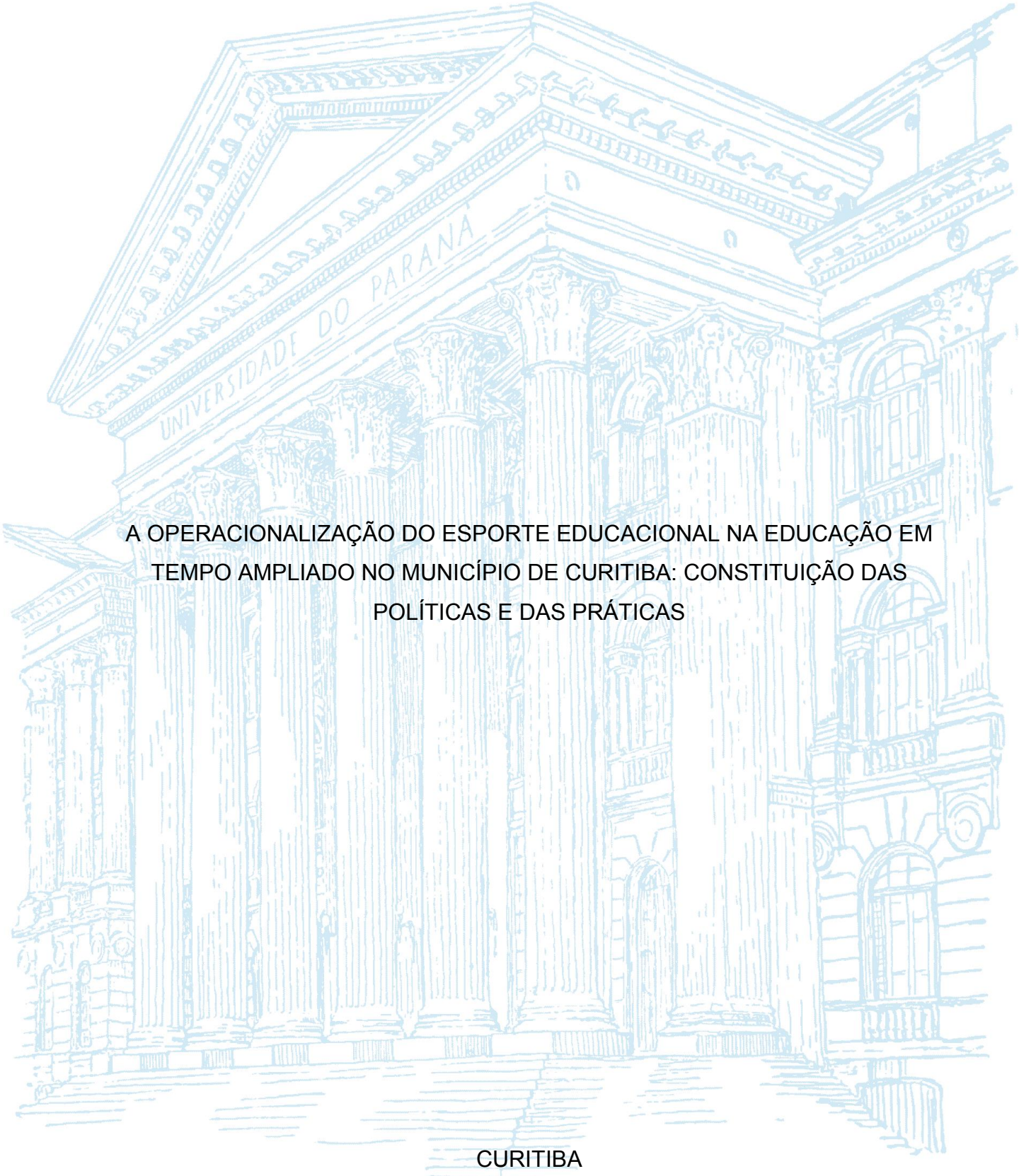
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EMILIA DEVANTEL HERCULES



A OPERACIONALIZAÇÃO DO ESPORTE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS E DAS PRÁTICAS

CURITIBA

2020

EMILIA DEVANTEL HERCULES

A OPERACIONALIZAÇÃO DO ESPORTE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS E DAS PRÁTICAS

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação Física, no Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Renato Cavichiolli

CURITIBA
2020

Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas.
Biblioteca de Ciências Biológicas.
(Rosilei Vilas Boas – CRB/9-939).

Hercules, Emilia Devantel.
A operacionalização do esporte educacional na educação em tempo ampliado no município de Curitiba: constituição das políticas e das práticas. / Emilia Devantel Hercules. – Curitiba, 2020.
174 f. : il.

Orientador: Fernando Renato Cavichiolli.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

1. Educação integral. 2. Esportes. 3. Política pública. 4. Educação – Curitiba (PR). I. Título. II. Cavichiolli, Fernando Renato. III. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

CDD (20.ed.) 796.07

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA - 40001016047P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **EMILIA DEVANTEL HERCULES** intitulada: **"A OPERACIONALIZAÇÃO DO ESPORTE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS E DAS PRÁTICAS"**, sob orientação do Prof. Dr. FERNANDO RENATO CAVICHIOLLI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 10 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica
11/02/2021 13:52:35.0
FERNANDO RENATO CAVICHIOLLI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
11/02/2021 11:44:50.0
AMAURI APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Assinatura Eletrônica
11/02/2021 13:10:24.0
ADILSON PASSOS DA COSTA MARQUES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE LISBOA)

Assinatura Eletrônica
12/03/2021 18:44:57.0
FERNANDO MARINHO MEZZADRI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
11/02/2021 10:20:53.0
MARCELO MORAES E SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
11/02/2021 14:02:00.0
FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 73485
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 73485

Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reprodutor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma "intenção objetiva", como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes.
(Pierre Bourdieu)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por estar comigo a cada momento difícil de minha vida.
Aos meus queridos pais, que são o pilar de sustentação para todos os meus sonhos, pois estiveram ao meu lado sempre, a cada decisão e loucura.
Ao meu marido, que é companheiro, amigo e parceiro em todos os momentos.
A meus familiares, que me instigaram positiva e negativamente a buscar outras referências para viver.
Ao Professor Doutor Fernando Renato Cavichiolli, por ter me dado a oportunidade de estar aqui, a partir do momento em que me escolheu, e ter tido paciência e competência para me mostrar o caminho a ser percorrido.
Ao Professor Doutor Marcelo Moraes e Silva, que sempre acreditou naquilo em que nem mesmo eu acreditava.
À Professora Doutora Fernanda Impolcetto, por ter aceitado meu convite e realizado a leitura que resultou em preciosas contribuições.
Ao Professor Amauri Bássoli de Oliveira, que foi receptivo e aberto ao meu trabalho desde sempre.
Ao Professor Adilson Marques, que me acolheu prontamente em Portugal e clareou muitas dúvidas referentes à Educação Física e a este estudo.
Aos professores da Linha Esporte, Lazer e Sociedade, bem como aos professores da banca de qualificação e defesa, pelos valiosos ensinamentos e conselhos.
Às queridas amigas Adriane Farion e Luciana Faria, pelo incentivo e provocação aos estudos.
À Ana Cristina Figueiredo dos Reis e Vania Wuicik de Lima, que foram apoio em diferentes momentos da minha vida.
Às queridas colegas e amigas da Gerência da Educação Integral, pelo apoio e compreensão, principalmente nos momentos mais árduos da caminhada.
Aos meus amigos e colegas de jornada acadêmica, por me auxiliarem em muitas dúvidas e estarem ao meu lado para me sustentar.
A todos os meus colegas e amigos da escola pública, que se mantiveram firmes na crença de fazer o melhor, hoje e sempre.
Às colegas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.
Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Física.
À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Aos professores e gestores que, tão gentilmente, me acolheram e participaram na realização desta pesquisa.
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos vocês, minha consideração e os mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

As políticas públicas para o esporte educacional e a educação em tempo integral têm se destacado no Brasil, nos últimos tempos. Este estudo tem o intuito de investigar como os agentes operacionalizam o esporte educacional no espaço de ampliação do tempo escolar, a partir das políticas públicas e das práticas que transitam pela estrutura da Rede Municipal de Ensino de Curitiba entre os anos de 2012 e 2016. Para tal, utilizou-se de metodologia qualitativa, com uma triangulação dos dados que levou em conta a revisão de literatura, a análise documental e a pesquisa de campo. Foram entrevistados 13 agentes − professores, gestores escolares e gestores municipais − a respeito do esporte educacional realizado na educação em tempo integral. Os dados foram compilados e analisados com base na teoria sociológica de Pierre Bourdieu e com o auxílio do software N-VIVO. Criou-se uma organização didática para os resultados e discussões, mas pode-se apontar que as categorias se entrecruzam a todo momento. As nove categorias foram definidas a posteriori, de acordo com as regularidades que emergiram nas entrevistas com os agentes: gestão; comunidade; esporte educacional; políticas públicas; financiamento; percepções; influências externas no esporte educacional; diferenciais; crenças fundamentais dos professores. As categorias se subdividem em 20 subcategorias, que tratam da diversidade com que os assuntos aparecem, discutindo-se as ações e indicações conforme o referencial teórico e sociológico apresentado na revisão de literatura. Foi possível perceber que, de modo geral, os agentes com maior capital simbólico relacionado ao esporte educacional transitam entre os campos educacional, esportivo e político. Essa facilidade possibilita aos estudantes uma educação mais engajada, significativa e ampliada nos conteúdos/nas modalidades. Além disso, observou-se que a participação da comunidade e as crenças fundamentais dos agentes contribuíram para a forma de atuação escolar muito mais efetivamente do que a implantação das políticas públicas nacionais e municipais. Partindo dos dados, elaborou-se uma proposta de ação estrutural e metodológica para o desenvolvimento do esporte educacional na educação em tempo ampliado.

Palavras-chave: Esporte educacional. Educação integral. Políticas públicas.

ABSTRACT

Public policies for educational sport and full-time education have stood out in Brazil recently. This study aims to investigate how agents operationalize educational sport in the space of expanding school time, based on public policies and practices that transit through the structure of the Curitiba Municipal Education Network between the years 2012 and 2016. For such, a qualitative methodology was used, with a triangulation of the data based on literature review, document analysis and field research. Thirteen agents were interviewed, being teachers, school managers and municipal managers about the educational sport carried out in full-time education. The data were compiled and analyzed using Pierre Bourdieu's sociological theory and with the aid of the N-VIVO software. A didactic organization was created for the results and discussions, but it can be pointed out that all categories permeate at all times. The nine categories were defined a posteriori from the regularities pointed out in the interviews with the agents: management; community; educational sport; public policy; financing; perceptions; external influences on educational sport; differentials; fundamental beliefs of teachers. The categories have a total of 20 subcategories that deal with the diversity in which the subjects appear and discuss the actions and indications based on the theoretical and sociological framework initially pointed out in the literature review. It was possible to perceive that, in general, the agents that have greater symbolic capital related to educational sports move between the educational, sports and political fields. This facility allows students to have a more engaged, meaningful and broader education in content/modalities. In addition, it was observed that the participation of the community and the fundamental beliefs of the agents contributed to the form of school performance much more effectively than the implementation of national and municipal public policies. Based on what was presented by the data, a proposal for structural and methodological action for the development of educational sport in education in extended time was elaborated.

Keywords: Educational sport. Full-time education. Public policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CONFIGURAÇÃO DAS AÇÕES DOS AGENTES 11
FIGURA 2 – DELIMITAÇÃO DA PESQUISA 18
FIGURA 3 − EXEMPLO DE UTILIZAÇÃO DO N-VIVO QSR 29
FIGURA 4 − ÂMBITO DOS PROJETOS DO CLUBE DO DESPORTO ESCOLAR... 34
FIGURA 5 – OBJETIVOS DO PST..... 38
FIGURA 6 – ROUPAGENS DO PST..... 38
FIGURA 7 – AGENTES QUE SE RELACIONAM A TODOS OS PROGRAMAS DO MINISTÉRIO DO ESPORTE QUE SE DESDOBRAM NOS DEMAIS MINISTÉRIOS..... 39
FIGURA 8 – ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DO PST E PME..... 46
FIGURA 9 – CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO - 1950..... 51
FIGURA 10 – ESPAÇO INTERNO DA ETI..... 58
FIGURA 11 – CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - CEI..... 59
FIGURA 12 – UNIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - UEIs..... 60
FIGURA 13 – FUNCIONAMENTO DA GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 2012-2016..... 62
FIGURA 14 – FUNCIONAMENTO DA GERÊNCIA DE PROJETOS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO − 2012-2016..... 63
FIGURA 15 – DIFERENTES MEIOS PARA AÇÕES FINAIS CONGRUENTES..... 64
FIGURA 16 – AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE EDUCACIONAL..... 65
FIGURA 17 – PROGRAMAS DO GOVERNO ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO..... 68
FIGURA 18 – NUVEM DE PALAVRAS..... 76
FIGURA 19 – CATEGORIA *GESTÃO*..... 82
FIGURA 20 – CATEGORIA *COMUNIDADE*..... 95
FIGURA 21 – CATEGORIA *ESPORTE EDUCACIONAL*..... 101
FIGURA 22 – CATEGORIA *POLÍTICAS PÚBLICAS*..... 108
FIGURA 23 – CATEGORIA *FINANCIAMENTO*..... 114
FIGURA 24 – CATEGORIA *INFLUÊNCIAS EXTERNAS À ESCOLA NO ESPORTE EDUCACIONAL*..... 120

FIGURA 25 – CATEGORIA DIFERENCIAIS ESPORTIVOS E EDUCACIONAIS.....124
FIGURA 26 – CATEGORIA *PERCEPÇÕES*.....127
FIGURA 27 – CATEGORIA *CRENÇAS FUNDAMENTAIS DOS AGENTES*.....132
FIGURA 28 – PROPOSTA INICIAL PARA O ESPORTE EDUCACIONAL NA SME.136
FIGURA 29 – ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E TÉCNICA.....139
FIGURA 30 – ESTRUTURA PARA A CONTRATAÇÃO DE DOCENTES DE ESCOLAS INTEGRAIS..... 140
FIGURA 31– EXEMPLO PARA ESCOLHA DE VAGAS.....141
FIGURA 32 – MOVIMENTO DA INICIAÇÃO ESPORTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....149
FIGURA 33 – AÇÕES INTEGRADAS AO TERCEIRO SETOR.....150

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LÓGICA DE ESCOLHA DOS ENTREVISTADOS NA PESQUISA 26
QUADRO 2 – ESTRUTURA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, COMPOSIÇÃO COM DEMAIS AGENTES E ESTRUTURAS QUE POSSUEM CAPITAL POLÍTICO E CAPITAL SIMBÓLICO QUE PODEM COMPOR O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES NO ESPAÇO DA INICIAÇÃO ESPORTIVA NA AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR.....72

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PESQUISA NOS BANCOS DE DADOS NACIONAIS 21
TABELA 2 – PESQUISA NOS BANCOS DE DADOS INTERNACIONAIS 22
TABELA 3 – OBJETIVOS DA PESQUISA E CORRELAÇÃO COM O ROTEIRO DE ENTREVISTA 27
TABELA 4 – OBJETIVOS DO SPORT EDUCATION.....42
TABELA 5 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS DE CADA AGENTE DE ACORDO COM AS CATEGORIAS.....81
TABELA 6 – VALOR INVESTIDO DO PME NO ESPORTE EDUCACIONAL POR ESCOLA.....119

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – QUANTIDADE DE BENEFICIADOS PELO PST 2009 A 2016, EM MILHÕES, EM SUAS DIFERENTES MODALIDADES 48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	– Bahia
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAAE	– Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	– Centro de Educação Integral
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU	– Centro Educacional Unificado
CIEP	– Centro Integrado de Educação Pública
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DW	– Deutsche Welle
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EPS	– Éducation Physique et Sport
ETI	– Escola Integrada em Período Integral
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDO	– Lei de Diretrizes Orçamentárias
ME	– Ministério do Esporte
MEC	– Ministério da Educação
NRE	– Núcleo Regional de Educação
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	– Organização Mundial da Saúde
ONG	– Organização Não Governamental
PESS	– Physical Education and Sport School
PISA	– Programme for International Student Assessment
PME	– Programa Mais Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PROFESP	– Programa Forças no Esporte
PST	– Programa Segundo Tempo
RME	– Rede Municipal de Ensino

SESC – Serviço Social do Comércio
SME – Secretaria Municipal da Educação
SMELJ – Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude
UEI – Unidade de Educação Integral
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 1
1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 10
1.2 CENÁRIO DA PESQUISA 18
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ESPORTE EDUCACIONAL 30
2.1 INDICATIVOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ESPORTE ESCOLAR NA EUROPA 31
2.2 AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DE ESPORTE EDUCACIONAL NO BRASIL 35
2.3 RELAÇÕES PARALELAS PARA O ESPORTE EDUCACIONAL 39
2.4 AÇÕES INTEGRADAS DE ESPORTE EDUCACIONAL NO BRASIL 45
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A AMPLIAÇÃO DE TEMPOS ESCOLARES 50
3.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL 50
3.2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA – PROCESSOS HISTÓRICOS 57
3.3 EDUCAÇÃO INTEGRADA: CONSTITUIÇÃO E ENTREMEIOS 62
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA 66
4.1 PANORAMA DAS POLÍTICAS VIGENTES 66
4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS AGENTES DA ESTRUTURA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA − 2012-2016 71
4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA DO ESPORTE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA 76
4.4 MICROCENÁRIOS IMERSOS NOS DADOS 134
5 PROPOSTA PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DO ESPORTE EDUCACIONAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA 136
5.1 ADEQUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS 137
5.2 REESTRUTURAÇÃO ESPACIAL E TÉCNICA 138
5.3 COORDENAÇÃO ENTRE EQUIPES E CURRÍCULOS 142
5.4 FORTALECIMENTO E ESPECIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS 143
6 CONSIDERAÇÕES 152
REFERÊNCIAS 155
APÊNDICE 1 – ENTREVISTAS 167
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 172

PRÓLOGO

Neste texto, pretendo discorrer sobre minha trajetória pessoal e acadêmica, conectando minha história como professora da educação básica de anos iniciais aos dados que constam neste estudo. Nesse percurso, optei por escrever o Prólogo na primeira pessoa do singular, diferentemente do restante da tese.

Ingressei na universidade pública, onde cursei Educação Física e aprendi com a universalidade dos conhecimentos que é necessário fazer escolhas – das disciplinas, monitorias, vivências acadêmicas até os estágios. Sempre me voltei para a vida escolar: apesar das infinitas possibilidades, a temática já estava presente no meu cotidiano desde o ensino fundamental.

Nesse sentido, busquei os conhecimentos e as formações relevantes para estar nesse espaço, tão caro e difícil, e, ao mesmo tempo, tão gentil e alegre, que é a escola. Passei na Universidade Federal do Paraná por uma especialização e um mestrado dedicados integralmente à temática educacional. Com o fim deste, minhas vivências acadêmicas foram substituídas pelas pessoais e afetivas, e principalmente pelas profissionais.

Durante dez anos estive imersa na rede pública de ensino de Curitiba. Fui professora de Educação Física dos mais pequeninos até os não tão pequeninos. Meus estudantes, de 5 a 10, 11, 12... 16 anos, faziam parte de mim: a educação deles era prioridade e eu me “enfezava” quando se deixava de lado a educação básica.

Nesses anos, convivi com estudantes que não tinham nada além da escola e seus professores, assim como estavam lá também os que eram audaciosos e vorazes por conhecimento. Foram muitas escolas “regulares” e “integrais”, como eram chamadas, até que fui convidada a estar à frente de um desafio – a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Ao enfrentar o “mar de dúvidas” que tive ao aceitar esse trabalho, me descobri envolvida em um complexo processo de idas e vindas de conceitos, concepções epistemológicas, definições e reflexões sobre como aquele lugar que eu estava ocupando precisava ser compreendido. Foi nesse momento que me embrenhei em muitos documentos e livros, e a angústia por respostas me fez voltar para os estudos.

Assim, dez anos depois, doutorar-me tem sido, além de um conhecimento intelectual e cognitivo, autoconhecimento vivencial e profissional.

Como professora, de forma geral, sempre fui rígida, objetiva e formal – marcas explícitas de minha personalidade. Pretendia desenvolver o melhor trabalho na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – frente a uma prática educativa que se relaciona à Educação Física. Comecei tudo do zero: nada condizia com o que encontrei e muito menos com o que deveria ser. Eu queria que tudo fizesse sentido, que as escolas fossem além e conquistassem excelência em seus princípios e metodologias pedagógicas. Esse fato justifica a escolha por uma tese com o "olhar positivo" para a escola.

Quando defini minha temática, fui instigada pelo meu orientador a não trazer "mais do mesmo", a não contar uma história que se repete em muitos artigos ou trabalhos. Ele inspirou-me a desenvolver na tese o que as escolas tinham de melhor em relação ao esporte educacional.

Como na educação em tempo integral temos a máxima: "chega de mais do mesmo", ficou fácil aceitar a sugestão e acolher de pronto esse encaminhamento. Por que mostrar o que há de errado? Buscar o que está de acordo com o que se acredita, de acordo com políticas públicas, de acordo com orientações, etc. pode contribuir para imbuir de poder outros agentes e estruturas. Afinal, o que deu certo para aquela escola? Como conseguiram realizações tamanhas? A essas perguntas eu queria responder e criar processos e lógicas que propusessem a reflexão e a mudança a partir de um "olhar humanizado".

As ambiguidades existem em todos os processos e aqui não são negadas, mas busquei falar de tensões, criações, fatos e contradições com afeto, riqueza de detalhes e rigor. Que as regularidades da existência de uma escola falida não fechem os olhos para a beleza que existe na aprendizagem, quando ela ocorre.

1 INTRODUÇÃO

O esporte é pensado e conduzido na escola com as peculiaridades que o espaço possibilita. Isso se reflete na formação do professor, nas condições ofertadas pela orientação e gestão escolar e nas circunstâncias materiais proporcionadas para o seu desenvolvimento, muitas vezes sendo o reflexo da estrutura social. É possível apontar uma diversidade nos enfoques desenvolvidos em cada país e, ainda, deslocar o que parece ser consenso para os agentes familiarizados: não existe uma única forma de fazer escola e de fazer esporte nesse espaço.

Ao retratar a escola, perpassa-se por organizações e tempos, ou seja, cada proposta escolar para o esporte pode se comprometer mais com algumas questões do que com outras. O fato de a escola desenvolver seu trabalho em tempo parcial ou integral também influencia nesse retrato. Escolas de tempo parcial focam no desenvolvimento dos componentes curriculares em uma temporalidade mais restrita. Já as unidades de tempo integral possuem mais tempo para investir na educação e podem desenvolver outras práticas para além dos componentes curriculares tradicionais. Dessa forma, as escolas “em tempo integral” constituem um espaço de ampliação do tempo de permanência do estudante na escola.

Feitoza e Ramos (2010) apontam que, na escola italiana para o ciclo I (ensino fundamental obrigatório), a rotina é composta por 30 horas semanais. Assim, há atividades divididas em períodos diversos. Esse modelo se deve aos resquícios da Segunda Guerra Mundial, momento no qual não havia opções de atividades com as crianças e a escola ocupava o tempo ocioso dos infantes. Segundo o jornal on-line *Deutsche Welle* (2007), muitas das escolas de países europeus, destaque para Inglaterra e França, funcionam “o dia todo”, ofertando atividades planejadas em horários intercalados e mesclando atividades extraclasse, com ênfase nas artes e nos esportes.

Ainda no continente europeu, tem-se a Alemanha, onde, segundo Schmitz et al. (2017), a partir dos resultados do PISA (Programme for International Student Assessment)[1] do ano 2000, os gestores perceberam que o desempenho dos

[1] É uma avaliação comparada aplicada aos estudantes do ensino fundamental. Cada país possui uma interna, mas todas são correlacionadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tem por objetivo avaliar a qualidade da educação e traçar indicativos para o desenvolvimento do ensino.

estudantes não estava atingindo as metas estabelecidas. Reagiram a esse cenário fomentando medidas para incentivar e implementar o ensino de tempo integral. Esse tipo de ensino é ofertado em instituição

> (...) na qual se oferece para os alunos, em, pelo menos, três dias da semana, uma jornada escolar de tempo integral, que abrange, pelo menos, sete horas por dia; em que se oferece, nos dias nos quais funciona em tempo integral, aos alunos participantes um almoço, em que se organiza a oferta de atividades em tempo integral sob supervisão e responsabilidade da gestão escolar e em que a oferta das atividades em tempo integral é articulada numa conexão conceitual com o ensino em sala de aula (KONFERENZ DER KULTUSMINISTER, 2013, p. 4).

Eboli (2000) descreve que no Brasil a escola iniciou-se, como nos demais países europeus, com a extensão das atividades durante o período diurno, mas situações econômicas e políticas, além de diversas questões sociais, desencadearam a mudança no sistema escolar para o ensino de tempo parcial. Não havia muitas escolas e a demanda por assistência social e educação passou a ser maior do que era possível ofertar. A solução proposta e adotada foi a divisão dos tempos escolares em dois (manhã e tarde), o que otimizou espaços e atendeu um maior número de estudantes. Esse fato pode ser observado na passagem de Anísio Teixeira sobre a organização brasileira de 1940:

> (...) a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro (TEIXEIRA, 1994, p. 161-162 apud LEAL VIALICH, 2012).

Atualmente, as demandas modificaram-se, bem como as necessidades e as características da sociedade, voltando-se para a escola de tempo integral (MOLL, 2012). A temática está em destaque, uma vez que o Estado tende a ampliar o tempo do estudante dentro da estrutura escolar. Retirar as crianças e jovens das ruas e fornecer às famílias recursos assistencialistas são propostas de governo há diversos anos (BRASIL, 2009). As demandas sociais pressionam para que a criança permaneça em espaços seguros nos turnos de trabalho dos pais. Assim, o Estado (re)aproveita todos os espaços ociosos para a implementação de “turmas ou alunos integrais”. De acordo com o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, é considerada educação em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, envolvendo o tempo total em que o aluno

permanece na escola ou até mesmo atividades escolares em outros espaços educacionais.

Pode-se perceber que existem aproximações, como indicam Schmitz et al. (2017), entre Brasil e Alemanha, que percorrem caminhos parecidos ao pensar as políticas públicas para a temática. Por outro lado, os dois países estão ao mesmo tempo distanciados quanto às políticas de financiamento e aos formatos escolhidos para a implantação.

Nos últimos anos, as discussões sobre as políticas públicas para a educação em tempo integral estiveram em voga no Brasil, pois enfocam a "importância de espaços de aprendizagem que ofereçam oportunidades de desenvolvimento integral à população infantojuvenil" (CENPEC, 2007). A partir de 1990, a política de reconhecimento da cidadania para todos os brasileiros e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2015) auxiliaram no pensamento de novos caminhos para as atividades de contraturno escolar, levando em conta maior integração entre áreas, uma vez que o capítulo IV do diploma legal define, em seu Art. 53, o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, considerando a cultura, o esporte, a educação e a assistência social.

Países europeus preservam um modelo escolar em que o estudante tem suas atividades curriculares estendidas pelo dia. Neles pode-se perceber que o esporte ocupa lugar de destaque nas atividades e na vida acadêmica (MARQUES, 2004).

No entanto, em 2004, a Organização das Nações Unidas, preocupada em fomentar a educação através do esporte, apresentou alguns indicativos para aumentar a participação dos alunos nas aulas esportivas (BAILEY et al., 2009). No Reino Unido, iniciativas foram planejadas para aperfeiçoar o PESS (Physical Education and Sport School). Pensou-se em estratégias e políticas públicas que poderiam compor as aulas de Educação Física ou o Esporte Escolar em todos os períodos escolares.

Definidos pelas políticas públicas nacionais[2] e compondo as demandas sociais vigentes, observa-se que esporte e educação em tempo integral têm caminhado juntos, pois é nesse espaço escolar que o esporte ganha contornos específicos a cada

---

[2] Considera-se neste trabalho a seguinte perspectiva: "Nenhuma política pública nasce no Estado. As prioridades em políticas públicas emergem na sociedade e só adentram a agenda do Estado quando se constituem em demanda vocalizada. Isto é, quando grupos da sociedade civil se organizam em torno de uma demanda, focalizam-se e agem sensibilizando e mobilizando outros segmentos societários" (CENPEC, 2007, p. 24).

realidade disponível. No Brasil as características são indicadas em documentos emitidos pelo Ministério do Esporte e publicados com diversos fins. Em um deles, encontramos aproximações apontadas por Sadi et al.:

> As características educacionais do esporte, combinadas com a perspectiva de uma educação integral, informam que a política a ser desenvolvida nesse campo deve privilegiar ações complementares da Educação Física como componente curricular na escolarização formal, devendo tal componente ser oferecido sem distinção de qualquer tipo (...) (SADI et al., 2004, p. 34).

Como a educação em tempo integral passa a ser uma pressão constante para abranger crianças e jovens, principalmente as crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, estados e municípios de toda a União apresentam propostas dentro da temática (CENPEC, 2007). Na maioria dos espaços, o atendimento da educação em tempo integral ocorre somente quando há o subsídio federal por programas de incentivo, principalmente de cunho financeiro. A diversidade apresentada no atendimento é tão grande quanto a extensão do Brasil. Assim, de forma intencional, este trabalho foca o Município de Curitiba e as ações voltadas para a constituição do esporte educacional na educação em tempo integral.

O recorte da pesquisa, os anos de 2012 a 2016, deu-se pelo município em questão, que está envolvido com a educação em tempo integral na rede pública de ensino desde 1965 (CURITIBA, 2007), sem interrupções de atendimento a estudantes de 5 a 10 anos. A data estipulada também é congruente com a apresentação do *Caderno pedagógico da educação integral* (2012) e a implantação do Programa Mais Educação em Curitiba.

A rede municipal, até 2016, era formada por 185 escolas de ensino fundamental, entre as quais 87 atendiam os estudantes em tempo ampliado, em uma jornada escolar de 9 horas ao dia. Esse atendimento teve seu marco inicial (1965) com o centro experimental organizado para o Grupo Escolar Papa João XXIII, por meio do Decreto Municipal n. 907 (CURITIBA, 2016).

Dessa forma, o tempo integral para a Prefeitura de Curitiba apresenta-se como um espaço diferenciado para desenvolver o esporte nos anos iniciais, pois é realizado dentro da escola e com uma perspectiva voltada às potencialidades dos estudantes (CURITIBA, 2012). Para a Prefeitura (2012), é no brincar e em tempos e espaços cotidianos que o esporte e as práticas sociais se fazem presentes em formas de

educação, envolvendo os saberes comunitários, as brincadeiras, as narrativas locais, as experiências históricas, entre outros.

Historicamente, a educação em tempo integral foi denominada por variadas **terminologias**, que, muitas vezes, podem ser utilizadas como sinônimas, mas cada uma tem um significado e uma aplicação diferenciada:

- Educação integral: refere-se à concepção educacional e ao desenvolvimento integral do estudante e deve estar disponível para todos, independentemente do tempo escolar.
- Educação em tempo integral: refere-se ao aumento do tempo escolar, determinando-se que o estudante permaneça de 5 ou 7 horas diárias a mais. Com a confusão intermitente em relação a essa terminologia, também podem aparecer as expressões *ampliação da jornada* e *ampliação do tempo*.
- Contraturno escolar: refere-se às aulas ministradas em espaços que não são vinculados à escola, como ONGs e projetos sociais. Pode aparecer quando a escola é de tempo "regular" ou parcial e, ainda, oferece atividades soltas no horário contrário ao que o estudante frequenta o espaço escolar. (MOLL, 2012; COELHO, 2009; FARION, 2017).

Considera-se que as atividades de ampliação do tempo escolar podem acontecer em espaços de cunho educacional no tempo contrário ao que a criança ou o jovem encontra-se na escola. Os espaços onde é promovida a educação no contraturno podem ser institucionalizados quando se organizam no atendimento em escolas e demais instituições ou com a ampliação territorial, quando os atendimentos ocorrem em diferentes espaços da cidade, como praças e ginásios.

No contexto histórico de Curitiba, a configuração da escola com oferta em tempo integral é marcada por uma diversidade de estruturas físicas construídas ao longo do tempo. Entre elas, segundo o *Caderno de números da educação integral* (CURITIBA, 2016), constam: as Escolas Integradas em Período Integral (ETIs, 1987) e os Centros de Educação Integral (CEIs, 1989). Já os espaços diferenciados que foram vinculados posteriormente às escolas municipais próximas são chamados de Unidades de Educação Integral (UEIs, 2003 a 2004).

Todas as unidades formulam sua proposta educativa nos projetos político-pedagógicos e, também, nos planos de ação das gestões escolares, a partir da organização curricular em práticas educativas, que, no percurso histórico da rede,

foram evidenciadas nas *Diretrizes Curriculares Municipais* de 2006 e formalizadas no *Caderno pedagógico da educação integral*, de 2012. Tal caderno é composto por diversas áreas do conhecimento: Práticas de Acompanhamento Pedagógico, Práticas Artísticas, Práticas de Ciência e Tecnologia, Práticas de Educação Ambiental e **Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva**, sendo as últimas o enfoque deste trabalho, pois estão ligadas à área do esporte.

Nesse panorama, reitera-se que, da proposta educativa elaborada pelo município, denominada "Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva", considera-se para este estudo o recorte da Iniciação Esportiva que se pratica nas unidades educacionais. É nela que o município, juntamente com as escolas, encaminha o direcionamento de trabalho com objetos específicos, elegendo uma modalidade ou prática esportiva a ser desenvolvida em todos os seus aspectos: habilidades e capacidades motoras, contexto histórico e atual, gestos técnicos, fundamentos, valores sociais e olímpicos. É pressuposto dessa prática o trabalho com jogos, brincadeiras, movimentos educativos e exercícios baseados em um esporte escolhido pela unidade escolar, sempre levando em conta a faixa etária dos/das estudantes (CURITIBA, 2012).

Além dos aspectos destacados, em 2007 o governo federal criou o Programa Mais Educação, pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes matriculados nas escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral. As propostas de atividades socioeducativas estavam em consonância com o trabalho pedagógico já realizado pela rede, o que culminou com a adesão do município, em 2012[3].

O Ministério da Educação, em articulação com diversas secretarias, propôs diretrizes e financiamentos específicos para o desenvolvimento de práticas diferenciadas na ampliação do tempo escolar. Com a adesão ao programa, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba defende que qualificou ainda mais as atividades pedagógicas já realizadas para as crianças de 5 a 10 anos matriculadas regularmente

---

[3] A adesão ocorreu apenas em 2012, pois o Ministério da Educação precisou avaliar a situação de Curitiba, em razão da verba de financiamento destinada à contratação de monitores, uma vez que o município possui professores concursados para desenvolver o trabalho com a educação em tempo integral.

nas Unidades de Tempo Integral (UEIs), nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) e nos Centros de Educação Integral (CEIs).

Segundo D´Angelo, Marques e Ferraz (2015), a proposta do esporte educacional faz com que se superem os aprendizados da quadra e se transformem as capacidades de produzir esporte para a vida. A Prefeitura Municipal de Curitiba caminha nas suas práticas escolares considerando o esporte na sua diversidade, de forma ampla, e discute a visibilidade midiática, o consumo, as regras e todo o caráter simbólico atribuído a cada modalidade específica, o que corrobora o apontado por Capraro et al. (2011). Esse espaço é diverso das multiplicidades de um esporte criado e estimulado por ações pontuais e desenvolvido por estudantes na prática esportiva.

Para Leal Vialich (2012, p. 13), o esporte "passou a ser tratado como um fenômeno e seu conceito difere-se de sua origem por incorporar a introdução de regras e a institucionalização e a universalização de suas práticas", ocupando um lugar diferenciado no processo de aprendizagem e deixando de ser um coadjuvante escolar.

Com base na política pública brasileira para a educação em tempo integral, em especial para a inserção do esporte no espaço de ampliação do tempo escolar, este estudo investiga: **como os agentes operacionalizam o esporte educacional no espaço de ampliação do tempo escolar, a partir das políticas públicas e das práticas que transitam pela estrutura da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME)?**

Diante do problema, tem-se como objetivo geral: verificar como os agentes operacionalizam o esporte educacional no espaço escolar, a partir das políticas públicas e das práticas que transitam na estrutura da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Ainda, são objetivos específicos[4] para o desenvolvimento da pesquisa:

A. Apresentar como a educação em tempo integral se constituiu no Município de Curitiba e como se estruturou para o desenvolvimento do esporte na educação em tempo integral.
B. Caracterizar as políticas públicas para o esporte educacional propostas para a educação em tempo integral.

