas para atender os alunos com deficiência, apesar que a maior parte dos participantes relataram não possuir alunos com deficiência física matriculados no momento, eles consideram que se houvesse não estariam preparados para atendê-los de forma adequada. A palavra gente surge no contexto do pertencimento ao local.

As correlações apresentadas indicam uma forte evidência na fala dos participantes de falta de condições de acessibilidade quanto à infraestrutura da escola e da quadra de esportes. Podemos destacar isto na fala dos seguintes participantes.

Quadro 1 - Condições de acessibilidade

Participantes	
04	<i>“Sim e não, questão de instalação não”.</i>
07	<i>“Eu considero, assim, que as nossas instalações aqui elas já são bem antigas. [...] eu considero assim que nesse sentido tem alguma falha”.</i>
09	<i>“Não, as instalações nós não temos rampas de acessibilidade até a Quadra onde é realizado as práticas de Educação Física do AETE não tem”.</i>
13	<i>“Não, essa escola é antiga, ela foi construída na década de 60, né”.</i>
16	<i>“[...] pra Quadra de esporte mesmo, que foi construída há muitos anos atrás, ela não tem essa acessibilidade ainda, né”</i>
17	<i>“Em relação a esses espaços não estão todos preparados para receber vamos supor um cadeirante, tá”.</i>
20	<i>“Não, não consegue atender a demanda não”</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Estes dados vêm ao encontro do que foi evidenciado por Basei e Cavasani (2015), em pesquisa que envolveu gestores e professores da região sudoeste do Paraná, onde de forma geral os entrevistados relataram a necessidade de adaptações na infraestrutura escolar, para melhor atender alunos com deficiências.

Quanto à percepção sobre o item equipamentos, estes aparecem mais próximo a palavra “**sim**”. Na fala dos participantes, destaca-se que o participante 01, participante 05 e participante 06, consideram que sim, a escola possui equipamentos e infraestrutura acessível. Assim como no estudo realizado, por Basei e Cavasani (2015) o qual encontrou duas escolas que atendiam ao critério de acessibilidade, sendo estas, escolas que foram

recentemente reformadas, as duas escolas neste estudo que responderam positivamente para o critério condições de acessibilidade, são escolas que passaram por reformas, visando as adequações de acessibilidade necessárias, o número de escolas com boas condições de acessibilidade ainda é baixo, o que denota a necessidade de ampliação dos programas de melhorias de acessibilidade por parte do governo, a fim de atender a todos. Para atender adequadamente o aluno com deficiência, as condições de acessibilidade merecem atenção especial, “já que, pode ser condição primordial, tanto para que o aluno frequente a escola, como também para que consiga acompanhar o processo de ensino e aprendizagem” (Basei e Cavasani, 2015, p. 30).

O participante 02, não menciona infraestrutura, apenas equipamentos, “*Sim, alguns equipamentos, bola de borracha, régua, alguns cones para manusear o atleta, mais simples*”. Já o participante 08 afirma que “*Os equipamentos são os básicos*”.

Destaca-se também que a palavra “**adaptar**”, aparece interligada ao eixo central a palavra “**não**”, remetendo a ideia de necessidade de adaptar os recursos existentes para que se possa atender o aluno com deficiência, como expresso nos relatos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 2 - necessidade de adaptação

Participante	
04	<i>“Até mesmo com os alunos que não possuem nenhum tipo de deficiência ou habilidade específica ou necessidade especial, a gente já tem que sair adaptando”.</i>
08	<i>“Nas aulas de Educação Física algumas coisas são adaptadas, mas a escola em si não tem a gente tem de adaptar.”</i>
13	<i>“Eu tenho um aluno cadeirante no período da tarde, que a professora sempre tenta adaptar à atividade.”</i>

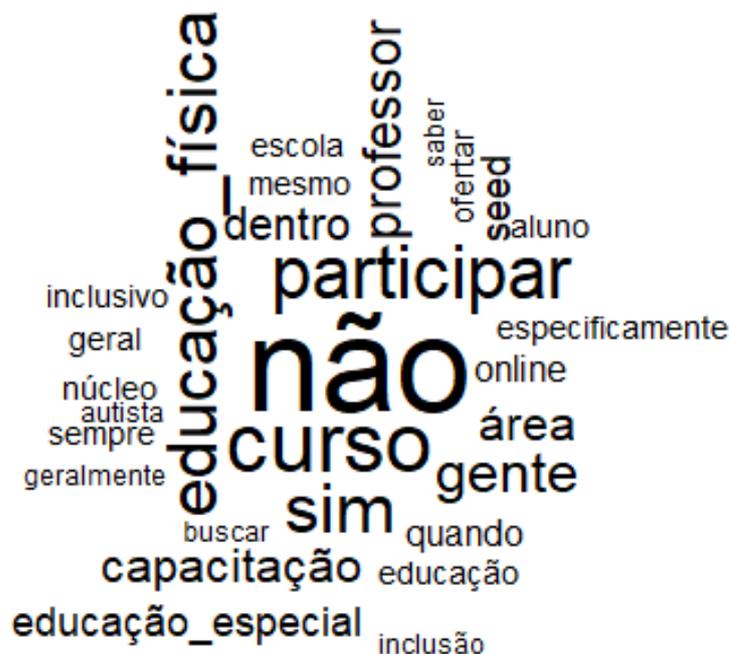
Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Verifica-se que a maior parte dos participantes considera que as instalações não estão adequadas para atender alunos com deficiência, em alguns casos a acessibilidade é mínima sendo necessária a adaptação pelos professores para atendimento dos alunos. Cruz; Ferreira (2005, p. 163) entendem que existe consenso acerca da inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, “a necessidade de preparação adequada para atender demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos como uma sala ou quadra de aula”.

De acordo Mantoan (2003), o argumento mais comum entre os professores que resistem à inclusão é a falta de formação, de preparação para trabalhar com o portador de deficiência. Os pontos elencados anteriormente denotam a importância do questionamento apresentado no item 1.2: Os professores participam de cursos e capacitações de práticas inclusivas incentivados pela escola ou Núcleo de Educação? Se sim, como ocorre?

Os resultados apresentados a seguir, na nuvem de palavras obtidas pelo Iramuteq, revelam que as palavras mais evocadas foram: “não”, “curso”, “participar”, “sim”, “Educação Física”, “gente”, “professor”, “área”, “capacitação”, “SEED”, “Educação Especial” e “on-line”. Conforme podemos verificar na figura 2.

Figura 2 - Participação em cursos específicos para educação física inclusiva



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

O conteúdo apresentado nos permite entender a fala dos participantes, a qual apresenta as palavras mais recorrentes no discurso, revelando a palavra “**não**” como a mais expressiva, o que aparece no discurso dos entrevistados evidenciando que não são ofertados cursos na área específica da Educação Física inclusiva. Os professores relatam ter disposição em participar das capacitações oferecidas, e “**sim**” tem participado de

formações organizadas pela mantenedora na área da Educação Física e ou da Educação Especial, estes cursos têm ocorrido no formato on-line. Os participantes relatam que têm buscado formações e especializações para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, porém não tem ocorrido cursos específicos da nossa área, direcionados a Educação Física Inclusiva.

Estudos de Nascimento *et al.* (2007), verificaram que apesar dos docentes possuírem alguma disciplina relacionada à Educação Física Inclusiva em sua graduação, este fator não tem garantido uma atuação diferenciada, não que esta formação não seja importante, pelo contrário é essencial, porém as particularidades de cada situação vividas no dia a dia do professor que atua com alunos com alguma deficiência, suscitam uma atualização constante, deste modo a formação continuada mostra-se mais importante do que a formação acadêmica, quando se pensa em Educação Física Inclusiva.

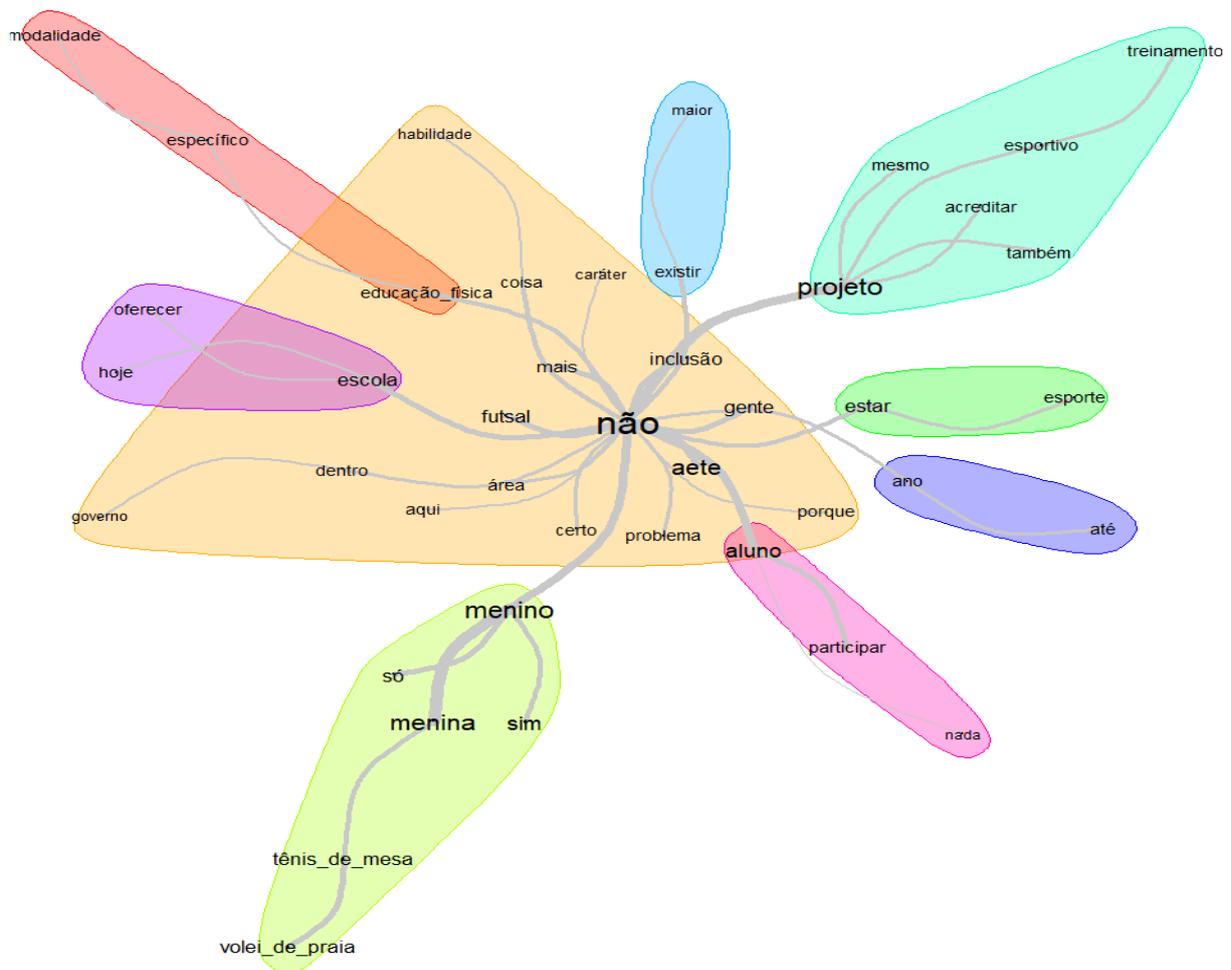
Para Chicon e Cruz (2014), é essencial a visão de que não basta apenas acolher o aluno na escola, precisamos de ferramentas para ensiná-lo, preparar e apoiar para que os professores tenham condição de utilizar as ferramentas existentes para incluí-los. Para os autores, se tivermos professores, com formação adequada e atitudes acolhedoras, teremos bons trabalhos com os alunos, tenham eles deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não. Deste modo, devemos encarar a formação continuada como prioridade para que a educação inclusiva se efetive. Os autores destacam, que as escolas e os professores são aqueles que melhor podem decidir sobre os melhores meios e métodos de formação continuada, que apoie uma educação inclusiva, para que os professores promovam um ensino de qualidade, garantindo ao aluno o acesso ao conjunto de conhecimentos oferecidos.

Deste modo, entendemos ser de suma importância que a rede de ensino, esteja atenta às demandas formativas, organizando formações que de fato auxiliem os profissionais da educação a assegurarem que a inclusão aconteça nas aulas de Educação Física e projetos esportivos ou mesmo em outras áreas de conhecimento, destacamos aqui a evidência de que os profissionais de Educação Física, explicitam a carência de cursos voltados a área especificamente sob o aspecto Educação Física Inclusiva.

É importante pontuar que a inclusão deve ser considerada de forma ampla, atendendo a todos os indivíduos, independente de suas características ou limitações. Sendo assim, no item 1.3, questionamos os participantes, se há projetos de contraturno

escolar de forma inclusiva, tanto para meninos quanto para meninas? Se sim, poderia citar alguns? Conforme indicado na árvore de coocorrências na Figura 3, a palavra “**não**” ocupa o eixo principal dos discursos. Nesta figura observa-se que as relações com ramificações mais fortes estão presentes entre as palavras não – menino e na ligação entre as palavras menino - menina.

Figura 3 – Oferta de projeto para meninos e meninas



Fonte: Pesquisa autor (2023)

Esta forte ligação entre as palavras “não – meninos”, pode ser explicada pela relação que se estabelece entre a “não oferta para ambos os gêneros”, que na maioria dos casos representa uma oferta apenas para o público masculino, observe na tabela 3, trechos de resposta dos gestores sobre a situação.

Quadro 3 – discursos negativos

Participante	Há projetos de contraturno escolar de forma inclusiva, tanto para meninos quanto para meninas?
01	<i>“não, não há. Nós temos atendimento apenas para os meninos.”</i>
07	<i>“então a gente tem projeto mesmo oficial, no caso seria esse, seria AETE. Daí, no caso é só para meninos. Masculino, futsal masculino, não tem pra meninas”.</i>
09	<i>“Somente meninos, futsal”.</i>
11	<i>“Então, o projeto contraturno nós temos só o AETE é voltado para os meninos, então só os meninos que têm essa oportunidade.”</i>
03	<i>“não, apenas meninas, vôlei meninas”</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Ponto de destaque é o fato da maioria destes projetos serem da modalidade coletiva futsal, como podemos observar na Figura 3, a palavra **“futsal”** aparece em uma relação direta com a palavra **“não”** no círculo central. Isso evidência uma problemática imposta pela instrução Normativa nº 002/2023, a qual determina que as modalidades coletivas devem ser desenvolvidas com turmas constituídas por estudantes do mesmo sexo (Paraná, 2023). Essa normativa restringe o acesso, desfavorecendo o processo de inclusão, pois escolas pequenas têm dificuldades em atender as condicionantes impostas pela normativa. Os dados apresentados corroboram com argumentação de Basei (2022, p. 21), de que “a definição de um número mínimo de alunos e do mesmo sexo, faz com que escolas de pequeno porte, ou mesmo as escolas do campo não consigam atender estas exigências”.

Como podemos observar na figura 3, da árvore de similitude há uma relação forte ligação entre as palavras **“menino – menina”**, a interligação se origina com amparo na legislação, pois a Instrução Normativa nº 002/2023, estabelece que as modalidades individuais podem atender estudantes de ambos os sexos em diferentes etapas de ensino, deste modo vemos na figura que as modalidades tênis de mesa e vôlei de praia encontram-se distantes do eixo principal denotando que estas atividades atendem tanto meninos como meninas, conforme podemos verificar na fala dos gestores descritas na tabela 4.

Quadro 4 – discursos positivos

Participante	Há projetos de contraturno escolar de forma inclusiva, tanto para meninos quanto para meninas?
05	“O AETE mesmo, é um projeto que tem o grupo meninas e os meninos.”
13	“Então é, funciona participam meninos e meninas, né. Mas eu sei que o xadrez é individual, tênis de mesa individual, e há também é misto. Pode se inscrever em meninos e meninas.”
16	“Sim. A AETE que é o tênis de mesa e o vôlei de Praia, todos eles são para meninos e meninas.”
20	Sim, tem vôlei de praia, né? Porque tem meninos e meninas, o tênis de mesa meninos e meninas, porém só tem meninos praticando, mas está aberto para meninos e meninas.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Vale o destaque de que, uma única instituição oferta modalidade coletiva futsal tanto para meninos como para meninas, para isso há necessidade de atender a Instrução Normativa nº 002/2023, a qual estabelece que as atividades coletivas devem ser desenvolvidas “com o mínimo de 16 (dezesesseis) e o máximo de 30 (trinta) estudantes da mesma instituição de ensino. As turmas devem ser constituídas por estudantes do mesmo sexo, de acordo com as especificações de idade descritas no item 6.3”, o qual remete ao grupo etário, a) **Iniciação** (12 a 14 anos), b) **Avançado** (15 a 17 anos) (Paraná, 2023).

Tal informação corrobora com a argumentação Basei (2022), que considera que o estabelecimento de número mínimo de participantes do mesmo sexo, constitui-se em fator determinante para restringir a inclusão das meninas nas AETE, o que denota que o número mínimo de alunos para atividades coletivas configura-se como fator restritivo para instituições de pequeno porte, como as localizadas em municípios de pequeno porte 1, perfil do grupo de escolas que compõem este estudo, conseguirem atender ao critério de inclusão de meninos e meninas, restando para isso apenas a opção de oferta de modalidades individuais.

O olhar reflexivo para os dados que nos foram apresentados, evidencia na fala dos participantes que apesar de sermos um país signatário da UNESCO, e de já se passarem três décadas da Declaração de Salamanca (1994), a qual pressupõe os princípios e os

direitos a educação para pessoa com deficiência e reafirmando os ideais de Educação para Todos, ratificados na Conferência de Jomtien (1990) e da Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte (2015), defender o direito de acesso de forma igualitária a todas as pessoas, ainda há barreiras a serem superadas.

As barreiras encontradas aqui, se constituem principalmente em barreiras estruturais, originadas pela própria falta de acessibilidade nos estabelecimentos de ensino, os quais na sua maioria são prédios construídos há mais de 50 anos, os quais ainda não passaram por reformas que resolvessem as questões de acessibilidade.

Superando as barreiras estruturais, físicas, pode se impor a barreira pedagógica, mantendo excluídos aqueles que tiveram acesso, visto que os professores relatam não receberem formação específica da área da Educação Física para trabalhar com o aluno com algum tipo de deficiência, ou necessidade educacional especializada, as formações continuadas são muito importantes para garantir que o aluno seja acolhido e atendido com qualidade, podendo desenvolver todas as suas potencialidades.

Há ainda barreiras legais impostas pela legislação vigente para as AETE, as quais dificultam o atendimento de todos, independente de sexo, idade ou deficiência, o estabelecimento pela INSTRUÇÃO NORMATIVA 002/2023 – SEED/DEDUC, de um número mínimo de 16 alunos para modalidades coletivas, impede que aqueles que se encontram em regiões menos desenvolvidas, como os municípios de pequeno porte, os quais possuem na maioria dos casos uma estrutura precária ou inexistente de clubes, associações e outros espaços para a prática de atividade física, possam ter acesso ao esporte, via AETE, por não disporem do número de alunos para a prática.

Os dados evidenciam que esta restrição tem afetado principalmente as meninas, das escolas incluídas no estudo apenas duas instituições oferecem uma modalidade coletiva para as meninas, o que é preocupante, por toda a constituição histórico-cultural que envolve a presença das mulheres no esporte, que historicamente sofrem com limitações de acesso a práticas esportivas. Neste sentido, entendemos que há necessidade de pensar em alternativas na legislação que estimule a inserção e ampliação do acesso das meninas no esporte, menos participantes para o grupo feminino pode favorecer a implantação de projetos que atendam as meninas.

Destacamos o fato que programas com o perfil do AETE e a escola, talvez seja o único lugar onde as meninas, tenham a oportunidade de ingressar no mundo esportivo.

Especialmente em pequenos municípios, os quais são extremamente dependentes do poder público para a prática de esportes e ou atividades físicas de forma organizada, sistematizada e supervisionada por um profissional, este fator reforça a importância de políticas públicas como as AETE, para a inclusão de todos na prática esportiva.

Vale ressaltar que as diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) para gestores de políticas, apontam que, “as escolas são o caminho ideal para se atingir grandes números de meninas e fornecer a elas informação, habilidades e confiança, necessárias para a atividade física e a satisfação com o esporte ao longo da vida (SDP IWG, 2008, *apud* UNESCO, 2015).

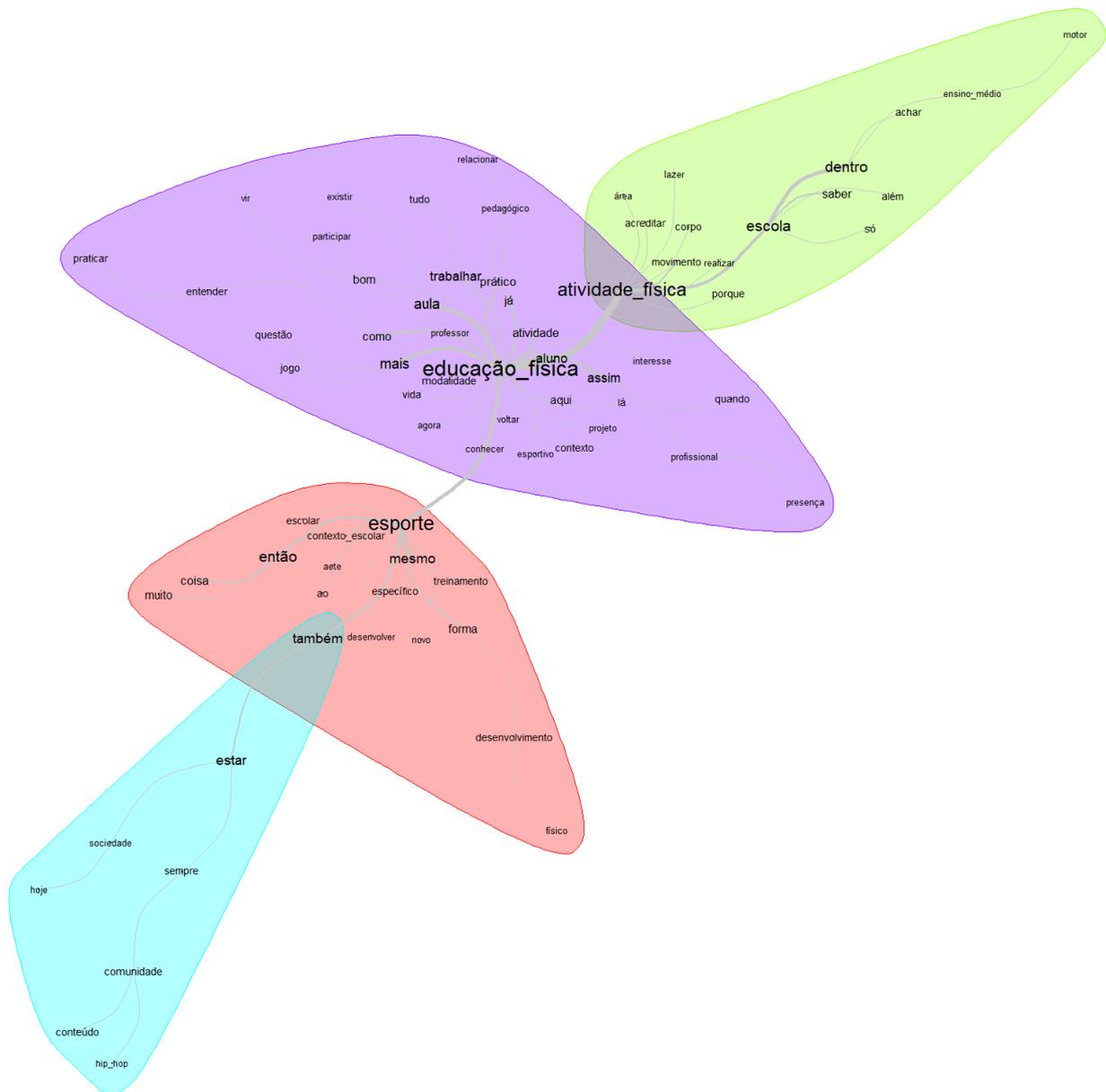
3.3 Categoria: Aperfeiçoamento de Práticas

Apesar do movimento corporal ser o eixo principal da Atividade Física, da Educação Física e do Esportes, a correta distinção entre os termos é imperativa para a condução pedagógica e gestão das atividades que envolvem estas manifestações no ambiente escolar, o correto entendimento e compreensão das diferenças, permite que gestores e docentes orientem a atuação pedagógica para os objetivos preconizados, permitindo aos mesmos estabelecerem metas para o ensino de esporte na escola.

Deste modo, indagamos os participantes a respeito da temática, pedindo que opinassem sobre quais as distinções entre atividade física, educação física e esporte no contexto escolar. Estudo de Ferreira e Bendrath (2022), investigou como gestores de todas as regiões do Estado do Paraná, distinguem Atividade Física, Educação Física e Esportes, os autores identificaram o termo “físico”, como elemento centralizador do discurso dos gestores, o que denota “o estereótipo de uma Educação Física com ações diretamente corporais, um axioma que separa corpo e mente em um mesmo espaço: a escola” (Ferreira; Bendrath, 2022, p. 05).

A árvore de similitude apresentada a seguir, na figura 4, apresenta o conteúdo encontrado no discurso dos participantes, deste nosso estudo, demonstrando uma forte correlação entre estes três termos, como podemos visualizar na sequência. Esta correlação aponta para uma falta de clareza quanto à distinção entre os termos e como estas manifestações se apresentam no ambiente escolar.

Figura 4 - Distinção entre atividade física, educação física e esporte



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Observamos na figura 4, uma forte correlação entre as palavras “Educação Física e Atividade Física”. O que aponta para uma dificuldade em distinguir o que diferencia estes termos. Entende-se por atividade física “qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos do qual resultam dispêndio energético” (Caspersen *et al.*, 1985 apud Gonçalves; Basso, 2014, p. 57). De acordo com Oliveira (1994), a característica principal da Educação Física é o movimento, não havendo Educação Física sem o movimento, o

esporte, a dança, o jogo, a ginástica, são elementos da Educação Física, porém a simples prática de qualquer uma destas atividades não caracteriza a Educação Física.

Como podemos perceber na Figura 4, essa forte correlação apresentada entre as palavras “Atividade Física e Educação Física”, pode indicar uma falta de clareza em identificar a diferença entre os termos, visto que ambas as atividades têm o movimento corporal como elemento principal. A análise léxica permite visualizar que as palavras “esporte e atividade física”, assim como no estudo de Ferreira e Bendrath (2022, p. 07), fluem em sentidos opostos, o que indica que os participantes entendem que se trata de manifestações diferentes. O termo “Educação Física” ocupa o ponto central da imagem e isso reforça que enquanto área de conhecimento a Educação Física engloba e serve como raiz para as demais ramificações, estabelecendo relações próximas, com o esporte e com a atividade física. Vejamos então qual a compreensão dos gestores sobre a educação física, observe no quadro 5, como os participantes definem o termo.

Quadro 5 – Definição de Educação Física pelos diretores

Participante	Definição de Educação Física
01	“A Educação Física tem a presença do professor, do profissional direcionando, [...], e aí aliado a teoria e a prática”.
03	“Educação Física, eu entendo como seria mais um aprimoramento, seria mais pro esporte, para ensinamento de atletismo ou mesmo futsal”.
05	“A Educação Física já volta mais para a área de educar mesmo, de ter um objetivo de mudança de aprimoramento”.
07	“Educação Física está relacionado mais a questão escolar, né? A educação mesmo”.
09	“Educação Física já seria mais a disciplina, mesmo trabalhada, né”.
11	“Educação Física, aquela que tem todo um preparo pedagógico”.
13	“Educação Física é pra mim, ela abrange todas as modalidades esportivas. Para o aluno conhecer, saber que elas existem, saber a importância da sua prática [...]”.
16	“A Educação Física já é algo que acontece por uma obrigação dentro da escola, relacionado mesmo ao conteúdo, a um componente curricular”.
18	“Educação Física é aquela modalidade sistematizada pelo professor”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Conceituar a Educação Física Escolar e procurar defini-la é algo complexo e como várias opiniões distintas, até mesmo entre os intelectuais da área, apesar da simplicidade da fala dos participantes, há uma tentativa de expressar a definição da educação física como a disciplina que organiza o processo pedagógico e sistematiza o conhecimento da área.

Para González e Fensterseifer (2010), a Educação Física deve trabalhar com os conhecimentos relativos: a) às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos, oportunizando ao aluno o conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de realizar movimentos e de relacionar-se corporalmente com as dimensões espaço-temporais do ambiente físico; b) às práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; e c) às estruturas e representações sociais que atravessam esse universo.

Enquanto as dimensões “a) às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos e, a) às práticas corporais sistematizadas, parecem estar claramente ligadas a algo mais intrínseco à disciplina, a dimensão c) às estruturas e representações sociais que atravessam esse universo. De acordo com a descrição de González e Fensterseifer indica como a Educação Física se articula com outros campos do conhecimento e da sociedade.

Essa dimensão é composta pelos conceitos que permitem refletir sobre a origem e a dinâmica de transformação nas representações e práticas sociais que se relacionam com as atividades corporais de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.) (González; Fensterseifer, 2010, p. 16).

Como vimos no quadro 5, a principal distinção entre educação física e atividade física se dá na presença do professor, por ser uma disciplina curricular, a ação de educar e com preparo pedagógico, ou seja, consiste no resultado de uma ação docente com intencionalidade e métodos para se chegar a objetivos estabelecidos por um projeto pedagógico curricular. Mas a referência de como uma atividade física se torna educação física, na fala dos gestores parece estar centrada no professor, fazemos a ressalva que a distinção entre estes termos não deve ser entendida como a simples presença professor.

De acordo com Silva *et al.* (2010), o professor desempenha seu papel de docência, quando articula sua aula ao projeto pedagógico em médio e em longo prazo, ou seja, a aula não pode ser entendida como uma atividade isolada, descontextualizada do processo educativo. Uma aula demanda que o professor, se apresente como mediador de um saber, que pretende que seus alunos construam, ou capacidade que espera que seus alunos desenvolvam. Para os autores a ação docente deve ser dotada de intencionalidade, ou seja, a presença docente não deve resumir-se a distribuição dos materiais e separação das equipes, o que é pejorativamente designa-se como professor rola-bola.

Tais informações apontam para a importância de a equipe gestora acompanhar o processo pedagógico, definir objetivos e metas em conjunto com os professores, pois sem um conhecimento mínimo do processo é difícil que a equipe gestora faça a distinção, por exemplo, ao observar os alunos em um jogo de futsal, se o que está acontecendo caracteriza-se apenas como uma atividade física, ou como uma aula de educação física, ou ainda como uma atividade destinada a formação esportiva. Com certeza esta distinção passa pela ação do docente, porém sem conhecer os objetivos educacionais estabelecidos o gestor não poderá avaliar o que de fato está acontecendo.

Em síntese, a opinião dos gestores é que a Educação Física se distingue da atividade física pela presença do profissional, o professor de educação física, constituindo-se na disciplina que organiza o conhecimento sistematizado da área e o organiza o processo pedagógico, com objetivo de educar para a prática de atividades físicas e o esporte. Tal compreensão denota que os participantes percebem que há diferenças evidentes entre Atividade Física e Educação Física, porém não demonstram um conhecimento mais sistematizado sobre a Educação Física. Destaca-se aqui, como já apresentado na tabela 2, que nenhum dos diretores entrevistados possui formação em Educação Física.

De acordo com Ferreira e Bendrath (2022, p. 07), apesar dos gestores entenderem a diferenciação entre estes termos, devemos considerar que:

A aplicação prática do conhecimento requer um domínio do “saber fazer” muito próprio e inerente à área da Educação Física. A ausência desse “saber fazer” incorre na limitação de compreensão das possibilidades educacionais da Educação Física pelos gestores, fator que pode levar tais atores a incorrer no processo de desresponsabilização de suas ações, terceirizando decisões frente aos professores da área.

Conhecer a área de conhecimento da Educação Física é essencial para o direcionamento da disciplina na escola, do mesmo modo faz-se importante a compreensão e caracterização do esporte no ambiente escolar. A árvore de similitude, figura 4, nos apresenta as palavras “rendimento - treinamento - AETE”, ligadas a ramificação esporte, a palavra “rendimento” na extremidade da árvore, sem conexão direta com Educação Física e em direção oposta a Atividade Física, pode ser considerada uma evidência positiva, pois os diretores compreendem não ser papel da Educação Física enquanto disciplina curricular

a preparação dos atletas e de formar equipes para competições, sendo esta uma carência a ser suprida pelos programas de contraturno escolar, como as AETE.

Observamos também a existência de uma ligação forte entre as palavras “Educação Física e Esporte”, o que indica que os participantes identificam as correções existentes entre as áreas, o que de certa forma é natural pois os esportes integram os conhecimentos que devem ser abordados na educação física, porém de maneira distinta a abordagem da AETE. A figura 4, demonstra um agrupamento de palavras em torno dos três termos, os quais demandam um olhar mais minucioso para identificarmos a compreensão dos participantes sobre os termos. Devemos observar que a palavra “rendimento - treinamento” aparece no grupo de palavra relacionadas diretamente ao termo esporte, destaca-se que pressupostos do programa, expresso na Instrução Normativa nº 002/2023 (Paraná, 2023), deixam claro a intencionalidade voltada ao esporte formação e a preparação de equipes para participar dos jogos escolares, o que demonstra que docentes e diretores têm ciência de tal objetivo expresso na normativa.

Vejamos no quadro 6, qual a concepção de esporte na escola, foi apresentada pelos diretores para diferenciar esporte, educação física e atividade física.