[4] O objetivo A será desenvolvido no capítulo 3; o B, no capítulo 2; o C e o D, nos capítulos 4 e 5, conjuntamente.

C. Analisar como os agentes desenvolvem o esporte educacional no Município de Curitiba, incluindo as relações entre eles, o ambiente escolar e o papel do professor.
D. Analisar as dinâmicas e tensões existentes para a implantação e consolidação da política pública para o esporte educacional na Secretaria Municipal da Educação do Município de Curitiba.

Como olhar inicial, assume-se que a educação em tempo integral está em questão desde 1965 no Município de Curitiba e que, a partir do ano de 2012, com o *Caderno pedagógico da educação integral* e a estrutura subsidiada pelo Programa Mais Educação, as orientações para o desenvolvimento da iniciação esportiva passaram a ser mais específicas, sendo evidenciadas em 2015, quando a organização da Secretaria Municipal da Educação adotou uma nova estrutura – indicando um técnico no espaço da Gerência da Educação Integral para orientar o desenvolvimento e ampliação dessa prática. Assim, são hipóteses deste estudo:

- A inserção de um técnico, em 2015, e a participação do Programa Mais Educação auxiliaram a modificar as orientações para a política pública de esporte educacional no município.
- A inserção de políticas públicas nacionais para fomentar a educação integral e o esporte pode ter contribuído para a ampliação e qualificação do desenvolvimento da iniciação esportiva.
- As ações dos agentes que compõem a estrutura colaboraram para a expansão e efetivação dessa prática na ampliação do tempo escolar.

A razão para investigar essa temática reside em dois fatores principais, ambos ligados à trajetória profissional da pesquisadora. O primeiro deles diz respeito ao fato de ela ser funcionária da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e ter atuado como professora de Educação Física durante dez anos, nos anos iniciais do ensino fundamental; o segundo fator apresenta-se a partir da função desempenhada pela pesquisadora entre os anos de 2015 e 2018, quando compôs o quadro de técnicos da Secretaria Municipal da Educação na educação em tempo integral, o que possibilitou o acesso irrestrito aos profissionais que atuavam nas escolas municipais com as “Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva”.

Há, também, uma lacuna referente à temática do esporte educacional desenvolvido em espaços institucionalizados, como as escolas de tempo integral. A

maioria dos estudos consultados estão voltados para projetos educacionais de contraturno escolar, que atendem crianças em situação de risco e são mantidos por organizações não governamentais.

Este trabalho foi elaborado segundo as bases teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu. O referencial serviu de subsídio aos percursos metodológicos e foi um dos recursos para a realização da pesquisa e análise dos dados. Para tal, foram utilizados documentos de políticas públicas, registros de observações e entrevistas. Uma análise qualitativa das categorias definidas a posteriori compõe o quadro da discussão, juntamente com os conceitos abordados na revisão bibliográfica. O estudo abrangeu cinco escolas públicas de tempo integral que desenvolviam a “Iniciação Esportiva” como encaminhamento metodológico.

A apresentação está organizada da seguinte maneira: na sequência da Introdução, tem-se o desenvolvimento dos conceitos de Pierre Bourdieu, que constituíram uma das bases sociológicas para a discussão e reflexão sobre os dados coletados; logo após, está o tópico Cenário da Pesquisa, no qual constam os procedimentos metodológicos adotados.

O capítulo 2 traz alguns conceitos fundamentais para o entendimento do leitor acerca das políticas públicas para o esporte educacional, o que responde ao objetivo B deste estudo. Esse capítulo trata de um panorama internacional para o desenvolvimento do esporte escolar e faz indicativos a respeito do processo de contextualização do esporte que ocorre na escola em tempos diferenciados do curricular, além de evidenciar políticas públicas nacionais para o esporte educacional na ampliação da jornada escolar (contraturno, educação em tempo integral e projetos educacionais). Destaca-se que essa contextualização é importante para demonstrar pontos de vista relacionados a possibilidades existentes internacionalmente e ao que é feito em âmbito nacional.

No capítulo 3, são apresentadas as políticas públicas para a ampliação do tempo escolar em níveis diferenciados, enfatizando-se a relação entre o âmbito federal e o municipal. Nessa parte do estudo, ressalta-se como funciona o processo da educação em tempo integral, seu histórico no Município de Curitiba e os entremeios que ocorrem com os atores que atuam no esporte educacional, dando respostas e prestando esclarecimentos acerca dos objetivos A e C da pesquisa.

Respondendo aos objetivos C e D, desenvolveu-se o capítulo 4. Nele encontram-se os resultados e discussões a respeito das entrevistas e da

operacionalização do esporte educacional em Curitiba. Inicialmente, identificam-se os agentes da estrutura e o panorama geral dos documentos que induzem e constituem as políticas no município. Busca-se, utilizando-se o referencial sociológico, o processo reflexivo sobre as regularidades apresentadas.

O capítulo 5 é composto por uma escrita livre a respeito de um "modelo organizacional" para o desenvolvimento do esporte educacional na educação em tempo integral, destacando, com base nos dados deste estudo, possibilidades de funcionamento e indicativos metodológicos para a elaboração de políticas públicas. No último texto, são traçadas considerações sobre a pesquisa.

1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O estudo pretende apresentar a estrutura da Secretaria Municipal da Educação e seus agentes, correlacionando suas ações às políticas públicas inseridas no contexto educacional e esportivo. Assim, entende-se necessária a compreensão de alguns conceitos-chaves para a discussão desse objeto. Dada a pergunta norteadora e suas principais hipóteses, acredita-se que a teoria de Pierre Bourdieu possa trazer colaborações importantes para as futuras análises desta investigação.

Ortiz (1983, p. 8) cita três aspectos centrais no pensamento de Bourdieu: "a) o conhecimento praxiológico; b) a noção de *habitus*; c) o conceito de campo". Afirma ainda que esses conceitos proporcionam a articulação do pensamento sociológico do autor.

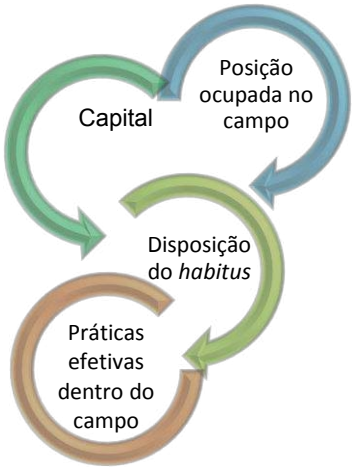
No pensamento praxiológico, há uma reflexão pela qual Bourdieu pretende articular o ator social e a estrutura social. Assim, o conhecimento forma-se na conjunção e consideração de ambos os fatores. Propõe-se uma transcendência dos métodos subjetivista e objetivista vigentes, surgindo uma mediação entre o agente social, a sociedade e a história que compõe ambos. A praxiologia leva em conta em seus meandros os códigos propostos dentro da estrutura, ou seja, as questões de poder interligadas e legitimadas dentro de determinado campo (ORTIZ, 1983).

Para Bourdieu (1983), o agente social ocupa um espaço específico, que se diferencia do negligenciado no objetivismo e no subjetivismo exacerbado da fenomenologia. Ele é a interação social, a fala e a escuta da estrutura. É por ele que as posições sociais se efetivam e é através dele e de suas relações que o poder se

distribui pela sociedade. Bourdieu (1983) considera o agente como uma força estruturante dentro do campo.

Segundo o autor (1996), os indivíduos são agentes quando estão dotados de preferências e de senso prático, quando estão permeados e distintos por um *habitus* específico e quando operam em uma lógica própria, de tempo e espaço variável, em um campo e dentro de uma estrutura representativa.

FIGURA 1 − CONFIGURAÇÃO DAS AÇÕES DOS AGENTES



FONTE: A autora (2017).

O *habitus* em si está pautado no *modus operandi*[5] e na relação que o agente mantém com a estrutura. Para Bourdieu (1983), o conceito de *habitus* como um sistema que orienta e regula as ações dentro da estrutura acaba por ser um produto das relações sociais existentes, colaborando para sua reprodução e manutenção. Há uma forma específica legitimada dentro de cada campo e permitida por uma estrutura. Um agente pode circular por diversos campos e acumular *habitus* relacionados a esses campos – isso provavelmente aumenta a quantidade de poder desse agente, pois promove mobilidade.

Para Bourdieu (2009, p. 87),

> Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e

[5] Segundo Ortiz (1983), era uma disposição social estável e repetida por diversas vezes, o que assegurava ao sujeito operar sempre da mesma forma, como se fosse um hábito.

> transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "reguladas" e "regulares", sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Thiry-Cherques (2006, p. 33) observa:

> (...) o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. (...) Denota o sistema de disposições duráveis e transferíveis, que funciona como princípio gerador e organizador de práticas e de representações, associado a uma classe particular de condições de existência. O *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática, irredutível à razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador desta interação. É condicionante e é condicionador das nossas ações.

O *habitus* pode ser individual ou social. Para Bourdieu (1983), ele se dá na interiorização/internalização da objetividade, que ocorre de forma subjetiva, pois depende da individualidade de cada um. Quanto mais internalização ocorre, maior é a homogeneidade do *habitus* vigente, portanto mais fácil de mantê-lo, assegurando as posições sociais dentro da estrutura.

As possibilidades do *habitus* estão ligadas diretamente ao campo, ou seja, ao local onde ocorrem as situações de tensão entre as posições ocupadas pelos agentes ou, ainda, tensões que ocorrem entre a estrutura e os agentes. É o espaço no qual as relações de poder se estabelecem e é nesse entremeio que as influências se compõem. No campo, os agentes mediam estratégias e táticas para manter ou transformar o próprio campo, uma vez que apenas algumas ações são legitimadas e qualificadas para certo campo. Chama-se *campo* a "esse espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão" (ORTIZ, 1983, p. 19).

Esclarece-se que o campo não é resultado de ações individuais, mas, sim, de um conjunto delas, compondo um sistema particularizado e global ao mesmo tempo. Para Bourdieu (2001), os campos não são estruturas imóveis, mas produtos históricos de tomadas de posição e de disposições assumidas, e o que delimita suas ações são os interesses envolvidos.

Cada campo tem seu próprio objeto, tem um microcosmo social dentro de si, que é composto por *habitus*, valores, objetos e interesses específicos – pequenos mundos autônomos. Nesse espaço é que são travadas as "batalhas" entre as perspectivas de dominantes e dominados (ortodoxia[6] e heterodoxia[7]), todos competindo por uma posição dominante (BOURDIEU, 1987). O campo apresenta características comuns aos demais campos e ainda características pontuais específicas, o que se chama de *doxa*. Ela contempla as "ditas verdades" ou ainda os "é assim mesmo". Esses discursos reforçam e legitimam o que é aceito dentro de um campo. De certa forma, a *doxa* rege a vida social, produz e reproduz conceitos, aceitos ou não (BOURDIEU, 2003).

O processo de manutenção, baseado na formação do campo e na perspectiva da *doxa*, permite que alguns agentes possuam mais ênfase dominante, monopolizando algum capital e exercendo uma autoridade, o que Bourdieu chama de violência simbólica (THIRY-CHERQUES, 2006). O autor afirma que "os agentes e instituições dominantes tendem a inculcar a cultura dominante, de modo a reproduzir o *habitus*, as desigualdades sociais nas maneiras de falar, de trabalhar, de julgar" (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34). As condições estruturadas, como a família, a escola, o trabalho, colaboram para a reprodução de aspectos gerais da sociedade.

No campo, todas as posições são conquistadas: não há uma só tensão que não seja medida a partir do *quantum* de capital social o agente possui. As relações de poder estabelecidas tendem a ofertar a manutenção e a reprodução de dentro de um campo, ou seja, há um padrão sustentado pela violência simbólica. Para Bourdieu (apud ORTIZ, 1983, p. 25), "aqueles que consomem os bens simbólicos distribuídos no mercado ocupam posições sociais determinadas em função do capital econômico e cultural (...) de que dispõem". Assim, há uma maneira de legitimação no campo que é oriunda de diferentes condições de detenção de capitais, sejam eles: capital social, capital econômico, capital cultural ou ainda outros que podem se apresentar.

Para Bourdieu (2003), há muitas formas de capital, uma vez que este se compõe de um investimento do agente em determinada estrutura e interesse.

---

[6] Ortodoxia: ações do polo dominante para a manutenção e conservação do campo. Em Bourdieu, citado por Ortiz (1983, p. 22), "os agentes que se situam junto à ortodoxia devem, para conservar sua posição, secretar uma série de instituições e mecanismos que assegurem seu estatuto de dominação".
[7] Heterodoxia se contrapõe a ortodoxia e tende, segundo Ortiz (1983, p. 22), a "desacreditar os detentores de capital legítimo".

Ademais, o poder pode ser acumulado. Vai além do capital econômico, aquele no qual se acumulam bens e riqueza. Segundo Thiry-Cherques (2006, p. 39), inclui também

> O capital cultural: que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como posse de bens culturais (...); o estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como títulos acadêmicos.

Essa ideia é mais detalhada em Bourdieu (2001). O autor lembra que esse capital está intimamente ligado ao desempenho e ao sucesso escolar, destacando o tempo dedicado e todas as interferências da estrutura, do *habitus* e do campo no qual o agente está inserido. Para Bourdieu (2001, p. 67):

> O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (...). Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade.

Há ainda o capital simbólico, que corresponde à importância social que o agente possui frente aos demais do campo (BOURDIEU, 2001a). É esse tipo de capital que confere autoridade e reconhecimento ao agente, e é por ele que se asseguram as formas de dominação e dependência dos que se permitem dominar. Todo capital tende a funcionar como o capital simbólico no seu sentido prático. Em resumo, “O capital simbólico, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, (...) que compreende o prestígio, a honra etc. (...), é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social)” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 39).

Nos campos, a distribuição de capital é desigual, pois está vinculada à posição do agente, às funções que desempenha e ao volume de capital que possui. Assim, pode-se dizer que é fluido, pois agentes podem deter mais capital em um campo e menos em outro ou, ainda, transitar entre muitos campos, transformando o capital que detêm em outro – fazendo-o legitimado.

O campo está sempre em ebulição, é volátil e pode sofrer diversas influências. As estruturas que o compõem podem ser mantidas ou subvertidas a partir dos acontecimentos, arranjos e relações entre os agentes e os capitais adquiridos. Para Bourdieu (2003), as lutas internas dentro de um campo determinam a distribuição de

capital entre os agentes e orientam as estratégias vencedoras e as estratégias subjugadas. Isso determina as estruturas permanentes, ou não, a cada ciclo temporal.

Para delimitar um campo, é necessário compreender como ele se constituiu e como se fortaleceu perante as tensões apresentadas. Quanto mais coeso é um campo, mais força ele exerce sobre outros campos e menos risco ele corre de ser questionado ou tensionado. Também é importante considerar a estrutura, a institucionalização, os agentes – e suas funções –, além de determinar a vigência dos capitais mais influentes. Cada ação é sociologicamente vista como uma orquestra para objetivar atitudes necessárias e assim firmar-se no campo. A situação de luta entre dominantes e dominados reforça muitos discursos, pois tais atitudes são necessárias para que o campo possua legitimidade – é parte da mecânica do aparelho, é a ambiguidade que constitui o próprio processo (BOURDIEU, 2003).

Para este estudo apontam-se os campos esportivo, educacional e político como diferenciais para o esclarecimento das tensões existentes. Com esse indicativo, optou-se por desenvolver cada um deles. Inicia-se pelo campo esportivo, sobre o qual Bourdieu pontua diretamente:

> (...) esse espaço dos esportes não é um universo fechado sobre si mesmo. Ele está inserido num universo de práticas e consumos, eles próprios estruturados e constituídos como sistema. Há boas razões para se tratar as práticas esportivas como um espaço relativamente autônomo, mas não se deve esquecer que esse espaço é o lugar de forças que não se aplicam só a ele (BOURDIEU, 2003, p. 210).

O campo esportivo tem autonomia relativa, pois é constituído de diversas tensões, embates e lutas. É o local em que as práticas esportivas sofrem influências de organizações da área (federações, confederações e outras instituições), além das forças de classes sociais, suas definições e especificidades (inclui-se a mídia e demais redes sociais). É a própria autoridade científica que impulsiona o campo esportivo, com as novas descobertas e pedagogias que podem ser impressas sobre o corpo (BOURDIEU, 1983).

Quando se trata do campo educacional, Bourdieu reflete em várias obras acerca dos sistemas educacionais e das formas como esse campo acaba por se configurar. Cita que há um *habitus* específico gerador de práticas estruturantes e estruturadas dentro desse campo. O processo reflexivo do autor desencadeia questionamentos, e novos objetivos surgem na tentativa de resistência ao processo educacional vigente na época, imprimindo assim uma competência científica em meio às relações de poder e entre os agentes que compõem esse campo, repleto de

tensões sobre concepções, dimensões e pedagogias (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

A escola imprime socialmente uma forma de pensar e agir que pode ser contextualizada, com muita propriedade, a partir dos conceitos de Bourdieu:

> Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, às aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de 'dons' ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU et al., 1999, p. 58).

Bourdieu aponta que os campos não se encerram em si, mas que permeiam outros campos, sendo homólogos uns aos outros. Ao se olhar o campo educacional, pode-se perceber um espaço dinâmico em que oposições científicas e mundanas estão operando. Segundo Tomazetti e Benetti (2012), todas as questões do campo educacional se relacionam às políticas educacionais, às questões culturais e de violência simbólica, conceitos presentes na obra de Bourdieu.

Quanto ao campo político, Bourdieu explicita:

> (...) é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de 'consumidores', devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão de produção (BOURDIEU, 1989, p. 164).

No campo político, tem-se permissão para entrar onde se conquistou capital para se legitimar. Deixa-se em evidência que a intenção política se constitui pela existência do jogo, com técnicas e expressões sendo legitimadas dentro de uma instituição. Reforça-se que as proposições no campo sempre possuem mais força quando se parte de quem detém mais capital cultural e econômico. Isso só é feito se houver interesse dos dominantes.

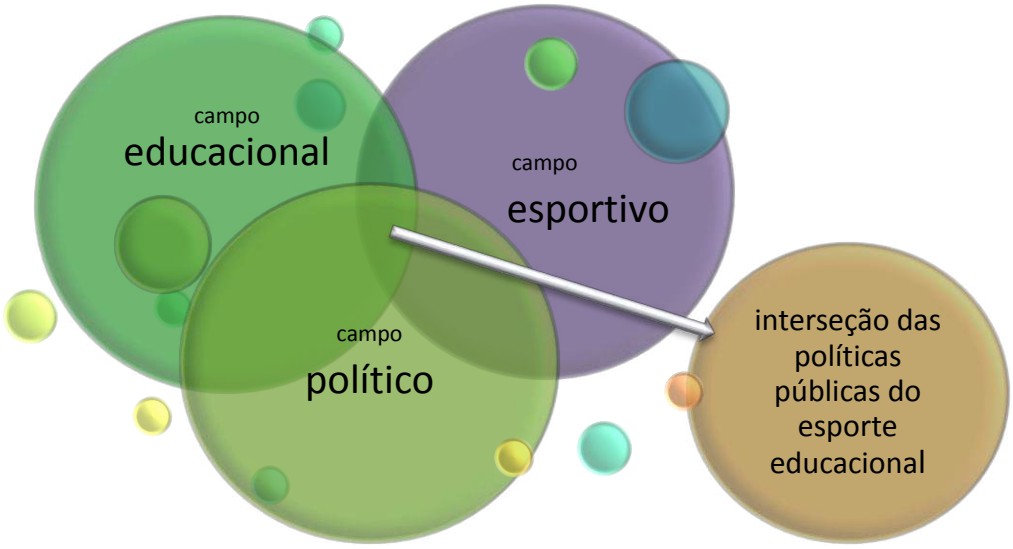
Para Bourdieu (1989), a estrutura do campo político está diretamente relacionada com as posições sociais e os capitais relevantes dos mandatários, e assim a problemática política se desenvolve no campo das estratégias. O mais evidente é se ater a questões que não se relacionam com as experiências do cidadão comum, o que acarreta diversos nós – transformando o jogo em algo mais complicado e inacessível. Cada agente desempenha um papel e as posições tomadas implicam

em ocupar espaços mais próximos ou distantes dentro do campo – ou seja, não basta ter uma ideia: ela precisa estar legitimada para fora do campo para adquirir força. As palavras de ordem e as coisas ditas devem compor uma eficácia de poder, ter qualificação técnica e estabelecer influência da distribuição do poder para que critérios de validação possam contribuir para o estabelecimento dentro do campo.

Cada um dos campos possui uma lógica própria a ser respeitada, mas a tangência deles será considerada durante o percurso deste estudo. Para Bourdieu (2003), é preciso realizar um esforço e trabalhar com diversos esboços para construir uma descrição do espaço a ser estudado. Assim, deve-se ir à profundidade da realidade que se quer expor, mesmo que as contribuições sejam modestas.

Este estudo insere-se na interseção entre campos específicos: o campo educacional, o campo esportivo e o campo político. O espaço de constante tensão entre esses campos apresenta diversos interesses e compõe um jogo, que em alguns momentos pende para lados congruentes ou divergentes.

FIGURA 2 − DELIMITAÇÃO DA PESQUISA



FONTE: A autora (2017).

Nesse processo, a limitação do campo, da estrutura e dos agentes sociais determina quais as relações internas que operam sobre o objeto da pesquisa. Thiry-Cherques (2006, p. 42) destaca:

> A realidade empírica é concebida como um reflexo analógico das relações entre elementos de uma estrutura teórica, isto é, hipotética. O modelo levado a campo é constituído por proposições teóricas que devem ser testadas. O que se quer encontrar são os *habitus,* a *doxa*, as leis sociais que regem o campo.

Assim, o percurso metodológico sugerido por Thiry-Cherques (2006), pautado em Bourdieu, prevê uma elaboração prévia, racional, do que se pode encontrar na prática e propõe que se estabeleçam alguns direcionamentos e etapas para constituir o processo investigativo: a delimitação do campo, a percepção das relações e a análise das posições dos agentes dentro da estrutura, a determinação das características de cada sistema intrínseco – relações objetivas e subjetivas dos agentes – e extrínseco – a própria estrutura – e as problemáticas do campo no qual o objeto está inserido.

Bourdieu (2003, p. 179) lembra que “o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades”: ele será analisado de acordo com as relações existentes. A dinâmica do campo, as relações entre os agentes e as ações resultantes dessas relações conduzirão ao estabelecimento de categorias que possuem características específicas, ou não, e que evidenciam e compõem as discussões e os dados.

É possível discutir a problemática do objeto desta investigação fazendo uso de diversas técnicas para atribuir significado ao que foi encontrado. Para Thiry-Cherques (2006, p. 48),

> Bourdieu faz uso de técnicas convencionais, tanto qualitativas quanto quantitativas, sempre por referência à significação epistemológica do tratamento a que será submetido o objeto. As técnicas qualitativas que utiliza são a entrevista, a conversação a partir de um roteiro de temas a serem abordados, e a observação.

Na sequência estão descritos os procedimentos adotados por esta pesquisa para compor o quadro de dados e responder assim à questão-problema e às hipóteses levantadas.

1.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa é um caminho que se percorre para conhecer e elucidar questionamentos cotidianos. Nesse caminho, é necessário desenvolver um percurso de ações metodológicas que correspondam à escolha de procedimentos adequados.

Este trabalho se propõe a analisar como a “iniciação esportiva” acontece na educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tendo como

pressupostos o panorama de indicativos e orientações propostas nos documentos oficiais do Município de Curitiba ou do governo federal para o ensino do esporte educacional. O processo investigativo qualitativo contribui para o desenvolvimento deste estudo, pois permite que a coleta, a interpretação dos dados e o entrelaçamento com a bibliografia possam ser realizados com maior propriedade. Optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter reflexivo e social, porque, conforme Mella (1998), o objetivo é produzir conceito sobre o fenômeno mediante a descrição das suas qualidades.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376), a pesquisa qualitativa busca

> (...) compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade.

Essa escolha favorece as análises, já que proporciona mais detalhes de todos os aspectos envolvidos, sejam eles atitudes, hábitos, comportamentos, ações e propriamente os agentes relacionados à pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2007).

Nessa perspectiva, Gil (2008, p.15) ressalta que os procedimentos e métodos adotados “têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos, para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais”. Assim, são necessários vários procedimentos para compor uma combinação coerente de dados, visando os resultados. Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 446) indicam que os dados de uma pesquisa qualitativa atingem maior amplitude e profundidade se vierem de diferentes formas, de diversos agentes e quando coletados de vários modos. Assim, este trabalho está balizado em fontes documentais, observações e registros em diário de campo, bem como em relatos dos agentes por meio de entrevistas.

Para uma delimitação mais apropriada, pretende-se realizar uma análise qualitativa sociológica com base na teoria de Pierre Bourdieu e suas perspectivas sobre o campo, o *habitus*, o agente – seu *modus operandi*, capital e outros conceitos. Para tal, o trabalho com a investigação científica, segundo Thiry-Cherques (2006, p. 41), permite diversas retomadas, não se constituindo de forma linear, mas, sim, a partir de cada um dos instrumentos a serem utilizados, assim como das variáveis e de todas as peças que compõem sociologicamente a delimitação do estudo. O método em si consiste em revelar ou deixar transparecer os objetos sociais sob o olhar dos conceitos.

A busca está nas regularidades expressas pelas interpelações dos agentes. É nessas regularidades, ou seja, naquilo tudo que se repete com frequência, que se encontram as delimitações do fato social. Assim, são elas que colaboraram para definir o que existe nas dimensões apresentadas e investigadas, compondo a posteriori as categorias deste estudo.

Este trabalho apresenta três fases: revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo, subdivididas em procedimentos e etapas específicas.

Primeira fase: revisão de literatura

Para colaborar com conceitos importantes da pesquisa e apontar diversos pensamentos e interpretações sobre o tema, além de compor possíveis métodos de análise, foi feita a revisão de literatura. Esse procedimento tem por finalidade "colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto" (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 185). O levantamento bibliográfico foi elaborado a partir de materiais publicados, principalmente em formato de artigos, livros, dissertações e teses, dentro do recorte temporal de 2000 a 2018.

Foram realizadas buscas nos bancos de dados nacionais e internacionais. Quanto às pesquisas nacionais, utilizaram-se os seguintes descritores: esporte educacional; iniciação esportiva; esporte educacional e educação integral; iniciação esportiva e educação integral. Os bancos de dados selecionados nacionalmente foram periódicos da CAPES, além de teses e dissertações da Plataforma Sucupira (CAPES) e Scielo.com. Optou-se por esses bancos pela credibilidade e pelo acesso fácil e gratuito disponibilizado. Com o refinamento da busca[8] pelas possibilidades de descritores ofertados nos bancos de dados, foram lidos os títulos e resumos dos artigos encontrados para assim selecionar os de leitura integral, tendo sido descartados todos os que não tratavam da temática *escola* ou *educação esportiva na escola*. Posteriormente, pela leitura dos resumos, excluíram-se os artigos referentes a questões psicológicas, fisiológicas ou de atividade física, permanecendo apenas 17 artigos que abordavam a questão do desenvolvimento do esporte no espaço escolar.

[8] Utilizamos a nomenclatura "refinamento de busca" para as possibilidades de inclusão e exclusão disponíveis nos sites de buscas acadêmicas.

TABELA 1 − PESQUISA NOS BANCOS DE DADOS NACIONAIS

Banco de dados	Data estipulada	Descritores	Artigos encontrados	Refinamento da busca	Artigos encontrados	Artigos selecionados
Periódico CAPES	1994- 2016	Esporte educacional	243	Physical education	24	1
		Esporte educacional e educação integral	67	Physical education	6	0
				Educação Física	3	0
				Elementary schools	3	1
		Iniciação esportiva	163	Iniciação esportiva	10	1
		Iniciação esportiva e educação integral	21	-----	21	0
Teses e dissertações da CAPES	2013-2016	Esporte educacional	28068	Educação escolar	89	4
				Educação Física e Sociedade	25	
				Educação Física e Ciências Sociais e Humanas	9	
				Políticas Públicas, Educação e Sociedade	19	
Teses e dissertações da CAPES	2013-2016	Esporte educacional e educação integral	744474	Educação Física e Sociedade	39	1
				Educação Física, Ciências Sociais e Humanas	24	
		Iniciação esportiva	3761	Educação	135	1
				Educação Física, Ciências Sociais e Humanas	4	
		Iniciação esportiva e educação integral	743830	Educação Física	248	3
Scielo	Sem restrições de datas	Esporte educacional	34	----	34	2
		Esporte educacional e educação integral	0	----	0	0
		Iniciação esportiva	20	----	20	3
		Iniciação esportiva e educação integral	0	---	0	0
Total de artigos selecionados						17

FONTE: A autora (2017).

Os descritores foram selecionados conforme a temática proposta pelo trabalho, e o refinamento deu-se de acordo com a área de concentração ou temáticas mais próximas da linha de pesquisa em Educação Física.

Também se realizaram revisões em outros bancos de dados, internacionais, com a intenção de apropriar-se da literatura. Os descritores utilizados foram "*school sports", "physical education", "school sports and primary schools",* em busca na plataforma Bireme e na plataforma Taylor and Francis, nas quais se obtiveram os seguintes dados:

TABELA 2 − PESQUISA NOS BANCOS DE DADOS INTERNACIONAIS

Banco de dados	Data estipulada	Descritores	Total de artigos encontrados	Refinamento da busca	Artigos encontrados	Artigos selecionados
Bireme – Portal Regional da BVS	Nenhuma estipulada	Sport education	96	Por assunto: Educação Física e Treinamento	31	1
				Esportes	25	
		School sports	6455	Textos completos disponíveis	3172	4
				Assunto: Esportes	627	
		Physical education	75123	Bases de dados internacionais	72582	0
				Textos completos disponíveis	33256	
				Assunto: Estudantes	613	
				Limite: Crianças	42	
Plataforma Taylor & Francis	2015-2018	Sport education	508	Por objeto: Primary/elementary education	508	1
				Por objeto: Education policy and politics	68	
		School sports	24143	Por objeto: Education	4357	2
				Por objeto: Primary/elementary education	1061	
				Por objeto: Sports and leisure	815	
				Physical education	592	
				Por revista: Sport in Society	931	1
				Por objeto: Sociology of sport		
	2012 - 2018	School sports	425	Por revista: Sport, Education and Society	8	6
	2015-2018	Physical education	12879	Por objeto: Education	8539	0
				Por objeto: Primary/elementary education	672	
Total de artigos selecionados						15

FONTE: A autora (2018).

Os critérios de exclusão partiram do refinamento de busca dos descritores nos bancos de dados e da leitura dos títulos e resumos para serem selecionados os artigos que teriam leitura integral. Após a exclusão dos artigos que não tratavam da temática educativa, focando na psicologia, fisiologia ou atividade física fora do espaço escolar, selecionaram-se 15 artigos da literatura internacional para a leitura e possível utilização no texto da revisão de literatura. Estes, somados aos 17 da literatura nacional, compuseram um total de 32 artigos.

Segunda fase: análise documental − composição do panorama das políticas públicas vigentes

Essa etapa constitui-se de leitura e composição de um panorama sobre os documentos que fundamentam o tema proposto. Foram listados os documentos[9] orientadores de políticas públicas relacionados à educação integral e produzidos de 2012 a 2016, anos que correspondem ao recorte deste estudo.

- *Caderno pedagógico da educação integral* da Prefeitura Municipal de Curitiba (2012)
- Documento do *Currículo do ensino fundamental* (2016)
- *Diretrizes nacionais de educação* (2010)
- Plano Nacional de Educação (2014-2015)
- Documentos nacionais de orientação para o Programa Mais Educação (BRASIL, s.d.).

Esse panorama inicial contribui para a posterior análise comparativa entre os documentos e as percepções dos agentes frente à estrutura. Assim, a pesquisa documental constituirá uma das fontes da coleta de dados (LAKATOS; MARCONI, 2009).

Terceira fase: pesquisa de campo

- Etapa 1: identificação dos agentes e da estrutura

[9] Todos os documentos listados encontram-se em versão on-line no site da Prefeitura Municipal de Curitiba e também no site do Ministério da Educação.

Consiste em investigar os agentes que compõem a estrutura e saber que funções realmente desempenham no jogo exercido no contexto da Secretaria Municipal da Educação. Com esse intuito, desenvolveu-se um esboço dos cargos existentes na Prefeitura Municipal de Curitiba. Em princípio, essa estrutura apresenta vários agentes relevantes para a pesquisa: ela se organiza hierarquicamente e foi constituída com base no organograma que consta no site da mantenedora.

- Etapa 2: escolha dos agentes

Essa fase da pesquisa subdividiu-se em três:

a) **seleção das escolas de tempo integral**: todas as unidades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba selecionadas desenvolviam a iniciação esportiva nos seus encaminhamentos do tempo ampliado. Os indicativos para a escolha de cada unidade consideraram os princípios de Gadotti (2009)[10]:

- escolas que trabalham com aprendizagem para alunos e professores
- escolas que proporcionam autonomia e protagonismo aos estudantes
- escolas que envolvem as famílias e a comunidade no processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, foi utilizado como apoio um documento da Gerência da Educação Integral produzido no ano de 2015, com base num questionário, que indica alguns locais que desenvolveram a prática no período escolhido. Esse questionário, respondido pelas unidades, apontava o encaminhamento metodológico escolhido e desenvolvido para cada uma das escolas em tempo integral da rede. No documento, das 85 unidades de educação em tempo integral, 84 declararam trabalhar com a iniciação esportiva, mas apenas 12 delas cumpriam os requisitos que constam no item **a**. A essas unidades escolares se aplicaram os princípios indicados para a seleção dos agentes participantes (item **b**).

Outro critério de inclusão foi a adesão das unidades escolares ao Programa Mais Educação entre os anos de 2012 e 2016;

b) **escolha dos agentes participantes**: a seleção da amostra para a entrevista baseou-se nos professores das unidades escolares. A partir de condutas específicas,

[10] Gadotti (2009) determina algumas condições de qualidade para o ensino integral e para a ampliação da jornada escolar.

observou-se um *habitus* existente entre eles. Assim, utilizaram-se os seguintes critérios de inclusão:

- professores que participavam de formações oferecidas pela mantenedora
- professores que inseriam o esporte como conteúdo de suas aulas
- professores que possuíam contato direto com a gestão escolar
- professores que, juntamente com a unidade escolar, ampliavam as vivências esportivas dos estudantes em festivais ou competições que compreendiam a faixa etária dos estudantes.

Esses critérios de inclusão possibilitaram a este estudo a seleção de cinco unidades escolares. Além disso, foi a partir dessa definição que se optou por realizar a entrevista com os gestores escolares da unidade e também com os gestores da mantenedora entre os anos de 2012 e 2016;

c) **visita e observação do espaço**: observação do ambiente em que a prática era desenvolvida, verificação de materiais e compras realizadas pelas unidades com o intuito do trabalho da iniciação esportiva. Sampieri, Collado e Lucio (2013) apontam que as descrições das observações devem ser amplamente detalhadas, transpondo o leitor ao local da pesquisa. A observação consiste em obter informações através de um olhar sobre determinados aspectos da realidade e em examinar os fatos e fenômenos que se deseja estudar (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 192). Utilizou-se para a observação um caderno de campo, no qual foram descritas possíveis ações relevantes observadas nas unidades escolares, nas entrevistas e com agentes que apresentaram informações a respeito do Programa Mais Educação.

Com o passar dos anos e com a troca de gestão, esse aspecto da pesquisa ficou mais limitado, pois houve diversas mudanças. Assim, essa parte foi realizada dentro das possibilidades das escolas e dos agentes, principalmente por intermédio de fotos, descrições, verificação de materiais ainda existentes e prestação de contas das unidades escolares à Prefeitura. Todos os dados foram descritos em notas de campo.