Quadro 6 – Definição de esporte pelos diretores

Participante	Definição de Esporte
01	“O esporte no contexto escolar é a presença do profissional, é a presença constante do profissional com todas as orientações é e também e aí principalmente o profissional passando as técnicas e relacionadas com aquela atividade específica. Além da prática esportiva em si, é de estar de se movimentar e da importância que traz no aspecto físico no desenvolvimento físico do aluno, é também a questão da interação e socialização, nós enxergamos desta forma, o aluno que participa de um programa no período de contraturno ou mesmo nestas aulas ele tem existe nesta prática a possibilidade da interação, do relacionamento mais próximo com os pares com os colegas a questão de entender como acontece a competitividade, então é um além do aspecto físico do seu desenvolvimento a socialização, nós enxergamos o esporte dentro da escola desta forma”.
03	“o esporte, no contexto escolar, ele seria mais pra física, jogos escolares, Jogos da Juventude, seria o que eu entendo”.
05	“esporte de competição”.
07	“o esporte no contexto escolar seria das práticas esportivas mesmo, né, que são realizadas oficialmente”.
09	“o esporte já seria mais assim, voltado para um sei lá um é Interclasses, disputa entre os jogos entre outras cidades”.

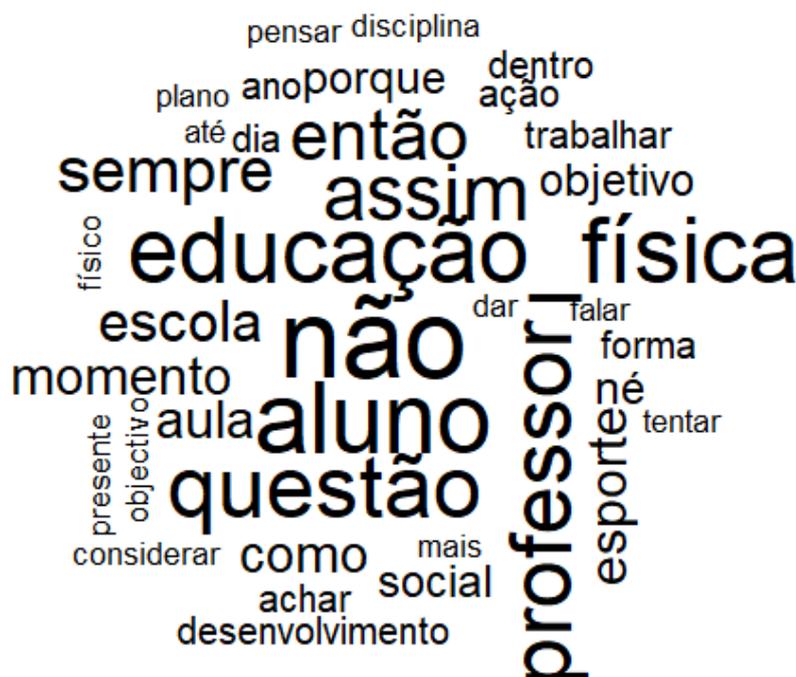
11	“O esporte no contexto escolar, não sei se seria consequência da Educação Física dentro da escola. Parte daí os esportes que são realizados no ambiente escolar, com futsal, as modalidades”.
13	“o esporte é quando ele se foca, por exemplo, que a gente tem, né? Escolas, as AETE, então o aluno, ele é bom. Ele descobriu que ele tem talento para o xadrez, então ele vai focar no xadrez na prática do esporte do xadrez para melhorar suas habilidades”.
16	“E o esporte no contexto escolar seria os nossos programas, as nossas atividades também internas e externas, que é o caso dos jogos JEPS, essas coisas”.
18	“Esporte no contexto escolar nós temos aí as modalidades, além das aulas práticas da Educação Física mais os projetos AETE que nós temos na escola, estas são dentro das modalidades eu acho que os esportes enfatizam e dão incentivo aos nossos estudantes”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

As definições expressas no quadro 6, demonstram que os diretores de maneira geral, reconhecem que existem diferenças entre a Educação Física e o Esporte, porém grande parte destes caracterizam, ou seja, definem o esporte pelas suas atividades ou modalidades, não expressando claramente as suas particularidades conceitos e objetivos, esta evidência, aponta para a possibilidade de as atividades serem totalmente geridas pelos próprios professores.

Tal hipótese é confirmada na fala dos gestores, ao analisarmos o discurso dos mesmos, ao questionamento realizado no item 2.2, onde indagamos como a direção escolar e os professores traçam os objetivos sociais e educacionais em relação às prioridades da Educação Física e dos projetos especificamente as AETE, vemos na análise lexical, expressa pela nuvem de palavras, que a palavra com maior ocorrência é “**não**”, seguida pelas palavras “**aluno, questão, educação física e professor**”, como podemos visualizar na figura 5, apresentada a abaixo.

Figura 5 - Como são traçados os objetivos



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A palavra “não” forte no centro da nuvem remete diretamente a ideia de que não ocorre este momento de discussão sobre os objetivos sociais e educacionais, como pode ser evidenciado de forma explícita nos discursos, dos participantes 03, 05 e 07, expressos no quadro 7.

Quadro 7 – Discurso sobre objetivos sociais e educacionais

Participante	fala dos diretores
03	“eu até hoje nunca sentei para estas questões, nós nunca trabalhamos não, sobre os objetivos sociais quer dizer indiretamente a gente faz sem conversar, mas assim pra tentar resgatar alguns alunos através do esporte, de repente a gente usa isso daí, mas não que nós sentamos e traçamos estes objetivos, mas a gente sempre procura como o esporte é uma atividade que os alunos gostam de praticar então a gente acaba que indiretamente utilizando o esporte pra isso”.
05	“não houve este momento não, não houve”.
07	“A educação física está ali mais ligada ao professor de educação física, vamos ser sinceros, outros professores praticamente acho que a gente não tem trabalhos relacionados a isso”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

As palavras “aluno - questão - educação física” aparecem frequentemente no discurso dos participantes, pois estão diretamente relacionadas a estrutura da pergunta, assim está presente em quase todas as respostas. A palavra “professor” aparece na perspectiva de que é ele, o professor, o responsável por traçar os objetivos.

No quadro 8, apresentado abaixo, verificamos que os momentos de discussão acontecem de forma coletiva, quando são realizados os momentos de estudo e planejamento.

Quadro 8 – Como são traçados os objetivos

Participante	fala dos diretores
13	“Nos momentos de estudo e planejamento, na organização da grade horária [...]”
16	Todo início de ano nós temos o plano de ação da escola que é direcionado e pensado em todos os componentes curriculares, então geralmente quando é apresentado, o professor está presente neste momento ele busca enfatizar isso dentro do plano de ação, né?

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

De acordo com o site portal digital do professor mantido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o dia de Estudos e Planejamento, constitui-se em momento formativo, onde os profissionais atuam nas instituições da rede pública estadual, se reúnem para discutir temas importantes e relacionados ao cotidiano escolar, tendo como foco a superação das dificuldades e a aprendizagem dos estudantes. Este momento é reservado previamente em calendário letivo, compõem o processo de formação continuada do Estado do Paraná, compreendendo um total de 48 horas, sendo 16 horas em cada início de semestre e 8 horas no início do 2º trimestre e do 3º trimestre.

Observa-se que o momento referenciado de caráter de formação, onde são apresentados tópicos de estudos pela mantenedora, também se reserva a estas datas o momento para planejamento, onde pela possibilidade de reunião de grande parte do corpo docente e equipe gestora são discutidas situações macro, que envolvem toda a dinâmica escolar e elaborado o plano de ação da escola, a partir do qual os docentes orientam o seu planejamento. Feita esta análise observamos que é possível pressupor que neste momento, seja difícil que gestores e professores de educação física, pensem juntos os objetivos de forma individualizada para a disciplina.

É evidente que ao pensar o plano de ação da escola e ao estudar os desafios escolares para uma educação de qualidade, o docente alinhe o trabalho em sua área de atuação aos objetivos escolares, porém isso dependerá da ação do docente. Assim este momento serve como norte para o trabalho docente, porém entendemos que seria no momento de “hora atividade”, que este trabalho poderia ser tratado de forma personalizada.

Vale ressaltar que a Instrução Normativa Conjunta nº 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED, destaca a necessidade de articulação das atividades de ampliação de jornada escolar com o plano de ação da escola e a proposta pedagógica curricular. Deste modo, tal acompanhamento é essencial, sendo o gestor escolar, o principal responsável pela organização e acompanhamento das ações pedagógicas, devendo direcionar que o processo de ensino seja voltado para os resultados preconizados pelo Projeto Político Pedagógico.

Porém, as evidências encontradas no discurso dos gestores, de que na maioria das escolas não há momentos sistematizados, organizados e planejados, reservado para que diretores e professores, estabeleçam os objetivos sociais para os projetos, o que indica que o docente possui autonomia na condução dos projetos, sendo o responsável pela articulação das atividades com os documentos normativos e orientadores.

De acordo com Bendrath, Basei e Frederico (2018), a integração dos programas de contraturno aos objetivos sociais preconizados pelas instituições, ainda é algo distante, sendo observado uma ausência de objetivos articulados ao projeto pedagógico, destacando-se que, “apesar dos altos índices de participação dos alunos, a organização didática não estabelece vínculos concretos com a proposta pedagógica das escolas” (Bendrath, Basei; Frederico, 2018, p. 212).

Diante de tal informação é imperativo analisarmos se os projetos têm atendido aos interesses da comunidade local, assim no item 2.3, indagamos os participantes, se as atividades desenvolvidas atendem aos interesses dos participantes e como são escolhidos os projetos a serem oferecidos. A nuvem de palavras na figura 6, apresenta as palavras mais recorrentes na fala de docentes e gestores: “escola - projeto - futsal - voleibol - aluno - modalidade - interesse - escolher - município - participar”, são as mais recorrentes nas respostas, conforme pode ser visto na nuvem de palavras figura 6.

03	“acaba se refletindo, sim”
06	“acredito eu que sim, que tenha interesse dos estudantes”
07	“É sim, então é a gente, já escolheu, não é ter, por exemplo, escolhemos futsal porque é uma coisa de bastante interesse”.
11	“É, tem alguma atividade complementar, a gente busca atender aquilo que o aluno tem interesse dentro da medida do possível”.
12	“Olha para ser bem sincera, o nosso foi bem imposto. É um projeto de futsal, é de futsal, mas muito bem aceito, porque é o que eu diria que as crianças mais gostam aqui na escola”.
16	“Os projetos são escolhidos a partir dos interesses dos alunos”
18	“Sim, reflete sim”.
19	“Acredito que dentro e especificamente do projeto que eu trabalho sim”.
20	“Sim, acredito que sim, que apresenta o interesse dos estudantes, sim”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

As práticas esportivas desenvolvidas têm envolvido e motivado os alunos, atendendo ao interesse dos alunos e obtendo boa participação dos mesmos, como vemos na figura 6, as modalidades futsal e voleibol apresenta-se em evidência, sendo referenciada pela maior parte das escolas, aparecem ainda as modalidades de vôlei de praia, tênis de mesa e xadrez. O discurso dos participantes aponta que estas são as atividades mais desenvolvidas, neste ponto é importante analisarmos como estes projetos são escolhidos.

As palavras “escola” no centro da nuvem demonstra que as escolas, definem quais serão as atividades a serem ofertadas. Como vimos anteriormente cabe a gestão escolar efetivar a gestão democrática no ambiente escolar, garantindo a possibilidade de participação da comunidade escolar, em conformidade com a legislação das AETE, a qual orienta que a escolha das atividades a serem desenvolvidas devem envolver o Conselho Escolar, visando que as mesmas atendam as necessidades da comunidade escolar, visando democratização do acesso ao conhecimento e a cultura, integrando estudante, escola e comunidade (Paraná, 2021).

Sobre o processo de escolha, vejamos quais foram os critérios apontados pelos gestores para seleção das modalidades a serem ofertadas.

Quadro 10 – Como foram escolhidos os projetos

Participante	
01	“os projetos são escolhidos naquilo que eles mais se identificam, o que eles pedem ou que eles mais se empenham”.
03	“É através mais do interesse dos alunos em participar, porque assim, o ano passado nós tínhamos aqui o futsal, né, que era o futsal masculino. E esse ano nós optamos pelo voleibol feminino, porque as alunas começaram a mostrar mais interesse”.
05	“Foi pelos alunos, escolheram o que eles que tinham aptidão que eles queriam”.

07	“[...] escolhemos futsal porque é uma coisa de bastante interesse”. [...] No caso desse projeto a gente escolheu, foi pelo interesse. Sugestão dos alunos, né? Pela boa aceitação e está refletindo realmente”.
09	“Eu acredito que seja pela escolha da maioria. Eu não participei nessa escolha, né? Não sei como que isso foi implantado, definido aqui no colégio, porque quando eu entrei já era toda vida, foi AETE, foi futsal, futsal, futsal, futsal tal. Acredito que seja pelo interesse, a escolha da maioria”.
11	“[...] a gente busca atender aquilo que o aluno tem interesse dentro da medida do possível. Geralmente, se o que teve anterior deu certo, a gente dá continuidade ou se não é mudado a turma às vezes, mas o nosso aqui, desde quando iniciou é futsal”.
13	“Assim, não foi a escola que escolheu, nós escolhemos o vôlei de praia, porque no vôlei de praia a gente pode atender mais alunos, pode atender masculino e feminino. [...] E aí aconteceu essa mudança, no colégio, que acabou beneficiando a gente. Aí, então, lá passou a ser integral e aqui a tevê a ampliação das atividades”.
16	“Os projetos são escolhidos a partir dos interesses dos alunos”
18	“[...] como o professor, já vem há muito tempo trabalhando com esse projeto, é a gente já, já os nossos alunos já têm uma cultura de que é da escola”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Como vemos o critério interesse é sim respeitado pela gestão escolar e pelos docentes na escolha das atividades, porém ele não se dá de forma absoluta como em uma eleição onde simplesmente a atividade mais votada é escolhida para ser desenvolvida, as escolas, representadas por sua equipe gestora e docentes, apesar de valorizarem o interesse, pois a manutenção das atividades se dará pela boa participação, levam em consideração a possibilidade de acesso, às atividades na comunidade, por exemplo a existência da modalidade, sendo ofertada pelo município e ou a opção por modalidade individual para poder atender a ambos os gêneros. Deste modo podemos compreender que sim a escolha dos projetos representa as necessidades e os interesses da comunidade.

O discurso dos participantes demonstra que a cultura local, parece sim ser determinante para a escolha das atividades a serem desenvolvidas apesar das evidências mostrarem que isso é realizado de forma empírica, não havendo um processo constante de consulta à comunidade para manutenção ou alteração das atividades, há indícios de que estas consultas foram realizadas no momento de implantação dos projetos e que com o bom andamento dos mesmos, estes são continuados.

Outra evidência é de haver articulação com as atividades desenvolvidas pelo município em escolinhas de formação, este fator é adotado como parâmetros de escolha, de forma a proporcionar aos alunos novas oportunidades de desenvolvimento, como podemos verificar na fala dos participantes no quadro 11.

Quadro 11 – Articulação com projetos desenvolvidos no município.

Participante	
08	“Nós iniciamos, é com basquete. Que naquele momento a gente procurou, não é trabalhar com a modalidade de futsal para não haver um choque com o município. É depois, com o tempo, toda a conversa que eu tive com a direção, foi no sentido assim, vamos o máximo que a gente puder, a gente não vai bater, com essa modalidade, para não atrapalhar o trabalho do município e não atrapalhar o nosso. E ao mesmo tempo ofertar uma modalidade diferente, né?”
19	“É o que acontece no nosso município, já existem escolinhas de formação. Numa cidade pequena, onde todos têm acesso a qualquer tipo de atividade e a criança também, dependendo da idade. Nessas escolinhas de formação não tem vôlei de praia, nunca teve vôlei de praia, nunca teve tênis de mesa. É, há muito tempo foi feito uma pesquisa dentro da escola, onde foi colocado várias modalidades, opções e as modalidades, tirando o futsal e o voleibol, as que mais apareceram foram essas duas”.

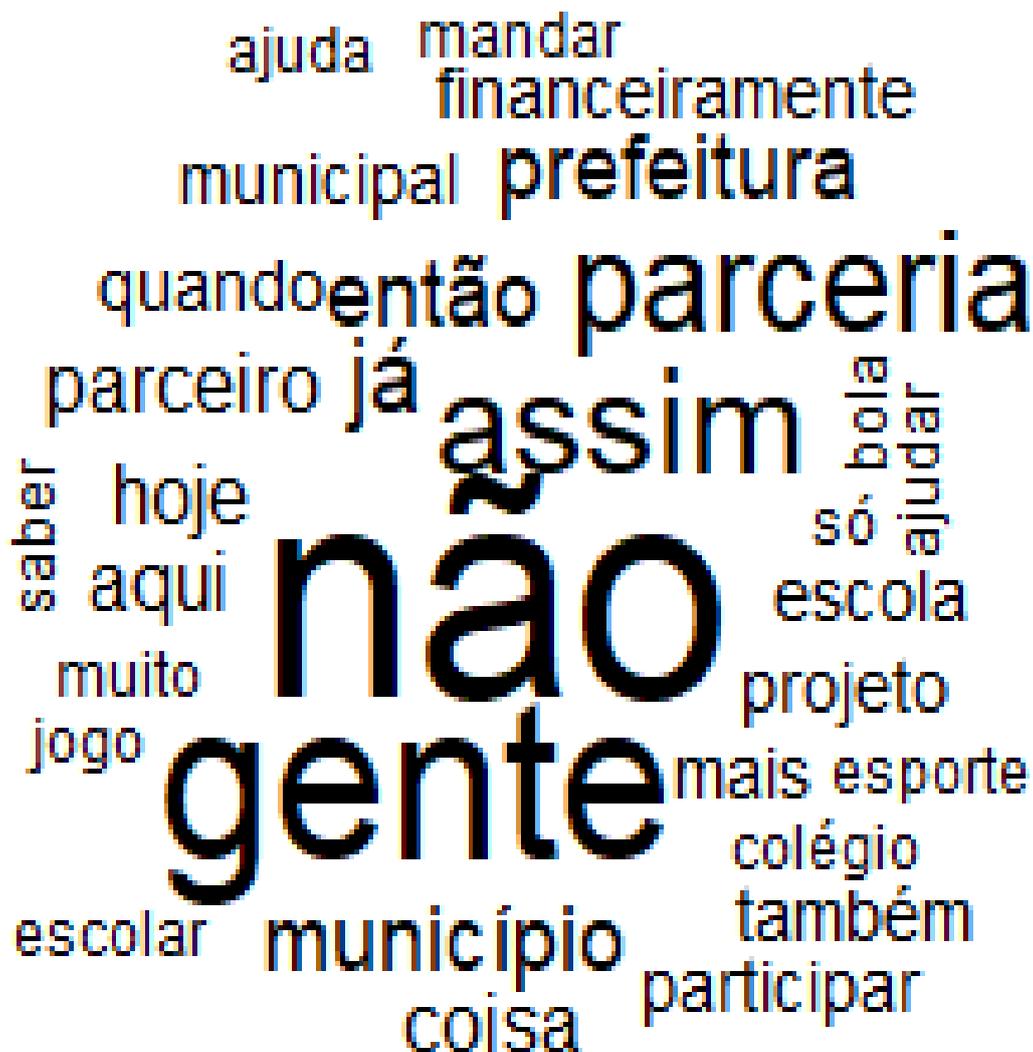
Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A manutenção de programas de iniciação esportiva demanda estrutura física, equipamentos e recursos que viabilizem a participação e ou organização de eventos, com o objetivo de proporcionar vivências autênticas aos alunos, deste modo é importante entendermos como estes projetos são subsidiados, pois o sucesso das atividades depende de investimentos em profissionais e insumos necessários.

O AETE é um programa do governo estadual, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, realizado nas instituições escolares, que tem por objetivo principal a preparação de equipes para a participação dos Jogos Escolares. A contratação do professor/treinador é realizada pela mantenedora seguindo critérios estabelecidos em resolução própria de distribuição de aulas publicadas anualmente. As instituições de ensino, representadas pela direção escolar, são responsáveis pela gestão financeira dos recursos recebidos do governo estadual e federal, podendo alocar estes recursos de acordo com a necessidade, para a manutenção das atividades extracurriculares.

Sabendo da limitação destes recursos que devem atender a todas as demandas das instituições de ensino, no item 2.4, indagamos se as escolas possuem parcerias que apoiem financeiramente os projetos. Como podemos ver na figura 7, as palavras “não - gente - parceria - município - prefeitura” foram as mais recorrentes no discurso dos participantes, indicando que as escolas não possuem parceiros para subsidiar financeiramente os projetos, sendo estes mantidos pelo governo do estado.

Figura 7 - Parcerias que apoiem financeiramente os projetos



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Os participantes 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 11, 12, 14 e 20, foram taxativos em responder que a escola não possui, nenhuma parceria que apoie financeiramente o projeto, porém alguns dos participantes levaram em consideração apoios que acontecem para além da liberação direta de recursos, mas que auxiliam na realização de ações implementadas pelo projeto, até mesmo patrocínios pontuais, como transporte para

participarem de campeonatos, o patrocínios pontuais levantados junto ao comércio local. Vejamos no quadro 12, os tipos de parcerias que foram elencadas.

Quadro 12 – Parcerias que apoiaram financeiramente os projetos

Participante	
07	[...] a gente conforme vai desenvolver alguma coisa, por exemplo, a gente já teve questão que o professor até pode confirmar melhor, foi fazer um uniforme novo, então daí a gente fez, uma solicitação um pedido para a comunidade, comercio, coisas assim, uma busca de patrocínio, mas não tem aquele parceiro, nada fixo.
10	“Que eu sei, a prefeitura tem uma parceria com o colégio também é assim quando tem os jogos escolares é, tem essa parceria que trabalha junto, sabe? A prefeitura, a gestão do administrativo do município com o colégio, daí tem essa parceria, é, auxilia e dá um suporte”.
11	“A única parceria que a gente tem é com a prefeitura que quando tem os jogos escolares nessas atividades, que daí eles ofertam o transporte, mas tirando isso não tem”.
13	A Secretaria Municipal de Esporte, né? Ajudou no fornecimento de uniforme, transporte dos alunos, né?
16	“Nós temos a prefeitura que ajuda muito a gente, é, já tivemos, hoje eu já não tenho mais, mas assim, até para a construção desse prédio que eu te falei, foi um empresário da cidade. Mas, infelizmente, pela covid, ele faleceu, então nós não temos, [...]. Então hoje a gente conta muito, mesmo com a parceria da prefeitura.
18	“Poucos, mas existe, vai ser que nós temos já com a empresa líder alimentos de nosso município, a prefeitura municipal que nos ajuda na questão do esporte e um supermercado, a rede de comércio do município”.
19	“Assim, a gente sempre teve os parceiros aqui, né? Acho que nada se faz sozinho, certo, é visto também por que o governo, ele coloca os projetos, mas ele não dá a sustentação necessária, o investimento necessário”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

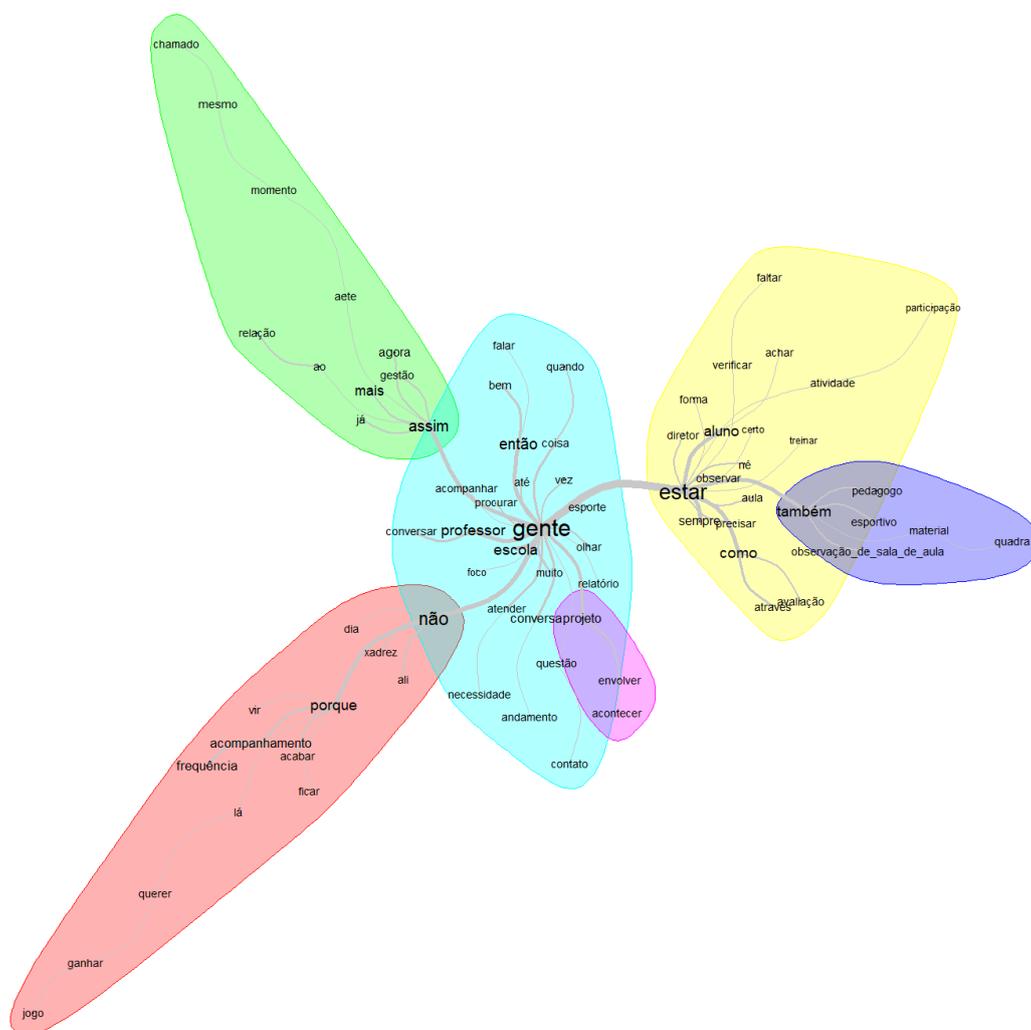
Como vimos, os projetos essencialmente são mantidos com os recursos do governo estadual, o qual contrata o professor e autoriza a demanda para suprimento do mesmo. Para suprir as necessidades dos projetos viabilizando que os alunos participem de competições os gestores e docentes buscam apoio na comunidade local, tendo como principal parceiro o poder público municipal, o qual auxilia principalmente com transporte dos alunos para competições. Destaca-se ainda a busca de patrocínio junto ao comércio e auxílios pontuais de pessoas ligadas às instituições, como relatado pela participante 16, um empresário auxiliou na construção de uma sala específica para treinamento de tênis de mesa.

Como vimos os recursos financeiros para viabilização dos projetos, são oriundos do governo do estado, via fundo rotativo ou de recursos federais via PDDE, tais recursos não são específicos para este fim e compõe o orçamento geral de manutenção das instituições, deste modo a destinação destes ao projeto dependerá de um bom acompanhamento do

projeto, que demonstre que os resultados ali obtidos são relevantes e que carecem de investimento para garantia de qualidade.

Deste modo, indagamos no item 2.5, de que forma o gestor escolar monitora e avalia as ações pedagógicas da educação física e dos projetos de esporte e lazer na escola? Observemos abaixo a árvore de similitude, como o discurso de docentes e gestores estabelecem correlações e similaridades, vemos que no eixo central aparece a palavra “gente”, que é expressa nos discursos como o responsável pela ação, na comunidade mais próxima a esta aparecem palavras significativas, como “olhar - conversar”, que foram ações muito expressas na fala dos participantes e que explicam como se dá o acompanhamento pedagógico.

Figura 8 - Forma de monitoramento e avaliação das ações pedagógicas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A ligação forte, apresentada na árvore de similitude entre as palavras “gente e estar”, aparece na fala dos sujeitos na indicação de que a gestão escolar procura estar sempre conversando com o professor e com os alunos, bem como observando as atividades realizadas. Tal informação ratifica o que foi identificado em estudo de Bendrath, Ferreira e Basei (2020), o qual ao analisar a avaliação e monitoramento de ACC's, vinculadas ao macrocampo Esporte e Lazer, identificaram que “o principal caminho utilizado para o acompanhamento das ações pedagógicas remete ao conceito de “presença” ou de “se fazer presente”. Para os autores essa evidência indica que o processo de acompanhamento e avaliação destes projetos se davam pela mera observação, sendo o contato informal a ferramenta utilizada pelos gestores para avaliar a condução dos projetos esportivos nas escolas públicas do Paraná. Tal princípio também pode ser identificado na fala dos participantes neste estudo, como pode verificar no quadro 13.

Quadro 13 – Como ocorre o acompanhamento e avaliação dos AETE

Participante	
01	“Passar pela quadra esportiva, conversar com os alunos e com o professor também verificar a necessidade, o que há de necessidade, por exemplo, é a compra de material esportivo, aqueles que estão faltando e o que pode ser feito, né. Dentro do que da nossa capacidade que pode ser feito para melhorar”.
03	“Nós não temos um monitoramento, assim, é mais ali no olhometro. A questão da participação dos alunos, a questão de participação de jogos, o interesse deles em virem participar das atividades”.
05	“A gente teve jogos escolares, né? A gente vê o desempenho. Eu pessoalmente vou nos jogos pra ver como que tá e no conselho de classe só”.
07	“Então é por conversas com o professor, às vezes a gente, eu procuro atender bem às necessidades deles”.
09	“Conversando com os professores, perguntando se estão precisando de alguma coisa, [...]”.
11	“Olha, nós não temos uma planilha, um monitoramento, tipo assim, então o que a gente faz? Aquele acompanhamento diário é de forma geral, por ser uma escola pequena, a gente tem aí é nas próprias reuniões pedagógicas ou conversando com o professor mesmo”.
13	“Vendo LRCO, verificando a frequência, por meio da observação de sala de aula, porque acaba às vezes enquanto se sentando lá com eles e no Tetê a Tetê com os alunos, que é onde a gente conversa pergunta, pelo nível de frequência, viu que hoje faltou [...]”.
16	Observação de sala de aula, ela acontece também na educação física. Então, agora, mais do que nunca, nós sabemos dessa que é uma forma de estar observando e estar ajudando o professor nessa situação.
18	É a conversa com o professor, consulta que a gente faz é como o projeto é do estado. É um projeto AETE, a gente também faz a consulta pelo BI, como é que está acontecendo o lançamento da frequência dos conteúdos trabalhados, também faço a visita nos momentos de aulas práticas na própria escola, a gente tira um tempinho, não sempre porque nossa demanda é muito extensa, mas eu sempre estou por ali.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Como podemos verificar o principal mecanismo de avaliação e monitoramento é o diálogo com professor e com o aluno, porém como evidenciamos na fala dos gestores, esta conversa informal tem como objetivo principal observar o nível de participação, satisfação dos alunos com as atividades e suprir as necessidades dos professores para a realização das atividades.

Verificamos que alguns diretores citaram a observação, a conversa e a observação de sala de aula. De acordo com Reis (2011) a observação, a conversa, podem ser caracterizadas como uma observação do tipo informal, onde as visitas são geralmente são curtas, sem aviso prévio ou por conversas diárias entre diretores e docentes, a de destacar que para que estas conversas se caracterizam como observação elas devem conter um feedback, onde o mentor, no caso o gestor escolar, aponte pontos positivos e ou negativos, orientando a prática pedagógica.

A Secretaria de Estado da Educação (Paraná, 2021), instituiu a Observação de sala de aula, como estratégia de formação em serviço, e define por meio da Resolução Seed nº 2.857/2021, as atribuições dos diretores e diretores auxiliares, no art. 2.º, organizando-as nos âmbitos: I - Gestão Pedagógica; II - Gestão Administrativo-Financeiro; III - Gestão Democrática. No âmbito pedagógico destaca-se a obrigatoriedade da equipe gestora, realizar pelo menos 01 observação de sala de aula por dia.

Esta observação é do tipo formal, a qual de acordo com Reis (2011), devem ser orientadas por regras pré determinadas, envolvendo reunião de preparação, onde são definidos entre observador e observado, qual a turma a ser observada, tempo de observação e o foco da mesma, na fase de observação, o observador não interfere e procura chamar o mínimo de atenção dos alunos e o momento de feedback, onde observador e observado reúnem-se e é destacado os pontos positivos e negativos observados, neste momento o gestor deve procurar apoiar e orientar o docente visando a melhoria da qualidade do ensino, práticas exitosas devem ser reforçadas e as dificuldades devem ser corrigidas para alcançar os objetivos esperados.

Constata-se na fala dos participantes nas questões abordadas até o momento de que não há momentos formalmente definidos para pensar os objetivos dos projetos, deste modo, torna-se relevante a compreensão, de como são estabelecidas as metas estabelecidas para a oferta de projetos de contraturno na escola. Esta questão aparece no

da rede estadual, acompanhando a frequência escolar por meio da ferramenta de gestão Power Bi, a qual está vinculada ao LRCO - Livro de Registro de Classe do docente, gerando diariamente um boletim de frequência de todas as turmas da escola, a ação faz parte do programa Presente na Escola, da Secretaria Estadual da Educação (Seed-PR), o qual tem por objetivo “monitorar diariamente a frequência dos estudantes, e trabalhar de forma integrada com a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes para combater o abandono e a evasão escolar”.

Veamos no quadro abaixo como a preocupação dos docentes e gestores com a frequência ocupa o eixo central dos discursos, refletindo que ações dentro do programa têm sido voltadas para a manutenção dos alunos no programa, com parâmetros mínimos de frequência e participantes, mas também com a expectativa que o programa auxilia na frequência destes alunos no turno regular.

Quadro 14 – Metas para os AETE

Participante	fala dos participantes
01	“O objetivo é, além dessa questão, da socialização, do desenvolvimento, da presença do aluno na escola, é mesmo porque ele estando aqui, num ambiente de contraturno, isso vai deixá-lo mais próximo da escola, também é sentir pertencente à escola, não é?”
02	“[...] nossas metas, é fazer com que os alunos venham, venham, pratiquem, usufruam daquilo que a gente oferece, essa é a nossa meta.”
03	“[...] que o professor traga esses alunos, resgate esses alunos e que tenha o projeto mantido até o final do ano”.
04	“O estado impõe que haja um número x de alunos, por exemplo, no treinamento do voleibol.”
06	“[...] número limite de participantes, número mínimo”.
07	“Sim, porque a gente é a meta da frequência, que é uma exigência muito grande para nós”.
09	“A frequência, mas seria frequência. Só que nós temos uma boa frequência, porque assim os que já dão o nome para participar do projeto é porque são aqueles que gostam mesmo. Eles veem aquilo que eles gostam, né?”
15	“Sim, é principalmente pela quantidade de alunos. A gente tem que manter os alunos frequentes, quantidade e a frequência deles”.
16	“É, na verdade, a meta, não é? Ela é a presença, né? Ela é focada como ela é BI também. Em contato com BI e a gente está sempre buscando esses alunos todos os dias antes de começar?”
20	“Metas de frequência, tem que ter frequência 86%, 87%”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A análise dos discursos dos participantes apresentados neste tópico evidencia que não há o estabelecimento de metas pedagógicas e formativas que direcionam o trabalho do professor, as metas que balizam o trabalho são basicamente a frequência do aluno e a participação dos jogos escolares, não são discutidos entre equipe gestora e docentes os

objetivos educacionais, o que indica que as metas educacionais e o processo formativo é direcionado pela atuação docente, cabendo a este a decisão de qual o tipo de formação será ofertado.

Destaca-se ainda que o processo de acompanhamento ainda é prioritariamente informal, embasado na observação e no diálogo com o próprio docente, isso como forma de subsidiar o seu trabalho e não como forma de avaliação e de acompanhamento pedagógico. As evidências encontradas vêm ao encontro do exposto por Bendrath e Basei (2019), de que o professor, tem assumido no Programa ACC's, macrocampo esporte e lazer, a responsabilidade pelo planejamento, desenvolvimento efetivo e avaliação das atividades desenvolvidas junto aos alunos. Os professores são os maiores responsáveis pela implementação de programa relacionados ao esporte, e é a partir do conhecimento, das competências e das suas concepções de mundo, sociedade e cidadãos que as ações serão implementadas.

3.4 Categoria: formação e atuação pedagógica

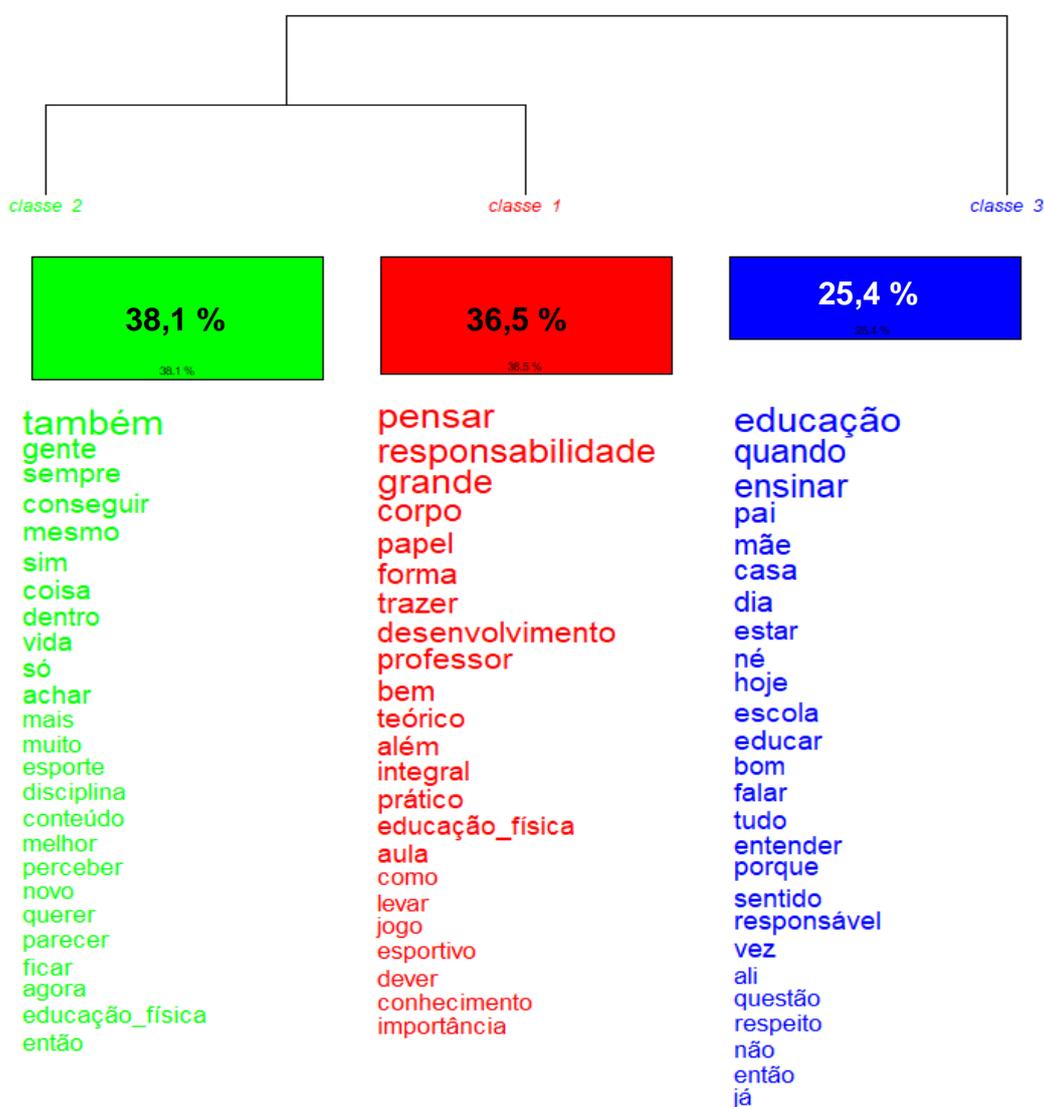
Como vimos no tópico anterior o professor é o agente principal na execução dos AETE, sendo este o responsável por colocar a intencionalidade formativa que será proposta aos alunos. Sendo assim, o item formação e atuação pedagógica visará entender o que se espera da atuação do professor de educação física no processo formativo e na formação geral do aluno.

Já no item 3.1, questionamos os participantes, diretores e professores, sobre quais as responsabilidades e o papel dos professores de Educação Física frente a formação educacional dos alunos? Para entender as diferentes concepções sobre o tema optamos aqui pela utilização da CHD - Classificação Hierárquica Descendente, o Corpus geral foi constituído por 20 textos, separados em 72 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 63 segmentos de textos (87,50%). Emergiram 2379 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 580 palavras distintas. O conteúdo foi categorizado em três classes: Classe 1, com 23 ST (36,5%); Classe 2, com 24 ST (38,1%) e Classe 3, com 16 ST (25,4%).

Vale ressaltar que estas três classes foram divididas em duas ramificações, estando as classes 01 e 02 alocadas na ramificação "A", devido à proximidade dos conceitos

expressos, embasados nas dimensões conceituais e atitudinais mais ligadas a educação científica, do trabalho com o conhecimento sistematizado, na relação teoria e prática, com foco na educação integral do indivíduo e na formação do cidadão e consequente mudança de atitude para a vida do aluno. Nestas ramificações a Classe 1, podemos denominar de viés voltado à formação integral e a Classe de 2, de viés direcionado a formação para vida toda.

Figura 10 - Responsabilidades e o papel dos professores de Educação Física



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Vale ressaltar que estas três classes foram divididas em duas ramificações, estando as classes 01 e 02 alocadas na ramificação “A”, devido à proximidade dos conceitos

expressos, embasados nas dimensões conceituais e atitudinais mais ligadas a educação científica, do trabalho com o conhecimento sistematizado, na relação teoria e prática, com foco na educação integral do indivíduo e na formação do cidadão e consequente mudança de atitude para a vida do aluno.

Nestas ramificações a Classe 1, podemos identificar está ligada a formação integral e a importância da dimensão conceitual, a qual os participantes expressam como teoria, conceitos ou conhecimentos sobre a prática, como podemos evidenciar na fala dos participantes expressas no quadro 15, apresentado a seguir.

Quadro 15 - Classe 1 - desenvolvimento integral do aluno

Participante	fala dos participantes
01	“Bem, volto naquela questão do relacionamento, da socialização. Eu enxergo dessa forma, não sei se realmente, mas nisso e desse desenvolvimento que é primordial, além disso também é entender a importância da prática esportiva e, mas através do conhecimento teórico”.
03	Bom, é, eu acho que o professor, ele tem uma responsabilidade dele, [...]. E ele, tem que trazer, conceitos, ou um conhecimento para o aluno, [...]. A interação na comunidade, a parte é porque a educação física, como geralmente é coletivo, eu acho que ela, traz o aluno, leva o aluno a ter uma maior participação, é saber dividir, a saber competir. Então, eu acho que é isso, que é a grande responsabilidade do professor e o papel dele.
04	“[...] aí a gente vai realmente para a formação educacional dos alunos. E aí a gente tem um papel da educação física, é o desenvolvimento integral do indivíduo, porque é um corpo que fala, é um corpo que pensa, é um corpo que age, é um corpo que não deixa o certo de lado, é um corpo que não para de calcular, de pensar, de agir, de responder a estímulos. Tem toda uma parte cognitiva, toda, uma parte motora. Ele não se desassocia, então eu tenho que trabalhar o corpo de forma integral para desenvolver esse indivíduo de forma integral ou pelo menos possibilitar é ou dar oportunidades para que esse aluno, possa ter vivências que possam levar isso, tanto na parte teórica quanto na parte prática.
07	“Aquele professor que leva mesmo a Educação Física a sério, que trabalha todas as áreas que precisa ali dentro da Educação Física, tanto procura trabalhar um pouco da teoria e a prática, ele consegue um desenvolvimento integral com o aluno, porque [...] à parte física, tem uma influência muito grande em todas as áreas do corpo, a emocional e a física, e a parte da saúde, [...], todos deveriam ter essa consciência, dessa responsabilidade, é uma responsabilidade, eu considero. É uma responsabilidade bem grande nessa formação integral do aluno.
11	“Penso assim, vai além do que somente jogar bola, não é? Somente o futsal, o jogo ali, mas todo um respeito, a disciplina, o respeito com o outro, é um trabalho em equipe, então eu penso que essa parte pedagógica, o papel da responsabilidade do professor, vai muito mais além do que propriamente o jogo. A conscientização do trabalho, o teórico para que o aluno saiba o que ele está fazendo. Eu penso, é o que o professor tem aí de responsabilidade, é muito mais do que somente a prática esportiva”.
14	Nossa responsabilidade aqui é grande, Hein? O nosso papel enquanto professor é tornar assim, através dos contraturnos, [...] é formar cidadãos de bem, respeitando as regrinhas. Como é que é? para a vida deles.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Ao analisarmos as falas dos participantes ao expressarem sua opinião sobre qual seria o papel e as responsabilidades dos professores de Educação Física, frente a formação geral do estudante, vimos que estes estabelecem uma relação próxima sobre qual seria o papel da disciplina educação física. Neste contexto, podemos fazer a aproximação da ideia de que seria então responsabilidade do professor “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania” (González; Fensterseifer, 2010).

Na mesma ramificação, a Classe 2, destaca a importância da Educação Física, como algo que o aluno poderá levar para a sua vida futura, que destaque a importância da prática de atividade física, que estimule a socialização, a inclusão na prática esportiva como algo positivo para seu futuro, esta classe também destaca a importância do trabalho com a teoria e prática, porém a ênfase maior está nos benefícios futuros, como podemos evidenciar na fala dos participante, apresentadas no quadro 16, que os alunos possam usufruir desta formação para sua vida pessoal ou profissional.

Quadro 16 - Classe 2 - formação para vida

Participante	fala dos participantes
02	“Para trabalhar muito a parte social, com os alunos, não é? a inclusão, a vivência entre grupos diferentes e no treinamento, a gente consegue trabalhar mais isso”.
03	“A questão da educação física não como a gente tem, a educação física como o objetivo de disputar, mas sim de ter educação física, o aluno ter interesse na Educação Física como um elemento que amanhã, depois pode ajudar ele a se desenvolver, a ter uma prática de esporte.
09	“Olha, sempre mostrando para o aluno, a importância de realizar as atividades físicas. Fazendo com que ele tenha consciência, sim, de que isso, essa prática, ela não é só para ele obter uma nota trimestral para ele conseguir uma média para passar de ano, mas para que ele leve o conhecimento para a vida também”.
13	“Eles têm a obrigação de trabalhar o conteúdo, mas também de estimular, eu acho assim a vocação, [...] como é a questão de perder, se ganhar, você entendeu o que se sente quando perde, o que se sente quando ganha, o respeito ao adversário. Que é a prática de esporte, ela contribui. Não só para você continuar sendo um atleta cada vez melhor na sua performance, mas para você também ser um cidadão melhor, eu acho que tudo isso o esporte contribui. E assim, é uma coisa que a gente conversa sempre com os professores”.
15	“A gente trabalha eles tanto como socialização, a parte esportiva, que é a saúde, a inclusão. E é isso, eu assim, eu luto mais por uma socialização deles, o respeito de cada um, e a questão de que a educação física é muito importante na escola para eles”.
16	“É uma responsabilidade, mas eu sinto que essa formação ela deveria acontecer, da melhor forma possível, nenhuma questão mais é, se não fosse para formação profissional, mas pelo menos pela vida. Pelo momento especial de vida, mesmo para reconhecimento das suas, das atividades físicas, da importância disso para a vida deles, já seria uma coisa, eu acho. E por uma formação educacional, para

	aqueles que querem tornar, de repente, seguir esse mesmo rumo de vida profissionalmente”.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Tal concepção parece estar alinhada com os parâmetros internacionais de qualidade para a educação física e esporte de qualidade, e ao princípio da educação ao longo da vida, expresso no Relatório Delors, o qual apresenta os quatro pilares da educação, do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 2010).

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos [...]. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

A ramificação B, onde está alocada a Classe C, apresenta uma visão do papel do professor distinta das classes anteriores e em uma linha diferente, aqui destaca-se a Educação ligada à moral e aos valores, no aspecto comportamental, estaria este conceito mais ligado a atitudinal do educando. Observamos que os participantes destacaram a necessidade básica de se trabalhar valores, antes de poder trabalhar com o conhecimento científico, destacando a importância comportamental no processo educativo. Vejamos a seguir no quadro como este conceito se aproxima na fala dos participantes, expressa no quadro 17.

Quadro 17 - Classe 3 - Educação, moral e valores

Participante	fala dos participantes
04	“[...] educar no sentido de educação informal não dá educação de conteúdo. Tudo porque, basicamente, você tem que ensinar a base de educação de bom dia, boa tarde, pedir licença para entrar na sala, ensinar o que quer, fazer silêncio, respeito, a empatia, então, tipo assim, boa parte da aula a gente perde ensinando valores, regras e normas para essas crianças e adolescentes, porque parece que virou o papel da escola”.
08	“Do meu é o principal, é um dos principais, né? Porque eu estou ali na frente, vamos dizer assim, não é? eu que tenho que incentivá-los”.
19	“Nossa senhora, a escola hoje é praticamente ela que educa totalmente o aluno. Elas são só questão formativa, não. Ela educa, certo? [...] Porque, essa questão de formação da educação, o aluno recebe na escola hoje, se está entendendo. O

	<p>professor que falar que não é responsável pela educação, aquela educação que se aprende em casa, na escola. Hoje ele tem que repensar. Porque na escola você tem que fazer tudo isso porque em casa não tem mais isso. [...] Sim, e nós somos responsáveis por isso, sim. Então acho que, eu acho que essas ferramentas aí dos projetos, enfim, é um atrativo para você ficar mais próximo do aluno e poder transferir muita coisa para ele, que ele vai levar para a vida dele. É na escola que se ensina a falar bom dia, boa tarde, boa noite, a lavar prato, tudo isso não se aprende em casa mais, entendeu. Raramente se aprende em casa. Então a escola, ela é totalmente responsável sim, pela formação e os projetos de esporte, né? Talvez culturais também, tenham mais facilidade do que se consegue ficar mais próximo do aluno. Vocês se envolvem mais porque você mexe com o emocional do aluno que ele não queira esporte. Mexe com o emocional, seja ele qual for, então você consegue se aproximar mais e consegue transmitir mais. Enfim, você consegue se formar melhor e assim, e é responsabilidade nossa, sim. A gente tem que fazer isso sim, sempre”.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Sintetizando o discurso dos participantes, podemos concluir que a visão dos mesmo sobre o papel do professor de Educação Física é proporcionar uma educação integral ao aluno, que promova a socialização, a inclusão e que proporcione conhecimentos que permita ao aluno usufruir do esporte como benefício a sua saúde atualmente e no futuro, que ele possa se desenvolver como atleta de acordo com a sua possibilidade, que possa atuar profissional na área se assim desejar, mas que principalmente adote de valores morais que melhore a sua convivência em sociedade, tornando-se um cidadão consciente de suas responsabilidades sociais.

As opiniões apresentadas como sendo a responsabilidade do professor de Educação Física frente a formação geral do aluno, convergem para as ideias abraçadas pela DPJ. De acordo com Rizzo, Fonseca e Souza (2014), o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) através do esporte, consiste em um conjunto de estratégias que favorecem o desenvolvimento de habilidades que possam ser transpostas para a vida. Para estes autores um ambiente organizado e estruturado para o ensino de esporte, que incorpore os pressupostos da DPJ, pode oferecer aos jovens uma série de habilidades que podem ser utilizadas em outras dimensões de suas vidas, como escola ou trabalho.

O esporte, pode contribuir em muito com a educação e com a formação dos jovens, porém para que isso ocorra o mesmo deve ser alvo de tratamento didático-pedagógico (Machado, Galatti e Paes, 2015, p. 415). Neste sentido as expectativas sobre o trabalho do professor de educação física são altas, deste modo faz-se importante a indagação do item 3.2, se há professores que atuam em projetos de esporte e lazer sem formação superior em Educação Física. Se sim, eles recebem algum tipo de formação para atuar nos projetos.

Todos os participantes relataram que não há professores sem formação em educação física atuando nas AETE, esta situação é garantida pelos documentos que normatizam a distribuição de aula.

De acordo com os critérios para contratação de professor em regime especial, haveria a possibilidade de haver acadêmicos trabalhando, visto que o último edital de seleção (EDITAL N.º 30/2022 – GS/SEED), no item 10.28 - Comprovação de Documentação Obrigatória, subitem g), possibilita a comprovação de qualificação profissional, ao acadêmico que apresente:

Declaração ou Atestado de Matrícula e Frequência em Curso de Graduação, obrigatoriamente acompanhada de Histórico Escolar, expedida no semestre de inscrição, constando a carga horária total do curso e carga horária cursada de no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) (Paraná, 2022).

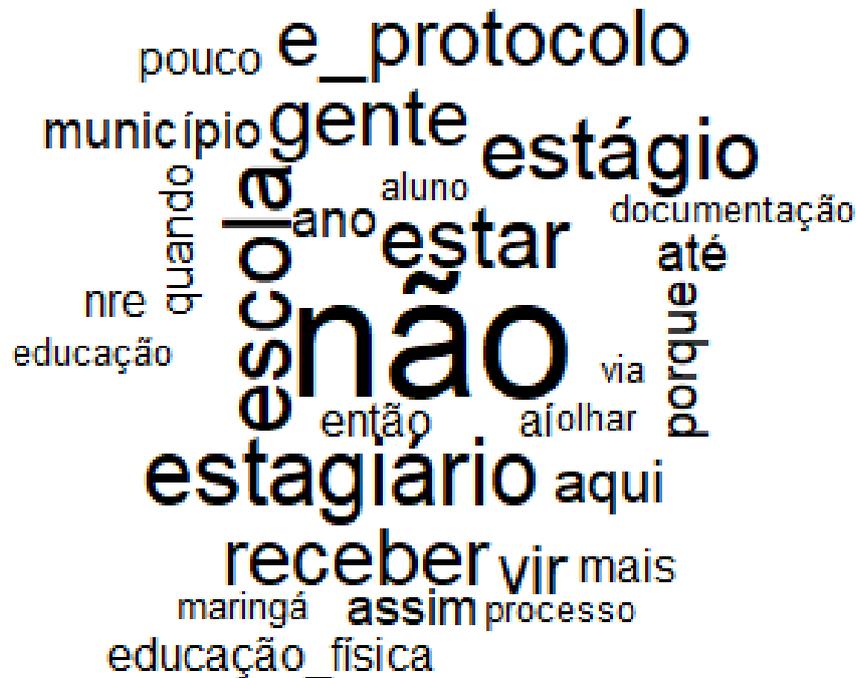
Pensando a importância da formação inicial e da articulação entre escolas e universidades para o desenvolvimento educacional e melhoria da qualidade da educação, questionamos no item 3.3, se as escolas costumam receber estagiários ou residentes para atuação na educação física ou projetos de esporte e lazer. Se sim, como ocorre esse contato entre escola e graduação.

Para Iza e Souza Neto (2015, p. 113) “a articulação entre os conhecimentos produzidos nas escolas públicas e a universidade, [...] possibilita ao futuro professor elementos para compreender a realidade profissional”. Os autores argumentam que no estágio os acadêmicos (estagiários) têm oportunidade de aprender os elementos constitutivos de uma profissão. O estágio docente oportuniza aos estagiários “vivenciarem a teoria na prática, por meio das mais diversas experiências. Dentre as situações possíveis de serem vividas está a de confronto com a realidade” (Cunha *et al.*, 2016, p. 586). Para estes autores será no âmbito escolar, que o estagiário poderá relacionar conhecimento teórico à prática docente.

A nuvem de palavras figura 10, gerada a partir da fala dos participantes em resposta ao questionamento, item 3.3, apresentou como maior ocorrência as palavras: “não - estagiário - escola - estágio - receber - e-protocolo”. As palavras expressam claramente o conteúdo do discurso dos participantes que em sua maioria relatam não terem recebido estagiários para realização de estágio em suas escolas. O processo de contato para a

realização de estágio se dá via e-protocolo apresentado pelas universidades ao NRE, palavra que também aparece em evidência na nuvem de palavras, apresentada a seguir.

Figura 11 - A escola costuma receber estagiários



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Os participantes declaram-se dispostos a receber estagiários, porém destacam as seguintes barreiras que dificultam o processo.

Quadro 18 - dificuldades para o recebimento de estagiários nas escolas

Participante	fala dos participantes
01	“Nós recebemos pouquíssimos estagiários, talvez pela localização da escola. Eles geralmente ficam concentrados em Maringá”.
07	“A gente não recebe estagiário de educação física e a gente recebe bem pouco estagiário, porque eu não sei se acontece lá no seu município. Mas, por exemplo, quem estuda na UEM não faz estágio em municípios fora, só faz dentro de Maringá e até as faculdades particulares, por questão de acompanhamento.”
16	“Faz algum tempo que nós não temos. Depois que começou essa situação de e-protocolo, sabe que exige o e-protocolo dos alunos, eles não, eles preferem educação infantil ou ensino fundamental no município. Eles fogem da nossa escola por causa da documentação da burocracia”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Como vimos a localização dos municípios, as instituições participantes estão localizadas em municípios de pequeno porte, que não possuem faculdades e ou universidades, o que dificulta a articulação com os centros universitários que por questões de acompanhamento das atividades de estágio e de regência priorizam as instituições da cidade, onde está inserida IES - Instituição de Ensino Superior, porém há IES, que permitem que seja realizado o estágio no município de residência do acadêmico, neste caso a processo de contato, IES e NRE - Setor de Articulação Acadêmica, via e-protocolo, tem se mostrado, muito burocrático e percebido pelos gestores como um entrave para a presença de estagiários nas escolas.

Pensando a importância desta integração entre escola e universidade, tanto para a formação acadêmica quanto para as escolas e para a qualidade de ensino ofertados é necessário repensar os processos de forma a viabilizar o acesso de maior número de instituições aos programas de estágio e residência pedagógica, tendo em vista que a ação pode fomentar a melhoria da formação e da oferta de educação de qualidade.

3.5 Categoria: Instalações e equipamentos

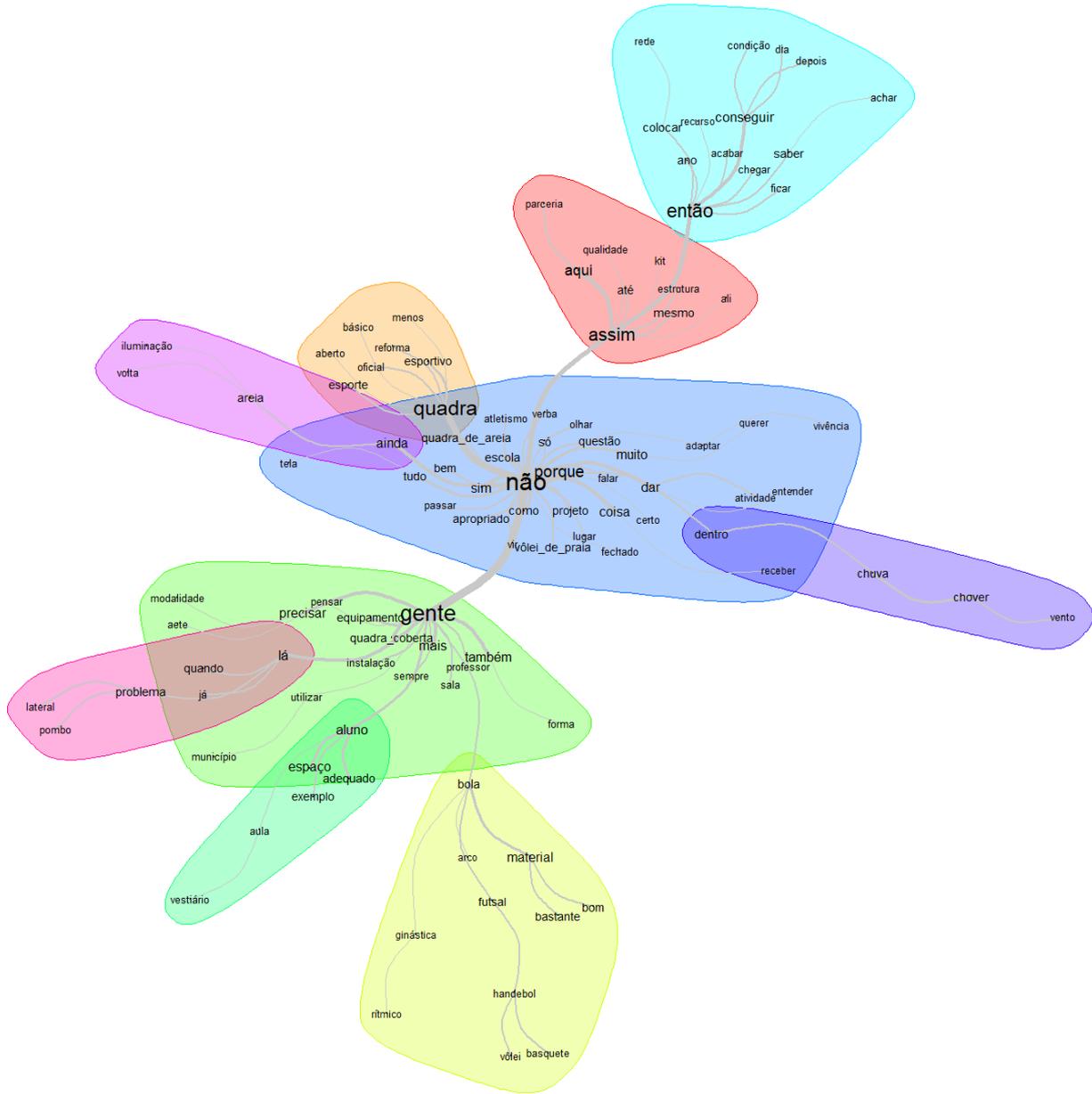
A oferta de uma formação esportiva de qualidade depende de diversos fatores que corroboram para os objetivos sociais e educacionais sejam atingidos, permitindo que os participantes possam desenvolver todo o seu potencial, e que o professor possa desenvolver seu trabalho com qualidade e segurança (UNESCO, 2015). Sendo assim, é essencial identificar como estão estruturados os projetos, quanto às suas instalações e equipamentos disponíveis para o desenvolvimento das AETE.

De acordo com Bendrath e Malagutti (2020), a questão da infraestrutura e da arquitetura do ambiente escolar, apesar de pouco explorada no universo acadêmico brasileiro, recebe atenção de pesquisadores fora do país, entendendo-se que o espaço escolar e sua arquitetura tem importante influência no processo de aprendizagem.

Deste modo, no item 4.1, questionamos aos docentes se eles consideram que a escola oferece instalações e equipamentos apropriados para as aulas e projetos de educação física. Observamos no conjunto de respostas dos participantes que são dois itens diferentes, quando a questão são equipamentos, os participantes declaram possuir os equipamentos necessários para as aulas das AETE, quanto ao quesito espaço físico

apropriado para a realização das aulas, todos relataram possuir um espaço físico destinado a modalidade desenvolvida, porém foram feitas algumas ressalvas sobre as condições deste espaço. Podemos verificar na árvore de similitude figura 11, que se apresentam ligações fortes entre as palavras “não - quadra” e “não - gente”.

Figura 12 - As instalações e os equipamentos são apropriados



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A ideia principal presente neste discurso é que o espaço existente é a quadra de esportes, na comunidade de palavras no entorno da palavra “quadra”, destacamos as palavras “aberto - reforma - básico”, as quais indicam a fragilidades destes espaços, indicando a necessidade de reformas e expondo que grande parte das quadras cobertas com as laterais abertas, que impõe dificuldades, expressas na comunidade em torno da palavra “então” que traz as palavras “condições - dia - chuva - vento”, em dias de muito vento e de chuva, inviabilizando a utilização nestas condições de climáticas.

Estudos de Bendrath e Malagutti (2020), identificaram uma forte correlação entre a inexistência de quadra ou a escola possuir apenas quadra descoberta com a não oferta de atividades relacionadas ao macrocampo esporte e lazer, nos programas ACC's da Rede Estadual do Paraná. No discurso dos participantes podemos identificar que os mesmos relatam que possuem o básico para poder ofertar as AETE, como expresso no quadro abaixo.

Quadro 19 - instalação para as aulas do projeto

Participante	fala dos participantes
01	Se nós olharmos pelo básico, nós temos o básico, mas nossa quadra esportiva, ela não passa por uma reforma há muito tempo.
03	Na minha opinião, não. A gente tem até uma estrutura razoável, mas assim é o básico.
05	É não. A quadra, inclusive, a gente está focando na reforma dela, com a verba da escola mais bonita, porque está péssima instalação, péssima.
07	Não totalmente. Porque igual nossa quadra não é bem adequada. Como eu disse, fora da quadra também, a gente não tem outros espaços, que poderiam praticar tanto outros esportes.
10	no meu ponto de vista, assim são apropriados, mas poderia, poderiam ser melhorados também. Aqui no colégio, nós temos a quadra, não temos uma área para atletismo, só a quadra esportiva.
11	Então a infraestrutura a gente vê que a nossa quadra precisava de uma reforma, principalmente no piso.
13	De forma geral, sim, mas não conseguimos atender todos os problemas de acessibilidade e quando não há condições, não nos é dada, a gente improvisa.
19	Olha, isso é verdade, pode ser que apropriado, sim, mas não com a qualidade necessária que deveria.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

No que tange a utilização de outros espaços, para a prática esportiva, como áreas verdes, os estudos de Bendrath e Malagutti (2020) não identificaram essa associação significativa com a existência de projetos, ou seja, a infraestrutura “quadra” e sua tipificação

se mostrou como a principal variável para a tomada de decisão do gestor para implantação dos projetos. Podemos destacar nestes estudos, resguarda as limitações impostas pelo tamanho da amostra, que foi possível identificar que os gestores consideram a possibilidade de utilização de outros espaços para a implantação de projetos, como foi identificado no caso da implantação da modalidade vôlei de praia, onde as escolas optaram pela adaptação de espaços existentes, pátio escolar ou utilização de espaço da comunidade, como podemos observar no quadro 20.

Quadro 20 - adaptação de espaços

Participante	fala dos participantes
14	“Nós temos o local apropriado para o vôlei de praia. A gente utiliza um espaço do município, aliás, é da igreja católica aqui que o município tem uma parceria”.
16	“Então, eles estão na Quadra de Areia. Eu não consegui ainda fazer a demarcação, sabe fazer ela certinha, assim, quadricular, ela certinha ali. Então ela está, coloquei areia em cima da grama, deu uma fundada nela e coloquei 2 caminhões de areia, não fiz ainda em volta para segurar essa areia, colocar as redinhas certinho para não passar”.
19	“Vou dar exemplo aqui, quando a gente começou a trabalhar com vôlei de praia, não tinha quadra nenhuma aqui. Então a gente começou a trabalhar na grama, na terra, depois de 1 ano, a gente conseguiu trazer areia”.

Como vemos há possibilidade de ofertar AETE utilizando a estrutura existente e ou espaços da comunidade, este aspecto é uma questão de resolução da própria comunidade escolar, que considera diversos aspectos para esta tomada de decisão. Uma das dimensões que provavelmente devem ser consideradas para esta decisão deve estar relacionada às questões de segurança e saúde, deste modo no Item 4.2 - questionamos os participantes se os ambientes de aprendizagem oferecidos para as aulas são seguros e saudáveis.

De maneira geral a análise dos discursos expressos na nuvem de palavras figura 12, o qual apresenta a palavra “sim” como a mais recorrente no discurso dos participantes, revela que os participantes consideram que as instalações disponíveis são seguras e saudáveis.

com paredes ou telas, para evitar a entrada de aves que é um problema recorrente em quadras esportivas.

Neste contexto, é relevante pensar quais são os recursos existentes para manutenção e serviços relacionados aos programas AETE, no item 4.3 - indagamos se a escola recebe algum recurso específico para a manutenção da quadra, dos equipamentos esportivos e materiais didáticos da disciplina, ou apenas o fundo rotativo geral da escola, e se os docentes saberiam informar o último valor recebido.

De acordo com a FUNDEPAR - Instituto Paranaense de Desenvolvimento da Educação, o fundo rotativo é oriundo de programas descentralizados de recursos financeiros desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação, que possibilita aos gestores maior autonomia no gerenciamento dos recursos, sendo direcionado à manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional. Este fundo é composto por diferentes tipos de cotas, definidas pela FUNDEPAR da seguinte forma:

I - Cota Normal -

a) Consumo - para realização de despesas com Material de Consumo, o Gestor consultará no sistema GRF os itens disponíveis para utilização da cota.

b) Serviço - para realização de despesas com Prestação de Serviços como colocação, conserto, limpeza, manutenção e substituição, o Gestor consultará no sistema GRF os itens disponíveis para utilização da cota.