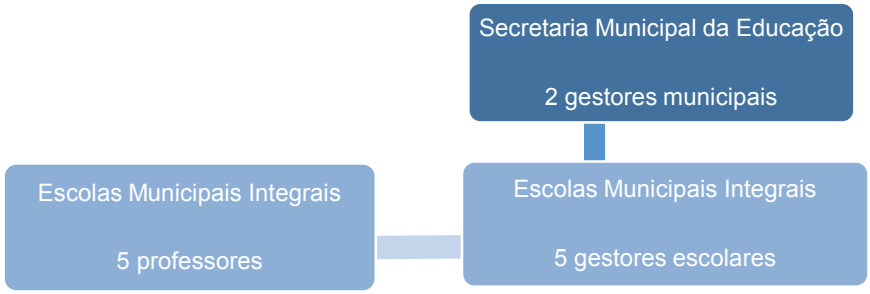
- Etapa 3: entrevista com os agentes

A escolha recaiu na realização de entrevista semiestruturada, pois ela permite que os entrevistados discorram sobre o que entendem ser mais relevante e que possa

compor interesses em comum entre pesquisadores e entrevistados (LAKATOS; MARCONI, 2007). A entrevista, no contexto da pesquisa qualitativa, é uma forma de conversa e troca de informações. Através das perguntas e respostas, conseguiu-se a construção de significados a respeito de um tema (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A utilização desse procedimento colabora para uma coleta de informações que favorecem o entendimento do saber, do argumentar, do pensar dos agentes envolvidos no problema de pesquisa (SEVERINO, 2007).

Os agentes participantes são professores que trabalhavam com a iniciação esportiva nas escolas selecionadas no início da pesquisa, assim como gestores das unidades escolares e da Secretaria Municipal da Educação. O número total de agentes é determinado pela função desempenhada nas unidades. Como o objetivo deste trabalho está vinculado à estrutura da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, identifica-se a necessidade de abordar professores que estejam nas funções de gestores municipais, sendo um representante da Secretaria e um da educação em tempo integral; cinco gestores escolares nas funções de diretores ou articuladores de escolas integrais e cinco professores da “Iniciação Esportiva”, o que soma 12 agentes entrevistados.

QUADRO 1 − LÓGICA DE ESCOLHA DOS ENTREVISTADOS NA PESQUISA



FONTE: A autora (2019).

Evidencia-se que a escolha principal se deu a partir dos professores e que os gestores escolares entrevistados estão ligados a esses professores. Todos os profissionais selecionados para participar desempenhavam a função no período de 2012 a 2016.

O roteiro de entrevistas foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e composto por questões que coletivamente responderiam a todos eles. Pode-se

apontar que algumas perguntas são mais específicas para alguns objetivos e outros são respondidos por mais de uma questão. A seguir, na Tabela 3, a correlação aqui descrita:

TABELA 3 − OBJETIVOS DA PESQUISA E CORRELAÇÃO COM O ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivos de pesquisa	Questões gestores municipais	Questões gestores escolares	Questões professores
Apresentar como a educação em tempo integral se constituiu no Município de Curitiba, sua estrutura para o desenvolvimento do esporte na educação em tempo integral	3; 4; 5; 6	3; 4; 5; 6; 10	4; 5; 6; 7; 13
Caracterizar as políticas públicas para o esporte educacional propostas para a educação em tempo integral	3; 4; 6	3; 4; 5; 6	5; 6; 7; 8
Analisar como a educação em tempo integral se constituiu no Município de Curitiba, incluindo relação entre os agentes, ambiente escolar e papel do professor	7; 8; 9; 10	6; 7; 8; 9	2; 3; 4; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 17
Analisar as dinâmicas existentes para a implantação e consolidação da política pública para o esporte educacional na Secretaria Municipal da Educação do Município de Curitiba	8; 9; 10	6; 7; 8; 9; 10	8; 9; 10; 13

FONTE: A autora (2018).

Também fazem parte da entrevista questões referentes ao ingresso na educação, experiência esportiva anterior, formação acadêmica e procedência, pois constituem um pano de fundo para os dados da pesquisa:

- Ingresso: ingresso na educação e ingresso na educação em tempo integral. Observou-se como os agentes entraram no campo educacional pela primeira vez e, posteriormente, na escola de tempo integral.
- Experiência com esporte ou Educação Física: positiva ou negativa. Foram questões para verificar a relação dos agentes com o campo esportivo, para compreender como eles observam a presença do esporte educacional na escola.
- Formação acadêmica: graduação, sem especialização, com especialização em Educação, com especialização em Educação Física; caracterização da formação dos agentes, uma vez que os campos estão sempre se modificando, para saber em que momento esses agentes pararam de atualizar-se.
- Procedência: essa foi uma variável interveniente, pois apareceu como uma questão recorrente nas entrevistas, demonstrando que os agentes nasceram e

cresceram em cidades pequenas e depois migraram para o Município de Curitiba.

As entrevistas foram gravadas em aparelho Sony digital PX470, a partir do consentimento dos participantes. Foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sob protocolo CAAE: 88770618.4.0000.0102, número do parecer: 2.748.001, de acordo com exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná.

Após as entrevistas, os conteúdos foram transcritos, agrupados e organizados em categorias de análise. Para Franco (2014), a interpretação das respostas une-se às teorias utilizadas e auxilia na criação de códigos, ou seja, "o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria" (FRANCO, 2014, p. 66).

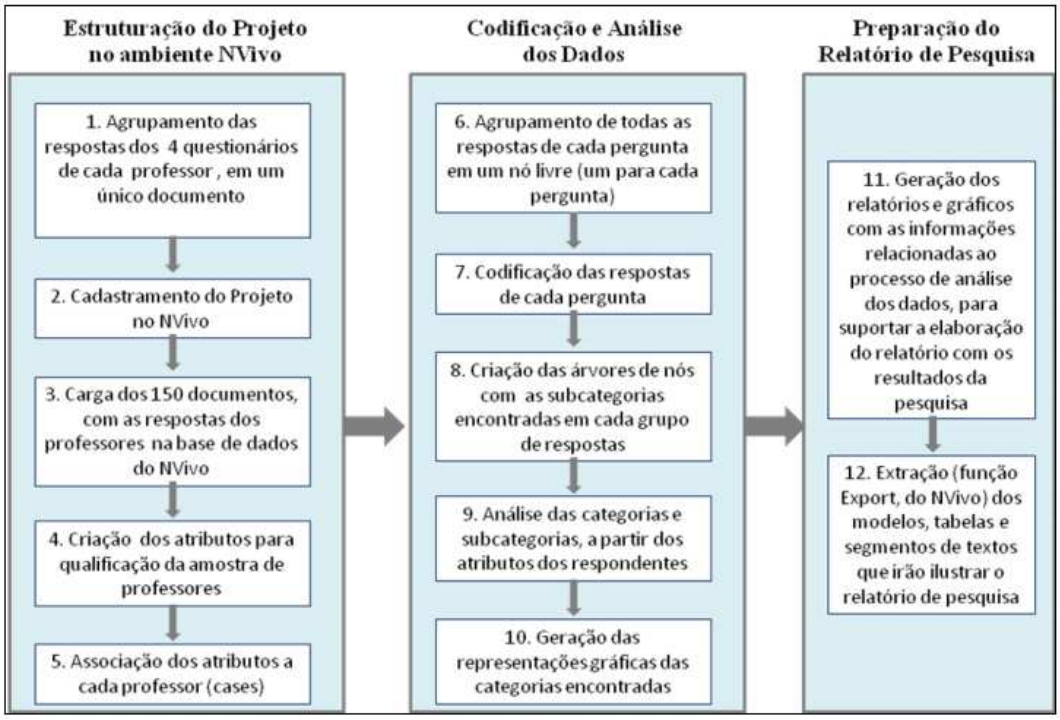
> O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2014, p. 13).

Para tanto, as categorias foram determinadas a posteriori, de acordo com as perspectivas sociológicas, e partiram das regularidades identificadas. Isso possibilita que o objeto da pesquisa seja revisto e revisitado a partir do que se apresenta no campo, dando-se atenção ao inesperado, ao insólito. Como menciona Thiry-Cherques (2006, p. 44), "o agente, este objeto que pensa e que fala, (...) não tem consciência das estruturas sobre as quais repousam o seu pensamento e o seu discurso". Isso se dá pelos entremeios discursivos encontrados, que demonstraram os princípios inerentes ao *habitus* e ao campo. Para tal, foi utilizado, na análise das entrevistas, o N-VIVO (software de análises de pesquisas qualitativas N-VIVO QSR International)[11], versão 11, o que pressupõe a seguinte organização (LAGE, 2011):

---

[11] Os dados são importados para o software, no qual se realiza a leitura e a sistematização das passagens principais das entrevistas, que cria as categorias dos temas recorrentes no discurso de cada um dos entrevistados. Tal fator é evidenciado pelos percentuais de abrangência.

FIGURA 3 – EXEMPLO DE UTILIZAÇÃO DO N-VIVO QSR



FONTE: LAGE (2011).

Para a representação das entrevistas foram utilizados códigos de identificação aleatórios (de A1 a A12), a fim de garantir o anonimato dos agentes − identificados por letras e por números. Também se recorreu à técnica de transcriação, de Meihy e Holanda (2007), pois todos os agentes entrevistados solicitaram que seus vícios de linguagem e interjeições fossem eliminados, para facilitar a compreensão da leitura.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ESPORTE EDUCACIONAL

Ao tratar do campo das políticas públicas, é preciso esclarecer que elas não podem confundir-se com planos e projetos de governo, pois são mais do que isso: têm cunho social, econômico e visam a coletividade das ações. Segundo Sevegnani (2017), a política pública permite verificar o que foi materializado de propostas através dos governos. A autora destaca que as ações são intencionais e possuem objetivos que deveriam ser analisados a longo prazo, considerando a proposição, a implementação, a execução e a avaliação.

Para Souza (2016), políticas públicas são aquelas que propõem ações universalizadas, para que atinjam o maior número de pessoas. Assim, são políticas públicas todas as ações que permeiam as decisões e definições, devendo ser observadas as condições – planejamentos, projetos, ações de divulgação, ações de cunho momentâneo e ações permanentes – para a implantação dentro desse processo, uma vez que é por meio de cadernos, registros, orientações pedagógicas e administrativas, financiamentos e outros que se estruturam, ou não, as efetivações.

Os processos constitutivos das políticas públicas podem desenvolver-se em meio a grande fragmentação e descontinuidade administrativa, já que, por diversas vezes, os interesses que permeiam a estrutura podem determinar, limitar ou compensar ações, destinando assim papéis variáveis para cada inserção política proposta. Nesse sentido, Petridou (2014) destaca que a agenda política permeia as decisões e orienta ações de acordo com as janelas de oportunidades possíveis.

Bourdieu (2005) indica que dentro do campo político há uma diversidade de capitais que podem corresponder a interesses públicos e privados. As funções, as proposições e as escolhas dos agentes são propositais e correspondem a um microcosmo único, que detém um capital social próprio, além de um *modus operandi.*

Nos anos de 2003 a 2016, o Brasil adotou diversas políticas redistributivas (SOUZA, 2016) de forma geral, inclusive no campo esportivo. As redefinições aconteceram na concepção, implantação e distribuição de funções, estruturas e agentes. Foram, em grande parte, políticas de fundo compensatório e buscaram a descentralização de processos e a potencialização de intersetorialidades para a efetivação da governabilidade (SEVEGNANI, 2017).

Especificamente quanto à realidade política esportiva brasileira, o Ministério do Esporte, criado em 2003, tinha por missão “garantir o acesso da sociedade brasileira

ao esporte, por meio de políticas públicas inclusivas e sustentáveis, com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional, a valorização do atleta e o bem-estar físico, mental e social" (BRASIL, 2018). Mas observou-se que, durante os anos de 2012 a 2016, as verbas e esforços governamentais focaram mais ações de esporte de alto rendimento, deixando as demais manifestações esportivas como coadjuvantes. O esporte educacional fica como um apêndice nos projetos do Ministério da Educação, sendo destinado a ele o papel de uma das possibilidades escolares a serem desenvolvidas.

A legislação (Lei 9.615/98) prevê quatro manifestações esportivas – educacional, participação, formação, alto rendimento –, e cada uma delas pode se desdobrar em várias outras relações. Marchi (2015) indica que, por trás de todo interesse de qualquer agente (inclusive professores, estudantes, acadêmicos), está "um conjunto de referências e valores que por fim irão determinar de forma inconsciente um modo de pensar, agir e ver o mundo social" (MARCHI, 2015, p. 58). Isso pode indicar que as crenças dos agentes alterariam os significados das políticas públicas, criando uma quantidade de possibilidades para a atuação com o esporte.

2.1 INDICATIVOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ESPORTE ESCOLAR NA EUROPA

As perspectivas de atividades de esporte educacional ou esporte escolar nos países da União Europeia dependem das características socioculturais e econômicas de cada nacionalidade / regionalidade e também das circunstâncias em que esses países se encontram.

Para traçar um panorama geral dessas perspectivas, é importante compreender que existe uma organização específica para a Educação Física, o Esporte Escolar e o Esporte Extraescolar. Em pesquisa recente, Hardman (2003) demonstrou que há quatro modelos de educação pelo esporte na União Europeia: não formal; esportivo; educacional; misto (KLEIN, 2006b). Esses modelos passaram a ser iniciativas para a educação, cultura e juventude em 2004, no European Year of Education through Sport (EYES), que objetivava o desenvolvimento de ações integradas e sociais com a coparticipação de instituições educacionais, esportivas e autoridades públicas para o desenvolvimento do esporte (HARDMAN, 2003). A

descrição de cada um desses modelos, segundo Hardman (2003), pode esclarecer essa perspectiva:

- **Modelo não formal (socialização)**: são iniciativas de pequenas comunidades que se referem ao “esporte para todos” com a perspectiva de lazer, focando nas dimensões socioculturais. Existe uma flexibilidade nas estruturas e nas atividades, o que supõe informalidade no processo de ensino. O modelo cria oportunidades para jovens carentes engajarem-se em organizações como uma escola ou um clube esportivo.
- **Modelo esportivo (especialização)**: é caracterizado pelo setor esportivo em associação com os clubes e possui foco na prática, organização e especialização esportiva, buscando a aquisição e especialização de habilidades esportivas. Relaciona-se com os ideais olímpicos e procura formalizá-los no processo de desenvolvimento do “espírito esportivo”.
- **Modelo escolar educacional**: nele se encontram a Educação Física e o esporte escolar, pois ambos possuem a mesma base educacional e orientação pedagógica. Sendo a escola a base para o desenvolvimento de todo o processo, considera-se fundamental garantir a diversidade de experiências práticas a partir da ginástica e dos esportes de maneira educativa. Nele também é foco o desenvolvimento de questões como saúde, responsabilidade, cidadania, solidariedade, entre outros valores. É um processo que envolve perspectivas cognitivas, sociais e éticas, além da motora.
- **Modelo misto (com cooperação)**: representa a possibilidade de interação e corresponsabilização pelo desenvolvimento do esporte escolar, pois pode envolver diversos tipos de instituições sociais, educativas (escolas) e esportivas. Nessa lógica vários modelos podem ser utilizados. Geralmente é associado a políticas públicas de alguns países menores. Possui duas vantagens: planejamento coletivo sobre as ações de ensino e facilitação de passagem das crianças e jovens entre as estruturas propostas.

No documento *Situação atual e perspectivas para a Educação Física na União Europeia*, Hardman (2003) apresenta alguns estudos de caso que destrincham a Educação Física em países específicos: França, República Tcheca, Suíça, Inglaterra e Holanda. No documento, ficam claras as propostas para o esporte escolar, esportes extracurriculares, integração entre escola e comunidade, Educação Física e *links* com clubes sociais. Isso ocorre porque cada um dos países citados adota um modelo para

desenvolver suas políticas públicas e suas atuações. Além disso, é possível perceber em outros países a utilização desses modelos, às vezes em concordância com algum dos modelos citados acima, mas a maioria das vezes recorrendo a formas mistas. Apresenta-se como exemplo o caso de Portugal e da França.

No Programa de Desporto Escolar Português (2017-2021), estão previstas ações para a formação integral dos estudantes:

> [...] o desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados (artigo 51) (PORTUGAL, 2017, p. 1).

Na política destinada ao Esporte Escolar está descrito um conjunto de práticas lúdico-esportivas que ocupa o tempo livre dos estudantes com a escolha integrada aos planos das escolas, mas que necessariamente é conduzido segundo as orientações do sistema educativo. A principal intenção está na melhoria do letramento físico dos estudantes de acordo com as recomendações da OMS[12].

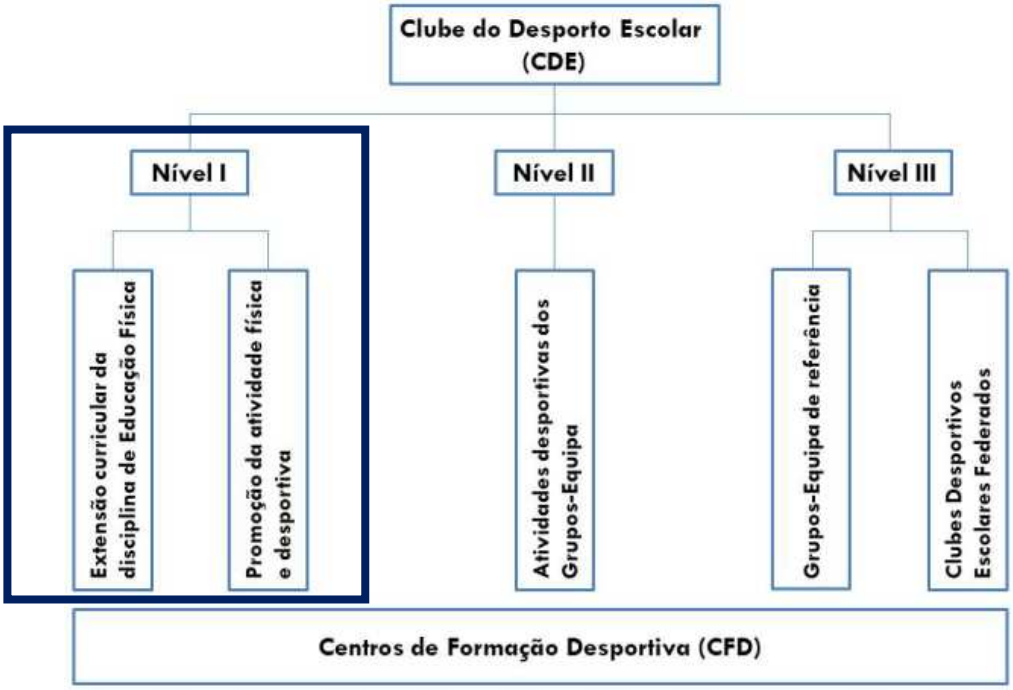
O objetivo está em que todos os estudantes pratiquem regularmente atividades físicas e esportivas. A "missão" dessa política é "Estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa" (PORTUGAL, 2017, p. 12).

Em Portugal existe uma definição de que o Clube de Desporto Escolar possui algumas ações a serem realizadas e elas fazem parte do Programa Nacional de Desportos. É possível observar que existe um descritivo específico de funcionamento.

---

[12] "Let´s be active" (Vamos ser ativos). Disponível em: https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity. Acesso em: 20 set. 2020.

FIGURA 4 − ÂMBITO DOS PROJETOS DO CLUBE DO DESPORTO ESCOLAR



FONTE: PORTUGAL (2007). Destaque da autora.

O destaque apresenta o nível I, que corresponde às atividades de extensão de carga horária escolar dedicadas às ações pedagógicas dinamizadas que são desenvolvidas de acordo com a autonomia do espaço escolar ou da comunidade. Fazem parte desse sistema muitas etapas. Enfatizam-se as de 6 a 15 anos, pois nelas se encontra a escola como âmbito de responsabilidade prioritária. No ciclo I e no II (6-12 anos) encontra-se o processo chamado iniciação, que se responsabiliza pelo desenvolvimento de fundamentos da prática; no ciclo III (12 a 15 anos) inicia o processo de orientação, no qual o treino passa a ser formativo para o esporte.

Esse programa português, em versão anterior (2013-2017), apresentou algumas conquistas, como a articulação das atividades extracurriculares com os conteúdos curriculares:

> [...]
> - Implementação de políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais nas atividades do desporto escolar;
> - Maior acesso dos alunos a modalidades técnicas e logisticamente complexas, por via da criação de Centros de Formação Desportiva;
> - Conciliação da necessidade de promover a especialização desportiva com o alargamento da base de praticantes, por via do reforço e valorização da atividade interna nas escolas;
> - Ligação entre o DE e o sistema desportivo federado, a nível local, regional e nacional;

> - Aprofundamento do trabalho em rede com as comunidades educativas para se atingirem objetivos educativos e desportivos comuns (PORTUGAL, 2017, p. 1).

Em relação ao caso francês, tem-se como base os escritos de Hardman (2003), que apresentam um estudo de caso relacionado ao esporte escolar e esporte extraescolar. O Éducation Physique et Sport (EPS) regula de forma geral a Educação Física e o esporte escolar no país. Duas leis são apontadas como relevantes: a de 1989, segundo a qual o sistema educacional deve garantir treinamento físico e esportivo para os jovens. O código educacional indica que o EPS e o esporte escolar são de responsabilidade do Ministério da Educação Nacional.

O EPS acontece em todos os níveis de ensino: elementar, colegial e liceu, como uma disciplina. De maneira geral, desenvolve as ações determinadas pelas regionalidades e objetiva o desenvolvimento do esporte juvenil engajado nos espaços da comunidade. Há uma rede de suporte e conexões entre associações, escolas e professores (KLEIN, 2006a).

Segundo Hardman (2003), pode-se detectar algumas fraquezas do modelo francês: a falta de distinção entre EPS e esporte escolar; o apoio às comunidades em relação ao esporte; a falta de parceria entre as associações esportivas e a educação, quando ambas deveriam estreitar laços, entre outras.

O sistema francês se encaixa muito bem no modelo escolar anteriormente apresentado. Oferece uma base legal segundo a qual o currículo de Educação Física e o esporte escolar são complementares um ao outro (uma forma de parceria), e fornece uma ponte para vincular a atividade curricular e extracurricular da escola.

2.2 AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DE ESPORTE EDUCACIONAL NO BRASIL

Em 24 de março de 1998, foi sancionada a Lei n. 9.615, que estabeleceu normas referentes ao direcionamento do esporte no Brasil. Destacam-se as de implementação do esporte educacional, descrito como uma das quatro manifestações propostas e compreendido como aquele que é praticado nos sistemas ou espaços de ensino com a finalidade da formação de sujeitos na sua integralidade (BRASIL, 2013).

O Ministério do Esporte, entre 2003 e 2016, implementa ações em todo o território nacional, a maioria das vezes em parceria com outras instâncias

governamentais, como é o caso do Ministério da Educação ou do Ministério da Defesa, demarcando a intersetorialidade com que a política para o esporte passa a ser tratada.

Com esse propósito, o governo federal, via Ministério do Esporte e sua Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, criou, em 2003, o Programa Segundo Tempo (PST), de cunho participativo e educacional, que deu notoriedade a essas manifestações (SEVEGNANI, 2017). Inicialmente era um programa de desenvolvimento esportivo para crianças e jovens em vulnerabilidade social, cujo foco estava no convívio entre os sujeitos, no desenvolvimento de condições de saúde e nas habilidades motoras para a prática esportiva (BRASIL, 2018). O programa

> (...) se insere nas iniciativas governamentais que priorizam o fenômeno esportivo como potencializador de elementos educativos. Esses elementos educativos podem favorecer uma reflexão crítica sobre os diferentes contextos de riscos sociais, bem como minimizar o tempo de exposição de crianças e jovens aos efeitos nocivos da violência, dos desajustes familiares, do tráfico de drogas, das carências alimentares (BRASIL, 2010).

O PST tem por objetivo democratizar o acesso ao esporte, promovendo o desenvolvimento integral dos seus participantes. O enfoque principal é atender populações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2018[13]), ofertando diversidade de práticas em regiões de real necessidade e otimizando a qualidade de vida desses espaços. O programa pressupõe uma gama de melhorias diretas, entre elas: convívio social entre os participantes, trabalho com a autoestima e com as habilidades motoras, desenvolvimento de condições de saúde e aumento da prática esportiva para os favorecidos, além de qualificação dos profissionais de Educação Física no país (BRASIL, 2018).

Inicialmente, as ações eram constituídas em formato de parcerias entre o Ministério do Esporte e as secretarias estaduais e municipais, incentivando-se os parceiros a destinar espaços disponíveis para a prática esportiva. Esse modelo apresentou fragilidades, visto que não havia estruturas em grande número e qualidade. Além disso, o atendimento às crianças e jovens ficava restrito a locais específicos de oferta, muitas vezes distantes da realidade e da comunidade dos agentes a serem favorecidos.

---

[13] Site do Ministério do Esporte. Disponível em: http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/objetivos.jsp. Acesso em: 16 jan. 2018.

Também foi fomentada uma diversidade de ações integradoras entre o Ministério do Esporte e as demais secretarias de esportes de todo o país, estendendo para outros programas que trabalham com o esporte no Brasil os encaminhamentos metodológicos e entendimentos de como atuar com o esporte junto a crianças e adolescentes. Isso se materializa em diversos exemplares técnicos produzidos e disponibilizados online, datados de 2004, 2005, 2009, 2013 e 2017. São materiais que traduzem como a política pública nacional compreende o esporte no espaço escolar, contraturnos ou projetos sociais inseridos no contexto comunitário, além de cursos presenciais e a distância, que são ofertados em algumas localidades do país, com o intuito de capacitar profissionais da área. Grande parte desse material foi produzido em parceria com o Ministério do Esporte, entidades correlacionadas e universidades nacionais.

O PST descreve em seu projeto alguns impactos indiretos na área escolar, como: a diminuição da exposição ao risco social e da vulnerabilidade social, a melhoria de rendimento, a diminuição da evasão escolar e a melhoria da infraestrutura esportiva no sistema público de ensino (BRASIL, 2018[14]). O Programa torna-se um meio de otimização para atingir esses indicativos, ou seja, uma versão específica para espaços de contraturno escolar, que propõe um trabalho com o esporte contextualizado nesse espaço, enfatizando a adequação de faixas etárias e a ludicidade no seu processo.

A movimentação para criar e atuar no PST escolar deu-se em função de uma otimização de recursos e disponibilidade de espaços, uma vez que, para desenvolver uma proposta ampla e dedicada ao ensino do esporte, seria necessário atingir mais crianças e jovens, além de obter condições estruturais para o uso constante – dois fatores preponderantes a favor do desenvolvimento dessas atividades em espaços como a escola e/ou quartéis.

Sevegnani (2017) aponta que a partir de 2007 várias estratégias e mecanismos são utilizados pela política nacional com o objetivo de assegurar o acesso ao esporte no território brasileiro. Por princípio, o PST busca uma “reversão do quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social” (SEVEGNANI, 2017). Os objetivos do programa nunca se alteraram, apesar das modificações na aplicabilidade.

---

[14] Site do Ministério do Esporte. Disponível em: http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/resultadosEsperados.jsp. Acesso em: 16 jan. 2018.

FIGURA 5 − OBJETIVOS DO PST

Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade.

Contribuir para a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio, integração social e saúde).

Desenvolver valores sociais.

Contribuir para a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras.

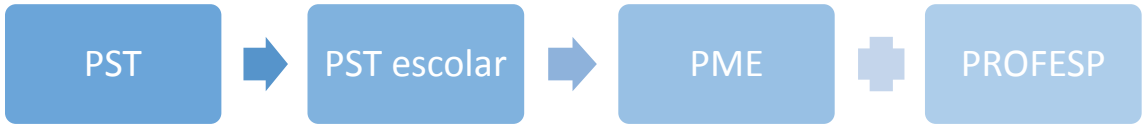
Oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente matriculados na rede pública de ensino, a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral.

FONTE: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/objetivos.jsp> (2016).

Esse contexto demonstra que foram necessárias modificações, reformulações e que, apesar das descontinuidades, o PST manteve sua perspectiva teórica inicial − proporcionar vivências esportivas para a maior quantidade de estudantes (SEVEGNANI, 2017). Kravchychyn e Oliveira (2016) indicam que sempre houve intenção de manter e aperfeiçoar a qualidade pedagógica do programa. Isso aparece com a aproximação entre a academia e os trabalhos do Ministério do Esporte.

Encontra-se durante o processo uma “linha de regularidades” no programa, ou seja, resquícios que se mantêm e, apesar de novas roupagens, pressupõem a mesma concepção. O exemplo mais claro são as mudanças do próprio Programa Segundo Tempo, que, em cada lugar de atuação, tornou-se um programa diferente, sendo ele mesmo.

FIGURA 6 − ROUPAGENS DO PST



FONTE: A autora (2018).

Apesar das ações diferenciadas para cada espaço onde foi desenvolvido, o PST manteve alguns *habitus*, principalmente quando se relacionavam à metodologia

do programa e aos princípios da vulnerabilidade social. Esses *habitus* são, portanto, dotados de certa inércia incorporada, que gera camadas. Estas operam um prisma de experiências (CATANI et al., 2017), reforçando a ideia de que se pode, dentro das regularidades, identificar tudo o que está relacionado a um programa, ideologia ou proposta.

FIGURA 7 − AGENTES QUE SE RELACIONAM A TODOS OS PROGRAMAS DO MINISTÉRIO DO ESPORTE QUE SE DESDOBRAM NOS DEMAIS MINISTÉRIOS

FONTE: A autora (2019).

Assim, as forças condicionantes tensionam para rupturas, que na verdade são absorvidas pela estrutura operacional já existente. É como um jogo de tensões entre aquilo que se propõe e aquilo de que se dispõe dentro da estrutura. A luta é vencida pelas relações e formações de agendas políticas, além, é claro, do maior acúmulo possível de capitais.

2.3 RELAÇÕES PARALELAS PARA O ESPORTE EDUCACIONAL

As políticas públicas brasileiras para o esporte educacional assemelham-se inicialmente às perspectivas suecas. Como indica Ferry (2015), o sistema lá adotado é influenciado por ações do campo esportivo e do campo educacional. Segundo o autor, o esporte tem sua base na escola, com atividades curriculares que possibilitem a compreensão e aprendizagem dos movimentos, mas a jurisdição de competições

ou desempenhos fica a critério de clubes voluntários e remete ao tempo de lazer dos estudantes. Tal perspectiva faz com que o autor destaque um “embaçamento nas fronteiras” e um entrecruzamento entre recursos, agentes, capital simbólico (FERRY, 2015) e o próprio poder, que se destaca entre os tensionamentos de um campo específico (QUARMBY; DAGKAS, 2013). Parece haver certo domínio do campo esportivo em relação à prática, à vivência e ao currículo, argumenta Hunter (2004).

Bailey et al. (2009) observam que, para o Reino Unido, historicamente o primeiro programa oficial de como ensinar esportes na escola foi o *Syllabus*, datado de 1909, que indicava os benefícios de exercícios físicos. A partir daí, muitos estudos foram realizados, inclusive o *Syllabus* de 1932, livro que foi referência e discurso oficial sobre o valor educacional do esporte escolar e da Educação Física para países anglo-saxões. Neles, os efeitos educacionais estavam ligados à disciplina, obediência, concentração, destreza e envolvimento moral e mental. No entanto, havia ainda o discurso da saúde a ser incorporado, e as questões sanitárias incentivavam a produção de um corpo mais apto. Essa mentalidade construída prosseguiu por longo tempo e anos depois deu origem ao PESS (Physical Education and Sport School). Essas ações correm paralelamente nas escolas públicas e privadas.

Os benefícios e os discursos que moldam o PESS[15] mudaram ao longo dos anos, conforme Bailey et al. (2009). Isso porque as necessidades e as circunstâncias foram modificando-se e exigindo outras perspectivas desse programa. Atualmente, há uma preocupação com o excesso de peso e a obesidade infantil. Assim, se pensa como o PESS pode colaborar para o impacto efetivo socialmente. De certa forma, até hoje, vários relatórios governamentais da Grã-Bretanha indicam o esporte como um denominador comum, que expressa a força do bem social através da crença que se imprime sobre ele (BAILEY et al., 2009).

Kirk and Kinchin (2003) destacam que o modelo existente para a prática esportiva na escola parece não ter sofrido muitas modificações na sua forma de ensino, uma vez que ainda está organizado em fragmentos, blocos limitados e com jogos em equipes, o que, no fim, não colabora para uma prática esportiva para a vida. No que tange ao ensino do esporte no espaço escolar, os autores apontam que existem práticas nos países ocidentais que permanecem iguais desde 1950,

---

[15] Segundo Bailey et al. (2009), o PESS é usado como “um descritor genérico inclusivo para atividades físicas estruturadas e supervisionadas que ocorrem na escola ou durante o dia escolar prolongado”.

principalmente quando se trata das formas de ensino da Educação Física ou do esporte. Tais indicativos também constam nas discussões de Dyson et al. (2017). Os autores apresentam uma crítica a essa forma fragmentada de a Educação Física ensinar os esportes, argumentando que são reproduções ou refrações de discursos esportivos. Assim, enfatizam que apenas habilidades esportivas isoladas não desenvolvem efetivamente valores, rituais, tradições ou outros significados.

Em contrapartida criou-se uma proposta amplamente estudada nos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, além do próprio Reino Unido (KIRK; KINCHIN, 2003), chamada de Sport Education, desenvolvida primeiramente por Siedentop (1994). É composta por um quadro com orientações sobre como a criança se desenvolve de forma integral, incluindo o corpo e outras potencialidades: sociais, motoras e cognitivas. Segundo Bailey et al. (2009), Freire et al. (2016) e Theodoulides e Armour (2001), ajuda a melhorar o perfil acadêmico por meio do aprendizado de habilidades sociais, trabalhando em uma esfera sociomoral.

O Sport Education possui objetivos de desenvolvimento do trabalho com o esporte que considera: tornar os estudantes pessoas mais competentes esportivamente; tornar os jogadores pessoas experientes em executar estratégias de jogos preexistentes; fazer com que entendam regras e condições esportivas a ponto de valorizá-las, sabendo distinguir as boas das más práticas. Pressupõe uma expectativa relacionada ao comportamento, que pode ser construído por intermédio do esporte (MACPHAIL et al., 2008).

De maneira geral, essa proposta abrange três objetivos centrais e outros específicos. Ginciene e Matthiesen (2017) os demonstram em uma tabela que adaptaram de Siedentop (1994):

TABELA 4 − OBJETIVOS DO SPORT EDUCATION

Objetivos centrais	Explicação	Objetivos específicos
Formar um aluno competente	Habilidades básicas e necessárias para conseguir se apropriar do conhecimento e desfrutar das práticas.	Ensinar as habilidades específicas.
		Ensinar a modalidade esportiva para além da abordagem tradicional (centrada na técnica e na dimensão procedimental).
		Adaptar as regras e espaços para que todos possam participar (mais e menos habilidosos).
Formar um aluno letrado	Um aluno "alfabetizado", que conheça as regras, rituais e tradições das práticas.	Fazer com que os alunos vivenciem diferentes papéis para além da prática em si, atuando como: técnico, *manager*, árbitro, jornalista etc.
		Incentivar papéis de liderança e responsabilidade.
		Promover trabalhos em grupo em busca de um objetivo em comum.
		Fazer os alunos conhecerem, respeitarem e, até, apreciarem os rituais particulares de cada prática.
Formar um aluno entusiasta	Um aluno que possua boas atitudes, que respeite a cultura esportiva e seja engajado na prática.	Fazer com que os alunos vivenciem os papéis de árbitros e juízes, de modo que possam compreender sua importância.
		Despertar o interesse pela prática.

FONTE: GINCIENE; MATTHIESEN (2017).

Siedentop (1994) defende que a participação esportiva é o resultado das experiências prazerosas vividas. Assim, o fator "diversão" maximiza a aprendizagem, as competências, as habilidades e colabora para que haja o desejo de permanência no esporte (MACPHAIL et al., 2008).

Esse modelo é uma tentativa de extrapolar o que Crum (1994), Hardman (2003) e Naul (2003) mencionam ser uma descontextualização do que é ensinado na Educação Física. De forma geral, enfatiza a experiência, o envolvimento e a diversão a partir de um maior número de oportunidades, abrangendo atividades que possam ser aplicadas em pequenas unidades, com foco na transferência da aprendizagem. Esses autores ainda indicam que a "aprendizagem situada" pode contribuir para romper com esses deslocamentos, pois traria para a prática um aprendizado situado em uma cultura, em uma comunidade, possibilitando outras formas de se relacionar entre si e com o conhecimento, potencializando a prática ensinada (KIRK; KINCHIN, 2003).

O Sport Education proporciona aos participantes autonomia, diversão, conhecimento e vivência esportiva comunitária, extrapolando o esporte para um estilo de vida mais próspero.

Tal pensamento é reafirmado pelo indicativo da Unesco (2015)[16]:

> A Educação Física de Qualidade (QPE) faz parte da experiência de aprendizado planejada, progressiva e inclusiva, dentro do currículo dos primeiros anos, ensinos fundamental e médio. O ensino é ofertado às crianças e jovens por meio das aulas de Educação Física, que devem ser apropriadas à faixa etária e seu desenvolvimento para adquirir habilidades psicomotoras, cognitivas, sociais e emocionais para uma vida ativa fisicamente (UNESCO, 2015, p. 9, tradução livre).