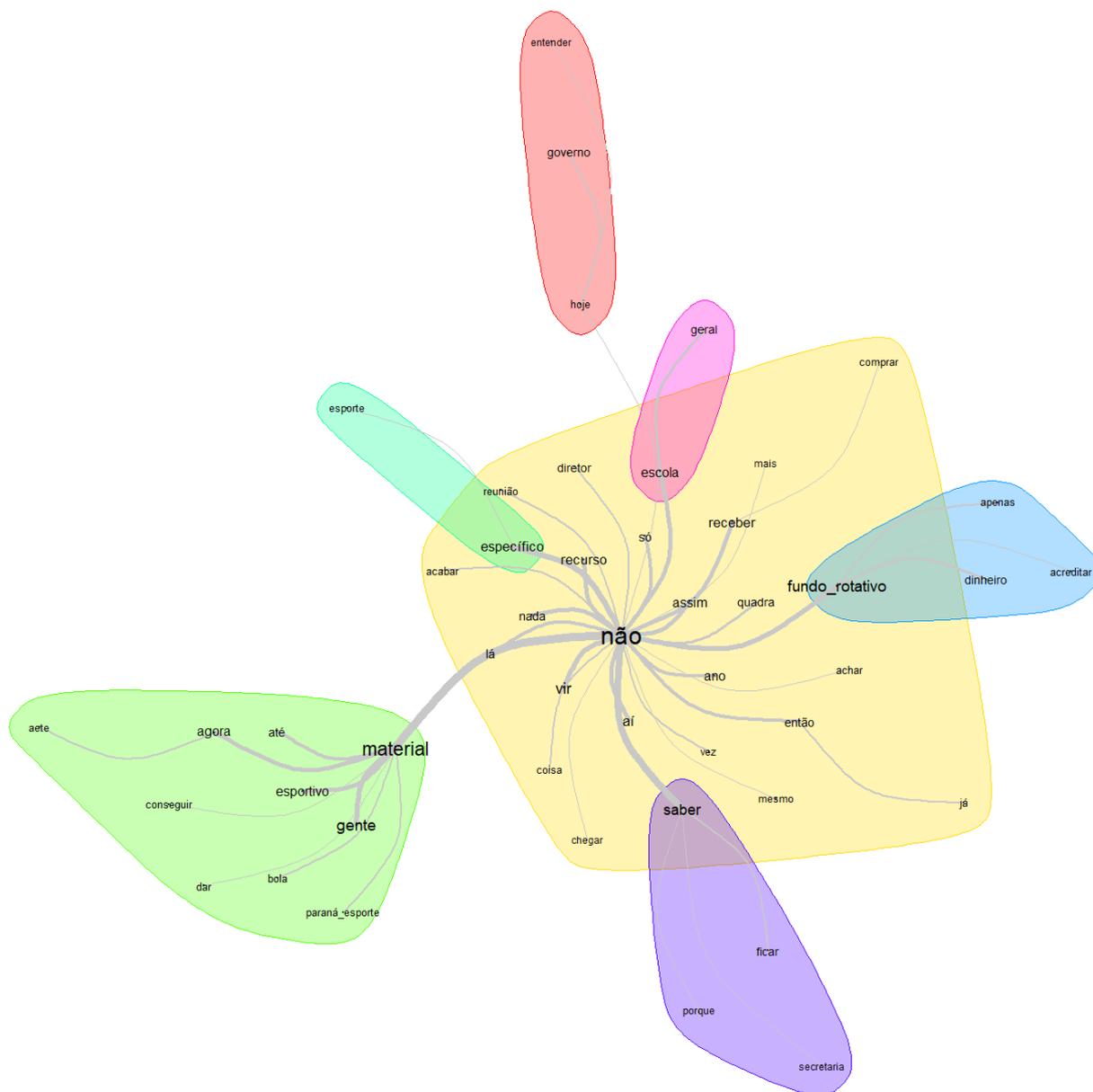
II - Cota Extra – Com destinação exclusiva para o atendimento das solicitações, cujas despesas não possam ser efetivadas por meio da Cota Normal.

III - Cota Especial – Com destinação exclusiva para o atendimento de Programas e Projetos desenvolvidos pela FUNDEPAR e/ou Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED, indicando a fonte de recursos. a publicação do ato que criou o Programa ou Projeto, através de processo específico tramitado no protocolo digital.

A definição de aplicação destes recursos, atende aos princípios da gestão democrática, devendo ter efetiva participação da comunidade escolar, a qual deve ter conhecimento sobre a origem dos recursos, sua aplicabilidade, das orientações e legislação vigente, a ciência do recebimento de recursos e o planejamento coletivo momento em que são elencadas as prioridades, definindo-se como será investido o recurso.

A árvore de similitude figura 13, apresenta a palavra “não” ocupando o eixo central do discurso, a resposta é clara não existente recursos específicos para a manutenção dos programas AETE, o que é expresso na ramificação, concorrência forte existente entre as “não - recurso”, “não - específico”, “não - receber”, “não escola” e “não - fundo rotativo”.

Figura 14 - Há recursos específicos para a manutenção dos programas



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Os dados revelam que o Fundo Rotativo e ou o Recurso Federal (PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola), lembrado apenas pelo participante 3, são as fontes de recurso financeiro para aquisição de materiais e a manutenção dos programas AETE, destacando-se que estes recursos devem atender a todas as demandas da escola. Tal informação torna relevante o envolvimento dos docentes nas instâncias colegiadas, órgãos consultivos e deliberativos que representam a comunidade escolar na gestão destes recursos. Porém

verifica-se que a árvore de similitude figura 12, apresenta uma forte relação entre as palavras “não - saber”, onde os docentes relatam não ter conhecimento sobre as questões financeiras.

Quadro 22 - conhecimento dos docentes sobre recursos financeiros

Participante	fala docentes
02	“O último valor não sei, por que a gente fica de fora dessa área. Mas, que a escola recebe recurso, recebe [...]”.
06	“Esta aí, ficou devendo, que é nessa parte financeira? Não, não sei”.
10	“Essa parte, eu acredito que o diretor consiga responder melhor”.
12	“Não sei te dizer, mas eu imagino que seja só isso mesmo, porque quando vem a verba o que nós vamos fazer, mas qual o valor eu não sei não”.
14	“Olha, esse ano é só, até o momento, só o fundo rotativo, não vem nada específico para educação física”.
17	“Eu acredito que seja só o fundo rotativo, não sei dizer qual o último valor”.
19	“Acho que só o fundo rotativo de forma totalmente insuficiente. Você recebe um dinheiro lá, você tem que se virar”.
20	“Acredito que só o fundo rotativo, não vem nada específico, não, veio materiais específicos, materiais, não dinheiro”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Como vemos não há cotas específicas para aquisição de materiais ou manutenção dos ambientes relacionados às AETE, porém existem recursos oficiais que podem ser destinados para este fim, o que reforça a importância do envolvimento dos docentes nas questões relativas à gestão escolar, neste caso a gestão financeira, ao se envolver neste campo, o docente poderá ter voz para apresentar suas dificuldades e expor as carências para realização de um trabalho de qualidade e a medida do possível ter suas necessidades atendidas.

A árvore de similitude figura 13, nos apresenta ainda uma forte ligação entre as palavras “não - material”, neste item há uma especificidade de momento, algumas escolas foram visitadas para entrevistas no primeiro semestre, participantes 01 a 08 e o segundo grupo no segundo semestre, participantes 09 a 20, é importante destacar esta periodicidade, pois no início do segundo semestre a SEED distribuiu materiais para os programas AETE. Mas o discurso dos participantes de maneira geral remete à coocorrência entre as palavras “não - material”, ela se apresenta na fala dos participantes, no sentido de que não receberam recursos, mas sim materiais, como podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 23 - recebimento de materiais

Participante	
02	“[...] no começo do ano fizemos o pedido de material esportivo do estado”.
04	“[...] tem um discurso aí que eu sei, porque eu estive numa das reuniões feitas pela antiga coordenação de educação física, do NRE de que haveria entrega de material para todos”.
08	[...] com relação ao material nós temos assim, é através da amizade que a gente tem, que a gente tem é de uma pessoa na Paraná Esporte. Ela acabou indicando, as diretrizes, como conseguir material esportivo. [...] Aí, nós tivemos naquela reunião com o coordenador das AETE o comentário que viria materiais. Até agora não recebemos.”.
11	“[...] somente alguns materiais que às vezes vem. Eu acho que quanto é que chegou esse ano, o último tinha chegado, já tinha uns 4 ou 5 anos”.
14	[...] o que veio agora, foi o material da AETE, pela primeira vez veio para dar aulas de treinamento esportivo”.
20	“[...] veio materiais específicos, materiais, não dinheiro [...]”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

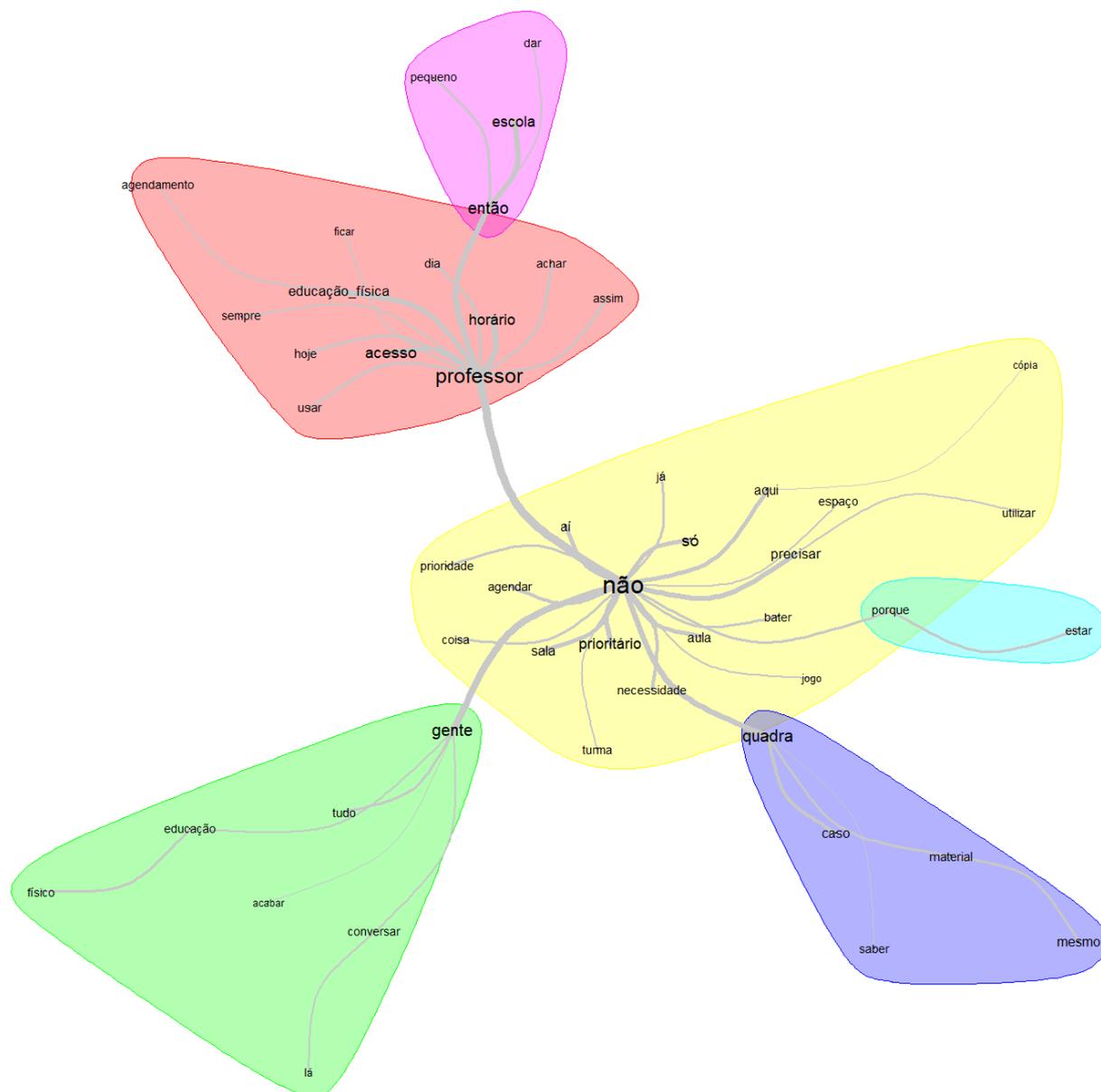
Observamos que alguns participantes relataram a possibilidade de recebimento de materiais via Paraná Esporte, através de articulação política, este parece não ser um caminho de amplo conhecimento por parte dos gestores, pois não se constitui como programa da SEED e sim da Paraná Esporte.

Como vimos até aqui, as instituições possuem a infraestrutura mínima necessária para as aulas da AETE e os programas estão supridos com materiais para o desenvolvimento das atividades, apesar de não haver recurso específico para a manutenção das atividades.

Outra questão a ser considerada é se os professores têm prioridade para utilização dos espaços existentes, assim no Item 4.4 - questionamos se os professores de educação física possuem acesso prioritário aos equipamentos e espaços da escola necessários para sua prática docente ou há necessidade de algum agendamento e reserva para uso.

A árvore de similitude figura 15, apresenta no eixo principal a palavra “não”, o que aparece no discurso dos participantes na forma de negativa, expressando que “não há necessidade de agendamento e reserva para uso”, os discursos dos participantes expressam que o acesso do professor aos espaços, no caso a quadra e aos equipamentos é prioritário. Sendo as instituições de pequeno porte, não é necessário divisão de horários.

Figura 15 - necessidade de agendamento para uso dos espaços



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A análise das respostas ao tópico infraestrutura e equipamentos permite concluir que apesar da necessidade de melhorias nos espaços, a estrutura existente e os materiais disponíveis permitem o desenvolvimento das aulas de treinamento esportivo, oportunizando condições de desenvolvimento adequadas aos alunos participantes e ao trabalho docente.

De certo modo tal indicativo vem ao encontro dos estudos de Bendrath e Malagutti (2020), o qual verificou relação direta entre uma política educacional viés na área do esporte com a existência de espaços para tais práticas, constatando uma relação direta entre a existências do espaço adequado e a oferta de programa.

4. PRODUTO TÉCNICO FINAL

A presente pesquisa teve como foco principal entender como os programas de contraturno escolar, vinculados ao conteúdo esporte são organizados pela gestão escolar para colaborar na melhoria da qualidade de ensino, na formação integral e com o projeto pedagógico das instituições de ensino. Werner da Rosa e Locatelli (2018) destacam a necessidade da transposição didática, que se caracteriza na transformação de saber científico construído em saber a ser ensinado, colocado em prática, gerando melhoria da qualidade de ensino. Batalha (2019, p. 08-09) aponta que o produto educacional é um instrumento totalmente vinculado ao trabalho de dissertação, com a finalidade de resolução de um problema específico, sendo “aplicável e utilizável e que a partir de sua proposta didática possa ajudar, modificar e transformar maneiras de ensinar e aprender”.

Deste modo, o produto final constituirá na elaboração de uma “Proposta Pedagógica e metodológica para ensino de esportes nos programas Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo” que subsidie na organização pedagógica e na operacionalização dos programas de contraturno na área de esporte, apontando como conciliar expectativas educacionais e sociais, a legislação que norteia o programa, tendo como conteúdo os processos metodológicos que colocam o aluno no centro do processo, apresentando metodologias que favorecem a formação integral do alunos e o desenvolvimento de competências e habilidades para toda a vida.

Como apresentado nos resultados da pesquisa não há momento formal de discussão entre gestores e docentes para pensar e definir os objetivos educacionais e sociais para o programa AETE, do mesmo modo o acompanhamento pedagógico tem ocorrido com certo grau de informalidade. Quanto às expectativas sobre o papel do professor de educação na formação dos alunos, destacou-se a responsabilidade do professor quanto a formação integral do estudante e a expectativa de que o processo de ensino nas aulas de treinamento esportivo seja algo que o aluno leve para a vida toda.

Com base nesta expectativa de formação, este produto apresentará concepções de ensino e abordagens pedagógicas que podem auxiliar os docentes e gestores na definição de metas educacionais para o ensino de esporte na escola, o que possibilitará que equipe gestora tenha parâmetros para o acompanhamento pedagógico. A proposta pedagógica apresentará a teoria de Desenvolvimento Positivo do Jovem - PDJ e as “Lives Skills”

(Ciampolini et al, 2020) e modelos de ensino baseados em metodologias centradas no estudante, o Teaching Games For Understanding (Bunker e Thorpe, 1986 *apud* Bolonhini e Paes, 2009) e o Sport Education (Siedentop, 1994 *apud* Vargas *et al.* 2018).

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ESPORTES NAS AETE - AULAS ESPECIALIZADAS DE TREINAMENTO ESPORTIVO

APRESENTAÇÃO

O Esporte é um dos maiores fenômenos culturais contemporâneos e envolve milhares de pessoas em todo mundo, independente da finalidade a que se destine. As pessoas procuram o esporte pelos mais diversos motivos, podendo representar um trabalho para atletas profissionais ou entretenimento para os espectadores, recreação e lazer para amigos que se reúnem, forma de obter condicionamento físico e saúde para outras, ou seja, o esporte pode assumir diversas características a depender da intencionalidade dos seus praticantes (Gonzales; Darido; Oliveira, 2014).

Para Gonzales, Darido e Oliveira (2014), esta grande variedade de sentidos que o esporte pode representar faz necessário categorizá-lo. Deste modo, vamos pensar o esporte neste documento de acordo com a definição expressa na legislação, especificamente na Lei 14.597, Lei geral do Esporte de 14 de junho de 2023, que no Art. 4º, define que a prática esportiva divide-se em 3 (três) níveis distintos, mas integrados, e sem relação de hierarquia entre si, que compreendem: I - a formação esportiva; II - a excelência esportiva; III - o esporte para toda a vida (Brasil, 2023). Nosso entendimento, apoiado nos resultados de nossa pesquisa, é que as aulas de treinamento esportivo, ao se inserirem no projeto escolar, devem oportunizar ao aluno o acesso a estes três níveis.

Programas como o AETE constituem-se como principal forma de acesso dos moradores de pequenos municípios a iniciação esportiva, o que denota a importância de tal política pública. destacando-se que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 217, estabelece como dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de todos os cidadãos, destacando no item II, como prioridade a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional (Brasil, 1988).

O esporte, tem intenção de

contribuir para a reversão do quadro de vulnerabilidade social, atuando como instrumento de formação integral dos indivíduos e, conseqüentemente, possibilitando o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania e o lazer, obedecendo aos princípios da Totalidade, Coeducação, Emancipação, Participação, Cooperação e Regionalismo (Gonzales; Darido; Oliveira, 2014, p. 09).

De acordo com a interpretação destes autores, a Constituição Federal entende que a prática esportiva no ambiente escolar é um direito de todos os cidadãos, assim o acesso à Educação Física e ao Esporte, além de um anseio da maioria da população, constitui-se em um direito. O que justifica a necessidade de investimento em políticas públicas voltadas ao esporte educacional.

Destaca-se ainda a necessidade de ampliação do período de permanência na escola expressa no art. 34 da LDB 9394/96 (Brasil, 1996). Neste contexto, Bendrath *et al.* (2018, p. 36), os projetos esportivos nas escolas do Estado do Paraná “tem se tornado para os governos a principal ferramenta para a implantação e consolidação de uma escola de tempo integral”.

O Plano Nacional de Educação, em sua meta 6, reforça a necessidade de ampliação do tempo de permanência na escola estabelecendo o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Observa-se que as legislações nacionais, indicam a importância e intencionalidade da ampliação do tempo de permanência do educando na escola, e veem as atividades esportivas como peça importante neste processo, orientando que Estados e Municípios adotem programas de ampliação de jornada escolar.

Nesta linha, a Rede Estadual de Ensino do Paraná, promove ações indutoras do modelo de Educação Integral em Tempo Integral, as quais tiveram início em 2008, com a oferta das Atividades de Ampliação de Jornada por meio do Programa Mais Educação e do Programa Viva a Escola e, em 2011, com a inserção do Programa das Atividades Complementares Curriculares em Contraturno, em substituição ao Programa Viva a Escola (Paraná, 2022).

Em 2015, é instituído por meio da Resolução n.º 3.823/2015 - GS/SEED, “o Programa de Atividades de Ampliação de Jornada Permanente e Periódica nas instituições de ensino da Educação Básica da rede pública estadual de ensino do Paraná” (Paraná, 2015). Com a Resolução n.º 3.823/2015 - GS/SEED, e a partir da organização estabelecida, na Instrução Normativa nº 03/2017 – SUED/SEED, aprimorada pela Instrução Normativa nº 05/2018 – SUED/SEED, o conteúdo esporte passa a ter destaque em dois programas o

projeto Voleibol em Rede e o Programa AETE, as normativas referentes ao desenvolvimento deste último é foco de abordagem deste guia.

Atualmente o programa se orienta na Instrução Normativa nº 002/2023, que organiza as atividades de ampliação de jornadas escolares a serem ofertadas na rede estadual de ensino do Estado do Paraná, entre as quais se encontra o Programa de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, o qual compreende modalidades esportivas individuais e coletivas, estabelecendo as modalidades que podem ser oferecidas (Paraná, 2023).

Este guia terá como propósito apresentar, de acordo com a instrução normativa do programa, possibilidades de trabalhos pedagógicos que podem auxiliar os professores a elaborarem o planejamento, o plano de aula, na elaboração da periodização treinamento, subsidiando a ação docente com um guia pedagógico e a equipe gestora com informações que permitam o acompanhamento construtivo dos programas de esporte em contraturno.

Para Gonzalez, Darido e Oliveira (2014) vale lembrar que ao se inserir o esporte na escola é fundamental que os projetos esportivos estejam em consonância com o projeto político pedagógico, pois nele se encontram os anseios da comunidade e as práticas esportivas devem fortalecer este processo, visando caminhar em direção a melhoria da qualidade do ensino.

Para concluir, este Guia terá caráter pedagógico e apresentará de forma breve e clara todas as manifestações esportivas possíveis de serem ofertadas, metodologias de ensino centradas no aluno e sugestões de atividades, ou seja, terá a intenção de instrumentalizar de forma pedagógica o que está estabelecido na Instrução Normativa nº 002/2023.

INTRODUÇÃO

Para definir o caminho que será trilhado neste trabalho e para atender ao objetivo que se propõem devemos buscar correlacionar o que as diferentes legislações pressupõem sobre a ação educativa no ambiente escolar voltada ao desenvolvimento de atividades esportivas, para isso partiremos da instrução que norteia o programa, buscando elos com os demais documentos norteadores que respaldam a prática educativa e o papel do esporte na escola.

A Instrução Normativa nº 002/2023, organiza o Programa de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, definindo as modalidades esportivas individuais e coletivas que podem ser implantadas nas escolas. As modalidades individuais que podem ser oferecidas são: atletismo, badminton, ciclismo, judô, natação, taekwondo, karatê, skate, tênis de campo, tênis de mesa, xadrez, Wrestling, ginástica artística, ginástica rítmica e vôlei de praia. Já as modalidades coletivas são: basquetebol, futsal, futebol, handebol e voleibol (Paraná, 2023). De acordo com Instrução Normativa nº 002/2023, estas modalidades devem estar contidas no quadro de modalidades esportivas previstas no Regulamento dos Jogos Escolares do Paraná (Paraná, 2023)

Esta instrução define também o público-alvo do programa as correlacionando às fases de aprendizagem esportiva:

- a) Especialização esportiva (12 a 14 anos): Início da especialização dos fundamentos e aperfeiçoamento básico das modalidades esportivas;
- b) Aprofundamento esportivo (15 a 17 anos): aprofundamento dos aspectos técnicos e táticos (Paraná, 2023).

A divisão etária corresponde às categorias de disputa dos Jogos Escolares do Paraná, destaca-se que para algumas modalidades como natação, judô e ginástica, existe uma categoria que permite a participação de atletas de 11 anos de idade, porém o programa apesar de prever esta modalidade não permite a matrícula de alunos desta faixa etária.

Outro ponto de destaque na instrução é a necessidade de elaboração por parte do professor de uma periodização de treinamento visando avançar as fases finais das competições oficiais estabelecidas nos calendários estaduais, nacionais e internacionais (Paraná, 2023).

Vemos então que o Programa AETE através da Instrução Normativa nº 002/2023 – SEED/DEDUC apresenta intencionalidade de trabalhar em acordo com a Lei 14.597, com foco no esporte de formação, que pode resultar a depender das potencialidades e desempenhos individuais em excelência esportiva, entendemos que este espaço, configurado nas aulas da AETE e na possibilidade de participação nos Jogos Escolares, constituem em um canal de acesso importante ao meio esportivo e oportunidade única para muitos alunos, em especial os residente em municípios de pequeno porte, como os das instituições envolvidas neste trabalho.

Análise qualitativa dos dados coletados neste estudo evidenciam que docentes e gestores escolares têm um olhar para a formação geral do aluno, em consonância com os pressupostos do esporte para a vida toda e como o Desenvolvimento Positivo dos Jovens. O AETE, inserido no contexto escolar deve articular-se com os objetivos educacionais propostos pela instituição, deste modo deve visar a formação integral e que as experiências esportivas vividas pelo aluno possam ser positivas para o futuro.

Como vimos, o programa AETE ao adentrar o âmbito escolar, está orientado por um arcabouço legal, porém deve atender aos interesses da comunidade escolar a qual está inserida. Deste modo, a metodologia de ensino adotada pelo professor terá grande importância no processo de articulação entre legislação e expectativas da instituição quanto aos objetivos da AETE.

Levando em consideração amplitude trabalho a ser realizado com o aluno, apresentaremos neste produto, conceitos para um trabalho norteado pela DPJ e por metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo, o que permitirá o desenvolvimento do indivíduo de forma que os resultados esportivos podem aparecer como consequência do trabalho e não como fim em si mesmo, mais do que desenvolver o aluno no aspecto físico, técnico e tático, o objetivo é que o aluno entenda a amplitude da prática esportiva e possibilidade de usufruir da mesma. Para isso propõe-se a utilização concomitante dos conceitos da DPJ e da metodologia TGfU e Sport Education.

4.1. O Ensino de Esportes na Escola

O esporte quando integrado ao projeto de ensino de uma instituição escolar, adentra a dimensão esporte-educação, mesmo que por seus objetivos e finalidades se apresente

mais próximo ao esporte-formação ou ao voltado ao esporte de rendimento como na proposta das AETE. O pedagogo francês Belbenoit (1976 *apud* Finck, 2011), destaca que o esporte no ambiente escolar, não deve ter como propósito a formação de atletas, sendo este um efeito secundário, que não deve ser desprezado. O objetivo maior do esporte no ambiente escolar deve ser a expansão de todas as suas possibilidades formativas.

Para Belbenoit (1976 *apud* Finck, 2011) o esporte no ambiente escolar constitui-se em uma rica experiência que permite ao aluno vivenciar experiências e construir por meio da prática e da reflexão uma ética de saúde global. Para o autor o esporte é uma atividade desempenha funções biológicas de preservação da saúde e funções socioculturais de comunicação, participação e expressão. Considera ainda que sendo o esporte um dos mais importantes fenômenos socioculturais da atualidade é essencial aprender a se posicionar perante ele, principalmente frente aos meios de comunicação de massa, deste modo para este pedagogo inserir o esporte na escola atualmente é fazer a escola viva.

O lugar que o esporte ocupa na sociedade atual, justifica a necessidade do trabalho educativo com o esporte e a sua presença no ambiente escolar. Corroborando com a ideia, Finck (2011) reforça a necessidade do tratamento pedagógico do esporte, pois todos os alunos devem ter acesso a este conhecimento. A autora defende que na escola devem ser criados espaços que oportunizem ao aluno vivenciar o esporte de rendimento e competição, se assim desejarem.

A oferta de aulas especializadas de treinamento esportivo no ambiente escolar, constitui-se em uma necessidade social, visto a grande carência e anseio das crianças por questões ligadas ao mundo esportivo, muitas crianças sonham, anseiam a oportunidade deste desenvolvimento. Ademais, o potencial educativo do esporte e seus benefícios para o desenvolvimento físico, social e afetivo para os jovens em fase escolar é algo muito discutido e referendado pela maioria das pessoas.

Como identificado neste trabalho, os gestores escolares e docentes veem no esporte a possibilidade de formação integral, do sentimento de pertencimento, de socialização, de desenvolvimento de valores e benefícios que durem para a vida toda, como vemos as expectativas quanto aos benefícios advindos da prática esportiva são altos e variados.

No entanto, essas argumentações parecem estar assentadas no senso comum, como se o esporte naturalmente proporcionasse benefícios aos envolvidos. Sanches e Rubio (2011), ressaltam que apesar de serem pertinentes as colocações dos benefícios

que podem ser proporcionados pelo esporte, via senso comum, como tirar as crianças da rua, promover a socialização, melhor a saúde, um trabalho embasado em uma proposta pedagógica estruturada por um profissional, com objetivos bem definidos, pode favorecer a formação integral do aluno, possibilitando benefícios para diversos campos de suas vidas.

As concepções da autora destacam a importância do projeto pedagógico e de se estabelecer objetivos para as atividades de treinamento esportivo, pois os resultados e benefícios que advêm da prática esportiva podem ser tanto negativos, quanto positivos, podendo ser tanto inclusiva como excludente. Tudo depende da maneira como serão encaminhadas. Este entendimento é apoiado por Machado, Galatti e Paes (2015, p. 406) os quais consideram que sempre há um componente educacional envolvido na prática esportiva, seja positivo ou negativo, “dado que o esporte pressupõe a troca de informação e o relacionamento interpessoal, constituindo espaço de constantes processos de educação e coeducação, formal, não formal ou informal”.

De acordo com Hassenpflug (2004), a atividade esportiva é reconhecida por promover a melhoria de valências físicas, porém os benefícios da prática esportiva vão além dos aspectos fisiológicos. A prática esportiva favorece o relacionamento interpessoal por meio de estímulos lúdicos e cognitivos, promove a parceria, a superação de desafios, à disciplina individual e coletiva, à criatividade e força de vontade e à solidariedade. Para a autora, o esporte-educação favorece a construção identitária dos sujeitos, gerando significativos benefícios sociais, estimula o convívio comunitário, desenvolve o sentimento de pertencimento, construindo relacionamentos solidários em prol de objetivos comuns.

Estudo realizado por Abi-Eçab (2017) proporcionou indicativos que permitem a autora afirmar que o esporte pode estimular a solidariedade entre pessoas de um grupo, favorecendo o desenvolvimento das percepções, das expressões, do raciocínio e da criatividade em crianças e adolescentes. Com isso, estes sujeitos podem desenvolver o autoconhecimento, melhorando suas relações no meio social, familiar e comunitário. Deste modo, a autora afirma que, “o esporte é capaz de contribuir na construção de valores permanentes para a vida, estimulando a cultura de paz para a vida social” (Abi-Eçab, 2017, p. 55).

Diversos projetos de ensino de esportes têm por objetivo potencializar o desenvolvimento humano de forma que isso se estenda para a vida toda, a ideia é que as habilidades aprendidas nos esportes, possam ser transferidas para outros contextos da

vida, pelo fato de os esportes serem realizados em um contexto que enfatiza a aprendizagem de habilidades e o desempenho contínuo (Goudas, 2010 *apud* Corrêa *et. al.*, 2022).

Para Corrêa *et. al.* (2022, p. 02), “os comportamentos de superação, esforço, disciplina e trabalho em equipe são claramente reforçados nos esportes, o que permite estabelecer diversas analogias com as exigências presentes na vida”. Para além de estimular o desenvolvimento dessas potencialidades, os projetos visam reduzir a exposição a fatores de risco presentes na vida desses jovens, utilizando o esporte como ferramenta para a aprendizagem, a superação e a promoção da resiliência (Machado, Galatti; Paes, 2015).

Para além da preparação de equipes para participarem dos Jogos Escolares e da possibilidade de que o aluno se desenvolva podendo inserir-se no esporte de rendimento e ter isso como uma profissão. A concepção dos diretores sobre o papel dos professores frente a formação geral dos alunos e a contribuição das AETE neste processo, indicam que o objetivo é que os programas devem ensinar muito mais do que a técnica, tática e regras de uma determinada modalidade esportiva, visando o resultado imediato em uma competição, a expectativa é de uma formação integral e para a vida toda.

Tal ideal carece dentro do programa de uma linha pedagógica/metodológica que dê conta da articulação entre os objetivos preconizados pela orientação governamental, formação de atletas e equipe, com as expectativas sociais e educacionais pretendidas pela instituição de ensino, a formação integral que o aluno possa levar para a vida toda.

De acordo com Rizzo, Fonseca e Souza (2014), com objetivo de pensar como o esporte pode favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos jovens tem crescido as investigações sobre o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) através do esporte. A DPJ consiste em um conjunto de estratégias que favorecem o desenvolvimento de habilidades que possam ser transpostas para a vida.

Para estes autores os participantes de programas esportivos podem experimentar ainda uma série de benefícios psicológicos e sociais, como “satisfação com a vida, habilidades de liderança, realização educacional, formação de caráter, identidade em desenvolvimento, e as relações entre pares” (Rizzo; Fonseca; Souza, 2014, p. 110). Deste modo a adoção dos pressupostos da DPJ, no programa AETE, pode oferecer aos jovens

uma série de habilidades que podem ser utilizadas em outras dimensões de suas vidas, como escola ou trabalho.

Dentre os vários trabalhos embasados na teoria da DPJ, vislumbra-se aqui a possibilidade de articulação com os estudos do Professor Richard Lerner sobre o desenvolvimento dos cinco “C’s”, **competência**, definida como ações que refletem uma boa conduta em ambientes sociais; **confiança**, percepção de autoestima e autoeficácia para a realização das tarefas; **conexão**, estabelecimento de laços positivos com pessoas e instituições; **caráter**, respeito às regras, as pessoas, adoção de conduta ética e moral; **cuidado e compaixão**, refere-se a postura cortês e empatia para com o próximo. (Lerner et al., 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003 *apud* Lunardelli *et al.* 2020, grifo nosso). “Posteriormente, um sexto C (**contribuição**) foi sugerido como o resultado do desenvolvimento dos cinco “Cs” ao longo da vida dos jovens, facilitando o retorno positivo a si mesmo, à família, comunidade e sociedade” (Lerner, 2004 *apud* Ciampolini, 2020, p. 3, grifo nosso).

De acordo com Franco e Rodrigues (2018), há recursos internos e externos que favorecem a DPJ para a vida, favorecendo o desenvolvimento saudável dos adolescentes do ambiente onde está inserido. Entre os recursos externos destaca-se: O **apoio** da família, da escola e da comunidade, oferecendo um ambiente amistoso e encorajador; o **empoderamento**, constitui-se na valorização da participação, das opiniões, oportunizando a participação ativa na resolução de problemas; **Limites e expectativas**, definição de regras e consequências claras; **Uso construtivo do tempo**, engajamento em atividades criativas e produtivas. Dentre os recursos “internos”, destacam: **Compromisso com aprender**, estar motivado para obter sucesso na escola, ter compromisso com as obrigações escolares; **Valores positivos**, ajudar outras pessoas, demonstrar integridade e responsabilidade, valorizar a igualdade; **Competências sociais**, saber planejar e tomar decisões, possuir competências interpessoais como habilidades de empatia e amizade, e resistir à pressão frente situações de risco; **Identidade positiva**, ter propósito na vida, otimismo e autoestima.

O desenvolvimento de habilidades que auxilie o jovem a alcançar um futuro promissor, passa pela oportunidade de vivenciar experiências que priorizem a sua participação como protagonista, que os leve a enfrentar as adversidades do ambiente, que saiba lidar com os desafios e enfrentar os problemas (Franco e Rodrigues, 2018). O

esporte, pode contribuir em muito com a educação e com a formação dos jovens, porém para que isso ocorra o mesmo deve ser alvo de tratamento didático-pedagógico, “a fim de fomentar a cultura esportiva e de estimular a criticidade da cultura geral da comunidade que abriga sua prática” (Machado; Galatti; Paes, 2015, p. 415).

O ensino de esporte no ambiente escolar por meio de atividades extracurriculares, não deve estar dissociado do papel formativo que a instituição se propõe, do contrário deveria ser oferecido em um outro espaço. Ao compor as atividades escolares o esporte passa a compor um projeto educativo. Deste modo, apesar do Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, apresentar em seu documento orientador o ideal de formação esportiva direcionado ao rendimento, o projeto pedagógico não deverá reduzir-se à instrumentalização das técnicas, táticas e preparação física para participação em competições.

Devemos considerar ainda importância o acesso atividade, a oportunidade de vivenciar a dimensão do esporte rendimento pode constituir-se como um campo de trabalho futuramente ou mesmo como abertura de portas para ser um atleta (seleção de talentos), estas são oportunidades que nem todas as cidades oferecem e que as competições escolares propiciam a muitos estudantes.

No entanto, ao trabalhar com o esporte no ambiente escolar, temos de cuidar em primeiro lugar do cidadão, da formação humana que deverá ocorrer em paralelo, formando para o campo esportivo e para a sociedade bons atletas, profissionais e espectadores, ou mesmo proporcionando conhecimento para que os envolvidos possam conhecer seu corpo e possibilidades de cuidado com mesmo para a vida toda, que utilizem o esporte como forma de lazer e cuidado com a saúde física e mental.

Para atingir estes objetivos a proposta é que o ensino de esporte via AETE, tenha como base a teoria do Desenvolvimento Positivo do Jovem, a qual demanda a adoção a adoção de métodos de ensino que propiciem ao professor a possibilidade de aplicação desta concepção, pois será o professor quem imprimirá nas atividades os objetivos formativos preconizados pela instituição.

4.2 Pedagogia do Esporte

A iniciação esportiva é definida por Blázquez, como o primeiro contato sistemático com um esporte, sendo orientado por um professor/treinador, com objetivo de desenvolvimento dos processos básicos para a prática de um determinado esporte, de acordo com o autor “este processo caracteriza-se por quatro processos: socialização, ensino-aprendizagem, de aquisição de habilidades, capacidades e destrezas, sendo ainda uma etapa de contato e experimentação” (Blázquez, 1995, *apud* Machado *et al.*, 2011, p. 2).

Ao pensarmos o esporte como elemento integrante do processo de formação educacional dos indivíduos, o qual deve ser pensado de forma integral é necessário que as estratégias de ensino, experiências e vivências esportivas caminhem no mesmo sentido. Portanto, “programas esportivos devem considerar o aluno como um todo e, desta forma, proporcionar treinos que intencionalmente visem o estímulo tanto do aspecto motor, quanto do cognitivo e afetivo social” (Antonelli *et al.*, 2012, p.54).

Para Machado *et al.* (2011), o esporte já faz parte da cultura das crianças, sendo a iniciação esportiva, o primeiro contato sistematizado com qualquer que seja a modalidade. Os aspectos técnicos e táticos das modalidades esportivas, devem ser apresentados de acordo com as habilidades e capacidades físicas, motoras, cognitivas, emocionais e sociais do aluno, devendo afastar-se do caráter unicamente recreativo, porém evitando a busca de resultados imediatos. Os autores destacam que é importante não confundir a perspectiva de não obrigatoriedade de busca de resultados com a ausência dos conteúdos de cada modalidade esportiva. Um programa de aulas especializada em treinamento esportivo para ser educativo, deve fundamentar-se em uma proposta pedagógica que oriente o professor quanto aos objetivos educacionais preconizados.

De acordo com Barroso e Darido (2009) ao ensinar uma modalidade esportiva no âmbito escolar, deve-se ensinar mais que os movimentos e gestos técnicos específicos, é necessário proporcionar conhecimentos que superem o simples aprendizado da técnica e da tática, que permita que o aluno saiba analisar o porquê da realização de tais movimentos, estimulando o desenvolvimento de valores e atitudes apropriadas nas diversas práticas esportivas.

4.3. Metodologias Centradas no Aluno

Com objetivo de proporcionar experiências mais significativas, que permitam ao aluno criar um vínculo com a atividade física que dure para toda a vida, tem se buscado proporcionar momentos de aprendizagem que motivem os alunos e ao mesmo tempo favoreça a aprendizagem das habilidades motoras e desportivas.

Neste contexto, os métodos de ensino em educação física têm sido influenciados pelas teorias cognitivas e construtivistas da aprendizagem. O conceito central destas teorias tem sido a capacidade do aluno processar informações e tomar decisões para a construção do seu próprio conhecimento (Graça; Mesquita, 2007).

As teorias cognitivistas preconizam uma aprendizagem que privilegie um processo mental ativo de aquisição, memorização e uso do conhecimento. [...] As teorias construtivistas conferem igualmente um papel ativo ao aluno, no entendimento e compreensão da informação. Nestas, destacam-se, a crença de Vygostsky (i. e., a negociação social), ou seja, os processos mentais superiores e complexos desenvolvem-se com base na interação social, colaboração e respeito pelos pontos de vista dos diferentes intervenientes na ação (Woolfolk, 1998 apud Gouveia *et al.* 2021, p. 111).

De acordo com Gouveia *et al.* (2021), a nível de ensino, dos jogos coletivos os modelos Teaching Games For Understanding e o Modelo Sport Education, utilizam-se dos conceitos cognitivistas e construtivista, colocando o aluno no centro do processo educativo.

É importante destacarmos que ao inserirmos o esporte com características competitivas no ambiente escolar temos de pensar como tornar a sua prática educativa promovendo a formação integral dos alunos. Deste modo, apresenta-se duas alternativas metodológicas que podem ser trabalhadas concomitantemente durante o ano letivo nas turmas de treinamento esportivo: o Teaching Games For Understanding e Sport Education.

4.3.1 Teaching Games For Understanding

O Teaching Games for Understanding (TGfU), é um modelo de ensino esportivo, apresentado por David Bunker e Rod Thorpe, no ano de 1982, este método de ensino propõe desenvolver o esporte a partir da compreensão de sua dinâmica de funcionamento. Com objetivo de superar os modelos de ensino tradicionais em especial o ensino tecnicista, o TGfU propõe outra dinâmica para o trato pedagógico do esporte, ressignificando a função

dos alunos/atletas e do professor no processo de ensino-aprendizagem (Bunker e Thorpe, 1982 *apud* Fagundes; Ribas; Galatti, 2020).

O TGFU propõe uma forma de ensino contextualizada, isto é, sugere que as aulas de iniciação esportiva se baseiem em jogos reduzidos. Estes jogos podem ter espaço reduzido, menos jogadores, equipamentos adaptados, tempo de jogo reduzido, enfim, possuem regras adaptadas em relação ao jogo formal. No entanto, é importante que a estrutura tática destes jogos reduzidos seja semelhante à do jogo formal. Dessa forma, o aluno compreende a lógica do jogo, sendo capaz de responder de maneira inteligente às situações que aparecem durante o jogo. Portanto, segundo a abordagem do TGFU, o foco está em fazer com que o aluno compreenda a tática antes de preocupar-se com a aprendizagem dos gestos técnicos (Bolonhini; Paes, 2009, p. 02).

O método TGFU, propõe o desenvolvimento da técnica de forma articulada com a compreensão das situações problemas, apresentadas por meio de jogos condicionados, após entendimento da dinâmica de funcionamento do esporte. Ou seja, o TGfU não desconsidera a necessidade do aprimoramento técnico, pelo contrário, a técnica é desenvolvida como possibilidade de lapidar as ações dos alunos/atletas com base nas problemáticas evidenciadas no jogo. “A lógica proposta pelo TGfU é clara: desenvolver as ações de jogo a partir da sua inserção direta no contexto específico das situações problema do jogo” (Fagundes, Ribas e Galatti, 2020, p. 98).

Baseado no modelo construtivista¹³ de ensino, o TGfU fundamenta-se “na proposição de situações-problema que demandam capacidades tático-técnicas específicas dos alunos/atletas, pressupondo que o aprendizado é fruto da relação entre sujeito e ambiente” (Fagundes, Ribas e Galatti, 2020, p. 98). Este modelo coloca o aluno na posição de construtor de suas próprias aprendizagens, valorizando os aspectos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão (Brooker *et al.* 2000 *apud* Graça e Mesquita, 2007).

Para Bunker; Thorpe (1986 *apud* Clemente, 2014, p. 587), modelo TGfU defende o entendimento de que não é necessário o refinamento da técnica para iniciar o trabalho com a tática, “ênfatizando que os jogos para a compreensão se centram na tática, regras e equipamentos modificados que promovem interesse dos alunos pela prática”. Para os autores, qualquer indivíduo pode participar no jogo mesmo com limitações técnicas, e

¹³ No construtivismo, a intenção é a de construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. Assim, conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação, em um processo de constante reorganização (Darido, 2012).

poderá ser competitivo, e o no caso inverso se o indivíduo possuir um bom desenvolvimento técnico não significa que, em situação de jogo formal, com todas as adversidades e imprevisibilidades o domínio da técnica conduza ao sucesso.

Para Ligth (2007 apud Bolonhini; Paes, 2009, p. 02),

aulas de iniciação esportiva que se baseiam no ensino de habilidades técnicas, estruturadas a partir da repetição de gestos, geram pouco interesse nos alunos. Para o autor, esse modelo tradicional de ensino reduz as possibilidades educacionais e a complexidade do contexto que a iniciação esportiva envolve. Aprender a jogar qualquer jogo envolve aspectos como a percepção, a resolução de problemas, tomadas de decisão e resposta às informações do ambiente.

No modelo TGfU, a proposta é que a atenção que tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento de habilidades básicas do jogo de forma isolada, seja deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo por meio da compreensão tática, a ideia é passar a ver o jogo como um espaço de resolução de problemas. O conceito é colocado em prática por meio de jogos condicionados, de acordo com o nível de compreensão e capacidade de intervenção dos alunos (Graça; Mesquita, 2007).

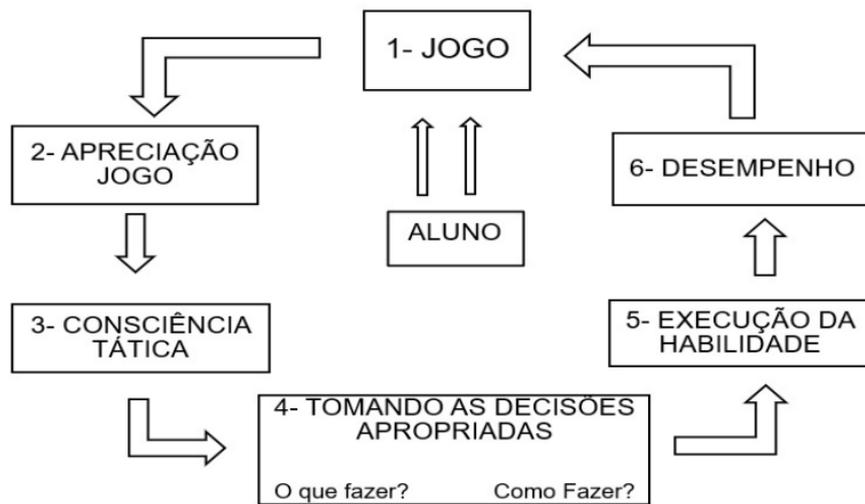
A ideia central do TGFU, é que a aprendizagem dos esportes deve ocorrer a partir do contexto do próprio jogo. “Dessa forma, o conhecimento é construído nas relações que o aluno estabelece dentro da situação da aula, isto é, as habilidades e a compreensão do jogo, construídas durante a aula, estão relacionadas ao ambiente físico, social e cultural” (Bolonhini; Paes, 2009, 3).

De acordo com Graça e Mesquita (2007); Tsukamoto e Andrade (2017), adaptação das formas de jogo pode ocorrer com base em quatro princípios pedagógicos: a seleção do tipo de jogo; a modificação por representação (formas reduzidas de jogo similares a forma de jogo oficial); a modificação por exagero (manipulação de regras, dos espaço e do tempo, de modo a instigar os alunos a resolverem determinados problemas táticos); o ajustamento da complexidade tática (adequar o nível de complexidade das atividades ao repertório motor do aluno, a fim de desafiar a sua capacidade de compreender e atuar no jogo).

O jogo, modalidade esportiva objetivado no processo de ensino-aprendizagem, “numa forma modificada concreta, é a referência central para processo de aprendizagem, é ele que dá coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula” (Graça e Mesquita, 2007, p. 402). Com base nesta forma adaptada, o foco didático incide de forma cíclica e sucessiva (ver figura 1), partindo da inserção do aluno no 1- jogo, adaptação ao objetivo; 2 -

apreciação do jogo; 3 - consciência tática, tomada de consciência dos princípios táticos do jogo; 4 - tomar decisões apropriadas, o que fazer e como fazer frente às diferentes situações de jogo; 5 - execução da habilidade, exercitar as habilidades para melhoria da performance no jogo; 6 - desempenho, integração dos aspectos técnicos e táticos necessários para melhoria da performance.

Figura 16 - Modelo para ensino dos Jogos Desportivos



Fonte: TGfU, Bunker e Thorpe, 1982, *apud* Graça e Mesquita, 2007, p.402.

O modelo TGfU adere ao princípio da descoberta guiada, onde a partir da problematização em relações problemáticas construídas durante os jogos condicionados, o aluno é incitado a procurar soluções, a verbalizá-las, a discuti-las, e explicá-las, mobilizado por questões colocadas pelo professor, com o objetivo de encontrar soluções, desenvolvendo um nível de compreensão consciente de ação tática no jogo (Graça e Mesquita, 2007). Deste modo, “a autonomia dos alunos/atletas no processo de ensino-aprendizagem do esporte é a responsável por desenvolver a inteligência tática no que se refere às situações do jogo” (Fagundes; Ribas; Galatti, 2020).

Neste contexto, “o papel do professor no TGfU é mediar as tarefas latentes ao objetivo da aula em relação ao esporte que se está desenvolvendo” (Fagundes, Ribas e Galatti, 2020, p. 98). De acordo com Turner e Martinek (1999, *apud* Graça e Mesquita, 2007, p. 403), o papel do professor no TGfU, compreende as seguintes funções:

(a) o professor estabelece a forma de jogo;

- (b) o professor observa o jogo ou a exercitação;
- (c) o professor e os alunos investigam o problema tático e as potenciais soluções (exercitação referenciada ao jogo);
- (d) o professor observa o jogo;
- (e) o professor intervém para melhorar as habilidades (se necessário); o professor observa o jogo e intervém para ensinar.

Como trata-se de um processo cíclico, o professor reiniciará o processo trazendo novos desafios, com objetivo de identificar as fragilidades, tomada de consciência, visando o aprimoramento técnico-tático. No critério de seleção dos jogos é possível a associação de jogos como a mesma estrutura, por exemplos esportes de invasão, como handebol, basquetebol, rugby, frisbee podem ser utilizados no ensino do futsal. A ideia é que ao propor jogos pertencentes ao mesmo tipo, ocorra uma tomada de consciência de princípios comuns destes jogos, possibilitando a transferência das estratégias de leitura das situações de jogo e a busca de soluções para os problemas (Graça; Mesquita, 2007).

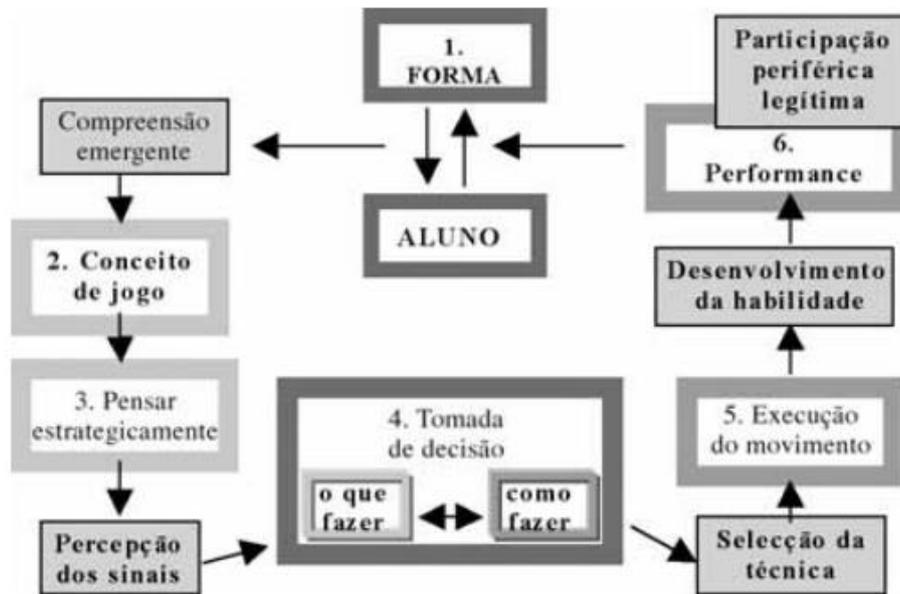
O modelo TGfU não é um modelo cristalizado, ele está aberto a adaptações como podemos ver na figura 2, Kirk e Macphail propuseram uma adaptação ao modelo, utilizando como base a teoria da aprendizagem situada¹⁴. Graça e Mesquita (2007) explicam que a proposta altera alguns elementos, visando aprofundar a relação entre as fases em uma perspectiva de aprendizagem situada, sucinta e bem definida. Para Kirk e Macphail (2002 *apud* Graça e Mesquita, 2007). A aprendizagem é um processo ativo de engajamento com uma forma socialmente organizada (uma modalidade esportiva), por meio da tomada de decisão e de movimentos em respostas a estímulos, os alunos/atletas trazem seus conhecimentos prévios para o momento de aprendizagem, os quais contém suas concepções sobre o conteúdo abordado. O envolvimento do aluno em uma atividade está relacionado a contextos, físicos, socioculturais e institucionais. Estes contextos envolvem o local/espço de realização da atividade, que pode ser a quadra, o campo, ou outro, a interação com o grupo, a instituição onde está inserido e aspectos culturais, como a cultura local ou a mídia esportiva.

Nesta perspectiva é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as concepções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas por parte dos alunos como formas de jogo credíveis e autênticas. A

¹⁴ Segundo Lave & Wenger (1991 *apud* Santos, Martins e Medeiros, 2015), a aprendizagem situada tem como princípio de que o conhecimento deve ser adquirido em um contexto autêntico, de acordo com o contexto social e aplicações que envolvem esse conhecimento, este processo requer interação social e colaboração, devendo a aprendizagem constituir-se em um processo ativo e construtivo.

compreensão emergente surge assim como uma interface entre a forma de jogo adotada e o conceito de jogo, cuja função é focar a atenção do professor sobre como ajudar os alunos a estabelecerem a ligação entre os propósitos do jogo e a forma modificada de jogo proposta. Os elementos conceito de jogo e pensar estrategicamente substituem os antecessores apreciação do jogo e consciência tática para vincarem melhor uma ligação entre o conhecimento declarativo e processual, indo além da mera transmissão-aquisição de conhecimento das regras e outros aspectos do jogo, para visar o conhecimento situado e o uso dos conceitos no jogo. A interface **percepção de sinais** pretende sublinhar a necessidade de fornecer apoio aos alunos, ajudá-los a procurar e identificar os sinais pertinentes, por exemplo de uma boa linha de passe, de uma situação favorável para finalizar, ou criar uma situação de finalização. Uma boa tomada de decisão, depende de uma boa leitura da situação e esta, por sua vez, depende das competências de busca, de antecipação, de saber o que procurar e onde procurar. As interfaces de **seleção da técnica e o desenvolvimento da habilidade** pretendem reforçar a interligação entre a técnica e a tática, reconhecendo o caráter situado das habilidades e do seu uso. Uma habilidade nesta perspectiva é mais que uma técnica, é um módulo de aprendizagem que integra em unidade a capacidade de perceber sinais pertinentes, a capacidade estratégica e a capacidade de execução de movimentos. Finalmente a performance situada e a interface **participação periférica legítima** numa comunidade de prática chamam a atenção para a autenticidade e significado das experiências de aprendizagem dos alunos tendo por referência as práticas extraescolares dos jogos enquanto realidades sociais, culturais e institucionais complexas, multifacetadas e heterogêneas (Graça e Mesquita, 2007, p. 404, 405).

Figura 17. Revisão do modelo TGfU proposta por Kirk e Macphail.



Fonte: Graça; Mesquita (2007, p. 405).

Para Bolonhini e Paes (2009) é importante o destaque de que na proposta teórica do TGfU, durante os jogos reduzidos realizados na aula deve acontecer a reflexão coletiva sobre a prática e a elaboração de estratégias para os próximos jogos. Sendo assim, a verbalização é uma ferramenta essencial no processo de ensino, já que é a partir da

conversa e análise sobre os jogos que o conhecimento se constrói, pois é no processo de ação–reflexão–diálogo–ação que se dá a construção de conhecimentos, percepções e habilidades sobre o jogo.

O processo de iniciação esportiva deve pautar-se em três elementos interligados de ensino, vivência e aprendizagem. “Cabendo ao professor trabalhar a vivência esportiva a partir dessa perspectiva e, com isso, fazer com que as aulas de iniciação esportiva contribuam de maneira significativa para a educação integral do aluno” (Bolonhini; Paes, 2009, p. 07).

4.3.2 Sport Education ou Modelo de Educação Esportiva

Criado por Siedentop no final da década de 1970 e início de 1980, o Sport Education tem como propósito criar experiências esportivas autênticas e educacionais (Mesquita *et al.*, 2014; Vargas *et al.* 2018). A concepção de educação esportiva autêntica é sustentada por três objetivos: educar os alunos de forma a torná-los jogadores no sentido amplo, que sejam desportistas competentes, cultos e entusiastas do esporte, para que possam praticar e valorizar a cultura esportiva (Siedentop *et al.*, 2004 apud Pereira, 2015).

De acordo com Siedentop (1994 *apud* Mesquita *et al.* 2014, p. 02),

Para ser competente esportivamente o aluno deve dominar as habilidades técnicas e táticas da modalidade esportiva; para ser culto esportivamente deve compreender os valores, as regras, as tradições do esporte, sabendo distinguir o valor pedagógico das boas e más práticas esportivas; e para ser entusiasta esportivamente, deve sentir-se atraído pela prática do esporte, na promoção da qualidade da prática esportiva e na defesa da sua autenticidade.

No Sport Education os alunos são colocados no centro do processo educativo, embasado nas ideias construtivistas para a aprendizagem do jogo, o modelo considera o praticante como responsável pelas suas experiências de aprendizagem e pela construção do seu conhecimento (PERKINS, 1999 *apud* Mesquita *et al.* 2014).

Para que ocorra essa vivência autêntica da prática esportiva, o Sport Education utiliza seis características do esporte institucionalizado: a época esportiva, a filiação, a competição formal, o registro estatístico, a festividade e o evento culminante, figura 3. (Siedentop, 1994 *apud* Mesquita *et. al.* 2014, p.2; Pereira, 2015, p. 56; Vargas *et al.* 2018, p; 737).

Figura 18 - Principais características que definem o Sport Education



Fonte: Pereira, 2015, p. 56

Vejamos o que compreende cada uma destas características:

1 - **Época Desportiva:** As unidades temáticas ou no caso do programa AETE um período de treinamento, que pode ser o segundo semestre, pois a maior parte das equipes não participam de competições oficiais neste período, podem ser substituídas por uma época esportiva, como forma de atribuir autenticidade ao contexto das aulas de treinamento. Neste período deve ser criadas condições para que todos os alunos desempenhem rotativamente os diferentes papéis que envolvem a prática esportiva. A literatura estabelece a duração mínima de uma época em 20 aulas, como uma forma de aumentar o tempo de contato dos alunos/atletas com os conteúdos trabalhados, tornando mais significativas e duradouras as aprendizagens (Mesquita *et. al.* 2014). A época esportiva poderá durar todo o segundo semestre da AETE, pois existem muitas competências que podem ser trabalhadas, o aluno deve aprender as técnicas dos movimentos e a tática, sugere-se a articulação com o modelo TGfU.

Neste modelo de ensino, deve ser oportunizado que todos os alunos realizem todos os papéis, vivenciando e aprendendo sobre as diferentes funções que envolvem a prática

esportiva (árbitros, jornalistas, jogadores etc.), “embora a função de treinador seja exercida apenas por alunos que possuem competências de liderança reconhecidas pelo resto da equipe e pelo professor”. (Mesquita et al. 2014, p. 2).

Para Pereira (2015), a diversidade de papéis desempenhados pelos alunos no Sport Education é considerado como um ponto chave para o sucesso da proposta, pois a estratégia propicia aumentar a autonomia dos alunos, contribuindo para a autenticidade da experiência de aprendizagem de habilidades esportivas. Deste modo para além da formação do aluno como atleta, ele pode ter a vivência e aprender a ser treinador, preparador físico, a gerir o material, o espaço da aula, aprender a divulgar eventos e os resultados esportivos, aprender a arbitrar, a registrar e analisar os dados, a resolver conflitos etc. Deste modo é importante valorizar cada uma das funções que envolvem a prática de um esporte, assim o aluno terá oportunidade de compreender e praticar um esporte de forma mais abrangente e uma participação mais ativa (Pereira, 2015).

2- Afiliação: No Sport Education os alunos/atletas devem ser divididos em pequenos grupos (designados de equipes) onde permanecem até ao final da época esportiva, com o intuito de desenvolverem a afiliação e o sentimento de pertença ao grupo (Mesquita *et al.* 2014). Para Siedentop (1998 *apud* Pereira 2015, p. 57), ser membro ativo de uma equipe, sentir-se afiliado, permite aos alunos planejarem, praticar e beneficiar-se das oportunidades de desenvolvimento social que oferecem a pertença a um grupo permanente.

As equipes devem ser formadas observando-se critérios que procurem a equidade na participação de todos os alunos, a fim de ocorra um equilíbrio competitivo, e fomente relações de cooperação e ajuda mútua. “É da responsabilidade de cada equipe definir cores, símbolos, mascotes, entre outros aspectos possíveis, para a sua equipe, com o intuito de fomentar uma socialização esportiva plena e autêntica” (Mesquita *et al.* 2014, p. 02).

Para Pereira (2015), ser membro de uma equipe gera entusiasmo e amplia as possibilidades de cooperação. Com certeza ocorrerão conflitos entre os membros das equipes, e a responsabilidade pela resolução destes é uma oportunidade de crescimento pessoal. Com a afiliação destaca-se a importância de cada membro da equipe para o sucesso da mesma. A afiliação prolongada a uma equipe além do sentimento de pertença, amplia as possibilidades de participação e de receber feedbacks constantes, possibilitando a todos os alunos a participação em um modelo de competição formal.

3 - Registros Estatísticos: Os registros estatísticos contribuem para o sucesso do modelo, na medida em que podem ser utilizados como forma de avaliação formativa. Especificamente, informam acerca do rendimento esportivo das equipes e desenvolvem o conhecimento e a capacidade de análise da performance, para além de suscitar nos alunos o sentimento de superação e emancipação (Mesquita et al. 2014).

A análise dos dados permite aos atletas e ao treinador refletir sobre os resultados e intervir para melhorar a performance. A quantidade de informações que podem ser anotadas é muito grande e variada, podendo estas informações serem utilizadas para melhorar o feedback do professor/treinador visando a melhoria da performance (Pereira, 2015). Além dos registros de resultados que podem ser organizados para gerenciamento da competição, no treinamento pode lançar mão do scouting, para identificar passes errados, dribles, finalizações, quantas vezes um atleta pega na bola, ou seja dados individuais e coletivos que irão auxiliar os participantes na definição de estratégias para melhoria dos resultados esportivos. Esta análise auxiliará na compreensão do jogo por parte do atleta, ampliando a sua consciência técnica e tática.

4 - Competição formal: Uma das principais características do Sport Education é o planejamento já no início da temporada (época esportiva) de um calendário de competições, que é realizado paralelamente e de forma simultânea, intercalada ao desenvolvimento de outras atividades. O objetivo é que os alunos pratiquem/treinem e tenham a oportunidade de participar em competições, em condições de equidade, tanto por gênero, quanto por nível de desempenho (Pereira, 2015). As AETE individuais permitem o trabalho com grupos mistos, deste modo há possibilidade de estimular ainda mais a coeducação.

Ação tem potencial para manter o engajamento dos alunos, visto que as aulas do programa AETE, apesar de nas modalidades coletivas, serem abertas a turmas compostas por no mínimo 16 alunos/atletas, e nas modalidades individuais por no mínimo 08 atletas, não há possibilidade de todos estes alunos participem em competição oficial, no caso os jogos escolares, pois cada modalidade tem um número limitado de participantes para inscrição, e ainda assim a depender do nível técnico, nem todos os atletas terão o mesmo tempo de experiência nos jogos oficiais.

Pereira (2015) destaca que as competições do Sport Education, podem e devem ser adaptadas ao nível técnico, tático e físico dos alunos. Durante as competições é

fundamental a participação dos alunos nas tarefas de apoio e coordenação. O fair play deve ser bastante valorizado em toda época esportiva, destacando-se que a obtenção da vitória não é o único objetivo, deste modo é regulamentado uma forma de pontuação das equipes pelo fair play. Para Siedentop (1994 *apud* Pereira 2015), o fair play vai muito além do respeito às regras, envolve o respeito ao companheiro e ao adversário, a participação das atividades primando pela igualdade de oportunidade, adotando sempre postura e atitudes positivas para o desenvolvimento da competição.

Ao caracterizar como uma ferramenta do processo de ensino-aprendizagem a competição deve automaticamente ser despida da hiper competitividade e da exclusão, devendo ser enfatizado os processos pedagógicos, tanto em relação à preparação para ela, quanto à sua própria organização, que não necessariamente precisa ser idêntica à formal, podendo ser utilizados jogos condicionados ou reduzidos, como jogos a serem disputados (Canan, 2021). No caso das aulas de treinamento, a cada rodada da competição pode ser utilizado um jogo condicionado diferente, como forma de desenvolver competências técnicas e táticas e propor novos desafios aos participantes.

5 - Festividade: Para Siedentop (1996 *apud* Pereira, 2015) o esporte tem a natureza festiva, e esse aspecto deve estar presente em todo o processo, pois a festividade contribui para a construção de experiências positivas, que são indutoras da renovação do interesse da motivação. Deste modo, a festividade deve ser realizada no encerramento da época desportiva, neste dia deve ser realizado um cerimonial, com música, decoração, desfile das equipes com seus uniformes e bandeiras e todas as premiações, por fair play, desempenho individuais e coletivos. O professor pode definir aspectos que entende a necessidade de destaque para a formação pessoal e social (Pereira, 2015).

6 - Evento Culminante: Para encerrar a temporada (época esportiva), realiza-se um evento culminante, onde professor e alunos, organização um evento para celebrar e premiar as conquistas, em função no desempenho esportivo e nos outros papéis desempenhados. Deve ser criado um ambiente semelhante ao vivenciado em competições oficiais (Pereira, 2015).

Destaca-se que apesar do Sport Education ter como objetivo a reprodução de um modelo de competição que propicie uma vivência autêntica aos participantes, é necessário ter a atenção em enfatizar os pontos positivos, como envolvimento, compromisso, desenvolvimento de competências e evitar pontos negativos, como a valorização extrema

dos mais habilidosos, buscar a vitória a qualquer custo, desrespeitar o adversário, e a ênfase no resultado acima do processo (Canan, 2021).

O papel principal do professor se dá na organização e planejamento no início do processo, até que os alunos o compreendam e consigam se autogerir, a partir de então o professor desenvolve o papel de mediador do processo. Apesar de não definir uma abordagem ou método de ensino-aprendizagem, o modelo adota uma perspectiva ativa de ensino-aprendizagem, onde o aluno assume o papel de protagonista. O modelo incentiva o ensino do esporte a partir da tática e não da técnica, prioritariamente deve-se adotar um ambiente de jogo, priorizando o ensino por meio de pequenos jogos, grandes jogos, situações específicas de jogo (estruturas funcionais –1x1, 2x1, 2x2 etc.) e o próprio jogo formal (Canan, 2021). Siedentop (2002 apud Canan, 2021, p. 7) aponta para possibilidade de associação, ao modelo de ensino-aprendizagem denominado TGfU, corroboramos com a ideia de utilização de um modelo híbrido, que forme o aluno de maneira integral, considerando aspectos que extrapolam o desempenho atlético.