Jess e Collins (2003) e Collins et al. (2010) destacam que as inovações não podem descartar o conhecimento existente, mas, sim, criar iniciativas complementares, otimizando os impactos e os resultados dentro de cada sistema. Os autores lembram que experiências variadas, com cunho educacional ativo, podem oferecer um caminho para a formação esportiva, favorecendo capacidades inovadoras e criativas.

Ao considerar o esporte sob uma ótica ampliada, pode-se atribuir a ele diversos significados no âmbito social. Marchi Jr. e Afonso (2007) indicam que esse entendimento pode ser “uma perspectiva ampliada e de muitos sentidos”. Assim, o esporte apresenta-se como educação, saúde, divertimento, inclusão social, reabilitação física. O que se tem nos espaços escolares é uma vivência esportiva adaptada segundo a localidade e a faixa etária − um esporte mais focado no que será para a vida de cada participante, que busca estabelecer vínculos com a diversão, a ludicidade, o envolvimento comunitário e com a vida de práticas saudáveis.

Uma vez que o esporte educacional está inserido em uma comunidade específica e possui suas próprias características, seu posicionamento na política pública brasileira corrobora o desenvolvimento de uma perspectiva aproximada dos programas esportivos/educacionais internacionais. Esse fato pode confirmar-se apenas se os encaminhamentos e políticas desenvolvidas até o momento forem

---

[16] Quality Physical Education (QPE) is the planned, progressive, inclusive learning experience that forms part of the curriculum in early years, primary and secondary education. In this respect, QPE acts as the foundation for a lifelong engagement in physical activity and sport. The learning experience offered to children and young people through physical education lessons should be developmentally appropriate to help them acquire the psychomotor skills, cognitive understanding, and social and emotional skills they need to lead a physically active life. (UNESCO, 2015, p. 9).

mantidas, inclusive no que tange aos recursos humanos e financeiros anteriormente disponibilizados.

O pensar sobre ensinar mais do que esporte (FREIRE, 2012) é uma ideia constante em orientações da OMS e dos currículos europeus para o esporte escolar, no PST e no PME. Esses programas são propostos para ir além de apenas habilidades esportivas, pois buscam trabalhar questões sociais, como o viver em sociedade, inserções de saúde e lazer, formas de posicionar-se como cidadão, esporte para a vida, ou seja, apresentam-se em consonância com o que está sendo desenvolvido na escola enquanto esporte educacional e o que realmente se pretende fazer. Em ambos os contextos, existe uma preocupação com a ludicidade e com o transgredir uma Educação Física e um esporte educacional descontextualizado e focado em habilidades e conteúdo específicos.

O *school sport*, o PST e o PME contêm objetivos de ensino de esporte cuja fundamentação pedagógica está pautada na oferta de múltiplas vivências do esporte em suas diversas modalidades, trabalhadas na perspectiva do esporte educacional, voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo e ao acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas como estímulo à vida ativa. Também se apresentam como objetivos comuns: coparticipação de sujeitos, respeito aos limites; uso e relevância da tolerância, gentileza; mobilização de tomadas de decisão coletivas e saúde.

Bailey et al. (2009) ressaltam que o esporte educacional deve considerar o trabalho estratégico com as comunidades, famílias e espaços educativos, como outras escolas, artifícios que podem colaborar com o pressuposto educacional e com a formação de indivíduos mais ativos no futuro. Esse caminho também é evidenciado pelo Programa Mais Educação: esporte e lazer (BRASIL, 2013b) quando menciona que “a escola não se encerra em si mesma, torna-se integrante da vida de seus alunos e da comunidade em que está inserida”. A ideia é difundir e ressignificar algumas práticas e espaços esportivos, o que auxiliaria na adaptabilidade de modalidades esportivas.

O discurso da saúde e de um estilo de vida também perpassa esses programas (BRASIL, 2013b; PERALTA et al., 2015). Enfatiza-se, aliás, que o trabalho com o esporte pode contribuir para uma qualidade e um estilo de vida mais saudáveis e

autônomos, incluindo a discussão sobre uma escola mais ativa[17], menos sedentária e obesa do que a que se apresenta no momento.

Ao pensar em ações para um ensino de esporte no espaço escolar, apontam-se, ainda, proximidades que se referem ao *modelo de esporte escolar e educacional*, uma vez que o PME e o PST destinam-se ao desenvolvimento esportivo de crianças do ensino público, democratizando o acesso e promovendo cidadania relacionada ao trabalho com o esporte educacional.

Esses programas consideram no trabalho a inclusão e a participação de todos. Não é possível compor o esporte educacional com alguma forma de discursos de segregação. Hardman (2003) e Gil-Arias et al. (2017) apontam que um dos ganhos é a inclusão das meninas nas atividades e o aumento do gosto pela diversão. Bailey et al. (2009) ressaltam que a mescla de possibilidades e combinações na participação colaboram para que a forma esportiva seja mais atraente para a prática.

2.4 AÇÕES INTEGRADAS DE ESPORTE EDUCACIONAL NO BRASIL

Para além do PST, o governo realizou ações intersetoriais para fortalecer ações coletivas e socioeducativas, formando assim teias colaborativas que acabam por envolver todos os agentes institucionais e a sociedade civil (FARAH, 2001). Uma primeira iniciativa vem ao encontro do Ministério da Educação:

> Em entendimento entre o Ministério do Esporte e o Ministério da Educação sobre a importância da participação da escola na democratização do esporte, iniciou-se em 2009 uma integração entre suas políticas, no intento de estabelecer condições mínimas para viabilizar a oferta do esporte na escola, unindo os esforços à perspectiva da educação de tempo integral. A materialização da proposta se deu pela inserção do Programa Segundo Tempo nas escolas do Programa Mais Educação (SEVEGNANI, 2017, p. 147).

Esse tipo de colaboração via Programa Mais Educação (PME) transparece na elaboração coletiva da proposta do “Macrocampo Esporte e Lazer”, que visava integrar esporte e educação por meio da ampliação do Programa Segundo Tempo, ofertando múltiplas vivências esportivas no contraturno escolar.

A parceria constituiu-se de uma diversidade de ações para contratação de profissionais, compra de materiais e reforma de espaços para que municípios e

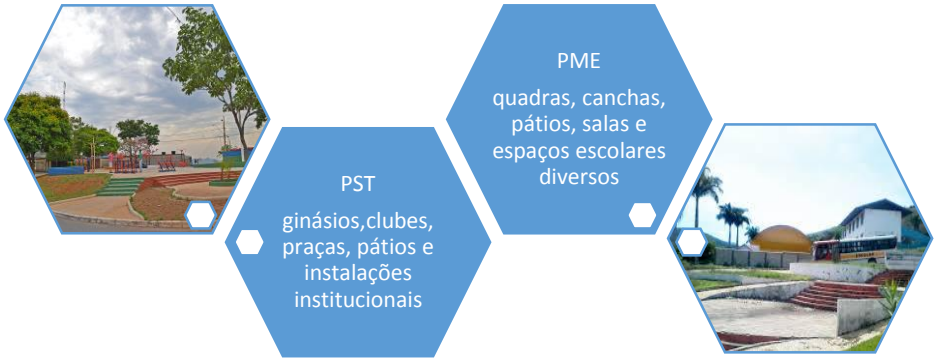
---

[17] Programa das Nações Unidas para incentivar a prática esportiva por pelo menos 30 minutos diários.

estados pudessem atender crianças e jovens em ampliação de carga horária (CURITIBA, 2012), além de encaminhamentos pedagógicos relacionados ao esporte educacional.

Como em alguns periódicos escritos pelos idealizadores do PST já se encontravam diretrizes para desenvolver a Educação Física em espaços de ensino, o trabalho com o esporte e lazer do Mais Educação foi formulado em consonância com esses documentos, uma vez que compartilham dos mesmos princípios. A diferença principal está no espaço no qual são desenvolvidas essas práticas esportivas. Os locais indicados pelo PST eram aqueles de que os municípios dispunham em cada parceria, envolvendo as praças, ginásios e outros; já no PME o espaço institucionalizado da escola assegurou o local para a prática e também os estudantes para participarem das aulas. Enquanto um projeto do PST atende grupos de 15-20 crianças ou jovens, duas vezes por semana, em média uma hora por dia, na escola os grupos são sequenciais e compostos sempre de mais de 30 estudantes, com atendimento de duas horas semanais ou mais, dependendo da unidade.

FIGURA 8 − ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DO PST E PME



FONTE: Adaptado de BRASIL (2016).

Assim como os materiais do PST, os cadernos indicativos do PME foram produzidos por especialistas em educação integral e em Educação Física. Entre todos da série, é no volume 4, *Esporte e lazer* (BRASIL, 2013), que se encontram as orientações para o desenvolvimento do esporte educacional.

O que mais se destaca nos dois programas nacionais – PST e PME – é o entendimento que o esporte pode atingir e modificar a vulnerabilidade social ao

trabalhar com o ensinar “para além do esporte”. Em um dos documentos orientadores, encontramos:

> No caso do Programa Segundo Tempo, (...) [p]retendemos alcançar o máximo de indivíduos na sua individualidade sem desvinculá-los da sua realidade, promover o esporte (no seu mais amplo sentido) sem negar todo cabedal de experiências acumuladas por nós e por todos os estudantes, promover o enlace entre cultura local e cultura universal, contribuir para formar cidadãos.
> O jogo é a categoria mediadora desta pedagogia. Os jogos são construções da nossa essência lúdica, verdadeiras ‘portas’ para o autoconhecimento, o conhecimento do outro e também do mundo que nos cerca. Pretendemos orientar o ensino dos esportes da maneira como o vivenciamos desde a mais tenra idade – jogando (FREIRE et al., 2005, p. 3).

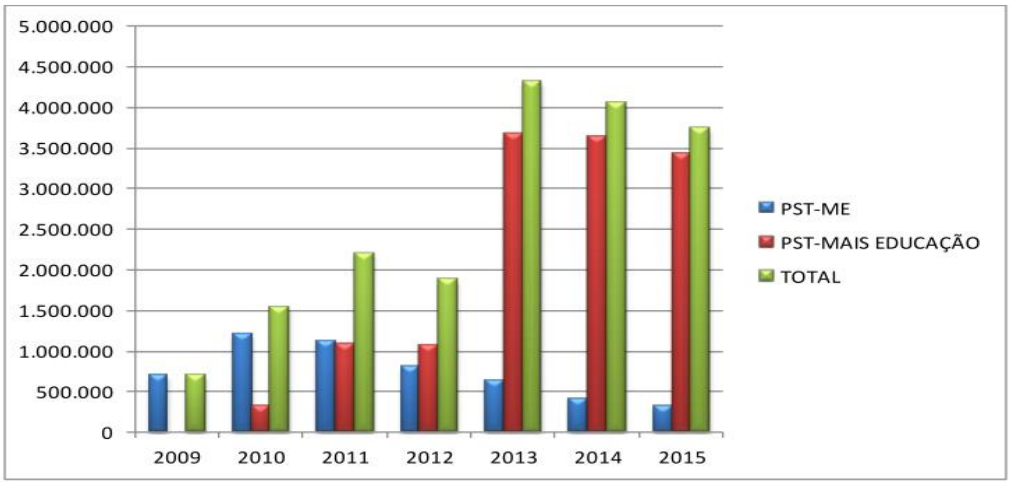
A partir daí é possível questionar: como isso pode ser operacionalizado em um país continental como o Brasil? Para essa resposta, muitos fatores devem ser considerados: há locais com precariedade de espaços; os profissionais que atuam no Programa não têm formação específica – podem ser voluntários, estagiários ou professores –, o que não garante a qualificação e especificidade do trabalho esportivo, criando um fator de preocupação nos encaminhamentos do programa, pois existe uma gama de cursos presenciais/a distância e materiais didáticos pedagógicos produzidos e destinados aos participantes do PST.

Outro programa que se pode indicar é o Programa Força no Esporte (PROFESP), no qual se propunham ações desenvolvidas em parceria com o Ministério da Defesa, a partir do ano de 2003. Assim como os programas anteriores, tem por objetivo o atendimento de crianças e jovens em vulnerabilidade social. Entre os diversos tipos de assistência oferecidos, encontram-se transporte, alimentação e assistência esportiva profissional. Segundo Sevegnani (2017), o PROFESP aumentou, significativamente, com o passar dos anos, o número de atendimentos, que chegou a 15 mil alunos entre 7 e 17 anos.

Ainda que as ações específicas relacionadas ao Programa Segundo Tempo tenham diminuído ao longo dos anos, conforme está representado no GRÁFICO 1, sua metodologia de trabalho permanece viva em outras propostas. A permanência e o constante crescimento até 2016 do Programa Mais Educação e do PROFESP indicam que a política pública continuou a ser ampliada, com características parecidas, mas em espaços diferentes. Enquanto o Programa Segundo Tempo atendia em espaços de ampliação territorial, os demais programas que permanecem desenvolvendo a proposta de esporte educacional são institucionalizados. Pode-se

observar o crescimento das ações do Programa Mais Educação e do Programa Forças no Esporte (2009-2015) frente à diminuição de atendimentos do Programa Segundo Tempo. Os dados apresentam-se em quantidade de beneficiados pelo Programa Segundo Tempo Escolar em suas diversas versões.

GRÁFICO 1 − QUANTIDADE DE BENEFICIADOS PELO PST 2009 A 2016, EM MILHÕES, EM SUAS DIFERENTES MODALIDADES



FONTE: SEVEGNANI (2017).

Todos esses programas visam o aumento do tempo em que crianças e jovens podem permanecer em espaços seguros desenvolvendo atividades esportivas com qualidade e o reconhecimento dos participantes enquanto pertencentes sociais (SEVEGNANI, 2017).

As políticas públicas para o esporte abrangem suas diversas manifestações, mas possuem características específicas para cada uma delas. Quando se trata do esporte educacional, ele configura-se dentro de códigos formativos. Nesse processo, as relações entre o conhecimento e os estudantes passam a ser imbuídas de significados, para que esses estudantes compreendam o que está além do movimento. Nas propostas de todos os programas, constam orientações para a formação cidadã.

Ressalta-se que o esporte educacional, na sua aplicabilidade cotidiana, partiu de uma gama variada de concepções, relativas aos momentos históricos que o Brasil viveu, em que uma diversidade de epistemes e metodologias foram desenvolvidas em espaço escolar, algumas em contraposição a outras. É a partir da LDB 9394/96 que as diretrizes para a Educação Física escolar passam a comprometer-se mais

pedagogicamente em suas concepções, pois foi essa lei que reconheceu a disciplina enquanto componente curricular.

Com a evolução constante no meio, a definição da lei do esporte e suas dimensões passa a direcionar o processo de entendimento sobre o esporte educacional. A Política Nacional do Esporte (BRASIL,1999) estipula, na Lei n. 9.615, de 24/3/1998, no seu art. 3º, inciso I, como a manifestação esportiva deve ser desenvolvida em espaços formais e informais de ensino, evitando “a seletividade, a hipercompetitividade 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” (BRASIL,1999, p. 27). Ainda

> Sobre o lugar do esporte educacional no SNE, afirma-se no documento que a escola é o lugar prioritário para que ocorram os estágios característicos do Nível Formação Esportiva e onde os alunos, além das aulas de EF, devam ter acesso ao conhecimento e prática do esporte, para que possam extrair disso prazer ou outros sentidos que deem impulso ou motivação para sua permanência na prática. Para o GT que elaborou o texto, esse é o caminho para se “elevar o padrão cultural esportivo do país”. Esse caminho é educativo – se não houver sentido pessoal para a prática esportiva desde a infância, será muito difícil convencer jovens e adultos a praticarem esporte. A proposta é que haja uma combinação entre as aulas de EF com atividades esportivas extracurriculares, numa jornada integral, para que se possa garantir a apreensão do direito do acesso ao esporte pela população, seja qual for a forma que cada um deseje praticar esporte (BRASIL, 2015, p. 12-13).

Essa passagem destaca o papel do Ministério da Educação frente ao desenvolvimento do esporte educacional no Brasil e demonstra que o Ministério do Esporte age como coadjuvante, já que o Sistema Nacional de Esporte elege a escola como lugar prioritário para essa prática. Há também um foco específico para a oferta dessas atividades em jornada ampliada, sejam elas extracurriculares ou parte das propostas educacionais.

Essas palavras deixam transparecer que existe um local para cada tipo de manifestação esportiva e que o Ministério do Esporte se ocupará daquelas que parecem mais “importantes”.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A AMPLIAÇÃO DE TEMPOS ESCOLARES

A temática da jornada escolar no Brasil ganha destaque com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que indica a progressiva ampliação das quatro horas diárias de efetivo trabalho no ensino fundamental. Com isso, enfocou-se a integralidade do desenvolvimento do estudante nos aspectos cognitivo, moral, social e motor, evidenciando espaços de aprendizagem que ofertem oportunidades à população infantojuvenil (CENPEC, 2006).

A partir da década de 1990, a política de reconhecimento da cidadania para todos os brasileiros e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2015) contribuíram para o fortalecimento de novos encaminhamentos nas atividades para o contraturno escolar, levando em consideração uma maior integração entre áreas, uma vez que o capítulo IV do documento define, em seu artigo 53, o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, considerando a cultura, o esporte, a educação e a assistência social.

A educação é desafiada constantemente, e esse tempo a mais precisa configurar-se como uma estrutura de qualidade, oportunizando aos estudantes desenvolverem-se como seres humanos. Chudzij e Campos (2017) defendem que a educação de tempo integral se encontra numa perspectiva de educação para a modernidade, sendo compreendida como aquela que se apropria da cultura produzida e produz história.

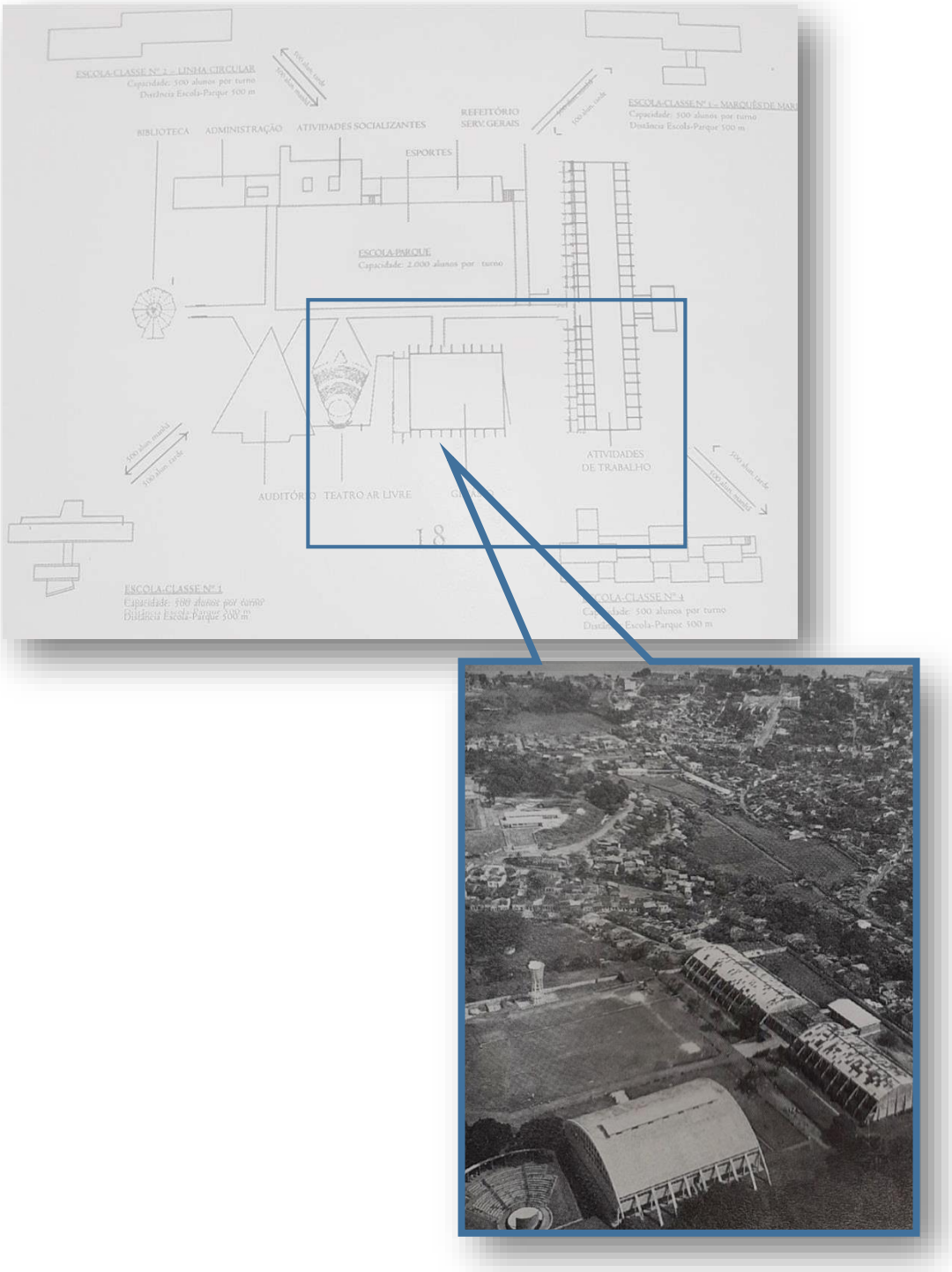
Para as autoras (2017), as políticas para a educação em tempo integral no Brasil ainda sofrem com a vinculação a questões partidárias, o que dificulta muito o processo contínuo de gestão política para essa forma de atendimento escolar.

3.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A escola de tempo integral destaca-se como uma oferta aos estudantes. Sua história relaciona-se a um projeto de modernização do país, colocando o ambiente escolar como socializador das formas de sentir, pensar e agir sobre o mundo. Chagas, Silva e Souza (2012) colocam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como figuras fundamentais, que forneceram subsídios para todas as iniciativas posteriores (FARION, 2017; SCHELLIN, 2015).

Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, na Bahia, no qual desenvolveu propostas educacionais de destaque na época, pautadas principalmente em John Dewey. Essas perspectivas mantêm-se em diversas políticas e organizações educacionais da atualidade (CHUDZIJ; CAMPOS, 2017; BRASIL, 2009).

FIGURA 9 − CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO − 1950



FONTE: EBOLI (2000).

Houve muitas políticas para a educação em tempo integral, e as demarcações apresentam-se da seguinte forma:

- 1930 – Plínio Salgado destaca modelos mais conservadores e com princípios militaristas.
- 1960 – Anísio Teixeira retoma o modelo de Salvador (BA) na concepção do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), inovando algumas perspectivas para o ensino fundamental.
- Entre 1980 e 1990 – Darcy Ribeiro concebe os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. Durante os governos de Leonel Brizola foram construídas cerca de quinhentas unidades.
- Entre 2000 e 2004 – criaram-se os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em uma perspectiva de educação comunitária, mas com atendimentos a crianças e jovens em idade escolar.
- Entre 2007 e 2016 – criou-se, em nível nacional, o Programa Mais Educação, para a indução ao desenvolvimento da educação em tempo integral nas escolas municipais e estaduais. O programa era de gestão intersetorial e poderiam aderir a essa política unidades escolares que apresentavam, inicialmente (2007), IDEB inferior a 3.

De certa forma, a educação em tempo integral no Brasil é uma constância de reparos ou exigências sociais. Sua oferta sempre se vincula às necessidades apresentadas pelas comunidades e acaba por estar presente em discussões sobre políticas públicas há muito tempo. Coelho (2012) destaca que a temática apareceu mais fortemente no início do século XXI, como uma das estratégias de melhoria do ensino no país. Coelho (2013) pontua ainda que o aumento do tempo de permanência da criança na escola suscita uma discussão sobre a qualidade do que é ensinado nesse tempo.

Não se pode perder de vista que, ao longo da história da educação brasileira, o tempo integral foi exclusividade de uma classe social abastada, na qual a formação complementar sempre existiu, com aulas de informática, dança, esportes, artes (FARION, 2017). A universalização do ensino no Brasil teve como prerrogativa a ampliação dos espaços de atendimento às crianças, jovens e adultos, acarretando a redução da carga horária. Assim, as escolas de tempo parcial (quatro horas diárias) foram destinadas à população em geral.

Cada município tem uma forma de fazer educação em tempo integral, mas a proposta brasileira considera uma educação que rompa com as lógicas lineares do currículo escolar, sugerindo práticas diferenciadas (FERNANDES, 2013). É uma escola preocupada com as relações humanas e com o conhecimento que rompe as barreiras disciplinares, procurando uma integração e valorização ética da convivência (FARION, 2017).

> Desta forma, citamos como exemplos experiências, dos municípios de Santa Bárbara D'Oeste, em São Paulo, que faz educação integral desde 2009; Sobral, no Ceará; Piraí, no Rio de Janeiro, com ampliação do tempo desde 2012, Mesquita, também no Rio de Janeiro, com proposta de educação integral desde 2009; Canela, no Rio Grande do Sul, que tem ações desenvolvidas na perspectiva da educação integral desde 1992. Destacamos também Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, com escolas de tempo integral; Santos, em São Paulo, com a proposta de Cidade Educadora desde 2006, entre outras que encontramos na publicação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC – 2013), que reúne uma diversidade de propostas de educação integral em tempo integral, espalhadas pelo Brasil (FARION, 2017, p. 26).

Destaca-se ainda que a educação em tempo integral, apesar de uma necessidade, não atinge a maioria dos municípios com efetividade, sendo realizada esparsamente nas localidades do Brasil.

A organização da educação em tempo integral está prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/96, no artigo 34, que recomenda o aumento progressivo da permanência dos estudantes no espaço escolar. Ademais, nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (2010) estão as definições e regulamentações que indicam a potencialização das capacidades e possibilitam a convivência de diferentes grupos, ampliando e concretizando relações para além do tempo e espaços escolares, num processo de socialização da cultura. Isso se dá por meio da oferta de diversidade de atividades, integradas ao currículo e à atenção criteriosa da instituição escolar (FARION, 2017).

Outro destaque é a resolução n. 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2010:

> § 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social (BRASIL, 2013, p. 65).

Essa mesma resolução indica que a escola integral tem jornada escolar diária de, no mínimo, sete horas de atividades pedagógicas, com uma organização diferenciada na escolha da forma de trabalho com os conteúdos escolares, além do tempo e do espaço.

Apesar disso, não existe um comprometimento do governo com escolas que tenham mais tempo para a ampliação da carga horária, pois nem sempre ocorrem investimentos reais que possibilitem a diferenciação do que se faz no turno e no contraturno. Destaca-se que essa expansão de tempo acontece apenas quando há um olhar dos governos para ela. Na maioria dos casos, ela acaba sendo ofertada por organizações não governamentais ou por incentivo da própria comunidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, traz no texto da meta 6: “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”. O PNE define responsabilidades, metas e estratégias. Para Farion (2017), ele reafirma o compromisso com a expansão e a melhora das condições materiais e pedagógicas, centradas num projeto de ampliação da carga horária. Sperandio e Castro (2012), por sua vez, apontam que o tempo a mais exige procedimentos e aprendizagens diferenciados. Nesse sentido, Pestana (2014) destaca que na educação integral existem diversas possibilidades, estratégias e ações que objetivam favorecer um processo integral de desenvolvimento. Esses fatores demandam foco, financiamento e políticas indutórias para a efetividade de um planejamento de qualidade educativa.

Como tentativa de ampliação da educação em tempo integral, o sistema educacional brasileiro busca ser mais equânime. Altera um paradigma do processo educacional, da evolução de nosso país, impulsionando uma profunda transformação da escola pública, que, para Farion (2017) e Moll (2012), foi o foco do Programa Mais Educação (PME). Algumas dessas situações aparecem principalmente quanto ao perfil do investimento específico para a compra de materiais para o esporte educacional, o que parece se confirmar com os dados desta pesquisa.

Moll (2012) registra que as condições financeiras e profissionais, além dos ambientes educativos, compõem a diversificação na materialização da escola em tempo integral. Isso exige planejamento e reordenação conceitual e material, processos que demandam tempo dos sistemas públicos de ensino. Nos anos de 2007 a 2016 operacionalizou-se uma configuração federal de funcionamento das escolas

de educação em tempo integral. Fazia parte desse processo a organização de períodos de oferta de ações práticas que trabalhavam o conteúdo coordenado e ampliado, para além das “caixas”, expressão para determinar que o ensino ampliado deve ser operacionalizado superando os tradicionais componentes curriculares. O Programa Mais Educação trouxe uma série de cadernos com essas propostas, e um deles estava relacionado às questões esportivas.

Vinculado ao Ministério da Educação e com princípios para o fomento e a indução de políticas públicas para o ensino de tempo integral, o programa foi criado com a intenção de melhorar e ampliar o ensino nas escolas para atender crianças de risco e vulnerabilidade social. Contemplava cinco áreas: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, ciência e tecnologia, arte e cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2012), sendo o último o ponto de entrelaçamento entre ele e o Programa Segundo Tempo (PST)[18].

O programa visava enfrentar as desigualdades sociais com a implantação de políticas afirmativas que reorganizassem os espaços e proporcionassem articulações entre saberes, fontes, cotidiano, agentes, assim constituindo outros campos formativos (MOLL, 2012).

Gabriel e Cavaliere (2012) destacam que o programa impulsiona ações socioeducativas que aproximam escola, família e comunidade. Ampliando as fronteiras antes restritas à instituição escolar, colabora para a elaboração de uma agenda de implantação da escola integral enquanto pressuposto para os sistemas de ensino, pois,

> Ao tocar na organização do tempo escolar estruturado por meio de turnos, o Programa Mais Educação promove o encontro do tempo presente com a instalação do sistema escolar no Brasil, com suas condições históricas, econômicas, socioculturais, geográficas. Contar com uma agenda pública nacional de educação integral significa reconhecer que a temática está pautada no conjunto das políticas para qualificação da educação (LECLERC, 2012, p. 309).

Além das iniciativas financeiras, destaca-se uma política pedagógica com estratégias e referenciais especializados em cada temática. O programa preocupou-se em possibilitar condições para sua implantação e, portanto, os documentos que

[18] O PST é operacionalizado pelo Ministério do Esporte com princípios similares ao Programa Novo Mais Educação, que será abordado na sequência deste texto.

orientam suas ações são divididos em “macrocampos[19]” específicos, que abordam qual a educação proposta pelo Estado. Os grandes “macrocampos” são subdivididos em áreas de investimento a serem desenvolvidas. Entre eles destaca-se o “Esporte e Lazer[20]”, que baliza algumas orientações para as atividades relacionadas ao esporte educacional.

No macrocampo Esporte e Lazer, pode-se perceber uma contextualização de diversas formas de esporte e um entendimento do esporte enquanto fenômeno sociocultural, historicamente determinado, que está intimamente ligado às condições e contradições da época em que é vivenciado (BRASIL, s.d.). O documento em questão propõe que os princípios formativos do esporte dependem de como ele é praticado e interpretado, sugerindo que o esporte educacional se constitua a partir de alguns passos:

> Um primeiro passo é considerarmos a educação conscientizadora ‘para’ e ‘pelo’ esporte e lazer como direito de todos, reconhecendo as diferenças entre as pessoas (na etnia, no credo, na nacionalidade, nas habilidades corporais, na idade, na condição financeira, no gosto e interesse cultural).
> Um segundo passo é dado por quem acredita que seu agir pode ter impacto na vida das outras pessoas e, por isso, participa coletiva e solidariamente.
> Um terceiro passo é a valorização e o reconhecimento da riqueza que o esporte e lazer possibilitam em seu aprendizado e vivência, ou seja, a ampliação e aprimoramento das possibilidades motoras, de relações sociais, de desafios, a exploração das relações do cotidiano com diversos enfrentamentos relacionados aos espaços, materiais, tempos e regras implicadas, todos estes aspectos que podem contribuir com o processo informativo e formativo em relação à vida (BRASIL, s.d, p. 10-11).

O Programa Mais Educação efetivou-se em escolas que ofereceram estrutura para o seu desenvolvimento e criou possibilidades de iniciar-se a jornada ampliada em alguns espaços, mas não se concretizou como política pública, pois perdeu significado e sentido com as mudanças de gestão federal, o que resultou numa lacuna em espaços que dependiam diretamente dessa verba para a oferta de tempo integral em unidades escolares. Assim, o Programa Mais Educação foi desfazendo-se e recriando demandas por atendimentos em municípios menores.

Questiona-se também o fato de o programa trazer vários princípios formativos que são inerentes ao esporte educacional, mas, ao mesmo tempo, deixar em aberto

---

[19] *Macrocampos* é o termo utilizado pelo Programa Mais Educação para definir em quais áreas o investimento financeiro será aplicado. (BRASIL, s.d.).
[20] Também são indicadas algumas orientações para o esporte de participação, mas enfocaremos neste trabalho as questões para o esporte educacional.

a possibilidade de uma diversidade de agentes poderem trabalhar nesse “macrocampo”. Investiga-se, também, o fato de os encaminhamentos propiciarem abertura para a interpretação dos docentes, ou seja, a execução do que se propõe pode não ser exatamente o que se encontra na ponta.

3.2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA – PROCESSOS HISTÓRICOS

A história da educação em tempo integral do Município de Curitiba inicia-se em 1965, quando o Centro Experimental Papa João XXIII é inaugurado. Esse espaço tinha por meta desenvolver a educação integral junto à comunidade e para isso contava com o pavilhão de artes e o clube de interesses (CURITIBA, 2007). A unidade atendia os familiares dos estudantes e criou diversos clubes de atividades de geração de renda familiar, de conversa e de lazer. Esse projeto foi extinto em 1968 e um novo projeto de educação integral foi retomado 18 anos depois. Durante esse hiato, não houve nenhum registro das ações realizadas para a educação em tempo integral.

Entre os anos de 1980 e 1990 foi necessário compreender que a educação se constituía enquanto direito de todos e, assim, políticas educacionais de acesso à educação tornaram-se prioritárias. A gestão de Roberto Requião (1986-1989) comprometeu-se com a implantação da Escola Integrada em Período Integral (ETI) na rede de ensino (CURITIBA, 1986, p. 40).

As ETIs (Escolas Integradas em Período Integral) foram construídas em áreas suburbanas para o atendimento de escolas com altos índices de reprovação escolar e evasão. A organização curricular dessas unidades pressupunha que disciplinas e outras atividades diversificadas fossem distribuídas durante oito horas diárias (CURITIBA, 2007). As ETIs possuíam um espaço privilegiado para a prática esportiva, tanto que suas estruturas comportam um ginásio esportivo.

FIGURA 10 − ESPAÇO INTERNO DA ETI

FONTE: SCHELLIN (2015).

As “inovações” educacionais tinham por objetivo:

> (...) ampliar o universo cultural do aluno; redefinir o compromisso político do educador com as crianças das classes populares; elevar o índice de aprovação e diminuir o índice de evasão da população escolar; integrar as escolas de formação do educador com a prática pedagógica concreta; equipar as escolas com recursos materiais e humanos que possibilitem o desenvolvimento das atividades artísticas, recreativas e de sobrevivência (CURITIBA, 1986, p. 1).

A cada nova gestão uma perspectiva educacional foi adotada: a mais marcante (CURITIBA, 1986) para a educação em tempo integral data de 1989-1992, na administração de Jaime Lerner, com a criação dos Centros de Educação Integral (CEIs). Segundo o *Boletim Casa Romário Martins* (CURITIBA, 2010), foram adaptadas 29 escolas distribuídas pela cidade e nelas implantou-se o currículo básico pautado em várias culturas.

> A estruturação do trabalho pedagógico ocorreu com a organização dos conteúdos do currículo básico a serem ministrados num turno de quatro horas e para as três horas restantes a elaboração de um planejamento voltado a possibilitar a vivência de diversas linguagens culturais (corporal, artística, educação ambiental, informática e mídia) (GERMANI, 2006, p. 64).

Esse planejamento marca claramente uma perspectiva pedagógica evidenciada: instaura-se pela primeira vez na Rede Municipal de Ensino o trabalho com a “cultura corporal”, com o objetivo de proporcionar aos estudantes conhecimentos para que se apoderassem do próprio corpo como instrumento para a vida social. A estrutura tubular dividida em pisos previa um local específico para a prática corporal – o primeiro piso.