No Sport Education os alunos assumem gradualmente responsabilidade pelas próprias aprendizagens, passando a ocupar o papel principal do processo ensino-aprendizagem. Deste modo o modelo assenta-se nas ideias construtivistas para a aprendizagem do jogo, ao considerar o praticante com alguém ativo e responsável pelas suas experiências de aprendizagem e pela construção do seu conhecimento (PERKINS, 1999 *apud* Mesquita *et al.* 2014).

O modelo Sport Education tem sido estudado como possibilidade ressignificar o ensino do esporte no ambiente curricular, neste contexto, qual seria a contribuição do modelo para as Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, a qual já tem por objetivo a inserção dos alunos no ambiente esportivo formalizado, o que acrescentaria o Sport Education a este processo?

A primeira justificativa é que de acordo com a Instrução 002/2023, as turmas do programa são compostas por um número de alunos bem superior ao número de vagas disponíveis para participação nos Jogos Escolares, competição de referência para o programa, da qual as equipes obrigatoriamente devem participar. Nas modalidades individuais no mínimo de 8 (oito) e o máximo de 20 (vinte) estudantes e nas modalidades coletivas mínimo de 16 (dezesesseis) e o máximo de 30 (trinta) estudantes, sendo que nas

modalidades coletivas disputadas nos jogos escolares ou outras competições formais o número de participantes é bem inferior a este, o que provoca uma exclusão interna.

A segunda razão é que a maioria das equipes disputam apenas fases municipais e ou fase regional dos Jogos Escolares do Paraná, as quais ocorrem ainda no primeiro semestre, ficando um período muito longo sem competição formal para que estes alunos participem, sendo necessária a busca de estratégia por parte dos professores para manter os alunos engajados.

Neste contexto, o Sport Education apresenta-se como uma excelente opção metodológica para o período pós-competição, propiciando tanto aos atletas que participaram dos jogos oficiais, como aqueles que não tiveram esta oportunidade de vivenciar experiências esportivas autênticas e educativas significativas, durante todo o ano letivo, além de contribuir para a formação para a vida toda, pois o aluno pode aprender muito mais sobre o mundo esportivo.

4.4 Periodização

Dentre os objetivos expressos para o programa, a página oficial do AETE, mantida pela Secretaria de Estado da Educação, apresenta entre os objetivos a intencionalidade de:

proporcionar treinamento esportivo direcionado ao encaminhamento do esporte de rendimento, organizado de modo a atender às fases de aprendizagem dos estudantes, visando à participação das instituições de ensino da rede pública estadual nos Jogos Escolares do Paraná.

Para atender a este objetivo a Instrução Normativa 002/2023 – SEED/DEDUC, incumbe ao professor regente a responsabilidade de “elaborar uma periodização de treinamento visando avançar as fases finais das competições oficiais estabelecidas nos calendários estaduais, nacionais e internacionais” (Paraná, 2023, p. 06). De acordo com Dantas (2011), a periodização configura-se como o planejamento geral e detalhado do tempo disponível para o treinamento, de acordo com os objetivos intermediários e perfeitamente estabelecidos. Gomes (2009, p. 149) acrescenta que “a periodização do processo de treinamento desportivo consiste, antes de tudo, em criar um sistema de planos para distintos períodos que perseguem um conjunto de objetivos mutuamente vinculados”.

De acordo com o Regulamento Geral do 69º Jogos Escolares do Paraná (2023), os jogos são disputados em quatro fases, fase municipal, disputadas em municípios que possuem mais de um estabelecimento de ensino, a organização da fase municipal é de responsabilidade do município, Na **Fase Municipal** a participação dos estabelecimentos de ensino do município, sendo responsabilidade da prefeitura municipal realizar o evento classificatório, “caso opte por não realizar a Fase Municipal, o mesmo deverá indicar quem serão os representantes das modalidades coletivas para a Fase Regional” (Paraná, 2023, p. 23). Os vencedores desta fase classificam-se para a **Fase Regional**, delimitada pela jurisdição dos 32 Núcleos Regionais de Educação, da qual participam os campeões das modalidades coletivas da fase municipal ou indicados pelos municípios disputam a Fase Regional e equipe nas modalidades individuais: Atletismo, Tênis de Mesa e Xadrez, não havendo necessidade de classificação, via fase municipal. O vôlei de praia é disputado apenas na regional de Curitiba, havendo mais de duas equipes inscritas. (Paraná, 2023, p. 23). **Fase Macrorregional**, é composta por quatro NRE, com a participação dos campeões regionais das modalidades coletivas de futsal, voleibol, basquetebol e handebol e 01 representante do município sede por categoria/modalidade/sexo. Nas modalidades individuais Atletismo, Tênis de Mesa e Xadrez, participam os campeões e vice-campeões na fase regional, mais 01 representante do município sede, por categoria/sexo/prova. Na modalidade de Vôlei de praia, participam os campeões municipais por categoria e sexo e 01(um) representante do município sede.

De acordo Regulamento Geral dos Jogos escolares do Paraná 2023, art. 39, § 4º, na **Fase Final** a participação dos estabelecimentos de ensino, para os alunos do ensino regular será:

1.1. Modalidades Coletivas (Basquetebol, Futsal, Handebol e Voleibol): 1º e 2º lugares das Fases Macrorregionais por categoria/sexo, o campeão do ano anterior e 01 (um) representante do município sede por categoria sexo, totalizando no máximo 18 equipes.

1.2. Modalidades individuais:

1.2.1. Atletismo – 1º e 2º lugares por categoria/sexo/prova classificados da Fase Macrorregional e do município sede e as provas previstas somente para a Fase Final. [...]

1.2.2. Tênis de Mesa - 1º e 2º lugares classificados na Fase Macrorregional e do município sede por categoria/sexo/prova.

1.2.3. Vôlei de Praia: 1º e 2º lugares das Fases Macrorregionais por categoria/sexo, o campeão do ano anterior e 01 (um) representante do município sede por categoria sexo, totalizando no máximo 18 equipes.

1.2.4. Xadrez - 1º e 2º lugares classificados na Fase Macrorregional e do município sede por categoria/sexo/prova. [...]

1.4. Nas modalidades de: Badminton, Ciclismo, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Judô, Karatê, Natação, Skate, Tênis, Taekwondo e Wrestling a inscrição será apenas na Fase Final, sem classificação prévia.

Para a elaboração da periodização o docente deve estar atento às datas de realização das competições. O regulamento estabelece o quadro de prazos e datas a partir da Fase Regional (Paraná, 2023, p. 25), deste modo, caso ocorra fase municipal, ao organizar a fase municipal a prefeitura deve ater-se a data de apresentação de mapa ofício o qual indica as modalidades/categorias que a instituição participará e o professor deverá organizar sua periodização pensando a participação nesta etapa, que historicamente tem ocorrido no mês de março. A fase regional, tradicionalmente tem ocorrido no mês de maio, em 2023 a 1ª fase regional, ocorreu de 05 a 10 de maio de 2023 e a 2ª fase regional, de 19 a 24 de maio de 2023. A fase macrorregional ocorreu de 07 a 11 de junho de 2023 e a fase final para a categoria A (15 a 17 anos) entre os dias 14 e 22/07/2023 e a categoria B (12-14 anos) entre os dias 04 e 12 de agosto de 2023. Deste modo, no mês de agosto encerrou-se o calendário oficial dos jogos escolares, porém a de destacar que os campeões estaduais representaram o estado nos Jogos Escolares Brasileiros e o ano encerra-se com os campeões nacionais disputando os Jogos Sul-Americanos Escolares.

Como vimos a Instrução Normativa 002/2023 – SEED/DEDUC, aponta para a necessidade de elaborar a periodização do treinamento para as AETE, com base na participação e progressão nos Jogos Escolares do Paraná, na competição nacional e internacional. A estrutura da competição pode ser comparada a um funil, onde grande parte das equipes que compõem o programa são eliminadas ainda na fase regional e a fase final acontece no início do 2º semestre. Neste cenário a periodização do treinamento da forma como se apresenta na literatura esportiva constitui-se em um grande desafio.

A participação nos jogos escolares é o referencial para a periodização e a partir do calendário desta competição, devemos pensar o planejamento de desenvolver a equipe e os atletas de acordo com o tipo de competição. De acordo com Platonov (1997, apud Gomes, 2009), as competições podem ser classificadas como do tipo: preparatória, de controle, simulada, seletiva e principal. As competições preparatórias, são aqueles eventos que a equipe participa como forma de preparação, tem por objetivo o aperfeiçoamento técnico e tático. Competição Controle, eventos de nível próximo aos oficiais, que permitam avaliar o nível atingido, por exemplo participação em torneios que envolvam equipes de

nível técnico das que participarão da competição a que se objetiva participar. “Os resultados obtidos nesse tipo de competição permitem ao treinador fazer a correção de todo o processo de treinamento” (Gomes, 2009, p. 51). Competições simuladas, tem por objetivo a preparação direta para os jogos, devendo oferecer o mesmo nível de desafio da competição seletiva ou principal. Competição Seletiva, configura-se nas fases municipal, regional e macrorregional dos jogos escolares, aqui o esportivas e equipe deverá apresentar rendimento máximo, pois a derrota finaliza o ciclo de preparação para o objetivo da temporada. Competição principal: é aquela em que o desportista, obrigatoriamente, deve atingir o seu melhor resultado, o ápice da performance. “A mobilização pessoal e a da equipe devem ser máximas, sendo de grande influência a preparação psicológica, além, evidentemente, de um alto rendimento de aperfeiçoamento das capacidades e qualidades físicas, técnicas e táticas” (Gomes, 2009, 51-52).

Para elaborar a periodização devemos pensar nos objetivos a curto, médio e longo prazo, ou seja, qual o tempo disponível para este trabalho, no caso das AETE, um ano letivo, representaria o ciclo anual. Sendo composto por 04 aulas semanais, divididas em dois encontros, os quais podemos denominar de sessões de treinamento. A carga horária disponível e frequência semanal de treinos é insuficiente para se pensar na preparação física de um atleta para rendimento, pois as condicionantes trabalho-reposo-carga-volume-intensidade, demandam mais dias de trabalho na semana para um bom aproveitamento.

De acordo com Souza (2000), crianças e jovens necessitam de uma dose suficiente de movimento para um desenvolvimento harmonioso, destacando a necessidade de controlar a intensidade, o volume, frequência, tipo de exercício e recuperação, deste modo é importante elaborar a periodização de forma que ela possa servir de base para treinamentos futuros. Para o autor, os técnicos/docentes devem estruturar os treinos de forma que possam contribuir com o processo educativo e formativo, bem como para o desenvolvimento integral (física, social e emocional).

Para este autor a adequada formação do jovem atleta está ligado à articulação entre o desenvolvimento motor e a prática do esporte, assim deve-se equilibrar a relação entre treinos gerais e específicos, baseando-se no princípio da diversidade e da formação multilateral. Entendendo que o progresso em um determinado esporte só é possível com o

desenvolvimento geral das funcionalidades do organismo e do desenvolvimento múltiplo das possibilidades físicas e psicológicas (Souza, 2000).

O modelo clássico de periodização proposto por Matveev, consiste na divisão da temporada em períodos (Matveev, 1991 *apud* Marques Junior, 2011).

Matveev destacou três estruturas fundamentais do processo de treinamento, a primeira a macroestrutura que são de grandes ciclos de treinamento mais famoso chamado de (macro ciclo) tem um planejamento anual, bimestral e quadrimestral, a segunda mesoestrutura que são de média duração de planejamento de treinamento e envolve os chamados (mesociclo) e a terceira microestrutura que são as sessões de treinamento de forma isolada os treinos (microciclo).

Os microciclos se configuram em um conjunto de sessões semanais, com um objetivo a curto prazo. O propósito principal do microciclo é a regulação dos períodos entre esforço-recuperação, evitando a fadiga e o cansaço crônico do atleta. “O microciclo representa o elemento da estrutura de preparação do atleta que inclui uma série de sessões de treino ou de competições, visando à solução das tarefas do mesociclo referido (etapa) de preparação” (Gomes, 2009, p. 179). Pensando especificamente o AETE, temos duas sessões/aula de 100 minutos por semana, a melhor distribuição para considerar a relação trabalho-recuperação, seria segunda-feira e quinta-feira ou terça-feira e sexta-feira, programado desta forma teríamos um intervalo de recuperação de 48 e 72 horas. A ideia consiste em evitar involução, com a perda dos efeitos do trabalho realizado na sessão anterior.

De acordo com Gomes (2009, p. 190), “o mesociclo trata da estrutura de carga que varia de 3 a 6 semanas e representa o elemento da estrutura de preparação do atleta orientado para a solução das tarefas de determinado macrociclo (período) de preparação”. O mesociclo engloba um conjunto um conjunto de microciclos que fecham um objetivo parcial dentro da temporada esportiva.

O macrociclo representa um ciclo de preparação anual e pode ser pensado dentro de um planejamento de longo prazo como por exemplo um, dois ou três ciclos, por exemplo, temos uma equipe onde a maioria dos atletas estão abaixo da idade limite, deste modo pode ser pensado um trabalho por dois anos. Para Gomes (2009, p. 199), ao estruturar o ciclo anual de preparação, pensando a formação para muitos anos, “devemos fundamentalmente dirigir o processo de preparação para o desenvolvimento físico, para as

condições de saúde, para a técnica e para o sistema funcional”. Este trabalho deve visar criar as bases para o aperfeiçoamento na sequência dos trabalhos a serem realizados.

Os princípios da periodização clássica conforme acabamos de ver superficialmente a de se destacar, tem uma forte ligação com as modalidades individuais e com a preparação física do atleta para as modalidades coletivas. O contexto das AETE, considerando duração e número de sessões de treinamento por semana, deixam dúvidas sobre a aplicabilidade destes modelos de periodização para o planejamento das AETE, especificamente as que desenvolvem modalidade coletivas.

De acordo com Marques Junior (2011), atualmente existe um modelo que foi criado para o futebol, mas que pode ser perfeitamente utilizado nos esportes coletivos. Este modelo foi idealizado pelo português Vitor Frade, em 1989, com a intenção de que as sessões de treinamento deem mais atenção ao treino tático, no treino situacional e no treino teórico. Este modelo é denominado de **Periodização Tática**, neste modelo a periodização é estruturada de acordo com o modelo de jogo, ou seja, o treinador define um sistema de jogo e os aspectos: físico, técnico e treino situacional ficam sujeitos ao modelo de jogo pensado. Deste modo, todas as sessões de treinamento são planejadas com referência nas táticas de jogo.

Nossa proposta aqui é adaptação deste modelo de periodização, visto que neste modelo os únicos treinos utilizados são o jogo e o treino situacional. Nossa proposta é estruturar a periodização utilizando o conceito do jogo utilizado na metodologia TGfU e no modelo Sport Education, ou seja, o foco de estruturação os objetivos estão embasados no desenvolvimento do modelo de jogo, como preconiza a periodização tática.

Para estruturar a Periodização Tática o professor deverá definir o modelo de jogo (tática ofensiva-defensiva) que pretende utilizar durante a temporada, por exemplo pode se definir para a categoria B, no futsal a adoção do padrão 2x2, 3x1 ou 1x2x1, ou mesmo definir o trabalho destes modelos em mesociclos distintos. A definição do modelo, definirá as sessões e os jogos que serão utilizados, associamos aqui a metodologia TGfU. A carga de treino é subjetiva e será determinada pela complexidade dos jogos das tarefas propostas (Marques Junior, 2011).

O treino de jogo pode ser efetuado, titular contra reservas ou em amistosos e quando o treinador identificar falhas, ele pode utilizar de jogos condicionados, ou situacionais para a resolução. Os treinos técnicos são abolidos, de acordo com Garganta (1998 *apud*

Marques Junior 2011, p. 3) esta sessão “só trabalha mecanicamente o fundamento não desenvolvendo a técnica esportiva no contexto da partida e não exercita o modelo de jogo da equipe”.

O treino físico acontece durante os jogos, logo, a força, a flexibilidade, a velocidade e o componente aeróbio devem ser estimuladas por meio de jogos com diferentes intensidades e que guardem similaridade com a modalidade de treinamento. Neste modelo não será observado o pico de forma física, pois, “o objetivo é otimizar o modelo de jogo da equipe para permitir uma evolução nos seus patamares de rendimento que visam a regularidade competitiva ao longo das disputas do ano” (Marques Junior, 2011, p. 05).

4.4.1 Habilidades / Competências a serem desenvolvidas nas Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo: modalidade futsal para alunos de 12 a 14 anos.

Para elaboração de um plano de treinamento ou periodização precisamos ter claro os elementos que estruturam a proposta. As aulas nas AETE, ocorrem em um tempo e espaço determinado, o calendário letivo e o ambiente escolar, deste modo estão condicionado a estes. O calendário letivo compreende duzentos dias letivos e a Instrução Normativa 002/2023 – SEED/DEDUC, estipula que a carga/horária da AETE é de 04 horas/aula semanais, divididas em dois encontros semanais. Esta informação já nos permite quantificar o volume total do trabalho, serão no mínimo 160 aulas, o que significa que teremos o plano de trabalho deve contemplar 80 sessões de treinamento, podemos pensar a periodização em dois semestres de 40 sessões e pensar em objetivos distintos para 1º e 2º semestre a depender do desempenho nos jogos escolares.

Com o estabelecimento do calendário e do tempo disponível para treinamento e com a informação dos calendários de competição podemos então organizar a periodização, o próximo passo é traçar os objetivos, e pensar o que é necessário ensinar e treinar para atingi-lo. A Instrução Normativa 002/2023 – SEED/DEDUC define que,

o trabalho pedagógico deve ser organizado de modo a atender às fases de aprendizagem em cada modalidade esportiva, sendo: a) Especialização esportiva (12 a 14 anos): Início da especialização dos fundamentos e aperfeiçoamento básico das modalidades esportivas; b) Aprofundamento esportivo (15 a 17 anos): aprofundamento dos aspectos técnicos e táticos (Paraná, 2023, p. 06).

Deste modo o trabalho, no nível do Ensino Fundamental anos finais, voltado aos alunos/atletas de 12-14 anos, deve ser direcionado para a especialização dos fundamentos e o aperfeiçoamento básico. Assim faz-se necessário definir os conteúdos/habilidades/competências a serem trabalhados.

Os conteúdos básicos a serem trabalhados são as regras oficiais e as ações motoras desempenhadas no jogo, as quais podemos classificar em fundamentos técnicos e táticos. De acordo com Daronco e Florês (2011), são fundamentos técnicos: o passe, chute ao gol (finalização), recepção, domínio ou controle de bola, condução, drible, finta, marcação e cabeceio. Os fundamentos táticos segundo Balzano *et al.* (2012), referem-se aos conhecimentos adquiridos que possibilitam a resolução de situações problemas que o atleta enfrenta em um jogo, resume na decisão de saber “**o que fazer**” e “**por que fazer**”. Greco (1997 *apud* Balzano et al. 2012), apresenta uma classificação tática relacionada às funções em situação de ataque e defesa. A tática como dito acima está relacionada a tomada de decisão, assim Greco sugere a classificação baseada em ações individuais e coletivas, e de ataque e defesa, no quadro 24 apresentamos como as ações táticas são apresentadas pelo autor.

Quadro 24 - Ações táticas ofensivas e defensivas

	Ataque	Defesa
Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Passar; - Chutar; - Driblar; - Fintar; - Conduzir; - Receber; - Finta (Deslocamentos e mudanças de direção); - Proteger; - Pivô (jogar na frente ou atrás do marcador). 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar a distância; - Acompanhar; - Antecipar; - Aproximar; - Abordar; - Desarmar; - Afastar a bola; - Jogar atrás ou na frente do pivô; - Roubar a bola.
Grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Saída em diagonal ou paralela; - Bloqueio; - Corta luz; - Ultrapassagem, cortina e pisada; - Tabela, vai e vem com aproximação; - 2º Pau; 1 contra 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Flutuação; - Cobertura; - Induzir o atacante com bola a zonas menos perigosas; - fechar linha de passe em profundidade; - Dobrar a marcação; - trocar a marcação
Coletiva	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo Posicional: 2x2, 2x1x1, 1x2x1, 3x1, 4x0 e 5x0; Rodízio de 3 ou de 4; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao tipo: Individual, Zona ou mista; - Quanto ao espaço: Linha 1, Linha 2, Linha 3 e Linha 4;

	<ul style="list-style-type: none"> - Contra-ataque; - Manobras combinadas; - Padrões de jogo; - Jogo de Pivô 	<ul style="list-style-type: none"> - Meio aberto e pressão total; - Pressão homem da bola; - Marcação quadrante;
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: (Greco, et al. 1997 *apud* Balzano et. 2012)

A metodologia de trabalho definida preconiza o ensino através do jogo, deste modo as capacidades técnicas e táticas individuais devem ser desenvolvidas dentro do contexto do jogo, assim o professor ter um olhar minucioso para observar dificuldades técnicas dos alunos e as fragilidades na tática individual, para assim propor jogos que possibilitem este desenvolvimento no contexto do jogo. Com a opção pela periodização tática, o professor deve escolher os sistemas táticos a ser desenvolvido em cada semestre, sugere-se para a categoria o sistema 2x2 e 3x1 ou 1x2x1.

Tendo como referência as informações coletadas nesta pesquisa sabemos que as instituições esperam mais do AETE, do que a simples preparação das equipes para competições, espera-se que este trabalho sirva para a vida do aluno e que possam usufruir da prática esportiva em outros campos de atuação, deste modo planeja-se o desenvolvimento destas habilidades de forma integrada utilizando no segundo semestre da metodologia Sport Education + o Método TGfU.

Destaca-se ainda que o docente deverá considerar durante suas aulas a teoria o Desenvolvimento Positivo do Jovem, estimulando o desenvolvimento da competência, confiança, conexão, caráter, cuidado - compaixão e contribuição, estas habilidades podem fomentadas com o uso de jogos e trabalhadas em rodas de conversa onde são apontados os objetivos, e também nos conflitos que emergem durante as atividades e na roda de conversa final, é muito importante que o professor estimule os alunos a refletir e apontar sugestões para a resolução dos problemas.

4.4.2 Proposta de periodização para a modalidade de futsal, categoria B (12 a 14 anos)

A proposta de periodização pensada para o modelo AETE de treinamento é uma organização com base na periodização tática, que tem como princípio o planejamento com foco no desenvolvimento do modo de jogo, o que acreditamos ser um modelo, que com a ressalva da adaptabilidade em função das características estruturais da AETE, pode ser

utilizado quanto aos seus princípios, sendo improvável o atendimento da sua forma compostas por morfociclos. Tobar (2018), aponta para três princípios da periodização tática: princípio metodológico das propensões, princípio metodológico da progressão complexa e o princípio da alternância horizontal em especificidade.

Entendendo que o jogar é algo que emerge e não que se propõe, este autor defende que devemos estar atentos não só a ideia de jogo, mas como operacionalizá-lo. Para Vítor Frade (2013 *apud* Tobar, 2018), a periodização tática objetiva concretizar a especificidade, e para isso utiliza-se de princípios metodológicos, que poderiam ser chamados de “praxiológicos”, por que a práxis (ação) que se objetiva tem uma lógica, relacionada com a ideia que se quer colocar em jogo.

O princípio da propensão refere-se a criar condições (exercícios/jogos) para qual a ideia de jogo apareça com elevada frequência, pois apesar da natureza aberta da proposta, onde os jogadores são estimulados a decidir, o que confere uma certa imprevisibilidade, existe um contexto, que estimula os acontecimentos e permite definir os propósitos e objetivos relativos ao jogar que se pretende desenvolver (Tobar, 2018).

O princípio metodológico da progressão complexa entende o fenômeno do treinamento como algo não linear, devendo caminhar do menos ao mais complexo. A progressão complexa é espiralar, que se desenvolve em torno de um eixo (intenção prévia - ideia de jogo). A ação de treinar um modelo de jogo envolve constantes avanços e retrocessos, por não ser um processo linear, porém sem perder de vista a intencionalidade (ideia de jogo). o treinador deve definir a sua ideia de jogo e ir desenvolvendo aos poucos, do mais básico para ações mais complexas, ou seja, o treinador deve pensar o caminho para chegar ao modelo ideal. Porém isso não ocorre de forma linear, a evolução ocorre de acordo com as necessidades que o próprio processo impõe (Tobar, 2018).

O princípio metodológico da alternância horizontal em especificidade refere-se ao planejamento adequado das intensidades de treinamento e recuperação, visto que não é possível manter o corpo em termos biológicos solicitando todos os dias as mesmas dimensões do jogar (Tobar, 2018). Considero pelas características da AETE, que este não será um princípio relevante no processo pelos longos períodos existentes entre as sessões de treinamento, as alterações biológicas advindas deste processo precisam ser melhor investigadas no contexto da AETE, organizado em dois encontros semanais, pois sabemos que longos períodos sem trabalho, dá início a um processo de involução, deste modo seria

ideal aos alunos/atletas complementarem seus treinamentos durante a semana, o ideal seria uma carga horária para o programa com pelo menos três encontros semanais.

A periodização tática, considera que o desenvolvimento do modelo de jogo ocorre a partir de um morfociclo padrão durante toda a temporada, onde toda semana de treinamento tem uma lógica ou organização, independente se encontra-se em período de preparação ou competição. No modelo tradicional dividido em micro, meso e macro ciclo, a forma de treino varia de semana a semana de acordo com o objetivo de desenvolvimento das capacidades condicionais, com objetivos traçados para cada período. Na periodização tática o objetivo central é sempre o mesmo, desenvolver a forma de jogar, respeitando-se carga de trabalho e recuperação, visando que os jogadores estejam sempre na melhor forma possível para competirem durante todo o ano (Tobar, 2018).

No quadro 25, com base nos referenciais apresentados organizamos a periodização para um ano letivo da AETE, na modalidade futsal:

Quadro 25 - Periodização com foco nos objetivos de aprendizagem do modelo de jogo

Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho	Julho
Número de Sessões (07)	Número de Sessões (07)	Número de Sessões (09)	Número de Sessões (07)	Número de Sessões (08)	Número de Sessões (02)
Objetivos					
Entender os conceitos de ataque e defesa nos jogos de invasão	Desenvolver a noção de posicionamento ofensivo e defensivo, funções e ações dos jogadores.	Compreender os diferentes tipos de marcação.	Trabalhar as transições Ataque - defesa e defesa - ataque	Desenvolver noções básicas de Movimentações ofensivas	Organizar defesa e ataque em condições de superioridade Numérica
Julho	Agosto	setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Número de Sessões (02)	Número de Sessões (09)	Número de Sessões (08)	Número de Sessões (08)	Número de Sessões (08)	Número de Sessões (04)

Explicar a implantação da metodologia Sport Education.	Desenvolver a noção de posicionamento ofensivo e defensivo, funções e ações dos jogadores.	Compreender os diferentes tipos de marcação. Trabalhar as transições defesa - ataque Organizar defesa em condições de superioridade e Numérica	Desenvolver noções básicas de Movimentações ofensivas Organizar o ataque em condições de superioridade e Numérica.	Planejar jogadas ensaiadas para diferentes situações de jogo	Organização das rodadas finais do Sport Education, festividade e culminância.
--------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor

Resguardada as limitações impostas pela característica do programa AETE, sugere-se a aproximação com a periodização tática, sabendo que não serão atendidos todos os aspectos que envolvem a mesma. Para o desenvolvimento das sessões de treinamento, sugere-se aqui a utilização de duas metodologias de ensino, o método de ensino TGfU e Sport Education, esta opção tem como base princípios educativos, que valorizam a cognição e a tomada de decisão por parte do aluno, pois entendemos que devido às poucas horas de treinamento é mais motivador para o aluno aprender jogando. A seguir apresentaremos uma sequência de sessões de treinamento (aulas), que compõem os objetivos de aprendizagem planejados para o mês de março.

Quadro 26 - Sessão 8 - Duração: 02 aulas 50 minutos - morfociclo 2

Conteúdo Específico
Sistema tático 2 x 2 - posicionamento
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar o posicionamento em quadra no sistema tático 2 x 2 - familiarizar os alunos com as funções e as ações dos pivôs e fixos - trabalhar o confronto 1x1, drible, condução de bola, marcação individual e finalização - desenvolver o conceito de criar superioridade numérica ofensiva
Estratégia Metodológica - TGfU - modificação do espaço
<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa inicial e alongamento; (10 min) - Aquecimento - jogo bobinho: dividir todos os atletas em dois grupos, cada grupo ocupa uma metade

da quadra, três jogadores serão marcadores e os demais devem tentar manter a posse de bola, quando um marcador consegue roubar a bola troca de posição com o jogador de quem recuperou a bola (10 min)

- Parte principal: Jogo dos quatro retângulos



- Cada um dos jogadores jogará dentro de um retângulo, onde teremos então dois fixos e dois pivôs. variação 1: o jogador ao passar a bola ao companheiro poderá invadir o seu retângulo (Balzano *et. al.*, 2012) (30 min).

Vídeo: Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=sPUA>

- reunião dos atletas para discutir as dificuldades e se organizar quem fará cada posição no jogo. (10 min)
- Jogo formal - devem ser aplicados os conceitos trabalhados (30 min);
- Alongamento e Roda de conversa final: discussão sobre a sessão de treino. (10 min)

Avaliação

- Observar as dificuldades, a compreensão tática, o domínio da técnica necessária para execução das tarefas; verificar apropriação do conceito de posicionamento no sistema 2x2 e a importância de criar superioridade numérica no ataque.

Instrumento

- ficha de observação, para registro dos pontos positivos e negativos observados;
- Portfólio (registrar imagens das atividades desenvolvidas);
- Relatório (diários pequenos registros sobre o dia, se foi produtivo, dificuldades apresentadas, envolvimento dos alunos, motivação com as atividades)

Referência: BALZANO *et. al.* Proposta de ensino-aprendizagem e treinamento do sistema tático 2.2 e da defesa individual no futsal. **EFDeportes.com, Revista Digital.** Buenos Aires, Año 17, Nº 172, set. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/treinamento-do-sistema-tatico-22-no-futsal.htm> Acesso em: 17 jan. 2024.

Quadro - 27 - Sessão 9 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março

Conteúdo Específico

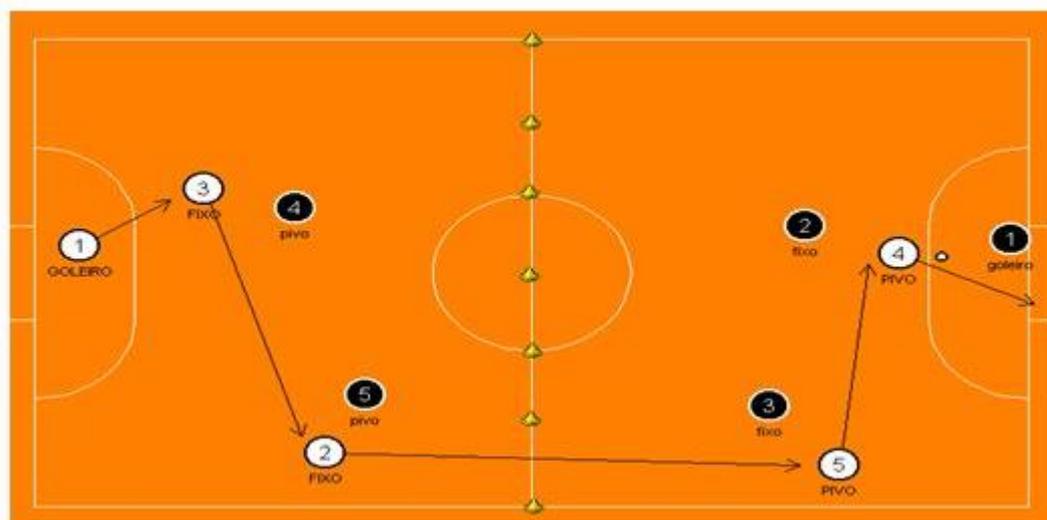
Sistema tático 2 x 2 - posicionamento

Objetivo

- trabalhar o posicionamento em quadra no sistema tático 2 x 2
- familiarizar os alunos com as funções e as ações dos pivôs e fixos
- desenvolver conceito de superioridade numérica
- Posicionar marcação em situação de inferioridade
- Induzir o atacante com bola a zonas menos perigosas;

Estratégia Metodológica - TGfU - modificação do espaço

- Roda de conversa inicial e alongamento; (10 min)
- Aquecimento: Jogo bobinho com troca de posição - dividir todos os atletas em dois grupos, cada grupo ocupa uma metade da quadra, três jogadores serão marcadores e os demais devem tentar manter a posse de bola, só é permitido tocar duas vezes na bola, quando um marcador consegue roubar a bola troca de posição com o jogador de quem recuperou a bola, quando o jogador executa o passe deve passar para outra metade da quadra (10 min)
- Parte principal: **jogo dois setores na horizontal** - jogo de futsal, mas a quadra é dividida em dois setores na horizontal em defesa e ataque, onde os jogadores realizarão as funções de fixo e pivô, não podendo mudar de setor.



- Os jogadores poderão jogar dentro da sua meia, onde teremos então dois fixos e dois pivôs. variação 1: o jogador ao passar a bola para o ataque pode invadir a meia quadra ofensiva, gerando a situação de 3 x 2 (Balzano *et. al.*, 2012) (30 min).
- reunião dos atletas para discutir as dificuldades e se organizar quem fará cada posição no jogo. (10 min)
- Jogo formal - devem ser aplicados os conceitos trabalhados (20 min);
- Alongamento e Roda de conversa final: discussão sobre a sessão de treino. (10 min)

Avaliação

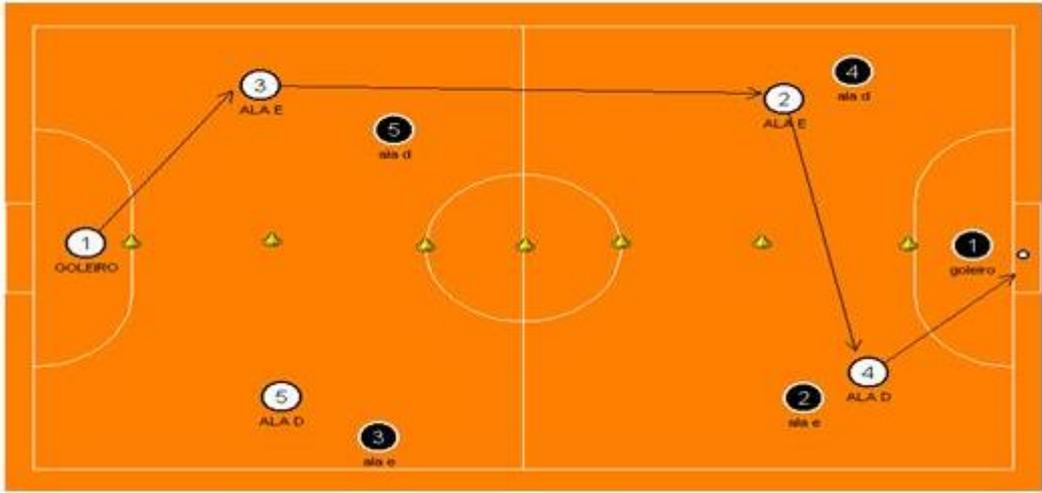
- Observar as dificuldades, a compreensão tática, o domínio da técnica necessária para execução das tarefas; verificar apropriação do conceito de posicionamento no sistema 2x2 e a importância de criar superioridade numérica no ataque.

Instrumento

- ficha de observação, para registro dos pontos positivos e negativos observados;
- Portfólio (registrar imagens das atividades desenvolvidas);
- Relatório (diários pequenos registros sobre o dia, se foi produtivo, dificuldades apresentadas, envolvimento dos alunos, motivação com as atividades)

Referência: BALZANO et. al. Proposta de ensino-aprendizagem e treinamento do sistema tático 2.2 e da defesa individual no futsal. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, set. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/treinamento-do-sistema-tatico-22-no-futsal.htm> Acesso em: 17 jan. 2024.

Quadro - 28 - Sessão 10 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março

Conteúdo Específico
Sistema tático 2 x 2 - posicionamento
Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar o posicionamento em quadra no sistema tático 2 x 2 - familiarizar os alunos com as funções e as ações dos pivôs e fixos - trabalhar movimentação sem a bola, cabeceio e finalização. - Trabalhar as interações e colaborações ofensivas e defensivas entre Fixo e Pivô pelas alas.
Estratégia Metodológica - TGfU - modificação do espaço
<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa inicial e alongamento; (10 min) - Aquecimento: Jogo Hand-Fut, dividir todos os atletas em dois grupos, a quadra será dividida ao meio na vertical e os jogadores das duas equipes devem ocupar da forma que quiserem as duas meias quadras, porém não poderão mudar de área durante o jogo, os jogadores deverão tentar fazer o gol de cabeça, ou de voleio, porém a bola tem de ser passada por um colega da meia quadra oposta. O jogador de posse da bola não pode andar com ela e o adversário não pode tomar da sua. (10 min) - Parte principal: jogo – Os dois setores na vertical - jogo de futsal, mas a quadra é dividida em dois setores na vertical ala esquerda e direita, onde os jogadores realizarão as funções de fixo e pivô, não podendo mudar de lado da quadra (Balzano <i>et al.</i>, 2012).

<ul style="list-style-type: none"> - Os jogadores poderão jogar dentro da sua meia-quadra lateral, onde teremos então a interação entre fixo e pivô. Após a primeira experiência/vivência de cada equipe, acrescenta-se regras. variação 1: um jogador de cada equipe pode movimentar-se por toda a quadra (30 min). - reunião dos atletas para discutir as dificuldades e se organizar quem fará cada posição no jogo. (10 min) - Jogo formal - devem ser aplicados os conceitos trabalhados (20 min); - Alongamento e Roda de conversa final: discussão sobre a sessão de treino. (10 min)

Avaliação
- Observar as dificuldades, a compreensão tática, o domínio da técnica necessária para execução das tarefas; verificar apropriação do conceito de posicionamento no sistema 2x2 e a importância de criar superioridade numérica no ataque.
Instrumento
- ficha de observação, para registro dos pontos positivos e negativos observados; - Portfólio (registrar imagens das atividades desenvolvidas); - Relatório (diários pequenos registros sobre o dia, se foi produtivo, dificuldades apresentadas, envolvimento dos alunos, motivação com as atividades)
Referência: BALZANO et. al. Proposta de ensino-aprendizagem e treinamento do sistema tático 2.2 e da defesa individual no futsal. EFDeportes.com, Revista Digital . Buenos Aires, Año 17, Nº 172, set. 2012. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd172/treinamento-do-sistema-tatico-22-no-futsal.htm Acesso em: 17 jan. 2024.

Quadro - 29 - Sessão 11 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março

Conteúdo Específico
Sistema tático 2 x 2 - posicionamento
Objetivo
- trabalhar o posicionamento em quadra no sistema tático 2 x 2 - familiarizar os alunos com as funções e as ações dos pivôs e fixos - iniciar o conceito de linha de passe e triangulação fixo-pivô - Trabalhar finta e condução de bola em espaços vazios.
Estratégia Metodológica - TGfU - modificação do espaço
- Roda de conversa inicial e alongamento; (10 min) - Aquecimento - Jogo Flag 5 x 5 adaptados para a quadra: https://flagfootballbrasil.com.br/o-flag-football/o-que-e-flag-football/ . (10 min) - Parte principal: jogo de futsal, mas no meio da quadra existe uma marcação em forma de retângulo (8 metros de comprimento / 6 metros de largura), neste espaço os jogadores não podem transitar, apenas a bola. (Balzano <i>et al.</i> , 2012).



- Os jogadores poderão jogar dentro da sua meia-quadra lateral, onde teremos então a interação entre fixo e pivô. Após a primeira experiência/vivência de cada equipe, acrescenta-se regras. variação 1: fazer a inversão e a bola não poder passar por esta área, somente os jogadores (30 min).
- reunião dos atletas para discutir as dificuldades e se organizar quem fará cada posição no jogo. (10 min)
- Jogo formal - devem ser aplicados os conceitos trabalhados (20 min);
- Alongamento e Roda de conversa final: discussão sobre a sessão de treino. (10 min)

Avaliação

- Observar as dificuldades, a compreensão tática, o domínio da técnica necessária para execução das tarefas; verificar apropriação do conceito de posicionamento no sistema 2x2 e a importância de criar superioridade numérica no ataque.

Instrumento

- ficha de observação, para registro dos pontos positivos e negativos observados;
- Portfólio (registrar imagens das atividades desenvolvidas);
- Relatório (diários pequenos registros sobre o dia, se foi produtivo, dificuldades apresentadas, envolvimento dos alunos, motivação com as atividades)

Referência: BALZANO et. al. Proposta de ensino-aprendizagem e treinamento do sistema tático 2.2 e da defesa individual no futsal. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, set. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/treinamento-do-sistema-tatico-22-no-futsal.htm> Acesso em: 17 jan. 2024.

Quadro - 30 - Sessão 12 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março

Conteúdo Específico

Sistema tático 2 x 2 - posicionamento

Objetivo

- trabalhar o posicionamento em quadra no sistema tático 2 x 2
- familiarizar os alunos com as funções e as ações dos pivôs e fixos
- iniciar o conceito de linha de passe e triangulação fixo-pivô
- finta, movimentação sem bola;

Estratégia Metodológica - TGfU - modificação do espaço

- Roda de conversa inicial e alongamento; (10 min)
- Aquecimento (utilizar pequenos jogos trabalhando as fragilidades identificadas ou técnicas necessárias para o jogo principal) - Jogo Pique Bandeira - <https://www.jogostradicionais.org/pique-bandeira>. (10 min)
- Parte principal: jogo de futsal, mas a quadra é dividida em 3 setores na horizontal, no setor central (4 metros de largura) nenhum jogador pode entrar. Neste setor, estão colocados 4 cones que serão os locais de passagem da bola na quadra de defesa para a quadra de ataque. A distância entre os cones é de 4 metros (duas passagens). Caso a bola não passe pelas porteiras, será cobrado um tiro lateral contra a equipe infratora. Em cada meia quadra, ficará os dois fixos e os dois pivôs de cada equipe (Balzano *et al.*, 2012).



- reunião dos atletas para discutir as dificuldades e se organizar quem fará cada posição no jogo. (10 min)
- Jogo formal - devem ser aplicados os conceitos trabalhados (20 min);
- Alongamento e Roda de conversa final: discussão sobre a sessão de treino. (10 min)

Avaliação

- Observar as dificuldades, a compreensão tática, o domínio da técnica necessária para execução das tarefas; verificar apropriação do conceito de posicionamento no sistema 2x2 e a importância de criar superioridade numérica no ataque.

Instrumento

- ficha de observação, para registro dos pontos positivos e negativos observados;
- Portfólio (registrar imagens das atividades desenvolvidas);
- Relatório (diários pequenos registros sobre o dia, se foi produtivo, dificuldades apresentadas, envolvimento dos alunos, motivação com as atividades)

Referência: BALZANO *et al.* Proposta de ensino-aprendizagem e treinamento do sistema tático 2.2 e da defesa individual no futsal. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, set. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/treinamento-do-sistema-tatico-22-no-futsal.htm> Acesso em: 17 jan. 2024.

Quadro - 31 - Sessão 13 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março

Conteúdo Específico
Sistema tático 2 x 2 - posicionamento
Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar o posicionamento em quadra no sistema tático 2 x 2 - familiarizar os alunos com as funções e as ações dos pivôs e fixos - iniciar o conceito de linha de passe e triangulação fixo-pivô - trabalhar passe no pivô; - finalização e situação de jogo 3x2
Estratégia Metodológica - TGfU - modificação do espaço
<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa inicial e alongamento; (10 min) - Aquecimento (utilizar pequenos jogos trabalhando as fragilidades identificadas ou técnicas necessárias para o jogo principal) - Jogo rebatida, área de jogo meia quadra, 3x3, a equipe que defende fica com 1 goleiro e dois na linha, gol direto, vale um ponto, rebatida 2 pontos, bola na trave 3, trave superior 4 (20 min) - Parte principal: jogo o meio vazio – jogo de futsal, mas no meio da quadra existe uma marcação em forma de retângulo (8 metros de comprimento / 6 metros de largura), neste espaço os jogadores não podem transitar, apenas a bola. (Balzano <i>et al.</i>, 2012) (20 min).

<ul style="list-style-type: none"> - reunião dos atletas para discutir as dificuldades e se organizar quem fará cada posição no jogo. (10 min) - Jogo formal - devem ser aplicados os conceitos trabalhados (20 min); - Alongamento e Roda de conversa final: discussão sobre a sessão de treino. (10 min)
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Observar as dificuldades, a compreensão tática, o domínio da técnica necessária para execução das tarefas; verificar apropriação do conceito de posicionamento no sistema 2x2 e a importância de criar superioridade numérica no ataque.
Instrumento

- ficha de observação, para registro dos pontos positivos e negativos observados;
- Portfólio (registrar imagens das atividades desenvolvidas);
- Relatório (diários pequenos registros sobre o dia, se foi produtivo, dificuldades apresentadas, envolvimento dos alunos, motivação com as atividades)

Referência: BALZANO et. al. Proposta de ensino-aprendizagem e treinamento do sistema tático 2.2 e da defesa individual no futsal. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, set. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/treinamento-do-sistema-tatico-22-no-futsal.htm> Acesso em: 17 jan. 2024.

Quadro - 32 - Sessão 14 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março

Conteúdo Específico

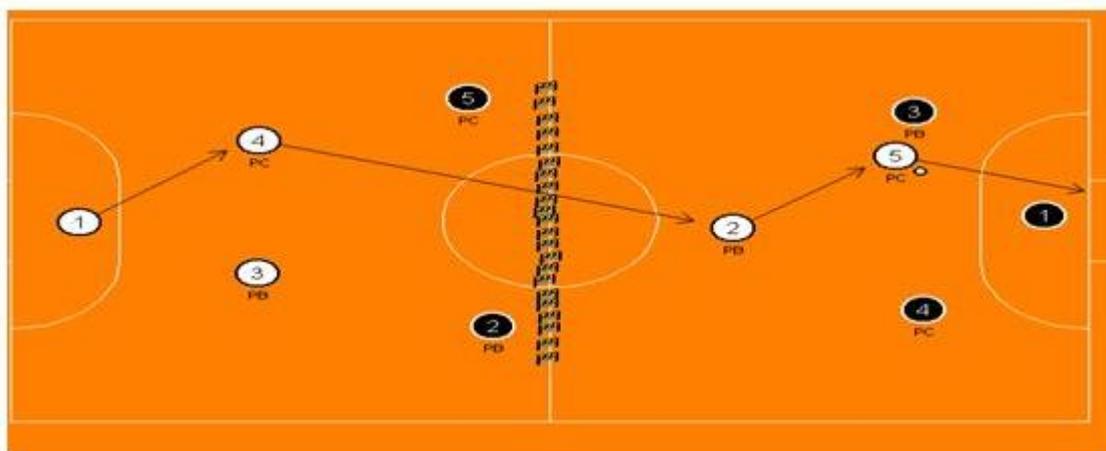
Sistema tático 2 x 2 - posicionamento

Objetivo

- trabalhar o posicionamento em quadra no sistema tático 2 x 2
- familiarizar os alunos com as funções e as ações dos pivôs e fixos
- iniciar o conceito de linha de passe e triangulação fixo-pivô
- trabalhar passe alto, pivô na parede

Estratégia Metodológica - TGfU

- Roda de conversa inicial e alongamento; (10 min)
- Aquecimento (utilizar pequenos jogos trabalhando as fragilidades identificadas ou técnicas necessárias para o jogo principal) - Jogo Hand-Fut: dividir todos os atletas em dois grupos, a quadra será dividida ao meio na vertical e os jogadores das duas equipes devem ocupar da forma que quiserem as duas meias quadras, os jogadores deverão tentar fazer o gol de cabeça, ou de voleio, porém a bola tem de ser passada por um colega da meia quadra oposta. o jogador de posse da bola não pode andar com ela e o adversário não pode tomar da sua. (10 min)
- Parte principal: **Jogo a rede de vôlei no meio** - jogo de futsal normal, mas com uma rede de vôlei no meio da quadra. O passe deve ser por cima da rede ou pelo lado dos postes. Os jogadores jogam livres pela quadra. Com a colocação da rede de vôlei no meio da quadra, existe a tendência das equipes se posicionarem no sistema 2.2. (Balzano *et al.*, 2012) (30 min).

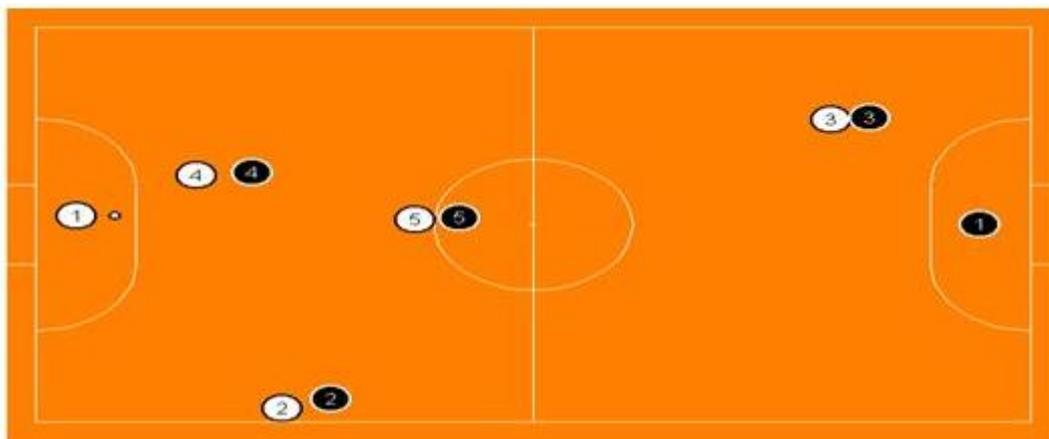


- reunião dos atletas para discutir as dificuldades e se organizar quem fará cada posição no jogo. (10 min)

<ul style="list-style-type: none"> - Jogo formal - devem ser aplicados os conceitos trabalhados (20 min); - Alongamento e Roda de conversa final: discussão sobre a sessão de treino. (10 min)
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Observar as dificuldades, a compreensão tática, o domínio da técnica necessária para execução das tarefas; verificar apropriação do conceito de posicionamento no sistema 2x2 e a importância de criar superioridade numérica no ataque.
Instrumento
<ul style="list-style-type: none"> - ficha de observação, para registro dos pontos positivos e negativos observados; - Portfólio (registrar imagens das atividades desenvolvidas); - Relatório (diários pequenos registros sobre o dia, se foi produtivo, dificuldades apresentadas, envolvimento dos alunos, motivação com as atividades)
<p>Referência: BALZANO et. al. Proposta de ensino-aprendizagem e treinamento do sistema tático 2.2 e da defesa individual no futsal. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, set. 2012. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd172/treinamento-do-sistema-tatico-22-no-futsal.htm Acesso em: 17 jan. 2024.</p>

Quadro - 33 - Sessão 15 - Duração: 02 aulas 50 minutos - mês de março

Conteúdo Específico
Sistema tático 2 x 2 - posicionamento
Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar o posicionamento em quadra no sistema tático 2 x 2 - familiarizar os alunos com as funções e as ações dos pivôs e fixos - trabalhar marcação individual
Estratégia Metodológica - TGfU - modificação de regras
<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa inicial e alongamento; (10 min) - Aquecimento (utilizar pequenos jogos trabalhando as fragilidades identificadas ou técnicas necessárias para o jogo principal) - Jogo mãe da rua com bola: todos os alunos ficam com uma bola na área de um lado da quadra, um colega fica no meio da quadra, ao apito do professor todos deve conduzir a bola até a área oposta. o jogador de posse da bola não pode andar com ela e o adversário não pode tomar da sua. (10 min) - Parte principal: Só pode marcar um adversário, jogo de futsal, mas cada jogador só pode marcar um adversário. Se algum atleta marcar outro adversário que não foi designado, terá um tiro livre contra sua equipe. Dentro da sua área de meta os jogadores podem marcar qualquer adversário. (Balzano <i>et al.</i>, 2012) - (30 min).



- reunião dos atletas para discutir as dificuldades e se organizar quem fará cada posição no jogo. (10 min)
- Jogo formal - devem ser aplicados os conceitos trabalhados (20 min);
- Alongamento e Roda de conversa final: discussão sobre a sessão de treino. (10 min)

Avaliação

- Observar as dificuldades, a compreensão tática, o domínio da técnica necessária para execução das tarefas; verificar apropriação do conceito de posicionamento no sistema 2x2 e a importância de criar superioridade numérica no ataque.

Instrumento

- ficha de observação, para registro dos pontos positivos e negativos observados;
- Portfólio (registrar imagens das atividades desenvolvidas);
- Relatório (diários pequenos registros sobre o dia, se foi produtivo, dificuldades apresentadas, envolvimento dos alunos, motivação com as atividades)

Referência: BALZANO et. al. Proposta de ensino-aprendizagem e treinamento do sistema tático 2.2 e da defesa individual no futsal. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, set. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/treinamento-do-sistema-tatico-22-no-futsal.htm> Acesso em: 17 jan. 2024.

4.5 Acompanhamento pedagógico e Avaliação

Para Bendrath; Basei e Frederico (2008), o processo de avaliação de resultados é fundamental para a compreensão da importância do programa e sua manutenção. Pesquisa de Bendrath; Ferreira e Basei (2020) a qual analisou a o processo de monitoramento e avaliação de turmas de ACC's no macrocampo esporte e lazer, denotam a falta de mecanismos de monitoramento e avaliação, o acompanhamento se dá de forma superficial, ou meramente burocrática, para cumprir com as exigências do programa. Para os autores

tal constatação indica que as atividades de esporte e lazer desenvolvidas no contraturno ocorrem em paralelo ao projeto político pedagógico da escola centrada em seu próprio fim.

Nossos achados neste trabalho corroboram com esta constatação, o processo de acompanhamento e avaliação se dá no campo da informalidade, principalmente como conversas e observações informais. O processo oficial do programa estabelece como mecanismo de avaliação a produção de um relatório e avaliação por parte da equipe pedagógica no sistema próprio da secretaria.

Recentemente a Secretaria de Educação do Paraná tem adotado como política de formação em serviço, de monitoramento e de avaliação docente, a observação de sala de aula. A qual tem por finalidade a melhoria do processo ensino aprendizagem (Reis, 2011). Diferentemente da observação informal, este processo possui um método e objetivo claro, o acompanhamento ocorre com foco, podendo ser observado diferentes dimensões da aula, como gestão do tempo, clima de sala, relação professor alunos, planejamento prévio, pertinência do conteúdo. A ação envolve reuniões de planejamento, observação e feedback.

Outro ponto a ser destacado por gestores e docentes foi a falta de reuniões de alinhamento, definição de metas e objetivos, sendo o professor o centro do processo. Com a inexistência de documentos referenciais que expressem conteúdos e objetivos, o processo de avaliação e acompanhamento fica comprometido. Para avaliar e monitorar é necessário ter clareza dos objetivos e metas que se espera atingir no processo de ensino. A observação, o diálogo como os envolvidos pode ser uma ferramenta de avaliação, porém é necessário que se tenha intencionalidade, o que eu quero observar e o que farei com as informações levantadas.

Para Darido (2012, p. 130), a avaliação do ponto de vista da instituição ela deve servir para verificar a efetividade e eficácia do programa e o mesmo está atingindo seus objetivos. Para o aluno deve ser uma oportunidade de autoconhecimento, de perceber suas dificuldades e potencialidade.

A avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos (Darido, 2012, p. 130).

Como vimos até aqui, avaliar o processo de ensino é fundamental, porém em um ambiente informal, como se caracteriza a AETE, como podemos avaliar? Quais instrumentos podemos utilizar? De acordo com Smole (2010, *apud* Darido 2012), podemos utilizar quatro tipos de instrumentos de avaliação: observação e registro, análise de registros dos alunos, provas e análises de erro e autoavaliação. Além disso, pode -se organizar um portfólio com todos os dados coletados durante o processo. No contexto de aplicação AETE, os instrumentos mais propícios são a observação e registro e a autoavaliação.

Na observação é importante que o professor defina o foco da sua observação, por exemplo, se o aluno, demonstra conhecimento das regras, se conduz a bola com competência, se passa a bola e dribla no momento oportuno. O professor deve organizar tipo um check list onde contenha as informações que deseja avaliar, deste modo poderá com facilidade sem parar a atividade fazer as anotações importantes.

Estimular a autoavaliação no programa pode ser muito produtivo, pois permitirá ao aluno, desenvolver o autoconhecimento, “fazendo dele não um mero executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas ao seu trabalho, do domínio do seu caminhar” (Darido, 2012, p. 133).

O AETE tem como requisito que o professor faça um relatório das atividades desenvolvidas, deste modo registros fotográficos e vídeos das atividades, assim como relato dos alunos sobre atividades desenvolvidas sobre suas experiências podem compor um portfólio, o qual subsidiará o professor a analisar o processo, avaliando quais ações foram exitosas, e o que precisa ser melhorado.

De acordo com Darido (2012) a avaliação deve ser pensada considerando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Como fazer isso na AETE, com as ferramentas propostas é possível identificar se os alunos estão absorvendo os conceitos que estão sendo trabalhados, por exemplo em rodas de conversa no início e fim da aula, o professor pode estimular a discussão e poder observar o entendimento dos alunos. Na dimensão procedimental pode ser observado o desempenho dos alunos de acordo com os desafios que estão sendo propostos. Na dimensão atitudinal pode ser observado a incorporação de princípios com fairplay, respeito ao próximo, a arbitragem, cuidados

básicos com a hidratação, ou seja, se há o desenvolvimento e a incorporação dos conteúdos trabalhados e eles se manifestam em atitudes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da universalização do acesso à educação, o foco dos sistemas educacionais passou a residir sobre o aspecto qualidade da oferta educacional. Contemporaneamente tem ganhado força a ideia de ampliação dos tempos de escola como forma de melhoria da educação.

Nesta vertente tem se ampliado as políticas públicas que visam manter o aluno mais tempo na escola. Na perspectiva de atender o aluno de forma integral, muitos dos programas oferecidos têm oportunizado a implantação de projetos ligados à educação física e o esporte.

Atendendo ao que determina as legislações nacionais, com vistas a atender ao que preconiza a LDB 9394/96 e o PNE 2014-2024, que estabelecem a necessidade de ampliação da jornada escolar o estado do Paraná, oferece dentre outras possibilidades Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo. A Instrução Normativa n. 002/2023 – SEED/DEDUC, a qual organiza o programa tem apontado para a intencionalidade que o programa atue efetivamente como mecanismo de preparação de equipes esportivas para participação em competições.

Tal instrução aponta para uma abordagem do esporte no ambiente escolar ambígua, onde teríamos o esporte enquanto unidade temática, objeto de conhecimento do componente curricular da educação física com um objetivo educacional e o esporte no contraturno com outro objetivo. O que representa algo positivo, pois abre um espaço necessário para preparar os alunos para competições, o que não cabe à educação física curricular.

As evidências encontradas na pesquisa permitem considerar que ainda há muito a avançar quanto à inclusão nas aulas de educação física e nos projetos de esporte desenvolvidos no ambiente escolar, a fim de garantir acesso com equidade e igualdade de condições. A infraestrutura das escolas não está preparada para receber alunos com deficiência. O acesso também não tem sido garantido quanto à igualdade entre os gêneros, a maior parte dos projetos desenvolvidos atende apenas um dos sexos, predominantemente os meninos e a área de educação física especial ou adaptada ainda é pouco atendida quanto a oferta de cursos de formação continuada.

Quanto ao aperfeiçoamento de práticas verificou-se que não são definidos objetivos sociais e educacionais de forma conjunta entre equipe gestora e docentes, também não são definidas metas, as metas projetadas são quanto à participação, assim como o monitoramento, avaliação e acompanhamento tem se fundamentado em metas de frequência e participação nas competições escolares.

Quanto às expectativas e responsabilidades quanto a papel do professor de educação física na formação geral dos alunos, as concepções se agrupam em três linhas, a mais comum se alinha ao ideal de formação integral, a qual considera que o professor deve trabalhar o aluno em todas as suas dimensões, tanto de forma prática como teórica. A segunda linha também destaca o desenvolvimento técnico e conceitual, porém destaca a importância de que este trabalho fique para a vida futura. Outra linha também apresentada é a concepção de formação moral de valores, de aprender a respeitar regras e ser um cidadão de bem.

Quanto à infraestrutura e equipamentos, os participantes consideram que possuem as instalações básicas para a realização de projetos, destacando-se que apesar de não existir recursos específicos para a manutenção dos projetos, as atividades possuem equipamentos em quantidade adequada para a realização das aulas.

Concluimos que os programas AETE, atendem as necessidades da comunidade local, são atividades com boa participação e motivação dos participantes, constituindo-se em importante ferramenta de fomento da prática esportiva e educativa, a qual oportuniza a inserção dos alunos em vivências esportivas que permitem o seu desenvolvimento pessoal e social. Oportunizando a formação esportiva que pode encaminhá-lo para o esporte de excelência e ou profissionalização nas áreas relacionadas, quanto pode trazer benefícios imediatos de inclusão e socialização ou mesmo que o instrumentalize para usufruir do esporte para toda sua vida, como forma de lazer, cuidado com a saúde, entretenimento e ou trabalho, ou seja que conheça as dimensões da prática esportiva e tenha competência para lidar com estas de forma apropriada.

REFERÊNCIAS

- ABI-EÇAB, Alice. A função social do esporte na construção identitária dos sujeitos. **Serviço Social em Revista**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 45, 17 dez. 2017. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2017v19n2p45>.
- ANTONELLI, Mariana *et al.* Pedagogia do esporte e basquetebol: considerações para a elaboração de programa esportivo a partir do clube divino salvador, Jundiaí-sp. **Conexões**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 49-65, 31 ago. 2012. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v10i2.8637674>.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas S.A, 2007.
- BALZANO *et. al.* Proposta de ensino-aprendizagem e treinamento do sistema tático 2.2 e da defesa individual no futsal. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, set. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/treinamento-do-sistema-tatico-22-no-futsal.htm>
Acesso em: 17 jan. 2024.
- BARBANTI, V. O que é Esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 54–58, 2012. DOI: 10.12820/rbafs.v.11n1p54-58. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/course/view.php?id=3085§ion=5#tabs-tree-start>
Acesso em: 08 ago. 2023.
- BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/Uem**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 281-289, 1 jul. 2009. 2. Trim. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v20i2.3884>.
- BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).
- BASEI, Andréia Paula; CAVASINI, Grezieli Fátima. A Inclusão Escolar e as condições de acessibilidade: um estudo preliminar na região sudoeste do Paraná. **Cinergis**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 27-32, 9 jul. 2015. APESC - Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/cinergis.v16i1.5645>.
- BASEI, Andréia Paula. A trajetória dos programas de atividades complementares em contraturno escolar no Estado do Paraná: (des) continuidades de políticas. **Revista Pedagógica**, [S.L.], v. 24, p. 1-27, 19 dez. 2022. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.7165>.
- BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos**

produtos educacionais. – 2019. 44 f.: il.

<<http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2716>>. Acesso em: 08 ago. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.31512/encitec.v8i2.2716>.

BENDRATH, Eduard Angelo; *et al.* Análise de Perfil da Política de Atividades Curriculares Complementares a partir do macrocampo Esporte e Lazer. Revista da **Alesde**, Curitiba: p. 36-52, dez. 2017

BENDRATH, Eduard Angelo; BASEI, Andréia Paula. Atividades Complementares Curriculares (ACCs) como política educacional no estado do Paraná. **Educação em Perspectiva**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 104-126, 27 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.909>.

BENDRATH, Eduard Angelo; BASEI, Andréia Paula; FREDERICO, Jessica Latchuk. Gestão educacional e sua relação com a oferta de atividades curriculares complementares. **Revista Pedagógica**, [S.L.], v. 20, n. 44, p. 197, 7 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i44.4041>.

BENDRATH, Eduard Angelo; BASEI, Andréia Paula. O esporte como atividade complementar curricular: uma análise a partir da teoria do capital social. **Eccos – Revista Científica**, [S.L.]: University Nove de Julho, n. 48, p. 219-237, 29 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n48.7509>.

BENDRATH, Eduard Angelo; BASEI, Andréia Paula. O Ciclo da Política do Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno Escolar no Estado do Paraná. **Revista Educativa - Revista de Educação**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 7275, 23 dez. 2019. Pontifícia Universidade Católica de Goiás -PUC Goiás. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i1.7275>.

BENDRATH, Eduard Angelo; MALAGUTTI, João Paulo Melleiro. O fator infraestrutura em projetos de esporte e lazer em escolas públicas. **Pensar a Prática**, [S.L.], Universidade Federal de Goiás, v. 23, p. 1-23, 15 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v23.57081>.

BENDRATH, Eduard Angelo; BASEI, Andréia Paula. Projetos de esporte e lazer nas escolas estaduais do Paraná e os parâmetros internacionais de qualidade. **Esporte e Sociedade: Projetos de Esporte e Lazer**, Universidade Estadual de Maringá, n. 35, p. 1-21, jun. 2022. Semestral.

BETTI, Mauro. Educação Física. In: Paulo Evaldo Fensterseifer; Fernando Jaime González. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3 ed. Unijuí, 2014. p. 234-240.

BOLONHINI, Sabine Zink; PAES, Roberto Rodrigues. A proposta pedagógica do Teaching Game For Understanding: reflexões sobre a iniciação esportiva. **Pensar a Prática**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 1-9, 18 maio 2009. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v12i2.5694>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LEI Nº 9.394/96. BRASÍLIA, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1998). **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**: Lei Pelé. Brasília, DF: Dou, 24 mar. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Lei Nº 10.098**. Brasília, DF: DOU, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)] **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação, n.125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: 1997. 122 p.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. 136 p.

BRACHT, Valter. Esporte na Escola e Esporte de Rendimento. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 23 out. 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2504>.

CANAN, F. SPORT EDUCATION E ESTRUTURA CURRICULAR: um diálogo pertinente para educação física escolar brasileira. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58045>.

CLEMENTE, Filipe Manuel. Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.L.], v. 36, n. 2, p. 587-601, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32892014000200021>.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de

dados textuais. **Temas em Psicologia**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Associação Brasileira de Psicologia. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2013.2-16>.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir das bases teóricas e legais. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 18, n. 4, p. 2074-2094, 16 dez. 2020. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2074-2094>. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/833>. Acesso em: 26 set. 2022.

CASTRO, M. **Ciclos profissionais**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300018>.

CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação Continuada, Educação Física e Inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 815-829, 2014. Bimestral. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/2170/1127>. Acesso em: 07 dez. 2023.

CIAMPOLINI, Vitor *et al.* O que são life skills e como integrá-las no esporte brasileiro para promover o desenvolvimento positivo de jovens? **Journal Of Physical Education**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 1-12, 17 jun. 2020. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3150>.

COELHO, Patrícia M. F. Um Mapeamento do Conceito de Jogo. **Revista GEMInIS**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 251–261, 2011. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/54>. Acesso em: 7 nov. 2023.

CORRÊA, Mikael Almeida *et al.* Esporte e Competências de Vida: uma análise sob a ótica da TSC. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 42, p. 1-14, 16 fev. 2022. Anual. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003235202>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 163-180, 2005. DOI: 10.1590/S1807-55092005000200007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16592>. Acesso em: 1 dez. 2023.

CUNHA, Regiane Stafim da *et al.* Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 585-596, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160030003>.

CUNHA, S. P. da. A educação na cidade ideal de Platão: continuidade e ruptura com os modelos educacionais de Atenas e Esparta. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 14, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/9886>. Acesso em: 5 nov. 2023.

DA ROSA, Cleci Cleci T. Werner; LOCATELI, Aline. Produtos Educacionais: Diálogo Entre Universidade e Escola. **Revista ENCITEC**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 26-39, ago. 2018. ISSN 2237-4450.