> Constitui-se num espaço destinado ao trabalho de cultura corporal. Os conteúdos a serem trabalhados neste piso estão contidos na

> proposta de Educação Física do Currículo Básico (Jogo, Ginástica, Dança e Esportes). É importante observar a relevância que têm as manifestações da cultura corporal na formação integral do educando, na medida em que, segundo a proposta pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, colaboram para que o afetivo não se oponha ao racional, mas para que se completem. Esta cultura corporal é também fator de desenvolvimento da consciência à prática corporal permanente, tornando-se um dos instrumentos de vida social, unindo o homem à coletividade (CURITIBA, 1992, p. 32).

FIGURA 11 − CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL − CEI

FONTE: SCHELLIN (2015).

Salienta-se que as estruturas físicas das escolas marcaram a paisagem urbana de Curitiba, mas cada uma delas (ETIs e CEIs) possuía perspectivas diferenciadas de trabalho. Apesar de similares, cada qual caracterizava uma ideia de ensino: as ETIs eram locais onde haveria mais tempo para desenvolver a educação por dois períodos completos e os CEIs foram construídos com a perspectiva de dividir os turnos em períodos diversos na forma de ensino – em um o estudante conheceria a educação formal e no outro (turno contrário) participaria de outras oportunidades educativas (CURITIBA, 2010).

O que estava na educação em tempo integral nesse momento estende-se efetivamente a partir de 2006 de forma generalizada, focando na proposta desenvolvida pelos CEIs. Além disso, na Educação Física curricular, é possível perceber a apropriação da cultura corporal como concepção da rede, fato que perdura até os dias atuais (CURITIBA, 2006/2016).

Durante alguns anos, projetos de diversas secretarias atendiam, em formato de contraturno escolar[21], as populações mais necessitadas. Nos anos de 2001 a 2004 a gestão vigente, Cássio Taniguchi, interrompeu essa forma de atendimento e realizou a vinculação desses espaços à Secretaria Municipal da Educação, pelo Decreto n. 421, de 7 de junho de 2004: foram criadas as Unidades de Educação Integral (UEIs), que atendem estudantes em tempo integral em espaços diversificados. Para Farion (2017), esses espaços, aos poucos, passam a ter caráter pedagógico e ampliam oportunidades de aprendizagem, deixando a característica de atendimento social.

FIGURA 12 − UNIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL − UEIs

FONTE: SCHELLIN (2015).

Em 2006, no documento *Diretrizes Curriculares para a Educação em Curitiba*, da Secretaria Municipal da Educação, aparecem pela primeira vez os indicativos do trabalho com práticas educativas na educação integral. Assim, previam-se propostas, segundo Farion (2017, p. 48), que instigassem o "exercício da autonomia, investigação, reflexão, criatividade e o desenvolvimento das capacidades cognitivas", elementos que contribuiriam para a formação integral. Nomearam-se então as cinco áreas de efetivação, acompanhamento pedagógico e as práticas educativas: Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva, Práticas Artísticas, Práticas de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, Práticas de Educação Ambiental e o Tempo Livre.

---

[21] Farion (2017) menciona, entre esses atendimentos, o Programa da Integração à Infância (PIÁ), da Secretaria Municipal da Criança, e os Espaços de Contraturno Socioambientais (ECOs), da Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

O que se pretendia na educação em tempo integral do município era o trabalho com o esporte educacional por intermédio da ludicidade, aproximando os conteúdos da realidade social dos professores e estudantes (CURITIBA, 2012; FARION, 2017). A partir daí, aparece o formato de trabalho com a prática corporal, sob a nomenclatura de “Práticas de Movimento e Iniciação Desportiva” (CURITIBA, 2012). Para essa “Prática”, o caderno traz a abordagem do trabalho lúdico com escolha de conteúdos e o trabalho com o aprofundamento nos eixos da ginástica, luta, dança e jogos para os anos do ensino fundamental I (CURITIBA, 2012) e inclui o eixo esporte para os anos do ensino fundamental I e II.

Também se dá, em 2012, a adesão da Prefeitura Municipal de Curitiba ao Programa Mais Educação (PME), na gestão Gustavo Fruet. Tal ação possibilitou modificações na estrutura da Secretaria e na forma de entendimento da própria educação em tempo integral. Constituíram-se relações entre as práticas educativas existentes, a partir do caderno de 2012, com os macrocampos do programa e assim novas orientações e planos de aplicação de recursos foram elaborados e estabelecidos.

Destaca-se que, apesar de o PME existir desde 2007, levou cinco anos para que ele fizesse parte das políticas indutórias do Município de Curitiba, isso porque o programa destinava verbas para compra de materiais e contratação de monitores, sendo este último o contraponto entre estado e município. Diferentemente de outras redes, todas as aulas e atividades realizadas eram ministradas por docentes concursados e aconteciam diretamente nas dependências escolares. Assim, o Ministério da Educação precisou encontrar soluções para a aplicação da verba para monitores – disponibilizando-a para Curitiba como recurso de ampliação territorial e possíveis reformas nas estruturas já existentes (FARION, 2017). O solucionamento do impasse ocorreu quando houve um alinhamento entre os governos do município e da União.

É a partir dos anos de 2014 e 2015 que a Gerência de Educação Integral começa a criar uma nova configuração (CURITIBA, 2016). Até essas datas ela era composta apenas por pedagogas, que operacionalizavam formações, escrita de documentos e discussões, em coordenação com especialistas de diversas áreas públicas e privadas – por intermédio de parcerias. Com a mudança de governo, outras políticas passaram a ser operacionalizadas, e especialistas foram requisitadas para compor o quadro técnico dessa gerência.

Esse modelo parece ter possibilitado às práticas educativas, de forma geral, um apanhado técnico em relação às áreas que abrangem, principalmente dentro das especialidades e no entendimento da própria educação integral do município. O processo formativo foi disponibilizado a um maior número de profissionais e evidenciaram-se ainda mais as questões sobre a fragilidade do fazer da educação em tempo integral, pois planejamentos, intencionalidades, políticas públicas, investimentos e estruturas emergiram em discussões. Para as chamadas “Práticas de movimento e iniciação esportiva”, foi designado o técnico/especialista formado em Educação Física, que passou a compor a equipe em 2014.

FIGURA 13− FUNCIONAMENTO DA GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 2012-2016

FONTE: A autora (2019).

Essa remodelação tinha a intenção de qualificar os profissionais das “Práticas” e melhorar o desenvolvimento das atividades ofertadas nos tempos e espaços propostos nas unidades escolares.

3.3 EDUCAÇÃO INTEGRADA: CONSTITUIÇÃO E ENTREMEIOS

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba contava com uma Coordenação de Educação Integrada[22] entre os anos de 2012 e 2016. A Coordenação compunha um espaço de intersetorialidade com as demais secretarias, organizações não governamentais e outras parcerias privadas. O intuito era articular ações ampliadas para a comunidade escolar. Faziam parte desse espaço gerências diferenciadas e com frentes de atendimento ampliado, como:

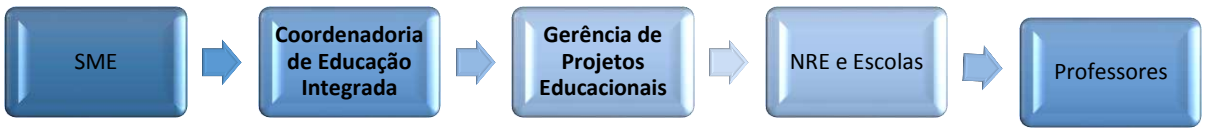
[22] A partir de 2017 essa coordenadoria deixa de existir como educação integrada e passa a chamar-se Coordenadoria de Projetos, com o propósito da mantenedora de diminuir suas funções institucionais.

- Gerência do Comunidade Escola: atendimento à comunidade em finais de semana, com a abertura de espaços escolares para a prática esportiva, artística, cultural e de geração de renda.
- Gerência de Projetos: atendimento de projetos educacionais com parcerias externas, que poderiam ser desenvolvidos em contraturno escolar ou ainda durante alguns espaços e tempos pedagógicos. Eram de cunho esportivo, artístico, literário, jornalístico, segurança alimentar ou institucional.

> Os projetos educacionais proporcionam o enriquecimento das ações dos componentes curriculares, desenvolvendo ações interdisciplinares, ampliando, diversificando e aprofundando conhecimentos. Dessa forma, trabalham com o conhecimento específico da área a que se destinam e, por meio de diferentes vivências, proporcionam o desenvolvimento de habilidades e potencialidades e ampliam o repertório social e cultural (CURITIBA, 2016a, p. 27).

Um dos desafios dessa coordenadoria era estabelecer parcerias de interesse público-privado para colaborar com a formação de espaços cidadãos, mas foi por meio da Gerência de Projetos que ela se manteve vinculada à educação de tempo integral do município, uma vez que através dela obtêm-se possibilidades de recursos para ampliar ações educativas, como os relacionados às questões do esporte educacional: festivais esportivos, campeonatos e torneios de modalidades específicas, formação em esportes vinculados à refeitura (tênis, xadrez, atletismo e voleibol).

FIGURA 14 − FUNCIONAMENTO DA GERÊNCIA DE PROJETOS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO − 2012-2016



FONTE: A autora (2019).

Os entremeios educativos apresentam-se porque as unidades educacionais – de tempo parcial ou integral – podem desenvolver esses projetos em seus espaços. Assim, educação integral e integrada, de certa forma, indicam, ou deveriam indicar, possibilidades de trabalho conjunto e constante para a qualificação do ensino. Destaca-se que esses projetos se desenvolvem em várias condições no espaço

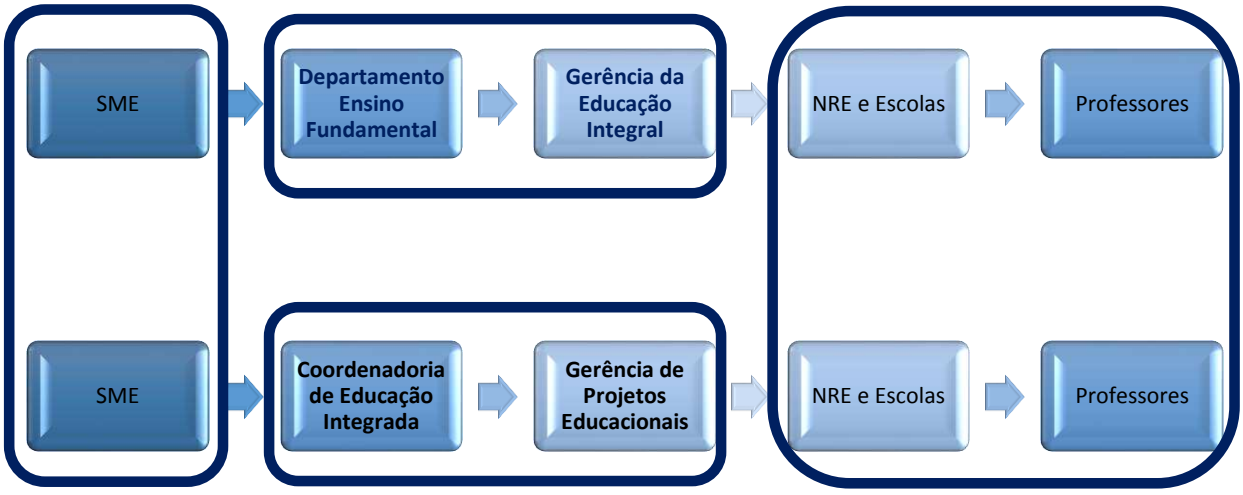
escolar e muitas vezes contemplam a iniciação esportiva em diversas escolas, da seguinte forma:

> Nos projetos da área de Esporte e Lazer, são ofertadas atividades pedagógicas de determinada modalidade esportiva ou de lazer, respeitando a faixa etária dos(as) educandos(as). O planejamento dos projetos contempla o histórico, as regras básicas e os fundamentos do esporte, as atividades pré-desportivas e o jogo propriamente dito. Entre os projetos dessa área estão o atletismo, a ginástica, o xadrez, o tênis e a capoeira (CURITIBA, 2016a, p. 27).

Observa-se que ambas as gerências trabalham com políticas educacionais e encaminhamentos pedagógicos diversos, ou seja, a Gerência da Educação Integral está voltada a uma diversidade de possibilidades de práticas corporais ligadas à realidade da escola e muitas das suas perspectivas educacionais estão de acordo com políticas do Programa Mais Educação e do Segundo Tempo. Já a Gerência de Projetos Educacionais operacionaliza, a partir de parcerias com federações ou ONGs, a implantação de formações voltadas a metodologias e procedimentos pedagógicos imbricados de valores e princípios da "iniciativa privada".

A apresentação das ações de ambas as gerências indica sobreposição nas efetividades ou práticas, uma vez que o ponto final de atuação são os professores das escolas, nesse caso, integrais.

FIGURA 15 − DIFERENTES MEIOS PARA AÇÕES FINAIS CONGRUENTES



FONTE: A autora (2019).

Os agentes finais são os mesmos, recebem formações, orientações e financiamento para uma diversidade de atividades e práticas que partem da Secretaria Municipal da Educação e perpassam campos diversos até chegar ao ponto final. Assim, as efetivas práticas escolares de esporte educacional podem estar imbricadas de perspectivas mistas ou, ainda, pendentes para cada um dos lados. Isso constitui um jogo que pode contribuir ou não para o ensino nas unidades.

FIGURA 16 − AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE EDUCACIONAL

FONTE: A autora (2019).

Questiona-se, então, qual o motivo de duas gerências trabalharem concomitantemente com o mesmo público e finalidade, pois ambas operacionalizam ações de ampliação e qualificação do esporte educacional nos espaços escolares de Curitiba, mas com enfoques diferentes. A possibilidade de trabalho conjunto talvez melhorasse o desenvolvimento escolar das questões esportivas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Durante o percurso da pesquisa, muitas referências foram levantadas e descritas para dar suporte à resposta do problema inicial: **como os agentes operacionalizam o esporte educacional no espaço escolar, a partir das políticas públicas e das práticas que transitam pela estrutura da Rede Municipal de Ensino de Curitiba?**

Assim, os resultados aqui descritos podem criar a perspectiva para tal indicativo. Este capítulo foi organizado segundo a correspondência das fases metodológicas indicadas no item 1.1 Cenário da Pesquisa.

4.1 PANORAMA DAS POLÍTICAS VIGENTES

Foram selecionados alguns documentos para criar um panorama inicial sobre as políticas públicas vigentes para o esporte educacional na educação em tempo integral do Município de Curitiba: *Diretrizes nacionais de educação* (2010); *Caderno pedagógico da educação integral* (2012); documentos nacionais de orientação para o Programa Mais Educação (2013); Plano Nacional de Educação (2015); documento do *Currículo do ensino fundamental* (2016a).

Em primeiro plano encontram-se as *Diretrizes nacionais de educação* (2010), que abordam vários tópicos educacionais – desde o processo estrutural do ensino básico até as regulamentações de currículos e práticas relacionadas a discentes e docentes. O mérito dessas diretrizes reside na síntese reflexiva realizada sobre a sociedade e a educação, e seu documento único traz orientações para a educação básica de forma planejada e sequenciada para a formulação futura do Plano Nacional da Educação.

São temas documentais: as referências conceituais; o Sistema Nacional de Educação; o acesso e permanência na educação com qualidade; o processo de organização curricular; a organização da educação básica e outras temáticas. Ressalta-se que esse documento define como etapas da educação básica: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio. Nessas etapas pode ocorrer uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (BRASIL, 2010).

Isso torna-se relevante porque a ampliação da carga horária ou a chamada educação em tempo integral não é definida como modalidade, portanto seu desenvolvimento não é garantido por lei. Nesse sentido, ela passa a ser compreendida como **oferta**: isso faz toda a diferença, uma vez que a oferta pode ser descontinuada pelos municípios e estados.

O documento sequencial, de 2012 – *Caderno pedagógico da educação integral* –, é municipal e trata da concepção da educação em tempo integral em Curitiba. É a primeira proposta pedagógica para as unidades escolares depois da década de 1980. Nele encontram-se todas as práticas educativas e suas concepções, além de propostas metodológicas e planos de aulas que podem ser seguidos pelos professores na escola.

O caderno indica que o objetivo é a formação integral dos estudantes por intermédio de práticas educativas diferenciadas das tradicionais. Nesse documento aparece pela primeira vez a perspectiva metodológica da cultura corporal (ação – reflexão – nova ação) para as chamadas Práticas de Movimento e Iniciação Desportiva. Também se apresenta um resumo dos conteúdos propostos pelas *Diretrizes Curriculares Municipais* de 2006 para a Educação Física, uma lista dos possíveis conteúdos a serem desenvolvidos. Esse material foi elaborado por técnicos da Secretaria Municipal da Educação especialistas em Educação Física, mas que não atuavam nem compreendiam as políticas públicas para a educação em tempo integral.

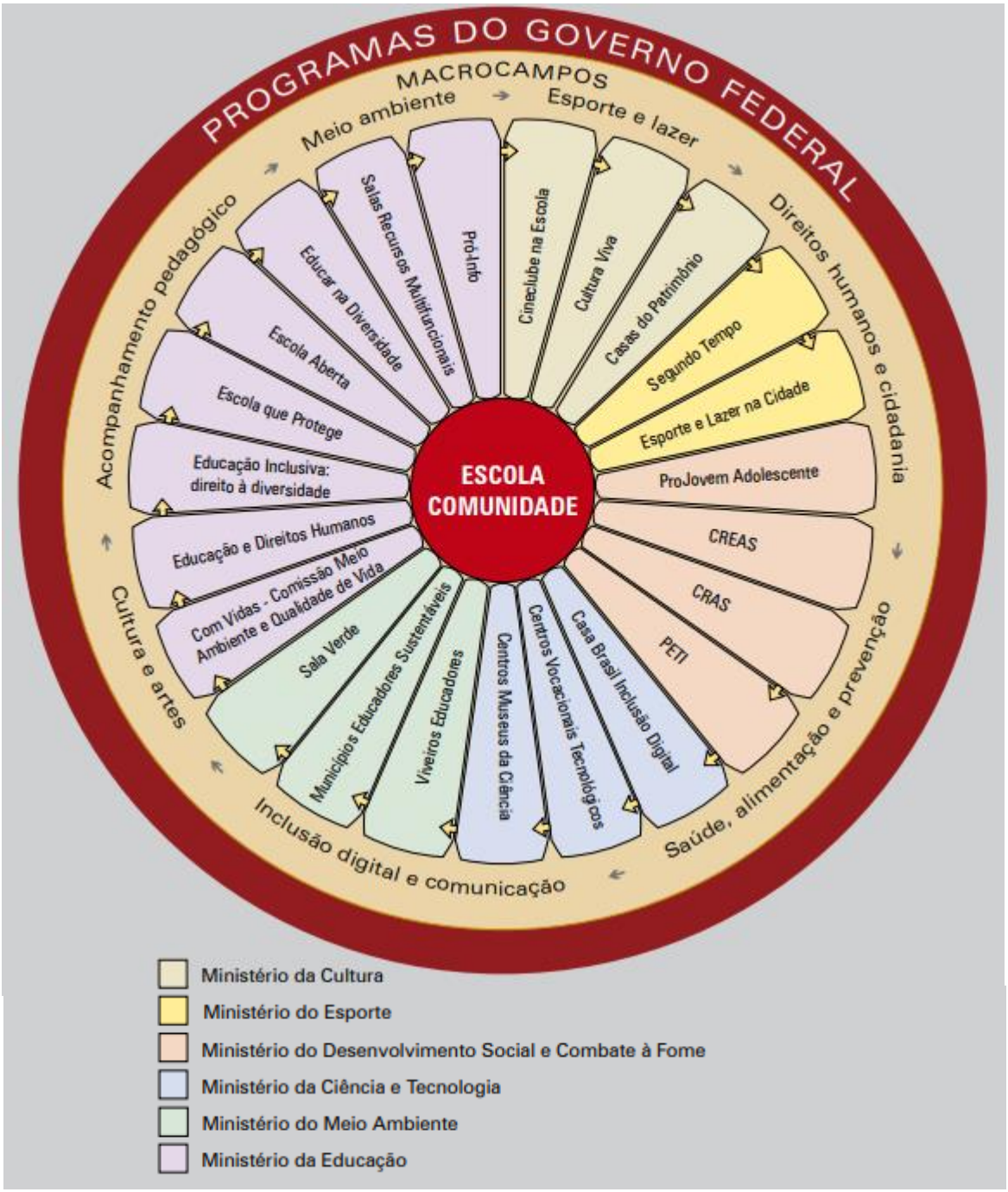
Em 2012, com o lançamento desse caderno, é que se inicia uma reorganização da educação em tempo integral em Curitiba, esclarecendo-se o que era para ser desenvolvido nas aulas da ampliação do tempo na escola. No período de 2012 até 2016, ocorre a implantação do caderno pedagógico e novos preceitos começam a aparecer, como os documentos nacionais de orientação para o Programa Mais Educação (2013).

Os documentos já eram publicados anteriormente a 2013, mas, dado o recorte histórico da pesquisa – 2012 a 2016 –, priorizaram-se os publicados nesse período. Na publicação *Programa Mais Educação: passo a passo,* do ano de 2013, fica clara a perspectiva de que esse programa tinha como princípio a ampliação da aprendizagem para além do espaço tradicional da escola, vinculando-o à vida dos estudantes.

O programa foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra diversas ações para o Plano de Desenvolvimento da Educação, com enfoque na indução da ampliação da carga horária escolar. Envolveu

ações intersetoriais e diálogos entre os Ministérios da Educação, Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e da Defesa.

FIGURA 17 − PROGRAMAS DO GOVERNO ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO



FONTE: BRASIL (2009).

Em 2012, inicia-se o plano de expansão e o foco do programa obedece a alguns critérios de prioridade: as unidades precisavam ser urbanas ou do campo, e as primeiras deveriam ter índice igual ou superior a 50% de estudantes beneficiários do Programa Bolsa-Família. Tal fator proporcionou a adesão de 32.074 escolas, com previsão de chegar ao fim de 2014 com 60 mil unidades (BRASIL, 2013a).

Em nível federal, o Programa Mais Educação utilizou uma verba da Secretaria de Educação Básica por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e do programa Dinheiro Direto na Escola. Seu funcionamento para escolas urbanas, em 2013, era pela proposta em cinco macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa; Educação Econômica; Esporte e Lazer.

No macrocampo Esporte e Lazer havia as seguintes opções para o desenvolvimento na escola em 2012: *badminton*, corrida de orientação, esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), ginástica rítmica, judô, karatê, luta olímpica, natação, recreação e lazer/brinquedoteca, *taekwondo*, tênis de campo, tênis de mesa, vôlei de praia, yoga/ meditação. Para 2013, as modalidades passaram a ser mais efetivas: atletismo e múltiplas vivências esportivas foi desmembrado em atletismo, basquete, basquete de rua, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez tradicional e xadrez virtual. Nesse momento, o atletismo deixa de ter atenção especial (BRASIL, 2013a).

Para que o programa fosse implantado nas unidades, algumas condições precisavam ser cumpridas, como a existência de: um coordenador municipal ou estadual do PME; uma equipe de gestão do PME, responsável por planejar, acompanhar e avaliar as ações nas escolas, promover formações e controlar a documentação exigida pelo FNDE e MEC; um professor comunitário, que deveria articular o processo de aprendizagem, ser o vínculo entre professores, programa e estudantes, cujo principal dever era construir pontes entre a escola e a comunidade; um comitê local da escola, composto por vários atores responsáveis por ações educativas coordenadas e que decidia quais demandas priorizar (BRASIL, 2013a).

Na sequência está o Plano Nacional de Educação (2014/2015), aprovado pela Lei n. 13.005/2014, que aborda algumas questões educacionais vinculadas às metas de desenvolvimento, submetidas a avaliações bienais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Inicialmente, traz 14

artigos e indica um processo democrático de determinação das metas para a educação brasileira.

Após reuniões com estados e municípios, algumas metas e estratégias ficaram definidas, como a meta 6: “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, 2014/2015). As estratégias eram as seguintes:

> 6.1) 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, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
> 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
> 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
> 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
> 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
> 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
> 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
> 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
> 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, s.p.).

Apesar de todas essas perspectivas que consideravam a educação em tempo integral no país, o Plano Nacional de Educação (PNE) parece ter ficado suspenso

desde sua promulgação, dados os eventos políticos ocorridos nesse período[23]. No diário de campo, consta uma conversa com a antiga diretora de departamento curricular federal (2014), para quem o PNE era um “natimorto”, uma vez que foi uma política pública relegada à obscuridade logo após seu estabelecimento. Mesmo com as estratégias estabelecidas em ostracismo para a generalidade política e popular, a meta 6 é cobrada[24] em níveis federais, estaduais e municipais.

O último documento a ser publicado foi o *Currículo do ensino fundamental de Curitiba* (2016), no qual houve uma modificação quanto à educação em tempo integral. Foi a primeira vez que as chamadas “Práticas Educativas” constaram no currículo. Parece um detalhe, mas faz com que tudo que acontece no tempo ampliado torne-se de certa forma curricular e modifica o *status* da Prática de Movimento e Iniciação Esportiva, conectando-a diretamente à perspectiva curricular do município. Esse foi um marco para a educação em tempo integral, pois retira-a de um espaço aleatório e complementar, tornando-a uma efetividade.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS AGENTES DA ESTRUTURA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA – 2012-2016

A escola tem uma estruturação específica, com significados e modos de conduta muito próprios aos ocupantes desse espaço. Para Souza (2009), é necessário entender a escola como um espaço de planejamento participativo e com características políticas, no qual problemas e soluções devem ser avaliados e controlados para o desenvolvimento da própria instituição. Lave e Wenger (1991) indicam que as relações sociais definem o que se tem possibilidade de aprender na estrutura de uma comunidade. Os autores são confirmados por Libâneo et al. (2010), que veem o espaço educacional como um ambiente de formação e construção coletiva, no qual todos os agentes que atuam na estrutura compõem o universo de aprendizagem de seus pares e dos estudantes ali inseridos.

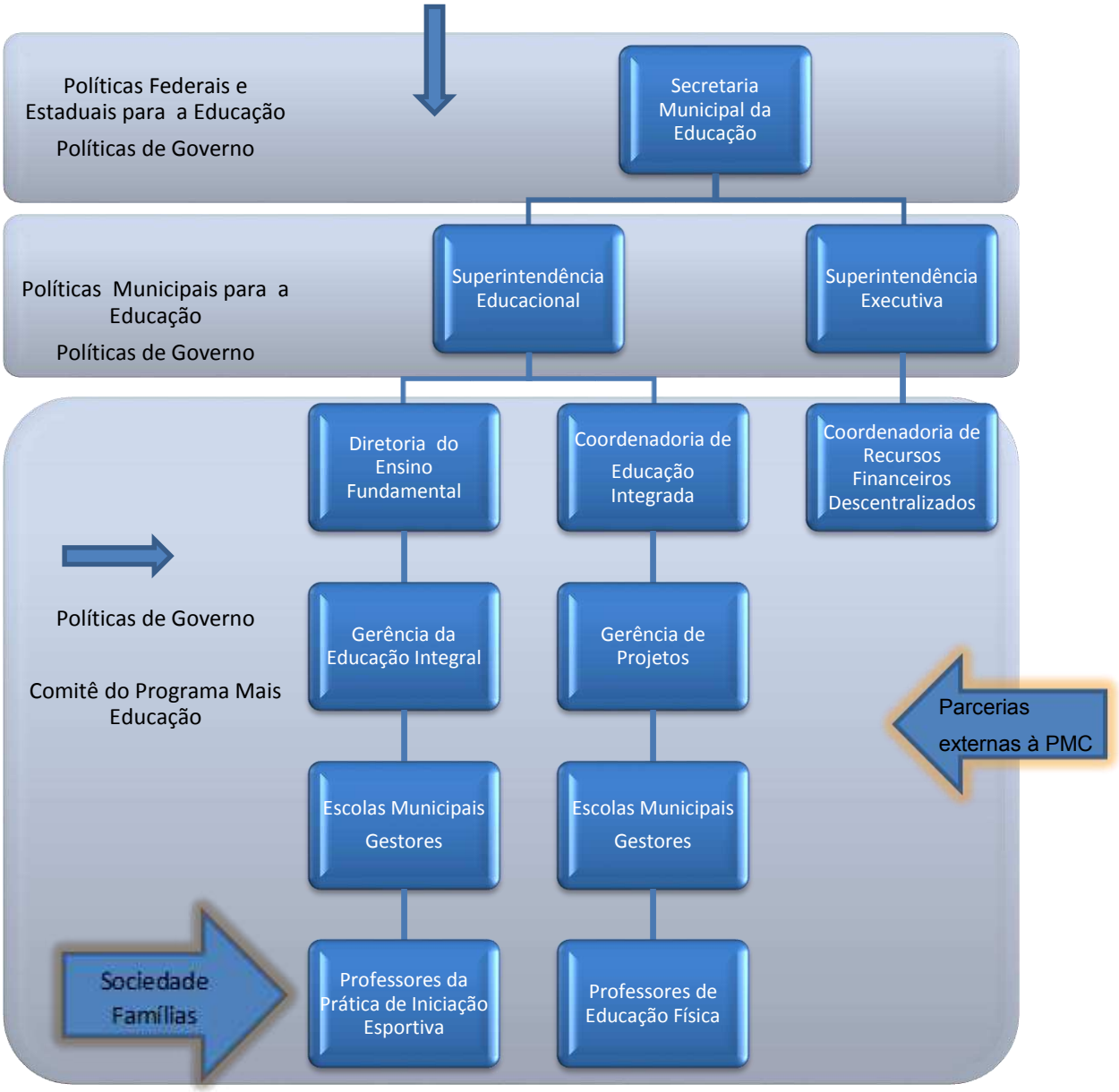
A estrutura da Secretaria Municipal da Educação analisada neste estudo corresponde aos anos de 2012 a 2016 e é composta da seguinte forma (em ordem hierárquica dos cargos com maior capital político para os que possuem menor capital

---

[23] Mudança de presidente, dado o impeachment de Dilma Roussef.
[24] Não há mais políticas indutórias ou perspectivas para estabelecer a educação em tempo integral no país, o que não impede que as cobranças para a efetivação da meta 6 continuem.

político): Secretaria Municipal da Educação, com a governança direta da secretária para os cargos subsequentes – Superintendência Educacional e Superintendência Executiva, que exercem os papéis de coordenar e direcionar a gestão dos princípios educacionais e financeiros, respectivamente, da gestão em questão. O QUADRO 2 apresenta a estrutura e as posições dos agentes referidos:

QUADRO 2 − ESTRUTURA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, COMPOSIÇÃO COM DEMAIS AGENTES E ESTRUTURAS QUE POSSUEM CAPITAL POLÍTICO E CAPITAL SIMBÓLICO QUE PODEM COMPOR O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES NO ESPAÇO DA INICIAÇÃO ESPORTIVA NA AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR



FONTE: A autora (2017).

A estrutura da Superintendência Executiva torna-se parte do processo dentro da Coordenadoria de Recursos Financeiros Descentralizados, que tem por função a

distribuição e controle dos gastos e das finanças de todas as unidades escolares. Essa coordenadoria aprova as contas e a forma dos gastos de cada unidade de acordo com as orientações previstas em lei e de acordo com o Ministério da Educação. Para além dos recursos descentralizados da Prefeitura, essa coordenadoria colabora no processo de orientação financeira para a utilização das verbas do Programa Mais Educação[25] juntamente com o Comitê[26] do Programa Mais Educação.

Esse, por sua vez, correlaciona diversos setores da Secretaria para a elaboração de planos de ação das unidades, tendo como suporte as orientações financeiras, pedagógicas, educacionais e de dimensionamento de alunos. Assim, o comitê é permeado por diversos agentes, incluindo as gestões da Gerência da Educação Integral e as gestões das escolas municipais no seu funcionamento.

A partir daqui serão descritos os demais agentes presentes na estrutura. Inicia-se pela Superintendência Educacional, cuja função é delimitar as coordenadas que o ensino do município deve seguir, traduzindo em ações os princípios e as políticas de governo determinadas pelas estruturas políticas federais, estaduais e municipais da educação. Ela possui diversos eixos de desdobramento, mas neste estudo se destacam dois, cada qual com a especificidade necessária ao esclarecimento do objeto em questão: o Departamento de Ensino Fundamental e a Coordenadoria de Educação Integrada.

O Departamento de Ensino Fundamental trabalha com as unidades escolares que desenvolvem essa modalidade educacional. Na Prefeitura Municipal, são 185 escolas, sendo 11 de ensino fundamental II (6° ao 9° ano) e as demais de ensino fundamental I (1° ao 5° ano), com a aderência de algumas turmas de educação infantil[27]. Esse departamento tem como objetivo orientar pedagogicamente as unidades, ofertando assessoramentos, cursos formativos, elaboração de currículos, desenvolvimento de atividades com parcerias externas que contribuem para a melhoria do ensino, além de desenvolver ações de coordenação de gestão escolar e acompanhamento de menores infratores em situação de risco, entre outras.

---

[25] O Programa é um dos focos deste trabalho.

[26] Comitê do Programa Mais Educação: na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, estabeleceu-se um comitê organizativo para a aprovação das propostas de utilização de verbas do Programa Mais Educação. Todas as unidades escolares recebiam orientações e eram também arguidas por esse órgão sobre o destino de suas verbas. Faziam parte desse processo: Gerência da Educação Integral, Coordenadoria de Recursos Financeiros Descentralizados e as unidades educacionais.

[27] Dados fornecidos pelo DPI – Departamento de Planejamento e Informação.

É nesse departamento que se encontra a Gerência da Educação Integral, que tem como responsabilidade a coordenação e o desenvolvimento de ações para a ampliação da carga horária das escolas de tempo integral de Curitiba, que totalizavam 85[28] entre 2012 e 2016. É essa gerência também que acompanha o desenvolvimento das práticas educativas, orienta todo o trabalho pedagógico e participa efetivamente do Comitê do Programa Mais Educação, já mencionado.

A elaboração de documentos e a implantação das políticas de governo e das políticas públicas estão diretamente relacionadas ao trabalho desenvolvido pela Gerência da Educação Integral com as escolas municipais. Entre os anos de 2012 e 2016, a gerência tinha permissão para desenvolver suas atividades sem a intermediação dos Núcleos Regionais da Educação[29], reportando-se diretamente às unidades escolares.

Paralelamente, encontra-se a Coordenadoria de Educação Integrada, que tem por objetivo firmar parcerias externas que contribuam para uma melhor educação pública. Ela visa desenvolver projetos – por meio da Gerência de Projetos – em diversas áreas para a contribuição ao ensino integral dos estudantes. Tais projetos acontecem em várias condições no espaço escolar e muitas vezes contemplam a iniciação esportiva em diversas unidades escolares.

Assim como a Gerência da Educação Integral, a Gerência de Projetos desenvolve modalidades esportivas na perspectiva da iniciação esportiva descrita nos cadernos e orientações da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e também atua, como já mencionado, com os professores de Educação Física que trabalham diretamente com os estudantes.

Como toda estrutura, são os agentes que a compõem, e essa estrutura parece ser algo imutável, mas, na verdade, é fluida e contínua, pois

> Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reprodutor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma "intenção objetiva", como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 175)

---

[28] Dados referentes aos anos de 2012 a 2016.

[29] Os Núcleos Regionais de Educação possuem com frequência o papel de intermediar as ações entre as escolas e a Secretaria Municipal da Educação, mas, entre 2014 e 2016, eles não respondiam pela educação em tempo integral e, assim, acabaram por ser figurativos no processo avaliativo deste estudo.

A cada nova gestão, a mudança dos agentes contribui, ou não, para a ampliação e desenvolvimento dos processos relacionados à educação em tempo integral do Município de Curitiba. Essas ações confluem nos professores que trabalham com a iniciação esportiva das unidades escolares, cujo papel principal é atuar com os estudantes segundo as orientações da Secretaria Municipal da Educação.

Ressalta-se que os agentes que compõem a estrutura da Secretaria podem mover-se e ocupar outros papéis durante algum tempo. Isso quer dizer que agentes qualificados podem ser convidados a desempenhar outros papéis na estrutura.

Para além dessa estrutura, encontram-se demandas externas de alguns agentes que podem modificar a estrutura e as orientações dos planos de governo vigentes, como as parcerias externas à Prefeitura – inclusão de cursos e metodologias ofertadas por organizações não governamentais ou por institutos de várias áreas. Essas intervenções podem ocorrer de diversas formas e instâncias, e se dão a partir de termos de cooperação técnica, permeando a estrutura.

Há, também, a sociedade em geral, familiares e comunidade escolar, cujo capital político influencia e cobra por decisões e ações dessa estrutura como um todo. Nesse âmbito, alguns agentes podem mobilizar com maior rapidez qualquer parte da estrutura estudada. São eles também que parecem ter grande influência sobre os profissionais e as escolhas realizadas pelas unidades escolares.

Ainda é necessário mencionar que incidem diretamente sobre a estrutura as políticas federais, estaduais e municipais que compõem o esporte e a educação, além das políticas de governo, que são indicativos de um ou outro governo – marcas[30] – e não estão estabelecidas como políticas públicas efetivas.

[30] Nos anos de 2012 a 2016 a gestão municipal foi marcada pela valorização e melhoria do atendimento às políticas públicas da educação infantil, promovendo debate, construção de edifícios e aperfeiçoamento dos servidores públicos. Isso porque havia uma indicação federal e um prazo a serem cumpridos, por todos os municípios, relacionado ao atendimento de 100% das crianças. Nesse período concursos públicos e muitas publicações foram destinados a essa área educacional.

4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA DO ESPORTE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A partir das entrevistas dos agentes foi possível detectar, durante o processo de categorização, algumas palavras que se sobressaem na pesquisa, dada a regularidade com que aparecem, como se pode ver na “nuvem de palavras”, da qual se excluíram aquelas que configuram vícios de linguagem.

FIGURA 18 − NUVEM DE PALAVRAS

FONTE: A autora (2019).

Observa-se que estão em destaque as ações voltadas para a escola, o esporte e a educação, fato que atesta a centralidade das ações do esporte educacional nas respostas das entrevistas. Também é possível perceber uma preocupação com um fazer pedagógico que identifica a criança e o professor como agentes desse processo. Além disso, palavras como *projetos*, *secretaria*, *material* e nomes de esportes compõem o quadro. Esse parecer inicial cria expectativa para os dados que serão discutidos posteriormente.

As informações dos agentes foram organizadas a partir do software N-VIVO e primeiramente formaram um pano de fundo para os participantes da pesquisa.

Os agentes ingressaram no campo educacional por meio de concurso público e têm, em média, dez anos de escola. Seis deles foram influenciados pelas experiências familiares com a educação, pois tinham pais ou parentes próximos que trabalhavam no magistério. Onze agentes começaram a trabalhar na área educativa logo após terminarem sua formação e um deles permaneceu na prática de lazer por anos antes de ingressar na escola. Ainda sobre os agentes:

- O agente A1 vem de uma cidade pequena do interior, é formado em Educação Física e atua há 10 anos na Prefeitura, sempre na mesma unidade escolar. Buscou realizar formações internas e externas, ficando atento às transformações das orientações do município. Possui capital social relevante na unidade escolar e na Secretaria Municipal da Educação.
- O agente A2, nascido e criado na Lapa, é formado em Educação Física, fez algumas especializações e cursos, além de ter publicado livros sobre metodologia de ensino de judô para crianças. É federado e reconhecido pela Federação Internacional de Judô pelo seu trabalho com a ludicidade e com as crianças de 5 a 10 anos. Está há 6 anos na rede municipal e seu principal trabalho está conectado à Educação em Tempo Integral.
- O agente A3, nascido e criado no interior do Paraná, tem uma quantidade considerável de professores na família. É formado em Educação Física, fez especialização e atua em várias frentes da área, com foco na corrida e na educação. Está há 6 anos na rede e possui liberdade para transitar entre professores e gestores da sua unidade escolar.
- O agente A4, nascido e criado no interior do Paraná, formou-se em Educação Física e permaneceu conectado apenas à graduação. Trabalhou anos na Secretaria de Esporte e Lazer e apenas em 2012 migrou para a área da educação. Desenvolve ações de grande relevância comunitária e trabalha em parceria com a Secretaria Municipal da Educação para promover o esporte educacional.
- O agente A5, nascido e criado no interior do Paraná, formado em Educação Física e com especialização na área, envolveu-se mais com o campo esportivo

por atuar com o atletismo na escola. Iniciou na Educação em Tempo Integral por acaso.

- O agente A6, nascido e criado próximo a Curitiba, formou-se em Pedagogia e possui especialização e mestrado em Educação. Atualmente está aposentado, pois cumpriu 30 anos de atuação na Prefeitura. Sempre esteve entre os principais críticos do município, criando grupos de discussões e ações pedagógicas diferenciadas na sua escola. Atuava na gestão como pedagogo escolar.
- O agente A7, nascido e criado aos arredores do município, formou-se em Pedagogia e se especializou em Educação. Atuava como vice-diretor na unidade e participou do processo do Mais Educação.
- O agente A8, nascido e criado nos arredores do município, formou-se em Pedagogia e fez especialização em Educação Especial. Atuava como vice-diretor na unidade e teve acesso ao processo do Mais Educação. Sempre se mostrou aberto a buscar recursos diversos para o desenvolvimeto do esporte em sua comunidade.
- O agente A9, nascido no interior, é formado em Pedagogia e tem especialização na área da Educação. Há muitos anos no município, já passou por muitas funções e atua como diretor da unidade escolar. Sempre se mostrou aberto a novas ideias e possui trânsito livre politicamente. É uma pessoa de relevância social frente à escola, à comunidade e à gestão política.
- O agente A10, nascido no interior, é formado em Pedagogia e tem especialização em Educação. Atua como gestor há algum tempo e não toma parte efetivamente das discussões sobre as ações políticas da escola. Participou da adesão ao Programa Mais Educação.
- O agente A11, gestor da Secretaria à frente da Gerência da Educação Integral, atuava politicamente na gestão estudada. Formado em Pedagogia, é especialista e mestre em Educação. Esteve à frente do Programa Mais Educação junto ao comitê local.
- O agente A12 é gestor de projetos esportivos na Gerência de Projetos. Formado em Educação Física, é especialista e mestre em Educação Física. Atua como técnico da Secretaria há mais de 10 anos. Já desempenhou

diversos trabalhos como técnico, tendo inclusive participado da elaboração do *Caderno pedagógico da educação integral*, de 2012.

Quanto ao atuar na Educação em Tempo Integral, houve fala a respeito da dificuldade que encontraram em um primeiro momento e depois como acabaram encontrando-se nesse espaço. Algumas percepções deixam claro que assumiram a educação em tempo integral – iniciação esportiva – por obrigação ou falta de conhecimento e outras indicam que foi por escolha e por acreditarem que poderia ser um trabalho diferenciado da Educação Física.

> Fiquei em dúvida porque estava acostumada a dar aulas e não estava acostumada a trabalhar com atletismo, um esporte específico. O professor me explicou como era o projeto e me ajudou bastante, com o trabalho e a ideia do projeto. Comecei a trabalhar junto com ele porque havia uma insegurança no início (A5).

> [...] no outro ano eu mesma quis ficar, escolhi porque achei que seria bom para a organização da escola. Porque eu já tinha começado com o tênis, já fazia o contraturno, então achei legal unir as duas coisas, para a criança não ter um conteúdo diferenciado no regular. [...] o tênis para fazer no regular é complicado, porque a aula é curta, tem o material, e não dava para fazer tudo... e no integral teve essa possibilidade (A4).

Ao relatar as experiências esportivas, apenas um agente disse não ter experiências positivas na infância com o esporte e a Educação Física. Todos os outros descreveram bons momentos, desde brincadeiras na rua e na escola até participação em jogos escolares e outros festivais internos e externos à escola. Isso fez com que a experiência positiva tenha colaborado para uma aproximação com o esporte educacional no espaço escolar em que atuam.

Independentemente de serem professores ou gestores, todos descobriram nas suas vivências possibilidades educativas para a vida. Mesmo o agente A4, que não percebeu isso inicialmente − relatou ser “péssimo em tudo” −, descreveu que se encontrou posteriormente na recreação e no lúdico.

Tratando-se da formação acadêmica, três agentes fizeram mestrado, sendo dois deles atuantes na gestão e um na escola. Com especialização, tem-se oito agentes e apenas um sem formação acadêmica adicional após a graduação. As menções são referentes a especializações em educação (Educação Infantil, Educação Especial e Cultura) e Educação Física (escolar, especial, qualidade de vida e saúde, judô).

Com relação à procedência, todos nasceram e estudaram em cidades pequenas antes de migrar para o Município de Curitiba e sua relação com a escola onde estudaram é diversa da relação que eles têm com as escolas da capital. Durante sua formação, vivenciaram a escola como fonte de conhecimento, divertimento e polo de acontecimentos da cidade e compreendem essa vivência como positiva. Isso gera uma questão a respeito de como os agentes entendem o espaço escolar: a forma como a escola apresentou-se a eles foi diversa daquela da escola urbana e fria? Parece que, efetivamente, eles puderam criar um laço com o espaço escolar que ultrapassa o do conteúdo, ou seja, fizeram parte de uma vida comunitária em torno da escola.

> [...] porque, quando você mora numa cidade pequena, você tem a facilidade maior em estar envolvido no meio esportivo, porque uma cidade pequena sempre tem os jogos municipais, uma cidade pequena sempre tem os eventos esportivos, como o campeonato municipal de futebol, tem dentro das escolas fica mais próximo às escolinhas, dentro das escolas, então o acesso fica mais fácil. Em Curitiba tem bairros que não têm determinada modalidade, então você teria que se deslocar. Na cidade pequena, não. Na cidade pequena, caminhando dez minutos, você estava lá e podia participar tranquilamente (A2).
>
> No interior, a gente brinca muito na rua, conhece as brincadeiras e sempre gostei de brincar, de se movimentar (A5).

Observa-se que, nesse cenário dos agentes, há muitas diferenças entre eles, mas todos compõem o campo educacional em escolas que trabalham em tempo integral e o campo esportivo, por estarem envolvidos com o desenvolvimento da “iniciação esportiva” como uma prática dessas unidades.

Para além dessa caracterização inicial, as falas dos agentes trouxeram à tona muitas temáticas importantes, que apareceram com regularidade e que para este estudo foram chamadas de “Temáticas Emergentes” (TEs); por sua vez, quando as TEs eram próximas ou seguiam a mesma lógica, passaram a compor grupos maiores, denominados “Subcategorias”, que se apresentam em um total de 20. A quantidade de dados foi agrupada mais uma vez para facilitar a compreensão do estudo, formando-se assim as “Categorias”, em um total de nove: Gestão (G); Comunidade (C); Esporte Educacional (EE); Políticas Públicas (PP); Financiamento (F); Percepções (P); Influências Externas no Esporte Educacional (IEEE); Diferenciais (D); Crenças Fundamentais dos Professores (CFP).

TABELA 5 − FREQUÊNCIA DE RESPOSTA DE CADA AGENTE DE ACORDO COM AS CATEGORIAS

Agentes	Gestão	**Comunidade**	Esporte Educacional	Políticas Públicas	Financiamento	Percepções	Influências Externas	Diferenciais	Crenças Fundamentais
A1	16,92%	4,01%	26,24%	2,10%	7,67%	2,96%	1,13%	2,11%	0%
A2	26,46%	12,61%	21,01%	1,84%	6,72%	16,37%	0,32%	6,88%	6,86%
A3	20,10%	6,94%	19,07%	1,68%	3,43%	0%	16,02%	5,83%	0%
A4	19,13%	13,10%	14,16%	0,55%	1,95%	9,78%	2,55%	17,11%	25,12%
A5	34,30%	7,04%	24,43%	3,44%	3,69%	8,62%	1,58%	0,00%	0%
A6	32,58%	10,11%	1,58%	3,86%	8,87%	12,28%	0,54%	3,21%	0%
A7	34,82%	6,83%	2,59%	3,52%	2,69%	3,86%	2,76%	0,79%	0%
A8	20,64%	13,17%	2,65%	3,37%	7,35%	3,88%	1,54%	0,64%	0%
A9	16,86%	7,47%	3,09%	0,10%	1,66%	11,74%	1,26%	4,90%	0%
A10	23,75%	11,75%	4,27%	11,03%	3,59%	2,77%	6,04%	2,04%	0%
A11	35,58%	12,61%	0,00%	13,87%	3,58%	5,59%	8,73%	1,92%	0%
A12	43,97%	6,94%	5,09%	6,08%	0%	0%	25,34%	0%	0%

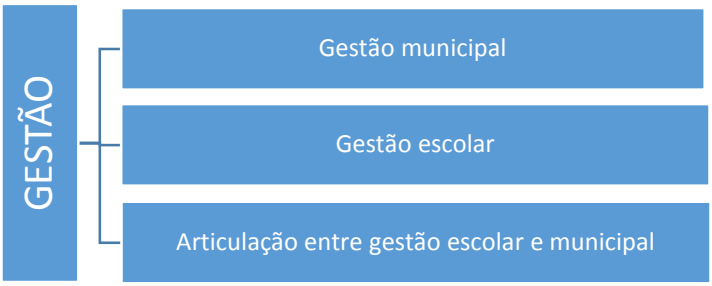
FONTE: A autora (2019).

Todas as categorias e subcategorias são apresentadas na sua totalidade, sempre com um gráfico explicativo. Nelas podem existir regularidades discursivas específicas apontadas pelos agentes, que são abordadas e descritas no texto.

Na descrição dos dados, utilizou-se uma organização didática para que houvesse a compreensão das temáticas emergentes, mas observou-se que as categorias acabam misturando-se e completando umas às outras, pois a atuação diária na escola cria o cotidiano complexo e não partes dele.

A categoria *Gestão* foi a mais mencionada, dado que é composta por três subcategorias: *Gestão municipal*, *Gestão escolar* e *Articulação entre gestão escolar e municipal*.

FIGURA 19 − CATEGORIA *GESTÃO*



FONTE: A autora (2019).

A descrição da categoria *Gestão* é feita a partir das temáticas emergentes, ou seja, os assuntos que permeiam cada uma delas formam a subcategoria *Gestão municipal*: ações positivas, consonância com os professores, discrepâncias gerais em relação à gestão relacionada à educação integral, financiamento e organização.

Gestão municipal – ações positivas trata das ações indicadas como positivas pelos agentes e que contribuíram para o desenvolvimento ou a melhora do esporte educacional no espaço escolar. Compreendem ações de recursos humanos, formação profissional, oferta de cursos, liberação para eventos (campeonatos, festivais, formações), ações pedagógicas e de apoio às unidades escolares:

> A partir do momento que a Secretaria viu a minha prática como uma prática construtiva, que realmente tivesse valor, então passa a ficar mais fácil você trabalhar, porque daí você tem um acesso mais à Secretaria, você tem um acesso maior às pessoas que poderiam suprir as necessidades pontuais que você tem, então fica bem mais fácil. Não, primeiro no incentivo, né? Do incentivo, porque, se a Secretaria incentiva a ter aquela modalidade, ela não mede esforços para que ela possa acontecer. Um exemplo é que na escola não tinha professor suficiente, não teria professor suficiente para eu pegar só o integral, então liberaram um RIT exclusivo para cobrir as turmas do regular para que eu trabalhasse somente com o integral (A2 – 2,38%).
>
> Todo ano eu faço a clínica do vôlei e, sempre que tem curso de atletismo, eu estou participando. Em cima desses cursos e dessas orientações que são passadas, eu trago para dentro da escola, nos Leões a gente trabalha em cima de um currículo que foi formado por eles mesmos, pela metodologia própria deles. Já o atletismo eu trabalho com base nos cursos que eu fiz, de acordo com as orientações e faço algumas pesquisas, livros, artigos acadêmicos, troco experiências nos cursos com outros professores (A3 – 3,86%).
>
> [...] tudo que a gente precisava da questão de liberação para viagens a Secretaria liberava para os torneios, para a pessoa crescer, porque chega uma hora, cresceu demais que explodiu (A9 – 0,77%).

De forma geral, os agentes pontuam que a atuação da Secretaria sempre foi de ajudar e suprir as necessidades pedagógicas. A mescla de conversas e atendimentos por assessoramentos e cursos parece ter tido um grande peso para a formação e atuação docente. Para além disso, consta que a oferta de festivais pela mantenedora colaborava para a efetivação do esporte educacional.

Já *Gestão municipal – consonância com os professores* destaca as formações em si e o currículo, descritos positivamente pelos agentes, como fonte de trabalho da Secretaria com a escola e os profissionais.

> Eu, particularmente, trabalho muito com o plano curricular da Secretaria. A equipe pedagógica cobra bastante isso também. Tem essa situação, sim (consonância com a rede), porque a gente está sempre trabalhando de acordo com o que está sendo orientado (A3 – 1,66%).

Observa-se que existem algumas orientações que chegam aos profissionais e são coerentes com o cotidiano escolar, tornando-se um ponto a ser tratado durante a entrevista.

A temática mais frequente está em *Gestão municipal – discrepâncias gerais em relação à gestão*, na qual se observou que existem muitas "farpas" relacionadas ao processo de gerir as escolas. Nesse tema, encontram-se as indagações, comentários e reflexões dos agentes acerca da gestão municipal. Destaca-se que é um tópico de alta relevância, pois foi tratado por 8 dos 12 agentes entrevistados.

Muitas questões são apontadas, como a estrutura física das unidades – pelos desgastes e alto custo de manutenção –, muitas vezes impossíveis de serem reformadas pela falta ou limitação das verbas destinadas a isso. Há também dificuldade para o desenvolvimento do esporte educacional, por terem sempre materiais recicláveis e/ou adaptados às funções ao invés de implementos adequados às faixas etárias.

Com relação às questões de pessoal, há o reconhecimento de que a equipe se esforça para atender a todas as demandas, mas indica-se também que as necessidades são muitas e que precisariam de atenção mais frequentemente: "Eu acho que eles têm pouco pessoal para atender muita coisa! Isso é um ponto negativo, eu acho. Eu acho que deveria ter mais gente" (A3 – 2,04%).

Destaca-se também que as proposições da gestão municipal podem estar aquém daquilo que é necessário no espaço escolar. Registra-se que, com o passar

do tempo, o atendimento das crianças que ficam o dia todo na escola tornou-se mais exigente e menos flexível ao ver da escola e da comunidade.

> [...] Secretaria implantou outro currículo, onde estabeleceu uma grade horária rígida, que não se podia mexer na grade horária. Então tirou da família e da criança o direito de opinar se ela queria ficar 4h, 6h ou 8h dentro da escola. A criança passou a ser obrigada a ficar 8h, 9h. Isso que eu chamo verdadeiramente de um massacre (A6 – 1,08%).

Isso talvez ocorra pelo fato de as gestões focarem na consolidação da educação em tempo integral no município, tentando assim homogeneizar o atendimento à população e diminuir as discrepâncias frente aos núcleos regionais de atuação da educação. Ou, ainda, pode demonstrar uma perspectiva de cerceamento da autonomia escolar, que antes existia apenas para as unidades de tempo parciais, uma vez que o tempo integral se constitui em oferta e não em legislação efetiva.

Algumas questões vieram à tona ao tratar do esporte educacional em si, entre elas o fato de que os esforços escolares colaboram para o desenvolvimento de práticas por intermédio da gestão escolar e dos profissionais que ali atuam, mas isso traz o questionamento do que poderia ser realizado em condições mais efetivas de investimento, valorização e comprometimento.

> Porque eu acho que a gente consegue até fazer algumas coisas, mas falta ainda, a gente tinha que ter mais incentivo ao esporte, porque o esporte é uma coisa que é diferenciado. Se a criança ou adolescente tem acesso, ele consegue mudar muitos comportamentos através do esporte (A8 – 2,24%).

Outra perspectiva levantada é a de que os estudantes deveriam escolher as modalidades esportivas que desejam realizar no espaço escolar, configurando assim uma oferta mais ampla de atividades (A8). Esse fato indica uma necessidade de mais professores destinados a cada unidade escolar ou, ainda, uma reorganização dela frente às necessidades de sua comunidade. No caso de ampliação de pessoal, sabe-se que é destinado um professor de Educação Física a cada seis turmas escolares para preencher o quadro funcional. Para o município, um outro profissional seria “oneroso”, o que torna a ideia praticamente inviável. Já a reorganização da estrutura escolar com destinação e atenção à área da Educação Física e do esporte educacional pode ser pensada a partir da necessidade da localidade e da vontade política da gestão escolar. Questionamentos aparecem com frequência nesse processo, sendo um deles: por que ainda não se pensa sobre oportunizar mais esporte educacional, uma vez que o município detém uma jornada sem interrupções na educação do tempo integral?

> E eu acho que o esporte dentro da escola, na minha opinião, ele deveria ser conforme na própria educação integral. Eu acho que deveria ser de acordo com a vontade da criança. Muitas vezes você põe aquela prática, mas nem toda criança gosta do esporte. Então isso eu acho que é uma coisa que deveria ser revisto. Eu sei que é difícil, mas é a mesma coisa de artes, porque nem todos têm o mesmo perfil. Então eu acho que é questão do perfil de cada um (A10 – 2,26%)

Mas existem demandas mais profundas, como o fato de o esporte educacional imbricar ações de diversas secretarias de Curitiba, com enfoques e atuações distintas. Apesar de o esporte educacional estar imerso em campo educacional e campo esportivo, questiona-se a atuação política e legislativa desses processos, dado que o esporte educacional aparece como dever social da escola (Lei n. 9.615/98).

> [...] você vai ter uma Secretaria de Esporte e Lazer, porque você vai ter uma Secretaria de… Porque aonde você vai ter esporte? Você vai ter dentro da Secretaria Municipal de Lazer, dentro da Secretaria de Saúde, dentro da Secretaria de Educação, dentro da Secretaria de Meio Ambiente. Então você vai ter esportes em todas essas, com vieses diferentes. Às vezes usando documentos muito próximos escritos, que vão dizer a partir da mesma base dizendo coisas diferentes, e todo mundo trabalhando e ninguém conversando. Então a gente não vai ter como ter as pessoas diferentes grupos se reúnem e que a gente tenha uma linha de trabalho de esporte na cidade. Então você vai ter até divergências brutais, de você dizer assim que esse professor não vai trabalhar com esporte, ele não pode trabalhar porque a criança é pequena. Daí você tem um outro professor que vai vir em contraturno trabalhar um projeto de esportes, E você vai levar pra campeonato, mas a mesma criança, na mesma cidade, na mesma prefeitura (A11 – 3,45%).

Essa situação demonstra muitas vezes que a “dita” intersetorialidade pode ser uma via que não proporciona a efetividade do esporte educacional, pois cada campo busca operacionalizar esse esporte de forma diferente do outro, fazendo com que haja desarticulação e se criem *habitus* diferenciados e conflitantes.

O esporte também é pontuado como um “paradoxo” dentro da Secretaria Municipal da Educação. Um agente levanta a situação de que o esporte educacional está em voga para diversos atores sociais, como ONGs e Ministério da Defesa, mas, na Secretaria da Educação de Curitiba, ele ocupa um lugar obscuro, chegando a ser esquecido, principalmente nos anos iniciais da educação básica.

> [...] Então, você vê muitos ex-atletas que, munidos das políticas, eles conseguiam o fomento dos esportes específicos junto às redes públicas, se munindo dessas políticas. E a questão do próprio exército enquanto um fomento de esporte e de iniciação desportiva, como o PROFESP. Agora especificamente dentro da Secretaria de Educação você ter um esporte enquanto carro-chefe de trabalho educativo não, pelo contrário, você vê uma resistência bem grande do educador em relação ao esporte propriamente dito, principalmente para as crianças menores. Há um preconceito muito grande em relação a isso. Principalmente curricular. Parece um tema a não ser discutido nos currículos escolares, é uma coisa… pra mim sempre foi um

> mistério o porquê disso. Tenho algumas teorias sobre isso, talvez pela formação de quem escreve o próprio currículo e a ideia equivocada de que trabalhar com esporte você vai estar trabalhando numa perspectiva tecnicista, e o tecnicismo hoje é visto como uma caça às bruxas, era visto até um tempo atrás, ou talvez pela dificuldade de recurso material e a gente tem uma questão meio preconceituosa, mas é você trabalhar com a criança pobre, então você não vai investir numa aula de esgrima, digamos assim, com uma criança que vive à beira de um córrego, do lixão do sul da cidade (A11 – 7,80%).

O mesmo agente (A11) levanta hipóteses para isso, destacando o processo de ensino esportivo vigente em 1980-1990. Os fatores descritos levam a crer que a estrutura está permeada de agentes com discursos que relegam o esporte ao espaço de atuação com os jovens ou, ainda, que há agentes na interface da estrutura que têm ações voltadas para o esporte, mas que precisam adequar-se às orientações do município para atuar na escola. Em Curitiba, a perspectiva de trabalho é a da cultura corporal e esse discurso permeia as práticas dos professores, uma vez que assessoramentos e orientações são descritos segundo essa concepção teórica. Mesmo sendo uma metodologia de trabalho de 1992 (Coletivo de Autores), ela está vigente na formação e nas falas dos profissionais concursados da Rede Municipal de Ensino e, assim, atravessa o processo educativo.

Além disso, aqueles que detêm maior poder dentro da estrutura continuam a operar para a sua manutenção, buscando interpelar novas possibilidades e perpetuando a hegemonia discursiva curricular para longe do esporte, apesar de o próprio currículo desmembrar-se em conteúdos que são socialmente esportivos. Também é visível que o capital simbólico da equipe curricular operacionaliza as formações e assessoramentos da maioria dos profissionais de Educação Física, fato que reforça alguns paradigmas e concepções.

O assunto *Gestão municipal – relacionada à educação integral* é destacado pelo agente A11, para quem foi na educação em tempo integral que o esporte ganhou um pouco mais de espaço, pois possuía orientações diferenciadas e, especificamente, poderia realizar ações de esporte educacional. Esse espaço na grade horária das crianças é garantido pela oferta da Secretaria e da escola – no mínimo duas horas semanais – e possui a característica das “Práticas de Movimento e **Iniciação Esportiva**”.

> E a grande vontade era que as crianças sentissem prazer dentro da escola. E a única forma de conseguir fazer isso era estruturando o trabalho com a atividade física, de extravasar de uma maneira muito sólida. E, enquanto gestora, eu tive uma sorte muito grande, agradeço às pessoas que indicaram,

> que foi a responsável pela Prática de Movimento, que entendia muito bem disso e abraçou a causa. Quando a gente sentou e fez o planejamento de trabalho para a Prática de Movimento e Iniciação Esportiva, que a gente colocou o que a gente queria o esporte, que o esporte era o diferente do turno, a gente tinha que fazer diferente no contraturno, então no turno não se trabalhava o esporte, a gente abraçou o esporte no contraturno, e a gente ficou muito feliz. [...]. A gente colheu uma safra boa. Mas o que a gente queria na verdade era trabalhar com essa questão de prazer, e o esporte dá essa perspectiva de prazer (A11 – 3,50%).

Observa-se que existia uma vontade de qualificar cada vez mais o esporte educacional dentro do ensino da educação em tempo integral. Havia um olhar para o desenvolvimento, de forma a estruturar um trabalho dentro da rede. Mas esse princípio ainda era novo, precisava conquistar seu lugar no campo e aprender a ser operacionalizado dentro da estrutura da SME. Era um espaço recém-preenchido e, para os agentes da educação integral, ainda não eram muito claras as potencialidades do espaço a ser ocupado.

Quanto à *Gestão municipal – financiamento*, estão descritas todas as questões relacionadas ao financiamento escolar mantido diretamente pela Prefeitura. Esse tema foi abordado por 5 dos 12 agentes participantes e destaca principalmente: investimento em profissionais para ampliação de carga horária e atuação com o esporte educacional e investimento de fundos na escola – sem prioridade para o esporte educacional, pois a escola precisa ser mantida em diversas outras demandas.

> [...] tivemos um ganho considerável (2015-2017)[31] na Rede Municipal de Ensino de Curitiba com o investimento e incentivo dos projetos esportivos em horário de contraturno, inclusive com pagamento de gratificações aos professores para desenvolverem os projetos com extensão de carga horária. Infelizmente as gratificações possuem um valor baixo, pois, se fossem melhores, teriam mais professores interessados e consequentemente, mais projetos esportivos nas escolas municipais (A12 - 8,32%).

> [...] a gente só consegue manter porque a gente tem material e só faz reposição de alguns materiais que faltam. Bola, essas coisas, coisas caras mesmo a gente não teria condições de comprar, se não fosse o Mais Educação, porque são materiais caros, bem específicos de cada atividade. Então, a gente não teria nunca condição de comprar (A8 – 1,39%).

Pode-se apontar que, para as escolas em tempo integral, as estruturas e a manutenção são uma questão constante, pois o atendimento precisa ocorrer para suprir as demandas sociais, mesmo que a escola em si ainda precise ser preparada. Uma das situações que comprovam isso é a quantidade de verba, provida pelo

---

[31] Texto elucidativo incluído pela autora.

Programa Mais Educação, que foi investida em reformas estruturais. Em uma das unidades entrevistadas, toda a verba enviada para o "macrocampo Esporte e Lazer" foi aplicada em reformas do espaço para a prática de esporte educacional – pisos e banheiros (R$ 1.350,00[32]).

Em relação à *Gestão municipal – organização*, a temática refere-se à organização geral da Secretaria e suas orientações para a gestão escolar, a distribuição de verbas, a organização de projetos com parcerias, a organização dos conselhos do Programa Mais Educação, a organização dos professores, os materiais escolares.

O agente A2 coloca que muitos profissionais o questionaram sobre os materiais de que ele dispõe e também sobre seus estudantes. Em resposta, menciona que muitas das questões levantadas no processo − que causam discrepâncias entre a gestão escolar, professores e gestão municipal − dependem dos agentes que compõem a própria estrutura. Mas existe um destaque na fala desse agente: ele afirma que a Secretaria envia orientações e não obrigações. Esse é um discurso que representa muito o que acontece com as políticas públicas: o entendimento de que a orientação pode não ser aplicada causa uma alteração na implantação da política pública e faz com que ela possa não se efetivar.

> Essa foi uma questão levantada por mim várias vezes pelo curso que eu fazia, que falavam, essa não é minha realidade, porque eu não tenho esse material, que eu não tenho esse espaço, que meus alunos não são assim. Então é muito difícil você generalizar, porque depende muito de região para região, de escola para escola, de professor para professor. Então, as orientações podem até ser padrão, mas a forma com que é utilizada pelo professor, pela escola, dificulta um pouco isso. Acho que é muito regional e particular de cada professor e que depende muito de todo o contexto da secretaria, mas também do professor. Até porque é uma orientação, não uma obrigação. Então se passa a orientação do como se pode trabalhar, não como se deve trabalhar. E como é uma orientação, cabe ao professor se vai seguir aquilo ou não (A2 – 2,44%).

Já A12 faz referência à organização da Secretaria com uma visão abrangente do que a estrutura pode oferecer enquanto esporte educacional nos contraturnos escolares, escolas de tempo integral ou projetos de parceria com a comunidade e entidades terceirizadas:

> [...] temos alguns projetos concretizados há alguns anos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde oferecemos capacitações aos professores,

[32] Os valores e descrições constam no Plano de Aplicação do Programa Mais Educação para cada unidade escolar. Os valores são subdivididos de acordo com os "macrocampos" de aplicação.

> assessoramentos, visitas às escolas e promovemos festivais e torneios para os estudantes que desenvolvem esses projetos. Os projetos que se destacam são: xadrez = existe há aproximadamente 15 anos, contempla 56 escolas municipais e atinge 3.000 estudantes, possui a parceria com a SMELJ na realização dos torneios; rugby = desenvolvido há 11 anos, com a parceria do Curitiba Rugby Clube, atendendo 9 escolas municipais e atingindo aproximadamente 500 estudantes; Leões do Vôlei = acontece há 11 anos em 10 escolas e contempla 700 estudantes, possui a parceria com a empresa Leão Alimentos e Bebidas e o atleta Emanuel; tênis = existe há 13 anos em 30 escolas municipais, atendendo aproximadamente 1.500 estudantes. Esse projeto foi uma iniciativa da SME, com a entrega de materiais adaptados de minitênis às escolas que demonstraram interesse em desenvolver o projeto em horário de contraturno. Atualmente a SME possui parcerias (Instituto Ícaro, Raquetes Salvam Vidas e Instituto Tênis) que auxiliam na ampliação do número de estudantes atendidos, formação continuada aos professores e a oportunidade dos estudantes desenvolverem o Tênis em academias gratuitamente (A12 – 23,65%).

Essa organização da Secretaria vincula-se à estrutura mencionada na revisão de literatura como funcionamento da gerência de projetos (FIGURA 13). Observa-se que a relevância dessa fala para o agente A12 é de 23,35%, o que confere peso e credibilidade à estrutura. Pontua-se que os “Projetos” possuem outra característica de execução que conta com o capital simbólico de ex-atletas, além de um capital econômico diferenciado, pois algumas empresas ou ONGs investem em projetos específicos, criando uma imagem e um vínculo social.

A subcategoria *Gestão escolar* trata das temáticas emergentes relacionadas à gestão financeira da escola, às ações que devem ser tomadas frente aos profissionais da escola, à organização interna do processo e à visão negativa sobre algumas ações frequentes da gestão.

A *Gestão escolar – visão negativa* é relatada apenas por um agente. Ele acredita que as orientações não são eficientes nem obtêm muitas respostas pedagógicas. O agente A4 descreve da seguinte forma seu ponto de vista:

> Eu raramente sou orientada sobre meu trabalho. Isso porque as pessoas (pedagogos ou gestores)[33], na área da Educação Física, não dão palpites, porque não dominam o conteúdo e então não falam nada, porque teoricamente eu sou a que entendo. Então, o que eu fizer está bom. Às vezes corrigem só uma terminologia, mas não sabem explicar por que também. Nunca recebi orientações metodológicas, só burocracia (A4 – 2,5%).

Esse dado revela que o capital científico que A4 possui é maior que o de seus pares no espaço escolar quando se trata da especificidade da Educação Física, mas os questionamentos estão em relação ao campo educacional. Para A4,

---

[33] Texto elucidativo, incluído pela pesquisadora.

encaminhamentos metodológicos e pedagógicos poderiam auxiliar no processo de ensino. Nesse sentido, parece haver uma situação em que os agentes se omitem de suas funções, criando um *modus operandi* naquele campo.

No assunto *Gestão escolar – relacionada aos professores*, incluem-se as ações da escola e sua equipe frente aos profissionais que atuam como docentes. Nesse sentido, ficam claras as ações de apoio às decisões dos professores ou, ainda, as relações efetivas de cooperação e conservação dos espaços evidenciados para os agentes.

> Foi uma conquista diária pelo trabalho apresentado. A gente ganhou espaço na escola pelo trabalho que a gente apresentava – espaço e respeito também. Respeito dos outros professores pela gente. Porque havia um ganho das crianças, isso era percebido pelos professores. A gente sempre fazia trabalho em equipe. Nunca me esqueço o trabalho que a gente fez (A1 – 1,60%).

Como pontuado por A1, muitas vezes os professores precisaram conquistar seus espaços na escola e isso deu-se a partir do trabalho desenvolvido com os estudantes. As declarações sobre o desenvolvimento de ações em equipe oportunizam a reflexão sobre o *modus operandi* das escolas estudadas. A maior parte dos agentes destaca o incentivo de colegas e da gestão para as ações educativas.

Apesar de as unidades estarem distantes e possuírem profissionais totalmente diferentes, acabam por operacionalizar as ações de forma democrática e participativa, apresentando-se, assim, uma relação de confiança, partilha e crescimento entre os agentes que trabalham nos espaços.

Destacam-se os pontos em que a gestão sempre se posiciona aberta para conversas e possíveis enfrentamentos de dificuldades no processo da ação, sejam elas materiais, sociais ou educativas. A forma como o campo opera nas unidades demonstra um compartilhamento de informações e apoio aos estudantes.

> O incentivo da escola, a gente tem muita carta branca com a equipe pedagógica. Elas abraçam o projeto. Se é da vontade do professor, elas compram a ideia. Sempre que eu preciso, a direção e a equipe pedagógica, a articuladora... a gente trabalha em tudo, a equipe é muito unida. Sempre tive incentivo da escola. Em tudo que precisei nunca tive um não, sempre “vamos ver o que é possível, vamos correr atrás”. Até o ano passado eu levava um ônibus só de alunos, esse ano já virou dois ônibus. Eu não tive o não, a gente foi atrás e a gente conseguiu. Tem a situação motivacional (A3 – 5,23%).