DANTAS, Estélio Henrique Martin *et al.* Adequabilidade dos principais modelos de periodização do treinamento esportivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Impresso)**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 483-494, jun. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32892011000200014>.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

DARONCO, Luciane Sanchotene Etchepare; FLÔRES, Fábio Saraiva. Fundamentos técnicos: a base do futsal. **Efdeportes.Com: Revista Digital**, Buenos Aires, n. 163, p. "n.p", dez. 2011. Año 16. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd163/fundamentos-tecnicos-a-base-do-futsal.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FAGUNDES, Felipe Menezes; RIBAS, João Francisco Magnu; GALATTI, Larissa Rafaela. O estado da arte da produção científica em língua portuguesa sobre o modelo Teaching Games for Understanding. **R. bras. Ci. e Mov** 2020; 28(3): 97-113.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* CICLOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 441, 24 jun. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.75045>.

FERREIRA, Tamires Fernanda; BENDRATH, Eduard Angelo. Gestão e Educação Física Escolar: evidências no contexto da escola pública. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 11, n. 4, p. 1-11, 10 mar. 2022. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26951>.

FINCK, Silvia Christina Madrid. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano e saberes de formação**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2011. 189 p.

FRANCO, Gisele R.; RODRIGUES, Marisa C. Autoeficácia e desenvolvimento positivo

dos jovens: uma revisão narrativa da literatura. **Temas em Psicologia**, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 2267-2282, 2018. Associação Brasileira de Psicologia. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2018.4-20pt>.

GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 22, n. 3, p. 115-127, 29 nov. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6444>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], n. 8, p. 23-36. Jan/Abr 2009. Disponível em: https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). **Esportes de marca e com rede divisória ou muro / parede de rebote**: badminton, peteca, tênis de mesa, voleibol, atletismo. Maringá: Eduem, 2014. 2 v. (Práticas Corporais e organização do conhecimento).

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Esportivização In: Paulo Evaldo Fensterseifer; Fernando Jaime González. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3 ed. Unijuí, 2014. p. 170-172.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 126 p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar., 2010.

GOMES, Antonio Carlos. **Treinamento desportivo [recurso eletrônico]**: estruturação e periodização. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 276 p.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, [S.L.], v. 2007, n. 3, p. 401-421, 2007. Faculdade de Desporto. <http://dx.doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 16 dez. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>.

HASSENPFUG, Walderez Noze. **Educação pelo Esporte**: educação para o

desenvolvimento humano pelo esporte. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004. 399 p. (Coleção Biblioteca Instituto Ayrton Senna).

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População Residente e Número de municípios**: segundo faixas de população municipal. segundo faixas de população municipal. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>. Acesso em: 28 out. 2022.

HUBERMAN, Michel. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 111-123, 2015. jan./mar. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115338274009>. Acesso em: 04 jan. 2023.

LOPES, Beatriz Ruffo. A cultura na produção do conhecimento da educação física brasileira: centralidade ou periferia? 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Def, Uem/Uel, Maringá, 2013. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2251>. Acesso em: 18 out. 2023.

LUNARDELLI, Gustavo *et al.* O Desenvolvimento Positivo e as Life Skills de Jovens estudantes por meio do esporte. **Journal Of Sport Pedagogy & Research**, [S.L.], v. 6, n. 3, p. 42-53, 2020. Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto. <http://dx.doi.org/10.47863/ixey4388>.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. 144 f.

KUNZ, ELENOR. Cultura de Movimento. In: Paulo Evaldo Fensterseifer; Fernando Jaime González. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3 ed. Unijuí, 2014. p. 170-172.

MACHADO, Gisele Viola *et al.* Pedagogia do Esporte e Autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 1-21, 31 dez. 2011. Set./dez. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v14i3.10913>.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. PEDAGOGIA DO ESPORTE E PROJETOS SOCIAIS: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 405, 5 fev. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.48275>.

MACHADO, Gisele Viola *et al.* A análise da evolução das políticas públicas em esporte educacional no Brasil. **Revista Ciências Humanas**, [S.L.], v. 10, n. 1-1, p. 103-115, 24 out. 2017. Revista Ciências Humanas. <http://dx.doi.org/10.32813/rchv10n12017artigo20>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHI JUNIOR, Wanderley. Desporto. In: Paulo Evaldo Fensterseifer; Fernando Jaime González. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3 ed. Unijuí, 2014. p. 192-196.

MARQUES JUNIOR, Nelson Kautzner. Periodização tática. **Efdeportes.Com**: Revista Digital, Buenos Aires, n. 163, p. 1-10, dez. 2011. Dez. 2011. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd163/periodizacao-tatica.htm>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro *et al.* Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista da Educação Física/Uem**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 1, 17 abr. 2014. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>.

NASCIMENTO, K. P. *et Al.* A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 6, n. 3, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1225>. Acesso em: 7 dez. 2023.

OLIVEIRA, Daniel Maia Nogueira de; ROMCY, Davi Moreira Lima; BALZANO, Otávio Nogueira. Programa de treinamento tático defensivo no futsal através de jogos condicionados: parte II. **Efdeportes.Com**: Revista Digital, Buenos Aires, n. 148, p. “n.p”, set. 2010. Año 15. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd148/treinamento-tatico-defensivo-no-futsal-ii.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física?** São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção primeiros passos.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Resolução nº 1.690 de 27 de abril de 2011**. Curitiba: 2011. Publicado no Diário Oficial da União nº. 8472 de 24 de maio de 2011. Disponível em: https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2011/resolucao_atividade_complementar.pdf. Acesso: 08 ago. 2023

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 007/2012-SEED/SUED**. Dispõe sobre o Programa de Atividades Complementares Curriculares em contraturno, nas instituições de ensino da Rede Estadual. Paraná. Curitiba: 02 mar. 2012. https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao072012.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PARANÁ (Estado). Lei nº 18.590, de 13 de outubro de 2015. Definição de critérios de escolha mediante a consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. **Designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná**. Palácio do Governo, PR, 15 out. 2015. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=147837&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. **Resolução n.º 3.823/2015 - GS/SEED**. Curitiba: 27 nov. 2015. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=149865&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.8.2023.9.46.33.105>. Acesso em: 10 de set. 2023.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 03/2017** – dispõem sobre a organização e funcionamento dos Programas que compõem a Educação Integral em Turno Complementar, ofertados nas instituições de ensino da Educação Básica da rede estadual do Paraná, mantidas pelo Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 23 de janeiro de 2017. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/cornelio/estrutura/instrucoes/instrucao032017_suedseed.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 05/2018 - SUED/SEED** - Dispõem sobre a Organização e funcionamento dos programas de atividades de ampliação de jornada escolar que compõem a educação integral em turno complementar, ofertados nas instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná. Curitiba, 23 de jan. 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_052018.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. Diretoria de planejamento e Gestão Escolar. **Instrução normativa conjunta nº 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba: 29 jul. 2019. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_052019_deducdpgeeed.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. **Instrução normativa Nº 003/2021– DEDUC/SEED**. Curitiba: 01 fev. 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/instrucao_032021_deducseed_ampliacaojornada.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. Departamento de Programas para Educação Básica. **Documento Orientador nº 01/2022 – DPED/DEDUC/SEED**. Curitiba: 2022. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/documento_orientador012022_dpbededucseed.pdf. Acesso em: 10 set. 2023

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. **Instrução normativa nº 003/2022 – DEDUC/SEED**. Curitiba: 12 jan. 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_0032022_seededuc_0.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Resolução nº 7976/2022 - GS/Seed** - Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas instituições estaduais de ensino do Paraná.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. **Instrução normativa nº 002/2023 – deduc/seed**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escruba-seed@88823470-0df8-4b0d-8150-1bab8f38a648&emPg=true>. Acesso em: 10 st. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo**: AETE. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/aete>. Acesso em: 29 out. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Regulamento Geral dos Jogos Escolares do Paraná 2023**. Disponível em: https://www.esporte.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/REGULAMENTO%20GERAL%2069%20JEPS-1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 43, n. 2, p. 415-434, 6 nov. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874>.

PEREIRA, José Augusto Rodrigues. **O Modelo de Educação Esportiva no Ensino de Atletismo**: estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico. 2015. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em, Centro de Investigação em Desporti (Cifi2D), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2015.

PEREIRA FILHO, José Mario; SILVA, Francisco Alexandre da; BALZANO, Otávio Nogueira. Programa de treinamento tático ofensivo no futsal através de jogos condicionados: parte i. **Efdeportes.Com**: Revista Digital, Buenos Aires, n. 147, p. “n.p”, ago. 2010. Año 15. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd147/treinamento-tatico-ofensivo-no-futsal-i.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-41, 15 jul. 2014. Jan/jun. <https://doi.org/10.20500/rce.v9i17>

REIS, Pedro. **A Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

RIZZO, Deyvid Souza; FONSECA, Antonio Manuel Leal Ferreira Mendonça D; SOUZA, Warley Carlos. Desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) através do esporte: perspectivas em países da língua portuguesa. **Conexões**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 106-120, 17 nov. 2014. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v12i3.2161>.

RUBIO, Katia; CARVALHO, Adriano L. Areté, fair play e o movimento olímpico contemporâneo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, [S.L.], v. 5, n. 3, p. 350-357, 2005. Faculdade de Desporto. <http://dx.doi.org/10.5628/rpcd.05.03.350>.

SALVIATI, M. E. **Manual do aplicativo Iramuteq**. Planaltina. <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-mariaelisabeth-salviati> 2017.

SANCHES, Simone Meyer; RUBIO, Kátia. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 37, n. 4, p. 825-841, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022011000400010>.

SANTOS, Bruno Freitas. Esporte no Contexto Escolar: esporte e escola. **Revista Brasileira de Esporte Coletivo**. v. 2. n. 2. 2018. <https://cienciadotreinamento.com.br/wp-content/uploads/2022/04/ESPORTE-NO-CONTEXTO-ESCOLAR-ESPORTE-E-ESCOLA.pdf>

SANTOS, Neri dos; MARTINS, Onilza Borges; MEDEIROS, Luciano Frontino de. COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM SITUADA: da associação à aprendizagem por reestruturação. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 10, n. 20, p. 155-203, 2015. Jan./abr.

SIGOLI, Mário André; ROSE JUNIOR, Dante de. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 111-119, 24 jun. 2004. Mensal. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/173309/mod_resource/content/1/marquinho%20A%20hist%C3%B3ria%20do%20uso%20pol%C3%ADtico%20do%20esporte%20imprimir.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

SOUSA, *et al.* A sexta meta do pne 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **Eccos – Revista Científica**, [S.L.], n. 37, p. 143-160, 8 jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n37.5556>.

SOUZA, Juvenilson de. Periodização do treino em atletas jovens. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon, v. 2, n. 1, p. 45–54, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/1835>. Acesso em: 15 jan. 2024.

TOBAR, Julian Bertazzo. **Periodização Tática**: entender e aprofundar a metodologia que revolucionou o treino de futebol. [S.L.]: Prime Books - Sociedade Editorial, Lda, 2018. Tradução de: César Romeu Pedrosa Coelho.

TSUKAMOTO, Mariana; ANDRADE, Diego de. Formação inicial em Educação Física e Teaching Games for Understanding: percepções dos estudantes. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, [S.L.], v. 2017, n. 1, p. 99-106, 2017. Faculdade de Desporto. <http://dx.doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.99>.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Teoria Geral do Esporte**. São Paulo: Ibrasa, 1987. 81 p.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O que é esporte?** 1993. 1 ed. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte.** 2 ed. São Paulo: Cortez 2001.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre esporte: ênfase no esporte-educação.** Maringá: Eduem, 2010. 163 p.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte.** Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil. Brasília, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por. Acesso em: 10 set. 2023

UNESCO. **Diretrizes em Educação Física de Qualidade: para gestores de políticas.** Brasília: UNESCO, 2015.

VARGAS, Tairone Girardon *et al.* A experiência do sport education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 735, 30 set. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.79628>.

VICENTE PEDRAZ, Miguel. Cultura física. In: Paulo Evaldo Fensterseifer; Fernando Jaime González. (Org.). **Dicionário crítico de educação física.** 3 ed. Unijuí, 2014. p. 175-178.

ZÍLIO, Alduíno. O CONTEÚDO EDUCACIONAL DO ESPORTE. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 6-9, 8 maio 1994. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2001>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Gestor(a)

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa GESTÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA ESCOLA, que faz parte do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, coordenada pelo professor Dr. Eduard Angelo Bendrath e desenvolvida pelo pesquisador Emerson Leandro Niedo.

O objetivo da pesquisa é analisar quais são os motivos que levam os gestores escolares e docentes a optarem por programas de ampliação de jornada escolar voltados ao esporte, quais as suas expectativas, como estes programas são planejados, implantados, acompanhados e avaliados.

Para isto, a sua participação é muito importante e ela se daria respondendo a um questionário aplicado por entrevista.

Os riscos referentes a participação são mínimos, porém pode ocorrer desconforto de ordem emocional, física ou psicológica, cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder aos questionamentos, receio de vazamento de informações, medo de não saber responder a algum questionamento, receio de ser identificado de alguma forma. Nesse caso, você terá total liberdade para não se manifestar sobre qualquer questão do instrumento, e reforçamos que o anonimato do seu nome e da sua imagem serão preservados durante a pesquisa e, somente o pesquisador e o coordenador deste trabalho é que terão acesso ao material de gravação. No entanto, caso ocorra alguma inconveniência mais grave, o pesquisador responsabiliza-se em prestar os devidos atendimentos, bem como contatar um serviço de atendimento psicológico e/ou jurídico especializado caso necessário, inclusive posteriormente à realização da pesquisa, caso seja necessário.

Gostaríamos de esclarecer que a sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Vale ressaltar que não estão previstos benefícios diretos à sua pessoa por participar da pesquisa, porém, entendemos que a sua contribuição nos ajudará a compreender melhor sobre a gestão dos Programas de Ampliação de

Jornada em Contraturno Escolar, especificamente o Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo.

Comunicamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. A sua identificação não será divulgada e nem repassaremos os seus dados a qualquer outra pessoa. Para reduzir os riscos da violação das informações compartilhadas pelos participantes, o pesquisador fará o download dos arquivos de áudio gravados em entrevista e o salvará em uma memória externa para evitar que outras pessoas consigam ter acesso a esse material. Após o download, será deletado todo o material coletado e armazenado nos ambientes virtuais. A nossa limitação em assegurar a total confidencialidade das respostas ao questionário restringe-se ao acesso não autorizado de terceiros à memória externa em que elas serão salvas, o qual poderá ocorrer, eventualmente, por meio do furto ou roubo da memória externa. Ademais, o material coletado será mantido sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado mediante a formatação da memória externa em que ele estará salvo.

Os benefícios esperados com o desenvolvimento desta pesquisa consistem em auxiliar gestores futuramente na organização e acompanhamento pedagógico do Programa de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, a fim de atingir os objetivos legalmente estabelecidos para o Ensino Fundamental e para o programa em questão.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo endereço também consta neste documento.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados tanto no formato de dissertação quanto no de produto educacional, tendo você, participante, o pleno direito de acesso a ambos quando estiverem finalizados, caso seja de seu interesse.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente assinada e, por fim entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo professor Dr. Eduard Angelo Bendrath e desenvolvida pelo pesquisador Emerson Leandro Nieto.

_____ Data:.....
Assinatura do participante

Eu, Emerson Leandro Nieto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nomeado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o coordenador e o pesquisador, conforme o contato abaixo:

- Emerson Leandro Nieto (pesquisador)
 - Endereço: Rua Ilda Strioto, 100, Chácara Santo Antonio, Jardim Progresso II, CEP 87.180-000, Presidente Castelo Branco – PR
 - E-mail: pg404131@uem.br
 - Telefone: 44 98446-2136
- Eduard Angelo Bendrath
 - Avenida Espanha 01, Ivaiporã, PR, CEP 86870-000
 - Departamento de Ciências do Movimento Humano
 - E-mail: eabendrath@uem.br
 - Tel: (43)99173-9548

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá UEM, no endereço abaixo:

- COPEP/UEM
 - Endereço: Avenida Colombo, 5790, UEM-PPG, Sala 4, CEP 87020-900. Maringá-PR
 - E-mail: copep@uem.br
 - Telefone: (44) 3011-4597
 - Horário de funcionamento:
 - 2ª a 6ª das 8h00 às 11h40 e das 14h00 à 17h30

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) é responsável pelo acompanhamento das pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual de Maringá (UEM) que envolvem seres humanos, em atendimento ao disposto na Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberado e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Docente

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **GESTÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA ESCOLA**, que faz parte do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, coordenada pelo professor Dr. Eduard Angelo Bendrath e desenvolvida pelo pesquisador Emerson Leandro Niedo.

O objetivo da pesquisa é analisar quais são os motivos que levam os gestores escolares e docentes a optarem por programas de ampliação de jornada escolar voltados ao esporte, quais as suas expectativas, como estes programas são planejados, implantados, acompanhados e avaliados.

Para isto, a sua participação é muito importante e ela se daria respondendo a um questionário aplicado por entrevista.

Os riscos referentes a participação são mínimos, porém pode ocorrer desconforto de ordem emocional, física ou psicológica, cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder aos questionamentos, receio de vazamento de informações, medo de não saber responder a algum questionamento, receio de ser identificado de alguma forma. Nesse caso, você terá total liberdade para não se manifestar sobre qualquer questão do instrumento, e reforçamos que o anonimato do seu nome e da sua imagem serão preservados durante a pesquisa e, somente o pesquisador e o coordenador deste trabalho é que terão acesso ao material de gravação. No entanto, caso ocorra alguma inconveniência mais grave, o pesquisador responsabiliza-se em prestar os devidos atendimentos, bem como contatar um serviço de atendimento psicológico e/ou jurídico especializado caso necessário, inclusive posteriormente à realização da pesquisa, caso seja necessário.

Gostaríamos de esclarecer que a sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Vale ressaltar que não estão previstos benefícios diretos à sua pessoa por participar da pesquisa, porém, entendemos que a sua contribuição nos ajudará a compreender melhor sobre a gestão dos Programas de Ampliação de Jornada em Contraturno Escolar, especificamente o Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo.

Comunicamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. A sua identificação não será divulgada e nem repassaremos os seus dados a qualquer outra pessoa. Para reduzir os riscos da violação das informações compartilhadas pelos participantes, o pesquisador fará o download dos arquivos de áudio gravados em entrevista e o salvará em uma memória

externa para evitar que outras pessoas consigam ter acesso a esse material. Após o download, será deletado todo o material coletado e armazenado nos ambientes virtuais. A nossa limitação em assegurar a total confidencialidade das respostas ao questionário restringe-se ao acesso não autorizado de terceiros à memória externa em que elas serão salvas, o qual poderá ocorrer, eventualmente, por meio do furto ou roubo da memória externa. Ademais, o material coletado será mantido sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado mediante a formatação da memória externa em que ele estará salvo.

Os benefícios esperados com o desenvolvimento desta pesquisa consistem em auxiliar gestores futuramente na organização e acompanhamento pedagógico do Programa de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, a fim de atingir os objetivos legalmente estabelecidos para o Ensino Fundamental e para o programa em questão.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo endereço também consta neste documento.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados tanto no formato de dissertação quanto no de produto educacional, tendo você, participante, o pleno direito de acesso a ambos quando estiverem finalizados, caso seja de seu interesse.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente assinada e, por fim entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo professor Dr. Eduard Angelo Bendrath e desenvolvida pelo pesquisador Emerson Leandro Nieto.

_____ Data:.....
Assinatura do participante

Eu, Emerson Leandro Nieto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nomeado.

Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o coordenador e o pesquisador, conforme o contato abaixo:

- Emerson Leandro Niedo (pesquisador)
 - Endereço: Rua Ilda Strioto, 100, Chácara Santo Antonio, Jardim Progresso II, CEP 87.180-000, Presidente Castelo Branco – PR
 - E-mail: pg404131@uem.br
 - Telefone: 44 98446-2136
- Eduard Angelo Bendrath
 - Avenida Espanha 01, Ivaiporã, PR, CEP 86870-000
 - Departamento de Ciências do Movimento Humano
 - E-mail: eabendrath@uem.br
 - Tel: (43)99173-9548

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá UEM, no endereço abaixo:

- COPEP/UEM
 - Endereço: Avenida Colombo, 5790, UEM-PPG, Sala 4, CEP 87020-900. Maringá-PR
 - E-mail: copep@uem.br
 - Telefone: (44) 3011-4597
 - Horário de funcionamento:
2ª a 6ª das 8h00 às 11h40 e das 14h00 à 17h30

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) é responsável pelo acompanhamento das pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual de Maringá (UEM) que envolvem seres humanos, em atendimento ao disposto na Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberado e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Citar no início Nome da Escola e Núcleo de Educação

Qual a sua idade? Função na escola? Tempo da função?

Qual a formação acadêmica?

Possui alguma experiência anterior em gestão?

Tópico a ser abordado: 1 – Inclusão

- | | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Item 1.1 | As instalações e os equipamentos para as atividades de educação física, esporte e lazer garantem acesso a todos estudantes, incluindo jovens com deficiência e consideram as especificidades locais e habilidades pessoais? |
| Item 1.2 | Os professores participam de cursos e capacitações de práticas inclusivas incentivados pela escola ou Núcleo de Educação? Se sim, como ocorre? |
| Item 1.3 | Há projetos de contraturno escolar de forma inclusiva, tanto para meninos quanto para meninas? Se sim, poderia citar alguns? |

Tópico a ser abordado: 2 – Aperfeiçoamento de práticas

- | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Item 2.1 | Em sua opinião, quais as distinções entre atividade física, educação física e esporte no contexto escolar? |
| Item 2.2 | Como a direção escolar e os professores traçam os objetivos sociais e educacionais em relação às prioridades da educação física na escola? |
| Item 2.3 | O conteúdo das atividades complementares reflete as necessidades e os interesses dos estudantes? e os escolhidos os projetos? como são? |
| Item 2.4 | A escola tem parcerias que apoiem financeiramente os projetos de esporte e lazer na escola? |
| Item 2.5 | De que forma o gestor escolar monitora e avalia as ações pedagógicas da educação física e dos projetos de esporte e lazer na escola? |
| Item 2.6 | Existem metas estabelecidas para a oferta de Projetos de Contraturno na escola? |

Tópico a ser abordado: 3 Formação e atuação pedagógica

- | | |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Item 3.1 | Quais as responsabilidades e o papel dos professores de Educação Física frente a formação educacional dos alunos? |
| Item 3.2 | Há professores que atuam em projetos de esporte e lazer sem formação superior em Educação Física? Se sim, eles recebem algum tipo de formação para atuar nos projetos? |
| Item 3.3 | A escola costuma receber estagiários ou residentes para atuação na educação física ou projetos de esporte e lazer? Se sim, como ocorre esse contato entre escola e graduando? |

Tópico a ser abordado: 4 – Instalações e Equipamentos

- | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Item 4.1 | Em relação a infraestrutura, na sua opinião, a escola oferece instalações e equipamentos apropriados para as aulas e projetos de educação física? |
| Item 4.2 | Os ambientes de aprendizagem oferecidos são seguros e saudáveis? |
| Item 4.3 | A escola recebe algum recurso específico para a manutenção da quadra, dos equipamentos esportivos e materiais didáticos da disciplina, ou apenas o fundo rotativo geral da escola? Saberia informar o último valor recebido? |
| Item 4.4 | Os professores de educação física possuem acesso prioritário aos equipamentos e espaços da escola necessários para sua prática docente ou há necessidade de algum agendamento e reserva para uso? |

Fonte: Adaptado da UNESCO

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COPEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA ESCOLA

Pesquisador: Eduard Angelo Bendrath

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68151923.3.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.056.500

Apresentação do Projeto:

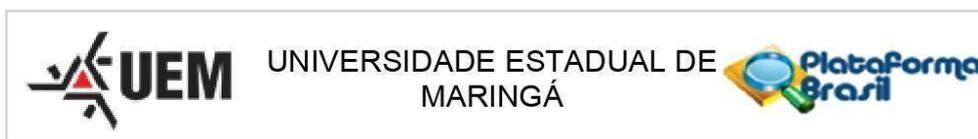
Este é um projeto de pesquisa em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) coordenado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), em associação com a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e vinculado ao Departamento de Ciências do Movimento Humano – DMO, UEM, Campus Regional do Vale do Ivaí. Nesse momento em análise de resposta a pendências do Parecer Consubstanciado CEP n. 6.014.845, de 21 de abril de 2023.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar quais são os motivos que levam os gestores a optar pela adoção de programas esportivos no contraturno escolar.

Objetivos Secundários: Identificar quais as expectativas e percepção da gestão escolar sobre a contribuição das atividades esportivas ao projeto pedagógico da instituição; Analisar quais os critérios utilizados pela gestão escolar para escolha de programas de contra turno; Analisar qual a estrutura e recursos disponibilizados para execução destas atividades; Identificar como é realizado o acompanhamento pedagógico destes programas. Realizar curso de formação, que capacite os gestores escolares, sobre a implementação, acompanhamento e avaliação dos Programas de Aula Especializadas de Treinamento Esportivo.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.056.500

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Poderá ocorrer o cansaço ou incômodo por comentar sobre a sua prática profissional. Nesse caso, o sujeito terá total liberdade para não se manifestar sobre qualquer questão do instrumento.

Benefícios: Entendemos que a sua contribuição nos ajudará a compreender melhor sobre a gestão dos Programas de Ampliação de Jornada em Contraturno Escolar, especificamente o Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Gestão escolar das atividades de contraturno escolar, desenvolvidas com o conteúdo esporte, especificamente no programa de ampliação de jornada escolar denominado AETE – Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, sem interferir no processo ou procurar estabelecer relações de causalidade com abordagem qualitativa. A coleta de dados acontecerá por meio de entrevista semiestruturada, utilizando-se de questionário adaptado da UNESCO (2015) de análise de Gestão em Educação Física de Qualidade e a aplicação do mesmo, será de forma individual e pessoal. Este instrumento visa a obtenção de informações que permitam explorar como estão organizados os Programas de Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, considerando infraestrutura e equipamentos, ambiente, inclusão, formação e prática pedagógica, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação do programa, a além de observar a concepção sobre Educação Física e Esportes, e as expectativas quanto a ação pedagógica da disciplina de Educação Física e do esporte no ambiente escolar. O roteiro de entrevista será do tipo semiestruturado, conferindo ao entrevistador a liberdade de acrescentar questionamentos que permitam um melhor entendimento sobre as questões realizadas. O objetivo é estudar como os programas de contraturno escolar, vinculados ao conteúdo esporte são organizados pela gestão escolar para colaborar na melhoria da qualidade de ensino, na formação integral e com o projeto pedagógico das instituições de ensino. A abordagem sobre os dados coletados dar-se-ão de forma qualitativa, pois os dados são coletados através de interações pessoais e analisados de forma subjetiva. Para análise do conteúdo obtido nas entrevistas será utilizado o software IRAMUTEQ, ferramenta que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Após a coleta de dados, as respostas serão transcritas em editor de texto, e na sequência exportados para o IRAMUTEQ. A partir da transcrição das entrevistas com os gestores do universo

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.056.500

de escolas que ofertam Aulas especializadas de Treinamento Esportivo no Ensino Fundamental em contraturno, será observado como ocorre a gestão de tais atividades. Os dados serão coletados junto aos diretores e docentes a partir da realização de entrevistas semiestruturadas e o processo de análise obedecerá ao princípio de categorização temática, a princípio, 4 categorias centrais prévias a partir da fala dos sujeitos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta cronograma de execução adequado aos procedimentos a serem tomados.

Descreve custos sob a responsabilidade dos pesquisadores e ele se apresenta detalhado.

A folha de rosto está devidamente preenchida, assinada e datada pelo pesquisador responsável e pela responsável institucional, a Prof. Dra Andreia Paula Basei, chefe do Departamento de Ciências do Movimento Humano – DMO, UEM, Campus Regional do Vale do Ivaí.

Possui cartas de concordância das Instituições envolvidas na realização da pesquisa (centros coparticipantes, Núcleo Regional de Ensino e escolas envolvidas) assinadas pelos responsáveis institucionais.

Riscos e benefícios são devidamente esclarecidos. Realizado correções solicitadas no TCLE.

CARTA RESPOSTA

Ao Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá Título do Projeto: GESTÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA ESCOLA.

Pesquisador Responsável: Profº. Dr. Eduard Angelo Bendrath

CAAE: 68151923.3.0000.0104

Número do Parecer: 6.014.845

Anexamos na Plataforma Brasil para análise do Comitê de Ética as respostas às pendências assinaladas no parecer consubstanciado do CEP. Para isto, discriminamos abaixo as recomendações sugeridas e as respectivas modificações que estão incluídas nos documentos do projeto supracitado.

PENDÊNCIA 1 –

Quanto ao TCLE: 1.1 - O documento apresentado como TCLE está ainda na forma de apêndice do projeto de pesquisa. Para sua aplicação deve ter somente o título de TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO seguido do texto. Em atendimento ao item IV.5.d da Res. 466/2012-CNS. "(...) as páginas de assinaturas devem estar na mesma folha" e/ou que as páginas

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.056.500

devem ser numeradas de forma subsequente (exemplo: 1 de 3; 2 de 3,...). Solicita-se a reapresentação do documento na forma em que será apresentado ao participante.

RESPOSTA: Em relação à pendência 1.1, as recomendações relativas a ao título e a numeração das páginas do TCLE foram acatadas, conforme novo modelo em anexo nas informações básicas no arquivo TCLE.

ANÁLISE: Atendida

PENDÊNCIA 2 - Quanto aos riscos da pesquisa: os pesquisadores precisam escrever de forma mais clara, tanto no TCLE quanto no Formulário de Informações Básicas (PB_informações do Projeto), os riscos a que os participantes estão sujeitos e as ações dos pesquisadores para minimizar ou eliminar tais riscos. O fato de apenas deixar de responder, não nos parece suficiente. Ex: Apesar de considerarmos que todos os cuidados serão tomados para a minimizar os riscos, eles ainda poderão ocorrer, destacando-se eventuais desconfortos de ordem emocional, física ou psicológica, cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder aos questionamentos, receio de vazamento de informações, medo de não saber responder a algum questionamento, receio de ser identificado de alguma forma. Além disso, há o potencial risco de quebra de confidencialidade e/ou vazamento de dados. Para evitar e/ou minimizar os riscos citados os pesquisadores.... (é apenas um exemplo que os pesquisadores podem considerar para reescrever o parágrafo relativo aos riscos).

RESPOSTA: Em atendimento a Pendência 2 reformulamos o parágrafo, nova redação no documento anexo nas informações básicas no arquivo TCLE: "Os riscos referentes a participação são mínimos, porém pode ocorrer desconforto de ordem emocional, física ou psicológica, cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder aos questionamentos, receio de vazamento de informações, medo de não saber responder a algum questionamento, receio de ser identificado de alguma forma. Nesse caso, você terá total liberdade para não se manifestar sobre qualquer questão do instrumento, e reforçamos que o anonimato do seu nome e da sua imagem serão preservados durante a pesquisa e, somente o pesquisador e o coordenador deste trabalho é que terão acesso ao material de gravação. No entanto, caso ocorra alguma inconveniência mais grave, o pesquisador responsabiliza-se em prestar os devidos atendimentos, bem como contatar um serviço de atendimento psicológico e/ou jurídico especializado caso necessário, inclusive posteriormente à realização da pesquisa, caso seja necessário."

ANÁLISE: Atendida

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.056.500

PENDÊNCIA 2.1 - Ainda no TCLE, identificou-se que no último parágrafo existem informações sobre a aplicação/obtenção do consentimento. No entanto parece que as informações se alternam entre a aplicação e realização da entrevista de forma presencial (citado na metodologia que será realizada face a face) e o processo de entrevista realizado de forma virtual. Assim, solicita-se a reformulação do mesmo, respeitando as orientações pertinentes para cada tipo. Exemplo: "Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e, por fim, entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante ou responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo."

RESPOSTA: Em atendimento a Pendência 2.1, o texto foi reformulado, considerando que não ocorrerá entrevistas por meio virtual, apenas face a face de forma presencial, deste modo o parágrafo teve a redação corrigida, ficando da seguinte formatação a nova redação no documento anexo nas informações básicas no arquivo TCLE: "Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente assinada e, por fim entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo."

ANÁLISE: Atendida

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise realizada, as informações constantes nos arquivos anexados, o atendimento integral das pendências e, baseado na legislação vigente, o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2107106.pdf	25/04/2023 12:42:11		Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.056.500

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_Emerson_Leandro_Niedo_DESTAQUES_ALTERACOES.pdf	25/04/2023 12:40:14	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_Emerson_Leandro_Niedo_docentes.pdf	25/04/2023 12:39:32	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_Emerson_Leandro_Niedo_gestor.pdf	25/04/2023 12:37:17	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	25/04/2023 12:35:43	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Projeto_de_Pesquisa_Emerson_Leandro_Niedo.pdf	21/03/2023 21:42:54	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_Emerson_Leandro_Niedo.pdf	21/03/2023 21:40:41	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Emerson_Leandro_Niedo_r.pdf	21/03/2023 21:40:23	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	21/03/2023 11:29:08	Eduard Angelo Bendrath	Aceito
Outros	Atestado_de_Matricula.pdf	21/03/2023 07:19:05	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
Outros	CARTA_APRESENTACAO.pdf	21/03/2023 07:15:10	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	20/03/2023 20:22:23	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
Outros	Termos_de_Concordancia_Instituicoes_coparticipantes.pdf	20/03/2023 20:02:51	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito
Declaração de concordância	Anexo_VI_termo_concordancia_NRE.pdf	20/03/2023 19:55:48	EMERSON LEANDRO NIEDO	Aceito

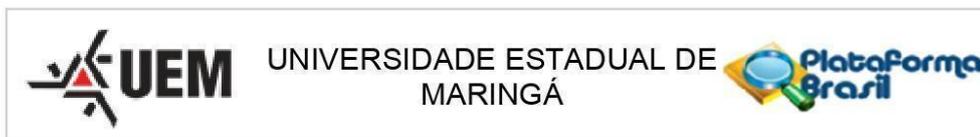
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.056.500

MARINGÁ, 12 de Maio de 2023

Assinado por:
Maria Emília Grassi Busto Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br