> Para você desenvolver um bom trabalho, você precisa ter apoio, senão você não faz nada. Trabalhei com pessoas muito boas. Isso faz diferença no teu trabalho, ter essas pessoas que te auxiliam ali. Eu sempre gostava de fazer

> alguma coisa, então sempre colocava no planejamento – atividade externa. Todo mês tinha que fazer uma atividade externa, para eles conhecerem alguma coisa diferente (A1 – 2,35%).
>
> [...] é o comprometimento da escola e do profissional, eu acho que o professor sozinho não faz nada, se não tem uma parceria com a equipe diretiva, que a diretora abrace a causa, porque a gente até consegue trabalhar direção e professor. Se a gente não tiver incentivo da gestão, pelo menos a gente consegue trabalhar junto (A7 – 1,25%).

Apesar de ocuparem papéis diferentes, professores e gestores trabalham em consonância, apoiando-se mutuamente e esforçando-se para atingir o melhor. Isso também é contraponto para as afirmações sobre o potencial profissional individual, uma vez que quatro agentes descrevem as ações como positivas e impactantes em virtude do papel desenvolvido pelo professor.

> Aí o professor tem que abraçar, tem que gostar da parte do esporte (A10 - 0,96%).
>
> [...] não adianta a escola ser megapreparada, muita vontade e o professor não quiser, é um conjunto exatamente (A2 – 6,86%).
>
> Eu acredito principalmente pelo comprometimento das professoras. A gente sempre joga para elas o desafio e elas vestem a camisa, “vamos fazer”, são superdedicadas, se envolvem muito. A gente procura dar o suporte, dar o material, o que tem, o que não tem, o que está faltando, mas elas são supercomprometidas e envolvidas (A8 – 1,29%).

Essas falas demonstram que o capital científico e social dos professores acaba por interferir no processo, pois, a partir do momento em que as práticas se destacam pela atuação desses agentes, cria-se um movimento de instabilidade no campo, pendendo o peso educativo, social e político para os agentes que estão frente aos estudantes. Esse pêndulo pode ser positivo quando os agentes não possuem pretensões relacionadas ao poder, mas também pode criar situações de conflito quando possuem.

Em relação à *Gestão escolar – organização*, descrevem-se ações referentes à organização escolar, em tempos e espaços, atividades e números de professores para a atuação no esporte educacional. Há correlação entre os professores e as gestões que facilitam as ações do esporte educacional.

> Mas no outro ano eu mesma quis ficar. Escolhi porque achei que seria bom para a organização da escola. Porque eu já tinha começado com o tênis, já fazia o contraturno, então achei legal unir as duas coisas, para a criança não ter um conteúdo diferenciado no regular. Já que a escola já tinha o projeto na escola, por que não aplicar isso no integral? Porque vinham outros professores que não faziam coisas diferenciadas da Educação Física, isso não dava um diferencial. O tênis para fazer no regular é complicado, porque a aula é curta, tem o material, e não dava para fazer tudo... e no integral teve essa possibilidade. Tinha o horário, eu fazia no

> integral e no contraturno. Já fazia o projeto em outro momento e colocar no integral seria bom para a organização da escola, já que não ia bater com os conteúdos do regular e a gente já tinha tudo (A4 – 6,40%).
>
> Nós éramos divididas assim, três professores: um trabalhava com ginástica circense, um com minivôlei e eu trabalhava com o atletismo. Como eu já estava mais tempo lá, eu tinha um projeto, então era... ela trabalha com isso. Você chegou agora, o que você quer? E o que você quer está dentro da iniciação? A escola tem condições de desenvolver isso? Havia uma avaliação de como fazer e o que fazer. Não podia chegar assim e vou inventar... vou dar aula de escalada, porque, se você for ver o caderno, é bem aberto, então vai de acordo com a visão (da gestão), até mesmo do professor (A1 – 2,14%).
>
> [...] a gente tem espaço para fazer as atividades, tem apoio da direção – às vezes não adianta nada ter o espaço se não tem apoio. Aqui o projeto era acolhido, pela escola, pelo pedagógico, pela direção, por todo mundo. Os pais iam nas corridas, participavam. E a confiança de deixar o filho com a gente no domingo de manhã. Alguns pais iam, mas outros entregavam de manhã e buscavam só à tarde (A7 – 3,12%).

Há duas vias de análise frente às situações citadas: numa delas, o agente posiciona-se a favor da educação e volta-se ao esporte educacional para uma ampliação do desenvolvimento dos estudantes; em outro viés, há uma organização de gestão que encaixa os agentes com frequência, de acordo com as necessidades escolares, naquilo que tem uma relação de significado para aquela realidade, como apontam Kirk e Kinchin (2003).

A *Gestão escolar – financiamento* se liga ao fato de a gestão escolar deter o poder de decisão frente a compras e escolhas para a lógica do desenvolvimento pedagógico. Além disso, explicita que as verbas da Prefeitura são limitadas e destaca que o programa federal Mais Educação trouxe benefícios por injetar recursos em ações específicas, como o esporte educacional.

> [...] eu diria que o Mais Educação veio favorecer com verbas, um programa que a escola já tinha, porque já desenvolvia, porque fazia parte da escola integral. Talvez não com tantas regalias, mas a gente já desenvolvia. Teve a época de outros professores brilhantes que passaram por ali, que, bem ou mal, com recursos ou sem recursos, eles faziam um excelente trabalho (A6 – 0,99%).
>
> Da Prefeitura para comprar o que precisa para a prática artística, para as outras práticas eu poderia comprar com essa verba, e o Mais Educação eu deixei em peso para o judô. O judô a gente poderia jogar só até R$ 8 mil, porque tem a cota de R$ 7.999, não pode passar de R$ 8 mil, daí tem que ter a licitação. Então eu joguei tudo para o judô, comprei tatame, tudo novo, compramos mais quimonos, eu sempre que dava, a gente ia comprando. Porque com a descentralização a gente não pode comprar individual, eu não poderia comprar um quimono para uma criança, era uso coletivo, mas a Secretaria não aceitava, então a gente usou o Mais Educação para isso. Quando eles viram a estrutura montada, virou a menina dos olhos, chamava, todo pessoal vinha pra cá (A7 – 3,72%).

Observa-se que algumas gestões podem colaborar para o desenvolvimento do esporte educacional se assim quiserem ou se entenderem a importância desse tipo de trabalho. A descrição feita por A7 demonstra que o esporte educacional (judô) de sua unidade escolar ganhou possibilidades a partir do direcionamento financeiro para essa prática. A unidade investiu 16%[34] da verba recebida pelo Programa Mais Educação em adequações e materiais pedagógicos para o esporte educacional. Criou-se um espaço apropriado e com materiais de qualidade e específicos para os estudantes, devido à aplicabilidade da verba do "macrocampo Esporte e Lazer". Isso reforça o depoimento de A6, para quem as práticas já estavam nas unidades, mas o programa possibilitou a qualificação delas.

Das escolas pesquisadas, apenas uma destinou o dinheiro para obras ou reformas. As outras quatro fizeram compras de materiais esportivos e incentivaram as práticas nas unidades, de maneira a qualificá-las.

A subcategoria *Articulação entre gestão escolar e gestão municipal* aborda como a gestão escolar busca apoio para concretizar seus feitos locais, utilizando de ações políticas para tal. Assim, o campo educacional tange os limites do campo político em busca de complementos e possibilidades para melhorar a qualidade do esporte educacional desenvolvido:

> LDO[35], isso! Cada vez muda o nome, a nomenclatura, e foi numa dessa que eu falei para o prefeito, porque ele é judoca, ele foi tudo, judoca e escoteiro, e falei: "Você precisa ir lá ver nossas crianças do judô". E ele: "Vou ver". E eu falei para a secretária, e ela estava do lado: "Você está sabendo que teve isso e isso lá no Otto?". E ela: "Estou vendo". Foi aí que começou a aparecer. Eu tive que pegar o prefeito pelas calças, pegar na hora certa. Levei a camiseta para ele. A gente fazia sempre isso, então a gente tentava envolver. Porque tinha que vir de cima para baixo também. Fizemos dois movimentos, de baixo para cima e de cima para baixo, para funcionar (A7 – 3,94%).

Isso demonstra que a gestão escolar busca inserir-se em meios para chegar às pessoas que detêm o poder e assim divulgar o trabalho da unidade – transitando entre campos. Mas também deixa transparecer que precisa haver movimentos verticais (escola – Secretaria - governo) e horizontais (em nível local – professores e estudantes) para que algum reconhecimento seja obtido, o que revela quanto a categoria *Comunidade* é relevante para este estudo.

- Considerações acerca da categoria *Gestão*:

---

[34] O equivalente a R$ 7.989,00.
[35] Lei de Diretrizes Orçamentárias.

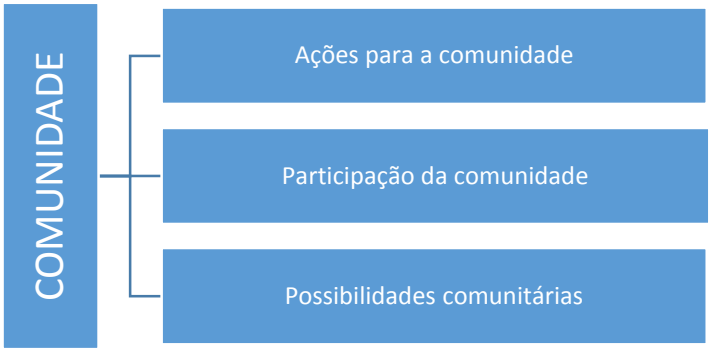
Com base nos relatos apresentados é possível compreender que existem sérias divergências nos entremeios. Gestão municipal e gestão escolar podem operar juntas ou podem caminhar para lados opostos. As tensões ficam mais evidenciadas quando se trata da necessidade de mais profissionais para desenvolver o esporte educacional – essa visão é partilhada por vários agentes e nem sequer parece importar para a gestão municipal, pois as questões financeiras ficam à frente das questões pedagógicas.

Outra perspectiva é que o esporte educacional, de acordo com a lei, não tem presença no currículo da Educação Física, o que gera contrapontos nos encaminhamentos da iniciação esportiva na ampliação da carga horária escolar. Essa questão agrava as relações internas entre equipes de departamentos, os encaminhamentos metodológicos e as concepções de desenvolvimento dos conteúdos, uma vez que estabelece uma relação de poder da equipe curricular sobre as demais equipes – Gerência da Educação Integral e Gerência de Projetos Educacionais.

O fato de o esporte educacional estar relegado a espaços de contraturno e ampliação de tempo faz com que ele não seja visto como um espaço educativo e adequado à construção da cidadania, como é proposto na lei. Observa-se que sempre há o receio em falar que se desenvolve um trabalho com o esporte, pois as diretrizes municipais não o apontam curricularmente. Essa situação é de desequilíbrio, uma vez que as secretarias municipais operacionalizam seus encaminhamentos e concepções de acordo com as orientações federais.

A categoria *Comunidade* aparece em segundo lugar em relação ao número de menções. Nela se incluem as subcategorias: *ações para a comunidade*, *participação da comunidade* e *possibilidades comunitárias*.

FIGURA 20 − CATEGORIA *COMUNIDADE*



FONTE: A autora (2019).

Na subcategoria *Ações para a comunidade* são tratadas as temáticas emergentes que descrevem como a unidade escolar programa atividades e festivais para envolver a participação da comunidade no espaço escolar. A subcategoria é abordada por dez dos agentes entrevistados. Esses dados provêm das ações dos professores em prol da manutenção de estudantes no esporte educacional, sendo essa uma opção diferente daquela que eles têm em suas comunidades.

> [...] Eu faço um trabalho com a comunidade. Ontem mesmo eles vieram, são ex-alunos, às vezes estou acabada, mas vejo eles vindo e brincando e jogando, muitas vezes sem muita técnica, mas estão jogando. Hoje eles têm mais consciência do que é o esporte, do que é a técnica, e eles não dão tanto valor a isso, continuam vindo brincar e ajudam aqueles que não são tão bons, ensinam uns aos outros. Sempre deixei os alunos da comunidade participarem, mesmo quando era contraturno, e mesmo não sendo alunos da escola. Fazia três turmas, separava por nível de habilidades e os mais habilidosos sempre pediam para ficar nas outras turmas para ajudar. Muitos alunos, quando saíam da escola, pediam para vir participar e acabavam sendo monitores nas outras turmas, porque eles queriam**.** A gente fazia nossos campeonatos em três níveis e por exemplo: o intermediário vinha apitar o jogo do baby e o avançado vinha apitar o intermediário, eu apitava o jogo do avançado. Isso é até hoje muito comum. Nós fizemos o dia do tênis em família. Fizemos aqui atividades recreativas, para os pais entrarem no mundo das crianças, com raquete, com bolinha e depois montamos as quadrinhas para eles poderem jogar um pouquinho. Faz parte do trabalho envolver a comunidade. Os pais gostaram bastante, a gente fez o campeonato e esses ex-alunos vieram e apitaram os jogos dos atuais alunos (A4 – 11,98%).

> [...] você promove ações que trazem a comunidade para dentro da escola. É, na verdade, se a gente for ver, a maioria da APPF da escola é formada por pais dos alunos do judô, porque a escola sabe que pode contar com eles, estão sempre ali para ajudar. E a gente promoveu diversos momentos em que os pais puderam estar junto com seus filhos, mesmo não sendo da modalidade, mas, pelo fato de fazerem parte das aulas, eles estavam lá, tanto

> idas no cinema, jogos de futebol, visitas no museu, então os pais vieram junto com as crianças para estarem acompanhando. Eu acho bacana também o fato de você ter aberto as portas da escola. Isso também ajuda na relação o fato de eles terem esse acesso da escola por estarem mais perto dos filhos, também é um ponto importante. É legal porque nós também temos um relacionamento muito bom, porque os pais têm plena confiança no trabalho e acredito que o trabalho que o professor está fazendo com a criança dentro da escola é de extrema importância. Os pais dão até mais autonomia para os professores para que o professor possa estar trabalhando (A2 – 4,25%).

> Então nós tínhamos ali, isso de um modo geral, não era só no esporte e lazer, mas também absorvia a questão do esporte e lazer, a gente tinha um momento, não um único no ano, mas alguns momentos no ano, às vezes ao final de cada semestre, às vezes no final de determinadas práticas, que eram um pouco mais rápidas. Nós chamávamos a comunidade e fazíamos exposições de trabalhos. Essas exposições eram exposições interativas, não era pendurar um cartazinho e mostrar o que o próprio filho fez, não, eram exposições interativas. Por exemplo, na Prática de Movimento, se a criança fazia o atletismo, naquele momento junto com os seus filhos iam desenvolver aquela prática (A6 – 2,85%).

São possibilidades oportunizadas pelos agentes para atender à demanda local e incentivar os estudantes ou crianças da comunidade a participarem do ensino e da prática do esporte educacional naquele espaço. Observa-se que o envolvimento dos agentes não é apenas com o compromisso diário das aulas, mas com a receptividade dos pais e das famílias para o desenvolvimento amplo do entendimento e da prática esportiva, num processo de acolhimento.

Criam-se espaços de oferta de muitas atividades para os estudantes e o esporte educacional é uma delas. É relatado que existe mudança na percepção dos pais em relação à escola e à perspectiva de algumas ações, como a do judô.

> [...] Quando eu comecei com as aulas de judô, muitos pais foram questionar na escola que não queriam que seus filhos participassem das aulas, que a criança já era violenta e que ia se tornar mais briguenta porque ia aprender a bater. Outros porque, como tem alguns movimentos do judô como as saudações, falavam que era uma adoração e eles eram de outras religiões e não daria certo. Mas eu acredito que, ao longo do tempo, a comunidade foi entendendo o que era a prática, viu que realmente as crianças melhoraram no comportamento, tiveram um melhor desenvolvimento, aí no contexto familiar os pais e as mães se aproximaram mais da criança porque começaram a acompanhar esse desenvolvimento, não somente nas aulas, mas também nas graduações, nas competições, eles estavam às vezes pais separados que se juntavam para estar naquele momento junto da criança. O fato dos pais se juntarem para organizar o mutirão para lavarem os quimonos, se organizarem para nas férias estarem lá ajudando a limparem a escola, para que, mesmo nas férias, as crianças pudessem estar participando das atividades. Ou quando tinha alguma necessidade dentro da escola, os primeiros a se dispor ajudando eram os pais dos alunos do judô, porque o fato de ter essa modalidade diferenciada trouxe benefícios para os filhos deles e para eles, fez com que se motivassem mais ajudando a escola (A2 – 4,24%).

Há um possível estreitamento de laços entre a comunidade, as famílias e a escola a partir de uma prática que envolva mais do que movimentos. É um conjunto contextualizado, com ensino de filosofia, de ética, de disciplina e organização. O que inicialmente era desconfiança passa a ser compreendido pelas portas abertas da escola e da sala de judô. Além da percepção da mudança dos filhos e posteriormente dos pais, essa ação com a comunidade fortalece o esporte enquanto prática para a vida, como apontado por Kirk e Kinchin (2003).

Pode-se afirmar que os agentes proporcionam ações efetivas no campo, buscando ampliar sua atuação e criando *habitus* nos seus espaços escolares e comunitários. Observa-se que existe uma preocupação e uma prerrogativa em manter essas relações sociais para que sejam "regulares" dentro da estrutura escolar.

O que se encontra descrito com maior frequência na subcategoria *Participação da comunidade* demonstra a efetiva forma como pais, estudantes e demais pessoas da comunidade inserem-se no campo educacional. A maior parte está de acordo com a participação dos filhos em eventos ou chamamentos escolares, como festividades.

> [...] a participação maior é dos alunos do integral. Então no atletismo, por exemplo, os pais acompanham nas corridas de rua, dificilmente para quem as professoras mandam o bilhete de autorização, dificilmente eles deixam ele ir, tem todo um convencimento, um trabalho com a comunidade, com os pais. São bem participativos com os filhos. Tanto é que agora que surgiu o xadrez, a ginástica, estavam todos querendo mudar os alunos de turma para poder participar porque o xadrez é em um turno e a ginástica é em outro turno, mas não há possibilidade de todos participarem (A10 – 4,42%).

Há, ainda, aqueles que participam com frequência e estão voltados a preocupações diferentes em relação aos seus filhos: buscam atividades diferenciadas e entendem que a educação em tempo integral traz essa possibilidade. As unidades são receptivas para com todos, sem prática de seletividade. Percebe-se uma busca educacional frente às possibilidades escolares.

> A escola já era conhecida, mas com o atletismo ficou um pouco mais. Os pais eram presentes, colaboravam e ajudavam e a confiança de ver que na escola tem bastante coisa para fazer. Porque nessa época tinha coral, fanfarra, música. Tudo isso vai tornando a escola mais conhecida, deixa a escola melhor. Isso foi bem visto pela comunidade. Criou-se um olhar de acolhimento da comunidade em relação à escola, porque a mesma estava propícia para a comunidade, dada a diversidade de atividades. Sempre teve muita coisa aqui, o pessoal quer estudar aqui, porque tem atletismo, xadrez, coral, fanfarra. Tinha vezes que os pais vinham procurar porque a criança estava um pouco acima do peso... (existia um comprometimento, buscando o esporte). E fora o nosso olhar, porque não era selecionado crianças, era para quem quisesse, para todos, por isso que tinha bem o caráter lúdico (A4 – 7,04%).

Outros casos demonstram como a escola é ponto de referência para a comunidade, pois nela se encontra acolhida para as crianças e jovens ao seu redor, já que funciona como um espaço para eles brincarem e sentirem-se seguros. A intimidade com a escola acaba por favorecer mesmo aqueles que não estudam lá, pela possibilidade de usufruírem com qualidade de algumas práticas esportivas, com o aval dos professores e gestores.

> [..] eles voltam, eles estão aqui o tempo inteiro. E as famílias também, os maiores não, porque os maiores vêm sozinhos e a família sabe que está aqui, e os que são mais novinhos a família vem trazer, fica aqui, vem, conversa com a gente, olha a escola. E acaba que os mais velhos vêm cuidar dos mais novos, e isso vai tendo uma lógica de trabalho (A9 – 1,82%).

O *modus operandi* dessas unidades possibilita que as ações escolares sejam legitimadas e qualificadas para esses espaços, tornando o processo frequente e criando microcosmos sociais – reforçando valores, interesses e objetivos específicos de cada realidade. Ainda assim, a lógica repete-se e transforma-se em regularidade presente em todas as unidades pesquisadas, sendo caracterizado um *habitus* escolar.

A participação também é indicada de formas diferentes, como é o caso de uma das unidades, em que a comunidade ao redor do espaço escolar cuida e contribui com doações. Ao compreender a efetividade das ações realizadas no esporte educacional, essa unidade recebeu quimonos, colchonetes e outros materiais para qualificar o trabalho:

> [...] recebi de pessoas que nem conhecia, que eu não sabia quem era, mas que falaram que fizeram uma ação entre os funcionários da empresa e resolveram levar os colchonetes para a gente. A gente recebeu de empresas que são diretamente relacionados com a modalidade, como da empresa de quimonos, que sempre apoiou, desde o início. E também pessoas da comunidade, por exemplo, a gente ganhou 50 agasalhos de uma empresa que é do lado da escola. Então veio de vários pontos diferentes (A2 – 1,44%).

A relevância social do que é ensinado faz com que a comunidade compreenda seu significado. Isso é levantado por Kirk e Kinchin (2003) e Macphail et al. (2008) quando destacam a “aprendizagem situada” como um potencial de ganho para os estudantes. Muitas vezes também existem cobranças da comunidade para que o estudante aprenda algo ou seja inserido em alguma atividade específica. Há sempre conversas e trocas entre os agentes sociais – escola e comunidade –, o que acaba criando uma lógica do campo.

Outro ponto é a utilização de espaços e o desenvolvimento de possíveis ações comunitárias conectadas às escolas e a outros espaços. Isso foi classificado na subcategoria *Possibilidades comunitárias*, que consistiu em apontar locais existentes ao redor das escolas, como outras escolas e praças, que poderiam constituir espaço educador para o esporte. Uma delas já é utilizada pelo SESC[36] como uma possibilidade de oferta.

> [...] tem as meninas do Sesc que também ofertam o esporte ali na quadra da Miracy. É pertinho também, quatro quadras aqui pra cima. Elas vêm na escola para fazer esse trabalho para as crianças poderem praticar o esporte lá, é futebol que elas fazem lá. Aqui e na quadra do Inês, sabe? Na Madre Tereza, porque a quadra na verdade fica no meio das duas escolas, lá também tem as mesmas meninas do Sesc (A9 – 2,00%).

De certa forma, é uma indicação para que esses espaços possam ser ocupados com ofertas de esporte educacional ou de participação (HARDMAN, 2007), uma vez que há escolas próximas e quadras esportivas de propriedade da cidade. Nesse sentido, a articulação entre a Secretaria da Educação e a Secretaria de Esportes, Lazer e Juventude deveria ocorrer com maior efetividade, pois as praças são equipamentos destinados ao lazer e participação, mas poderiam acomodar o esporte educacional se isso fosse viabilizado de forma autêntica e direcionada. Com a articulação de ambas as secretarias e a busca de parcerias com o Terceiro Setor, como é o caso do SESC, seria possível obter relações frutíferas para a intersetorialidade e, por consequência, para o esporte educacional.

Nessa subcategoria, é possível perceber como campos diversos operacionalizam situações que podem beneficiar os estudantes, mas, ainda assim, são realidades distintas, com *habitus* que, na maioria das vezes, não se encontram na mesma concepção sobre o esporte educacional. Talvez pelas relações de poder existentes entre as secretarias, a efetividade do compartilhamento não se cumpra com a prosperidade aguardada ou pontuada pelos agentes da pesquisa. Sendo as relações de poder entre os agentes e suas posições uma força estruturante no campo, podem tornar-se empecilho para a coparticipação e colaboratividade no processo de oferta e de ensino.

---

[36] Serviço Social do Comércio, que faz parte do Terceiro Setor.

- Considerações acerca da categoria *Comunidade*

Observou-se que a inserção da escola na comunidade proporciona a relevância educacional que tanto se procura e se menciona em relação ao currículo e atividades escolares. Abrir as portas das unidades para famílias e estudantes corresponde a mais do que recebê-los para as aulas: é buscar atender às necessidades reais de um espaço educativo, transpondo os muros escolares e caminhando em direção a parcerias comunitárias.

O valor está em criar *modus operandi* que favoreça o pertencimento do espaço público à comunidade do entorno, tornando-a destaque em meio ao bairro ou regionalidade. A situação apresentada cria a expectativa de que “boas práticas”, que considerem a aprendizagem significativa ou situada, necessitam de participação, apoio e compreensão social.

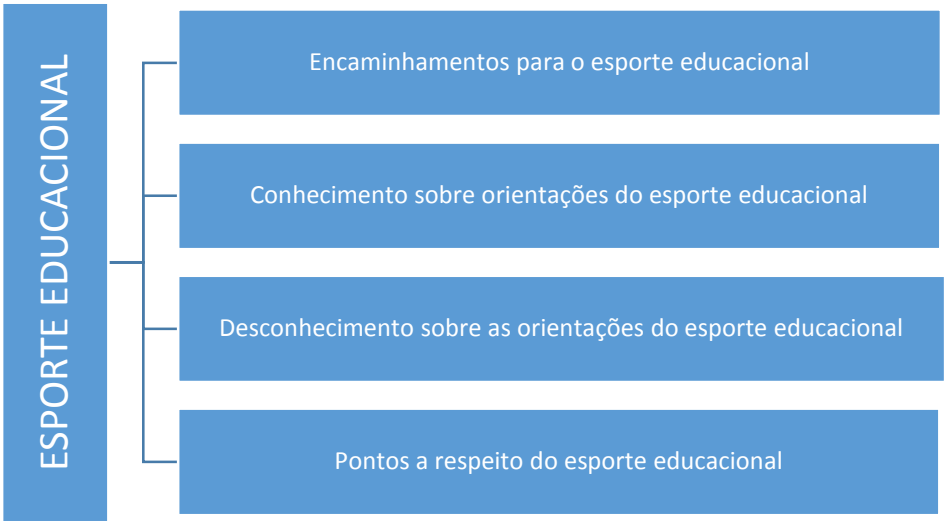
Sadi et al. (2004) e Gadotti (2009) destacam que a qualidade educacional está na possibilidade e no direito de acesso dos estudantes às oportunidades pedagógicas que estejam apoiadas pelos pais, familiares e comunidade, pois o acompanhamento promove o compromisso com uma formação esportiva.

Ressalta-se, ainda, que esse processo junto à comunidade se deu pela inserção, primeiro, dos professores. Eles foram os agentes que construíram e alimentaram um capital social nas escolas e comunidades, extrapolando suas funções normativas e estabelecendo vínculos entre a estrutura e as pessoas, o que lhes acarretou um capital simbólico relevante no campo.

A efetividade da comunidade não é por ação direta da gestão municipal ou escolar, mas, sim, por atitudes dos agentes, que acreditam em modificações relevantes com a participação externa. Pode-se afirmar que os agentes com maior capital simbólico para a comunidade conseguiram realizar ações diversificadas para seus estudantes quando relacionadas ao esporte educacional.

A categoria *Esporte educacional* aborda as perspectivas de desenvolvimento esportivo que podem funcionar em escolas e as relações entre os agentes e essas escolas. Entre as subcategorias estão: *encaminhamentos para o esporte educacional; conhecimento* e *desconhecimento sobre orientações do esporte educacional*.

FIGURA 21 − CATEGORIA *ESPORTE EDUCACIONAL*



FONTE: A autora (2019).

A subcategoria *Encaminhamentos para o esporte educacional* demonstra, em suas temáticas emergentes, como os agentes desenvolvem a prática escolar com os estudantes. São descritas as maneiras de operacionalizar em sala de aula o esporte mencionado durante as entrevistas.

De forma geral, os agentes falam de um trabalho lúdico, focado na modalidade escolhida e com inserção da técnica como um suporte à educação. Compreendem que a técnica faz parte do processo e que precisa estar presente, mas ela não é o mais importante para a faixa etária (5 a 10 anos). A5 e A3 descrevem que a prática pode ser lúdica e ter intencionalidades esclarecidas por conversas, correções ou apresentações de como é a técnica correta de execução.

> Começava com alongamento, sempre fazia uma brincadeira relacionada à parte principal da aula, depois fazia alguns exercícios específicos para as crianças, depois fazia uma volta à calma, voltava para o alongamento e depois acabava. Dentro da aula eu ia colocando as atividades, o foco um pouco maior foi na corrida, porque a gente participava do circuito, mas dentro do projeto a gente trabalhou todas as modalidades. Trabalhava de um jeito totalmente lúdico, até quando era um exercício mais específico era de forma lúdica. Nunca ficava cobrando uma técnica apurada de uma criança. Nunca tínhamos o objetivo de tem que ganhar, mas a fim de que ele conseguisse concluir, terminar a corrida, conhecer o seu próprio corpo, entendendo que eu preciso diminuir a velocidade porque eu não estou aguentando (A5 – 22,06%, grifo da autora).

> Primeiro, nunca deixo o lúdico de fora, trabalho bastante a ludicidade e não deixo de trabalhar a técnica. Porque eu acho que uma coisa tem que complementar a outra. Eles são pequenos, mas eles têm que entender que, para eles correrem mais rápido, eles têm que posicionar melhor o corpo. A

> técnica também faz parte. Eu trabalho a ludicidade, coloco um jogo sempre, mas eles entendem que existe uma técnica para fazer o movimento. Eu trabalho o jogo e sempre faço uma roda de conversa para saber o porquê fizemos algumas coisas, pela discussão e reflexão. E nessa conversa vou mostrando alguns padrões e depois eu falo sobre a técnica. Eles têm noção de que eles estão brincando, mas tanto eles quanto a equipe profissional usam aquilo para desenvolver o gesto técnico (A3 – 9,07%, grifo da autora).

> [...] não trabalhava a técnica, porque esse não era o objetivo, o que eu queria mesmo é que, no atletismo, eles tivessem essa vivência e principalmente que eles conhecessem o que é. Eu queria que saísse dessa cultura do futebol, queria que eles dissessem: “eu gosto de fazer atletismo”, tanto que, toda aula que eu começava com eles, eu explicava o que ia ensinar, dizia o conteúdo da aula e explicava por que ia fazer isso. Então: “vamos fazer corrida de revezamento, o que é?” “Como faz uma corrida de revezamento?” Ah! Tinha uma explicação teórica primeiro e eles sabiam que naquela semana (...) cada semana eu trabalhava uma modalidade. E quando terminava, na próxima semana eles já sabiam o que eu iria trabalhar. A gente não tinha objetivos a nível de competição, mas, sim, ir às corridinhas, quando tinha! Na verdade, eu queria que eles tivessem a alegria de estar fazendo aquilo que estavam fazendo. Se a gente ia participar de uma corrida, eu enfatizava para eles, totalmente – porque eu levo isso para minha vida, não importa que eu seja a primeira ou seja a última, o que importa que eu vá e dê o meu melhor – era isso que eu tentava passar para eles. Se você chegar por último, não importa se você vai chegar chorando ou sorrindo, o que importa é que aquele choro não seja um choro de frustração, mas que eles aprendessem a lidar com mais do que isso, que eles podem mais. Porque você não pode chegar para uma criança e dizer: você é ruim, você é isso, você é aquilo, porque a criança leva para a vida. Você sempre tem que prezar, vangloriando e pegando as coisas boas que a criança tem. Falo para eles: “nós somos diferentes, eu não sou igual a você e você não é igual a mim, só que você é boa nisso e eu sou boa nisso, mas você pode me ajudar a melhorar no que eu sou ruim.” Por isso sempre trabalhava, por exemplo: salto em duplas e colocava assim, um melhor e outro que tinha mais dificuldade, para auxiliar, coletivo, porque é totalmente individual, então eu tentava trabalhar essa parte deles, esse conjunto (A1 – 19,76%, grifo da autora).

Além de indicar que precisa haver uma aproximação com a realidade, que os estudantes têm uma compreensão daquilo que vivenciam em aula para levar para a vida, os agentes destacam a necessidade da rotina de retomar o que se está ensinando e o porquê se ensina. Nessa perspectiva, observa-se que alguns conceitos indicados pelo Ministério do Esporte em 2003 para a realização do esporte educacional estão evidenciados.

Outra perspectiva ressaltada é o desenvolvimento do estudante como um todo, na integralidade e multidimensionalidade. A1 relata que o trabalho coletivo, mesmo em uma modalidade individual, se faz necessário para ampliar o respeito, a autoestima e a perspectiva da colaboração entre os pares.

> O meu objetivo principal é que a criança se divirta com aquilo, evoluir na parte motora, nas regras, mas quero que ela goste, que se divirta. Começo com brincadeiras, com bolinhas, com raquete e as regras básicas de jogo. Começo com jogos simples, faço adaptações com bolas grandes e gigantes, vou numa progressão pedagógica. Saio do bem lúdico, bem recreativo, para

> depois começar a inserir umas regras do esporte. Nunca entro numa questão muito técnica: são as coisas básicas para facilitar o desenvolvimento dele. Nunca fazemos atividades repetitivas: é sempre dentro do jogo, do lúdico. Até porque as crianças são pequenas e há rotatividade de crianças (A4 – 4,39%, grifo da autora).

Kirk e Kinchin (2003) e Bailey et al. (2009) enfatizam que o desenvolvimento de programas deve ser inclusivo e considerar diversas adequações para a educação e a participação no esporte, colaborando para a autoestima, a motivação, o bem-estar dos estudantes. Isso pode ser conferido nas falas dos agentes e também foi observado em aulas e conversas entre profissionais da Secretaria. Essas correspondências também são destacadas por outros programas internacionais, como o português de 2017.

A4 menciona com frequência que o estudante precisa estar sempre em primeiro lugar, que pensar nele é o diferencial do trabalho. Quando esse fator é considerado, todos os jogos, esportes e atividades precisam estar de acordo com a possibilidade de execução e precisam de um espaço agradável e divertido. Observa-se que A1 e A4 discorrem frequentemente sobre mais do que esporte: descrevem ações pautadas em níveis educacionais. Esse fator corrobora Macphail et al. (2008) e o Programa do Desporto Escolar, de Portugal (2017), que ressaltam a forma de condução da aula como o que a torna restritiva ou divertida e prazerosa. Assim, a prática pedagógica implica no sucesso obtido pelos estudantes em aprendizado e vida.

Tais trechos indicam um processo que se repete em relação aos encaminhamentos, com a criação de regras para o campo do esporte educacional e a estruturação de aspectos gerais de trabalho nas escolas do município.

Para A5 não houve uma forma única de trabalho, mas, sim, um processo de evolução enquanto professor, sendo as formações, leituras e a prática diária um campo de inovações e conhecimento. Pode-se observar que esse agente tem certo destaque junto aos demais profissionais do município e que se apropriou de capital científico e social durante seus anos formativos. A5 possui um capital simbólico significativo no campo, sendo frequentemente ouvido e questionado por suas práticas. Ele faz muitas menções em relação ao diagnóstico da turma, dos alunos e do conhecimento do professor.

> [...] eu digo hoje em dia, já nesses últimos anos, não no meu primeiro ou segundo ano, que foi lá em 2012, 2013 porque eu me reinventei muito enquanto professor, porque a gente vai aprendendo com os erros e vai adaptando as aulas, organizando as aulas, até você chegar num meio termo que seja bom para os dois lados. Tudo começa do conhecimento

> da turma, não é uma receita de bolo, onde cada turma vai ser igual a outra, uma turma diferencia muito de um período para outro, quem dirá de um ano para o outro. Então depende muito de como vai ser esse conhecimento do professor em relação à turma. Conhecendo a turma, você passa a conhecer o aluno, saber qual o nível de desenvolvimento dele, cognitivo e motor, que é um princípio fundamental. Se a criança tem as habilidades motoras fundamentais, eu vou dizer assim… pelo menos suficientes para fazer a prática esportiva, ou você vai ter que trabalhar, desde o início da formação, do desenvolvimento da habilidade motora dele, sociabilização, manipulação, locomoção. Em cima disso, você consegue trabalhar, aí você direciona sua metodologia em busca do teu objetivo. No meu caso, que é o judô, primeiro eu aumento bem o repertório motor deles, com diversas atividades que tenham elementos do judô, mas que ao mesmo tempo sejam voltados para o aspecto lúdico, porque assim a criança aprende brincando: ela gosta da atividade, vai querer continuar na atividade e ela vai estar sempre aprendendo, de forma indireta. Ela não precisa saber que ela está trabalhando aquilo naquele dia, mas vai saber que ela melhorou aquilo ao longo do tempo, de acordo com as atividades que ela vai estar fazendo. Aí você vai colocando elementos da modalidade específica. O importante é sempre falar: a busca não é pela perfeição do gestual técnico, é pela aprendizagem do movimento (A2 – 8,05%, grifo da autora).

Como os demais agentes, A5 traz o foco do gostar, do brincar e do aprender como possibilidades reais do esporte educacional. Além disso, observa-se uma preocupação em ensinar atividades que os estudantes levem para a vida (BRASIL, 2016). Freire et al. (2016) destacam que perspectivas como a de A2 são relevantes, uma vez que apontam, como papel da escola, o criar oportunidades de reflexão sobre valores e o promover nos estudantes possíveis formas de autonomia para o bem comum. Esse compromisso está de acordo com as leis e políticas públicas indicadas no Brasil, que previamente poderiam deixar transparecer que essas práticas estão em conjunção com os indicativos de implantação de políticas públicas – termos que serão discutidos posteriormente na categoria *Políticas públicas*.

As subcategorias *Conhecimento* e *Desconhecimento sobre as orientações do esporte educacional* se contrapõem e se complementam, compondo um panorama a respeito do que esperar das políticas públicas. Nessas subcategorias foi possível constatar que o conhecimento sobre esporte educacional está reduzido aos documentos produzidos pela Rede Municipal de Ensino: o *Currículo do ensino fundamental*, o *Caderno pedagógico da educação integral* e seus encaminhamentos, além de uma ou outra normativa referida pelo município.

> [...] tinha no *Caderno da educação integral*, ali que tinha, mas muito simplificado também, as orientações de como tinha que ser, mas não tinha nada que falava de como trabalhar. Era uma coisa bem superficial (A8 – 2,20%).

> Conheço dentro da Prefeitura e que em cima disso ela vai para a situação do esporte. Não aprofundado, eu conheço que a gente tem a

> possibilidade de desenvolver os esportes dentro dessa prática do integral. E esses esportes são bem variados: vai desde lutas, dança, xadrez e esporte de campo e de rede. E, também, eu conheço através dos cursos, onde a Secretaria fornece os subsídios para você implementar dentro da escola atividades como: badminton, futebol americano. Sei dessas práticas (A3 – 5,98%).

Apenas sete agentes arriscaram-se a afirmar que compreendiam os indicativos para o esporte educacional, mas foram reticentes ao explanar a respeito. As orientações generalizadas são aprofundadas e tratadas em formações da rede, como mencionado por A3. Apenas um agente citou os documentos federais, especificamente as orientações do Programa Mais Educação, que disponibilizava verbas para a ampliação do esporte educacional nas escolas em tempo integral.

Isso demonstra que o *modus operandi* é o que rege o processo de ação sobre o esporte educacional, relacionado muito mais a crenças fundamentais e a contextos de formação do que propriamente a orientações e descrições de políticas públicas criadas.

Quanto à subcategoria *Desconhecimento sobre o esporte educacional*, algumas temáticas emergiram, como a não percepção da política pública para a temática, a superficialidade dos documentos sobre o assunto e a não menção dele por nenhum membro da Secretaria ou da gestão escolar. As indicações são de que as leituras e menções foram sempre descontextualizadas e menosprezadas.

> É feito, mas não por causa do caderno. É meio por instinto mesmo, facilitar o esporte porque é difícil, não porque conheço o esporte educacional. Eu descobri depois, era assim que era para fazer (A4 – 9,77%).

Há também os que acreditam que as orientações da Secretaria Municipal da Educação estão de acordo com as demais políticas e indicativos para o esporte educacional no Brasil:

> [...] não estou a par dos documentos de políticas públicas para o esporte educacional, mas acredito que alguns aspectos tenham coesão e outros não, pois, de acordo com a gestão**,** as orientações são alteradas e modificadas, nem sempre para melhor ou mais adequadas (A12 – 5,19%).

A essa altura pode-se inferir um detalhe das notas de campo: os direcionamentos do município para o esporte educacional na educação em tempo integral passaram a ser coesos e condizentes com as políticas federais **apenas** no final de 2016, com a publicação do *Caderno de subsídios para a educação integral* (CURITIBA, 2016). Em razão da data de corte – 2012 a 2016 –, as orientações desse período estavam mais fundamentadas nas crenças dos agentes municipais que

atuavam na Secretaria do que nas efetivas legislações ou orientações federais. Nota-se que, entre 2015 e 2016, a Secretaria Municipal da Educação trabalhou para criar aproximações e adequações, tanto que as publicações seguintes apresentam a coesão esperada.

Destaca-se que nesse período houve uma ebulição de acontecimentos na Secretaria. Com a inserção de agentes novos na educação de tempo integral, algumas lógicas da estrutura passaram a ser subvertidas momentaneamente, o que causou desconforto e instabilidade nas relações de poder. Essa volatilidade foi absorvida com divisões na equipe, com mapeamento e restrição de ações entre "Currículo de Educação Física" e "Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva".

A disputa entre ambos buscou legitimidade para os processos de atuação junto aos professores e deslocou as políticas públicas para o atendimento da educação em tempo integral, focando o desenvolvimento da área de "Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva" e iniciando um processo de elucidação das referidas práticas.

Ao colocar-se o conhecimento e desconhecimento sobre uma temática, sempre se causa uma polarização a respeito daquilo que se sabe. Neste estudo, as nuances também são importantes, pois são elas que compõem as temáticas emergentes da subcategoria *Pontos a respeito do esporte educacional*. Entre elas estão algumas falas que se contrapõem às afirmações gerais dos agentes: por exemplo, o agente afirma desconhecer as políticas públicas para o esporte educacional ou qualquer orientação, mas sabe mencionar encaminhamentos descritos para o esporte educacional na educação em tempo integral:

> [...] no caso cada esporte ser trabalhado mais detalhado, por mais que seja por atividades pré-desportivas, mas é uma base de acordo com a faixa etária, e o esporte ele, eu acho que as crianças elas gostam, elas participam bastante [...] (A10 – 4,17%).

Há também referências à limitação das orientações escritas, indagações sobre o motivo de a Educação Física nunca estar inserida em semanas pedagógicas ou não ser foco da formação geral dos agentes do município e, principalmente, indicações de como proceder frente ao desenvolvimento do esporte educacional, relacionado à gestão escolar, comunidade e ações externas. A3, por exemplo, afirma que faz o que está descrito nas orientações, mas sente-se inseguro em manter essa informação.

> [...] desenvolver os esportes dentro dessa prática do movimento. E esses esportes são bem variados. O que eu sei é que, dentro dessas práticas, alguma orientação que eu tenho lá da Secretaria – lá da coordenação – é que em cima dessas práticas a gente leva as crianças para eventos, torneios, práticas esportivas fora. Para que essa prática não fique só dentro da escola.

> Para que eles tomem gosto pela prática esportiva com o objetivo de crescer cidadãos mais ativos. E participar mais do que a própria estrutura governamental oferece. Participar de práticas esportivas no parque, das corridas de rua, que estão bem em alta (A3 – 4,02%, grifos da autora).

Observa-se que, ao final da passagem de A3, fica em evidência uma consciência de que o esporte educacional é a base para a prática da vida e assim seria sequenciado pelo esporte de participação, com ênfase na qualidade de vida, o que é um ponto relevante e sustentado pela legislação esportiva (Lei n. 9.615/98). Essas nuances foram expostas por cinco agentes e demonstram que muitas vezes as questões sociais e a imersão no meio do esporte e da educação pressupõem conhecimentos não nomeados ou não classificados, mas que estão nas falas dos agentes.

Nesse sentido, a inserção no campo educacional e no campo esportivo produz um *habitus* que está impregnado nos agentes, mesmo sem eles poderem nomear ou dar-se conta. Além disso, pode-se descrever que a expressão “políticas públicas” pode não estar clara na sua abrangência e entendimento para os participantes desta pesquisa.

- Considerações acerca da categoria *Esporte educacional*

Observou-se que até 2015 o conhecimento sobre esporte educacional dentro da estrutura estava adormecido, parado em uma temporalidade de 1992, e que havia muito “medo” de nomear as ações e as práticas como sendo de esporte. A modificação da estrutura física e a composição dos agentes trouxe um enfrentamento das leis e orientações federais para a constituição do esporte educacional na Secretaria.

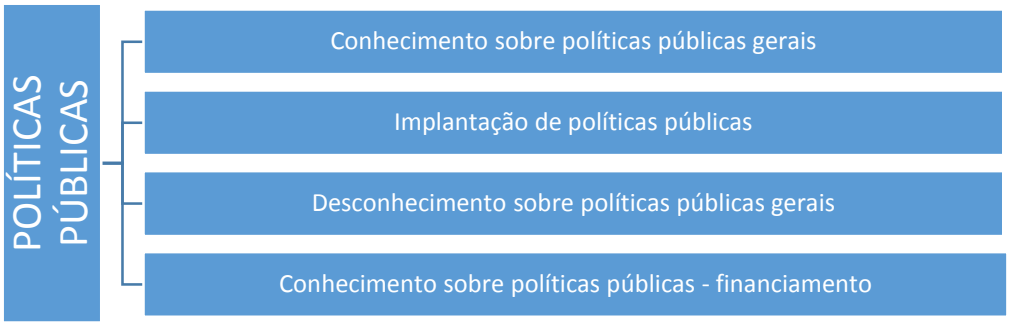
O capital simbólico de agentes que integraram a Gerência da Educação em Tempo Integral, na época, contribuiu para que a “iniciação esportiva” ganhasse seu devido lugar e para que se iniciassem discussões e reflexões internas sobre a concepção de esporte na Secretaria Municipal da Educação. Esse tipo de ação foi observado por Ferry (2015) em seus estudos e colabora para o entendimento da estrutura.

Além disso, a oferta de variadas experiências em esporte educacional estimula um processo mais declarado e inovador nas aulas, e o jogo passa a ser utilizado como um recurso para o desenvolvimento da qualidade dos conteúdos/modalidades (COLLINS, 2014). Também promove ações coerentes com a faixa etária dos

estudantes e enfatiza as experiências consistentes a longo prazo em um trabalho desenvolvido.

A categoria *Políticas públicas* estabelece relações sobre o conhecer e desconhecer as políticas públicas gerais e municipais, além de definir a lógica relacionada ao financiamento e à implantação de tais políticas.

FIGURA 22 − CATEGORIA *POLÍTICAS PÚBLICAS*



FONTE: A autora (2019).

A subcategoria *Conhecimento sobre as políticas gerais* descreve o que os agentes sabem a respeito da temática e foi discutida por quatro deles. São temáticas emergentes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 9.394/96), a Lei de Incentivo ao Esporte e os cadernos e diários oficiais do Programa Mais Educação. Entre as nuances dessa categoria, um dos agentes lembrou a importância das políticas para a educação em tempo integral, justificando a sua necessidade social.

> [...] o tempo integral ele é uma necessidade da comunidade. A mãe trabalhadora não está mais dentro de casa pra dar conta desses filhos, então eles precisam estar na escola. E a gente vê o movimento hoje de que elas já entenderam que quatro horas é pouco tempo, se eu quero que meu filho seja… tenha mais que os outros. É interessante ver no município que a gente está há mais de trinta anos ininterruptos e você vai ver uma descontinuidade de normativas, instruções, objetivos dessa educação em tempo integral, mas ela nunca acabou, como outros projetos que a gente viu que ao longo, que abre as escolas no final de semana, a gente vê que num momento histórico teve muita força e aos poucos foi acabando, mas o tempo integral não, porque é uma necessidade da comunidade. Pena que a escola ainda não entendeu que também é uma necessidade dela, para que você possa formar um ser humano integral de verdade (A11 – 7,34%).

Outros agentes pontuam que conhecem mais as orientações, pois para eles são sempre baseadas no que existe previamente na legislação.

> Conheço mais as orientações, estou bem por dentro das orientações. A lei existe, mas a gente acaba seguindo as orientações. Tudo é baseado na lei, e a gente vai pelas orientações (A10 – 2,68%).

As crenças dos agentes funcionam como uma blindagem em tudo o que está posto. Apesar de se inteirarem das orientações, não questionam se elas são coesas ou constituem-se a partir de lógicas internas da Secretaria. As notas de campo trazem elementos do contexto interno e demonstram que a educação em tempo integral é uma oferta da Secretaria, que mantém sua operacionalização pressionada por ações governamentais e sociais, o que é uma perspectiva mais coerente com as políticas e legislações federais.

A11 descreve que por muito tempo inteirou-se do que estava acontecendo em termos de políticas públicas e políticas de governo, mas que ficou muito difícil acompanhar tantas mudanças no perfil nacional e municipal. Esse levantamento aponta para a não efetivação de nenhuma política, pois não há tempo suficiente para tal, e ratifica que os governos procuram por marcas de gestão. O *habitus* referente a essa situação transparece em duas ações: acreditar que tudo está coeso e que não há motivação para o aperfeiçoamento contínuo.

Nessa subcategoria também se encontra o tema do conhecimento das políticas públicas municipais, no qual se observa uma indicação referente à técnica[37] que atuava na Secretaria Municipal da Educação: para A1 foi quando iniciou o processo de conhecimento e entendimento do que essa Prática[38] deveria desenvolver no espaço escolar de maneira mais objetiva.

> [...] o que a gente fazia nos cursos e aqui nos encontros. Fui saber quando a especialista começou na educação integral, porque até então não existia orientação. Quando entraram pessoas específicas da educação integral no núcleo que deu visibilidade para isso. Esse técnico fez a diferença, precisa ter alguém que te direcione (A1 – 1,17%).

Essa também é a opinião de A11 quando menciona que a Secretaria manteve o professor especialista em Educação Física em escolas maiores (antigos CEIs e

---

[37] Professora de Educação Física responsável pela formação e orientação nas Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva em 2015 e 2016.

[38] Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva.

ETIs) para desenvolver a “iniciação esportiva” com mais propriedade e dar visibilidade à proposta de esporte educacional coordenada ao Programa Mais Educação.

> O que a Secretaria deu de fomento foi a estrutura humana, que era o professor de Educação Física para as escolas de grande porte, que fez toda a diferença, era a contrapartida da Secretaria. A nível de formação, sim, dentro da Gerência teve a profissional: buscou inúmeras parcerias e trouxe coisas fora do metiê, do corriqueiro de acontecer na escola. Então a formação ofertada naquele momento fez com que as pessoas expandissem seus horizontes. De pensar que uma escola que ocupa uma quadra inteira, que tem um bosque maravilhoso ao lado, pode trabalhar com corrida de orientação. É uma coisa completamente diferente que você tem meses de trabalho para que eles aprendessem e que pudessem fazer. De uma escola pequena, com poucas possibilidades, que possa trabalhar com slackline (A11 – 2,71%).

A formação foi iniciada em 2015, mas a Secretaria manteve a lógica até o final de 2016, quando houve a troca da gestão municipal. Apesar do trabalho iniciado, fica evidenciado, pela omissão na fala dos outros agentes, que esses dois anos não foram tão efetivos para que o técnico pudesse desenvolver ou implantar políticas públicas municipais. Ainda consta nas anotações que as formações eram destinadas aos professores, gestores e comunidade, e disponibilizadas em forma de convite, ou seja, participavam dos cursos os profissionais que desejassem – esse fato impacta diretamente no número de pessoas atendidas e leva algumas realidades a não se modificarem, pois alguns professores não realizam formações, o que é corroborado por Dyson et al. (2017).

Existe uma tensão entre a Secretaria e os professores: muitas vezes, a Secretaria pensa em modificações para as ações escolares e as fundamenta em uma diversidade de realidades, documentos de políticas públicas e científicos, mas, ao não participarem das formações, os professores permanecem aquém das propostas. Esse é um dos fatores que fazem com que muitas vezes a prática e a teoria estejam tão distantes.

Em outras situações observa-se que os professores participam da formação e recebem as orientações, mas, ao retornar aos espaços escolares, mantêm seu *modus operandi*. Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação não atingiu com relevância esse profissional, e isso coloca em “xeque” o capital social dos formadores e o conhecimento explorado por eles.

Apesar dos tópicos levantados, a subcategoria *Implantação de políticas públicas* traz nas temáticas emergentes como isso ocorre na escola e a percepção dos agentes sobre esse assunto. Para quatro agentes, existe, sim, a implantação das

políticas públicas na escola onde atuam e elas acontecem principalmente de acordo com as orientações da Secretaria Municipal da Educação:

> Acredito, sim. Conforme são dadas as orientações, a gente participa tanto enquanto gestão como enquanto articulador e pedagogo. Orientamos os professores no que está sendo proposto, aos professores orientamos também a fazerem as formações, e agora eles têm acompanhamento direto junto com a articuladora lá do integral, e muitas vezes, se a gente vê que há uma certa resistência, a gente busca até a própria Secretaria para nos orientar. Mas tem dado certo, está sendo bem proveitoso (A10 – 5,75%).

Um fator apontado para que se implantem as orientações é a ação dos professores das unidades. A8 e A10 indicam que são eles que desenvolvem na prática com as crianças o que aprendem em cursos ou reuniões. Nesse sentido, aquilo que é ação dos professores é o que interessa para saber se as políticas são seguidas, implantadas ou ignoradas.

> Nós temos um grupo de professores que é bem comprometido. Eles conseguem pegar esta orientação e levar para a prática. A gente tem quatro professoras de Educação Física. Todas elas fazem esse trabalho bem específico com as crianças e tentam, cada uma se encaixa em um perfil ali e trabalham com as crianças (A8 – 1,42%).

O agente A6 posiciona-se frente à implantação com restrições a respeito daquilo em que a escola acredita. Menciona que o currículo e as orientações do MEC são seguidos quando a equipe gestora e de professores concorda com o processo e entende que ele faz sentido no espaço da comunidade e da escola. Mais uma vez, as crenças dos agentes impactam diretamente o processo da prática escolar.

> Sim, sim. Porque a gente seguia o currículo da Rede. A gente seguia, então tudo que era feito dentro da escola, era dentro do currículo da Rede, e depois com relação ao integral, às práticas do integral, era o currículo da Rede mais as orientações do manual do MEC. Nós remávamos contra a correnteza, mas não éramos bobas. Até porque a gente concordava, a gente sempre aplaudiu os avanços pedagógicos que foram apresentados. O que a gente não assumia era aquilo que a gente já sabia de prática que não ia dar certo, então isso a gente não fazia daí (A6 – 1,17%).

Já a subcategoria *Desconhecimento sobre políticas públicas gerais* abrange oito dos agentes entrevistados. Sempre que se questionava sobre o assunto, ouvia-se a resposta: “Nunca li a respeito” (A4), “Não conheço nada, não” (A8) ou apareciam expressões faciais de estranhamento. Esse fato corrobora a ideia de que as práticas escolares estão muito mais próximas das crenças dos agentes e do *modus operandi* no espaço do que de acordo com a legislação, apesar de as práticas, leis e políticas estarem próximas e até mesmo em consonância.

A subcategoria *Conhecimento sobre políticas públicas – financiamento* foi abordada de forma positiva pelos agentes A1, A2, A5, A10, A11 e A12, todos referindo-se ao financiamento federal disponibilizado entre 2012 e 2016 pelo Programa Mais Educação. A11, por exemplo, vincula ao programa o fato de a rede municipal ter dado mais atenção ao esporte educacional no período, uma vez que se escolhia o esporte a ser desenvolvido e a verba era disponibilizada para compra de material e para qualificar o espaço ou a prática do professor que atuava:

> [...] o Mais Educação obrigou a gente a entrar na discussão do esporte. A gente vai ter várias virtudes com o Programa Mais Educação. A quantidade de dificuldades de outros, às vezes, lugares passaram com o Mais Educação, mas, pra nós, do município, ele foi o motor pra essa discussão, pra gerar essa discussão, porque, até então, a gente ia até uma escola sem recurso material, sem adaptação de espaço físico, um bando de crianças que está o dia inteiro na escola e o professor que precisa cobrir aquele horário. [...] muitas das desculpas que poderiam servir para aquele espaço, elas caíram por terra, elas caíram por terra, e provou por A mais B, neste município, que o que falta é investimento público material nas escolas de tempo integral (A11 – 2,41%).
>
> [...] na questão do Mais Educação, que se aprimorou bastante na época a iniciação esportiva, que foi bastante focada nesse período do Mais Educação, que era do governo federal (A10 – 3,01%).

A afirmação de A11 indica que o investimento feito pelo Programa Mais Educação foi revertido em materiais para utilização na prática. Além disso, explicita que a discussão sobre o esporte educacional ficava sufocada no município. Em todas as unidades participantes da pesquisa, há muitos materiais comprados com essa verba e todos os agentes pontuam que, na prática, isso fez a diferença. Com o envolvimento da gestão federal, municipal e escolar, e em consonância com os professores, foram escolhidos materiais adequados para o judô, atletismo e tênis nas escolas pesquisadas, mas a verba foi destinada a 85 unidades da rede que escolheram outros esportes ou práticas.

> Não tenho conhecimento aprofundado do Programa Mais Educação, mas os materiais disponibilizados para as unidades tinham um impacto muito positivo para o desenvolvimento dos projetos nas escolas (A12 – 3,76%).
>
> E com a verba do Mais Educação, foi sempre mantendo e aumentou seu acervo, tanto que a salinha da Educação Física era abarrotada, não faltava nada, e o que faltava a gente estava sempre procurando adquirir (A6 - 1,26%).

As afirmações revelam o que pode ser notado pela observação nas unidades: grande quantidade e diversidade de materiais para os esportes que foram financiados pelo Programa Mais Educação, fato que origina a próxima categoria a ser discutida.

- Considerações acerca da categoria *Políticas públicas*:

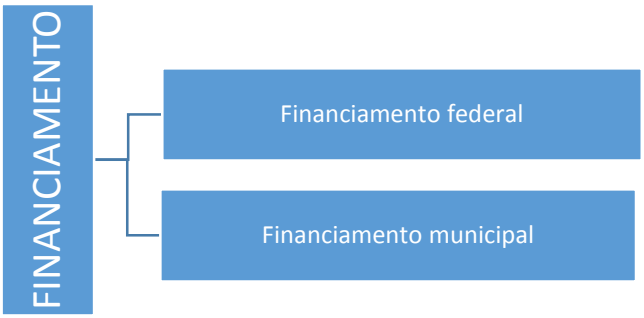
Observa-se nos dados que a principal política pública conhecida pelos agentes foi o Programa Mais Educação, cuja função financeira nas escolas é sempre destacada. O foco real do PME foi a educação em tempo integral como um todo: era um programa com diversas frentes, inclusive pedagógicas, que foram abandonadas durante o processo, pois a escolha de materiais nem sempre cumpriu o indicativo estabelecido.

A situação de ambiguidade entre conhecimento e desconhecimento das políticas públicas municipais demonstra um desinteresse dos agentes em compreender que há mais fora da escola, que há mais do que uma secretaria para comandar – ou seja, que existe uma política de desenvolvimento ou não que comanda a educação no Brasil. Isso cria a imagem de uma ponta de iceberg, na qual os agentes escolares, professores sobretudo, observam atentamente apenas uma das partes do problema.

Quanto à implantação, parece que acaba por ser feita por “osmose”. As ações aparecem em quadros e cursos, são enviadas às unidades e professores e as mais interessantes e que contribuem para reafirmar o direcionamento passam a fazer parte do rol de conceitos adquiridos. Como apontado por Sevegnani (2017), as indicações de políticas públicas no Brasil para o esporte parecem ser incipientes nas suas articulações e fragmentadas nas suas ações.

Na categoria *Financiamento*, os agentes descrevem como funciona o processo municipal e, principalmente, federal das verbas utilizadas no espaço escolar. Essa categoria está subdividida em duas subcategorias: *Financiamento federal* e *Financiamento municipal*.

FIGURA 23 − CATEGORIA *FINANCIAMENTO*



FONTE: A autora (2019).

Quanto à subcategoria *Financiamento municipal*, pode-se afirmar que os agentes a veem como algo paliativo e voltado para a manutenção das necessidades básicas da escola. Assim, não percebem essa verba revertida com efetividade em materiais para o esporte educacional. A11 pontua que esse dinheiro acaba por se transformar em produtos de higiene, limpeza e material de escritório. As necessidades das escolas públicas são muitas e o processo de manutenção dos espaços – antigos – é de alto custo para as gestões.

As estruturas físicas públicas passam por reformas constantes, mas que não são suficientes para manter todos os prédios funcionando. Além disso, a manutenção de espaços antigos consome ainda mais dinheiro. Assim, a verba municipal fica comprometida em subsídios de subsistência. O investimento acaba se destinando às necessidades principais da unidade e atende a situações pedagógicas pontuais e periclitantes.

Já A1 destaca que a escola não está disposta a comprar materiais para práticas que podem ser extintas com facilidade, o que ocorre com frequência na rede, dada a possibilidade de migração anual dos professores para outras escolas.

> Você não pode se limitar pela falta de recursos, você cria recursos. Você vai fazendo materiais, mais e mais, e acaba conseguindo o apoio, sabe? Tem que ter muita vontade do professor e depois a gestão vem amparar. Fazia as coisas com materiais alternativos, quantos anos fazendo com câmara de pneu e muito tempo depois que teve o “elastiquinho”, mas, não tivesse o início, não teria chegado até o material adequado. Só ao ver o trabalho efetivo é que a gestão disponibilizou o dinheiro para investir. Acho até que está certo, porque, se você chega num lugar novo e já quer materiais diferentes, mas

> depois de 1 ano você vai embora, e o material? O recurso é limitado, então acho que tem que mostrar mesmo primeiro, para depois você conseguir. Isto é uma questão de realidade, mostra o teu trabalho, que as coisas vêm, elas vêm (A1 – 2,95%).

O agente também indica que o material é comprado quando a gestão percebe que ele será utilizado de forma condizente para o aprendizado dos estudantes. O interessante nessa fala é que A1 e outros agentes pesquisados não se limitaram ao fato inicial de não haver materiais ou verbas para realizar o trabalho. A improvisação criada com “elastiquinhos” provou aos gestores das unidades que os professores levavam o esporte educacional a sério e não seriam restringidos por situações financeiras.

Nesse sentido, os agentes, quando ingressam no campo, precisam provar suas habilidades, construir e adquirir capital social e simbólico para que possam ser considerados sérios e ser vislumbrados como agentes de modificação no espaço escolar. É preciso embrenhar-se no *habitus* daquela realidade e provar ser um agente de merecimento, para que então se mude o procedimento adotado até aquele momento.

Para a subcategoria *Financiamento federal*, o ganho nas unidades foi pontuado como “sensacional” por A1, perspectiva corroborada por outros agentes. Entre 2012 e 2016, estava em vigor o Programa Mais Educação, que enviava a verba federal diretamente para as unidades a partir de cadastro online e um plano de ação aprovado pelo Comitê do Programa Mais Educação em Curitiba.

> Para mim, o Mais Educação foi tudo. Foi uma verba que, quando veio, assim, foi muito dinheiro, muitas coisas que você nem sonhava em ter, de onde você ia sonhar em ter, de onde você ia sonhar em ter... a gente trabalhava com bolinha de paninho, de onde que eu ia imaginar que um disco de PVC, de onde que eu ia trabalhar! Sabe quando você recebe um material adequado, adaptado para a faixa etária que você está trabalhando?! Nossa, fascinante! Imagine você trabalhando com material adaptado e tinha uma professora que falava assim, lá na escola: “meus alunos vivem o lixo, eles vivem catando lixo. Por que eu só tenho que trabalhar com material adaptado com eles? Por que não posso ter um material de boa qualidade para trabalhar com eles?”. Por que eles não podem ter materiais de boa qualidade? Quando veio o Mais Educação, veio com isso. Também teve a verba para ampliação territorial, que foi usada por um ano (A1 – 3,00%).

Cabe lembrar que a verba do PME foi destinada diretamente às unidades, mas que elas poderiam escolher em qual área de conhecimento utilizariam o investimento. As escolas selecionadas para esta pesquisa fizeram uma das escolhas para o esporte educacional.

O descrito por A1 está em consonância com o que outros agentes também relatam. O Programa Mais Educação trouxe à rede um fôlego diferente e que fez com que os estudantes tivessem acesso a materiais apropriados e não somente “reciclados”, como na maior parte do tempo. A verba tinha o objetivo de qualificar as práticas e parece que isso ocorreu, conforme se observa nos relatos.

> [...] com o dinheiro do Mais Educação a gente comprou os tatames, que o nosso tatame que a gente tinha na escola era da Comunidade Escola e estava bem danificado, com vários buracos, que poderiam até machucar as crianças durante algumas atividades, como com corridas e tudo mais. Além da escola ter adquirido todos os quimonos, para que todos os alunos tivessem seus quimonos. Porque, no começo, a gente usava os quimonos que não eram propícios para a idade da criança, quimonos bem maiores que os tamanhos deles. Crianças que tinham seus quimonos bonitinhos, enquanto que os demais usavam os da escola. Então, isso fez com que padronizasse, que todos tivessem a mesma roupa, fizessem a aula no mesmo espaço. Acredito que isso ajudou bastante, o fato de ter esse recurso. O dinheiro do Mais Educação poderia ser investido em diversas atividades e itens na escola, mas a escola optou pelo judô porque acreditava e acredita que o judô poderia ser algo realmente construtivo dentro da escola (A2 – 6,72%).

> Certeza, principalmente no atletismo, quando eu vim para a escola, eu não tinha uma ideia formada, quando eu vi que tinha o material, que tinha os colchões, que tinha discos, que tinha martelo, tudo para eles, que tinha dardo, tinha bloco de partida, então... já um incentivo, você já tem um material ali e faz com que você use. Tá ali para você usar, tinha as barreiras, era um material de qualidade, até hoje a gente tem os materiais (A3 – 3,43%).

> [...] com o Mais Educação havia verba para contratar um ônibus, inclusive na Iniciação Esportiva a gente tinha contratado o ônibus para o ano inteiro, para ir para o quartel! Eram as vans, não só o quartel, corridas externas pela Caixa Econômica, que a professora ia muito, mas era certinho, não tinha erro, não tinha que ir atrás, dá ou não dá, como vamos levar? De onde vamos tirar o dinheiro? Não, tinha isso. Garantia uma qualidade diferenciada para aquele trabalho que era feito. Isso foi muito bom, foi um sucesso total. Só que a gente teve que aprender a lidar com essa verba do Mais Educação (A6 – 3,80%).

Os agentes que descrevem o investimento no esporte educacional tiveram essa oportunidade porque já estavam inseridos no campo e possuíam capital simbólico suficiente para serem considerados pelas unidades como relevantes a ponto de suas “práticas” serem escolhidas.

Em dez entrevistas aparece o impacto real do programa nas escolas em tempo integral. O que é dito sobre os materiais esportivos também ocorreu para reformas em algumas unidades. No primeiro lote da verba, foram destinados percentuais para reformas físicas, compra de materiais e ampliação de território. Naquele momento, o professor de Educação Física em unidades maiores, como os Centros de Educação Integral (CEIs) e Escolas de Tempo Integral (ETIs), era garantido, principalmente para

efetivar as orientações do Programa Mais Educação (PME) no esporte educacional. Havia um percentual da verba para pagamento de monitores, que foi utilizado no Brasil como uma possibilidade de contratação de pessoas qualificadas. Em Curitiba, já havia professores lotados e trabalhando com a educação em tempo integral, o que fez com que essa verba fosse transformada em recurso para ampliação territorial[39].

A1 destinou a verba para aulas de campo na pista do quartel do Pinheirinho, realizando uma vez por semana essas aulas em espaços diversos da escola. O agente também descreve a visita que fez a uma pista oficial de atletismo. A2 relata que visitas a museus e obras relacionadas à cultura japonesa foram ofertadas, além de participações em festivais e competições de judô. A1 e A2 são agentes de amplo capital social e simbólico e aproveitaram as verbas para proporcionar ações diversas das recorrentes: utilizaram suas redes de informação, contato e ação para implantar a ampliação territorial.

A11 descreve que reformas físicas foram efetivadas com a verba do Programa Mais Educação e que isso era necessário, dadas as condições de algumas unidades.

> O que forneceu naquele momento foi o fomento do Mais Educação. Esse dinheiro que chegou direto na escola e que proporcionou a adaptação de espaços, que é o grande problema, que é você organizar na questão física uma escola do século passado para as necessidades do século XXI, fez toda a diferença (A11 – 0,99%).

Para A10 a proposta da adaptação física também foi relevante para sua unidade, mas, de forma geral, os outros agentes destacam a quantidade de materiais que foi possível comprar e a qualidade desses materiais.

> [...] a gente nunca compraria se não fosse o Mais Educação. A gente conseguiu adquirir, na parte do atletismo, todos aqueles materiais que eu nem sabia que existia, que a gente que não é da área não conhece, muita coisa, veio tudo de atletismo. A gente conseguiu comprar tudo, então assim a gente tem um material muito bom, uma quantidade boa, a gente nem tem feito tanta reposição porque a gente comprou muito material, colchonetes, tudo (A8 – 7,35%).

Houve também menção às orientações do PME, pois, além de ofertar a verba para a indução e implantação de ampliação da jornada escolar, o programa trazia consigo 14 cadernos pedagógicos que esclareciam como deveria ser esse tempo a mais.

---

[39] *Ampliação territorial* é uma expressão utilizada pelo PME e pela SME para designar saídas da escola para eventos e aulas de campo que contribuem para o conteúdo que está sendo desenvolvido.

> Foi, como eu posso dizer, foi o Programa que fez com que acontecesse, porque na verdade a gente teve toda uma orientação, toda uma metodologia, já veio de lá essa metodologia e a gente aplicou e a gente vai adequando à nossa realidade, ao nosso jeito, mas vêm de lá as orientações e tudo que a gente tem que seguir, do plano, do programa (A9 – 1,66%).

A partir da adesão da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba ao PME, em 2012, as escolas puderam cadastrar-se no programa federal. O financiamento foi feito diretamente às unidades: elas escolhiam o esporte educacional que cabia na sua realidade, de acordo com uma lista ofertada pelo Ministério da Educação, e submetiam ao governo federal em plataforma online. Para o uso da verba, as unidades realizaram um planejamento e registraram como seria feita a utilização. O plano passou pela aprovação do Comitê do PME e foi aplicado.

> O que a gente se propunha que tá lá... me fugiu o nome agora, daquela planilha, planilhado pra fazer, que a gente recebia, era efetivado na íntegra, tal como era. Inclusive a gente pegava verba pra comprar o material e ele era efetivado, eu presenciava, eu assistia às aulas. [...] E a gente também montava a planilha de gastos, tinha que passar pelo conselho de escola, então a gente tinha o conselho de escola e tínhamos também, por último foi organizado pelo município, como é que eles chamavam? Tinha um momento que era interno, os professores das práticas pedagógicas, tinha a comissão do integral. Cada área dessas práticas, tinha um ou dois representantes, onde a gente se reunia pra fazer a planilha e depois pra trazer para o grupo todo para apreciação e levava para o conselho de escola (A6 – 3,15 %).

A SME e o Comitê do PME avaliavam as aplicações e cobravam as prestações de contas e relatórios, que foram enviados ao Ministério da Educação com frequência anual. Durante a continuidade do PME no município, houve mudanças de conduta e orientação, fazendo com que, em 2015-2016, na última adesão, as escolas pudessem optar apenas por compra de materiais para as práticas pedagógicas, eliminando a possibilidade de reformas e adequações estruturais. A justificativa para tal modificação foi de que o programa era para atender às necessidades dos estudantes e não para remediar as falhas de financiamento e manutenção da gestão municipal (dados das notas de campo).

Nas notas de campo foram registrados os valores de recebimento das unidades. Os dados foram retirados dos Planos de Ação do Programa Mais Educação de cada uma das unidades. Os seguintes valores foram investidos em esporte educacional em cada uma das unidades, que estão classificadas do maior ao menor valor aplicado:

TABELA 6 − VALOR INVESTIDO DO PME NO ESPORTE EDUCACIONAL POR ESCOLA

Escola	Valor total	Valor para o esporte educacional	Foco de atuação	% esporte
01	53.250,00	16.939,00	Judô e artigos esportivos	31.8%
02	80.441,00	15.362,00	Atletismo, múltiplas vivências e ampliação territorial	19.0%
03	43.499,00	6.037,00	Atletismo e múltiplas vivências	13.8%
04	33.189,00	3.260,20	Tênis	9.8%
05	55.731,92	277,21	Xadrez	0,4%
		1.350,00	Reforma do banheiro do piso onde ocorre a prática	2,4%

FONTE: A autora (2020).

Os valores demonstram que cada unidade teve autonomia para investir o que achava relevante em cada uma das áreas. O valor da Escola 5 parece destoante, mas essa escola possuía apoio da verba da Lei de Incentivo do Município de Curitiba para desenvolver o atletismo, verba destinada a comprar os materiais para esse esporte.

Nesse sentido, verifica-se que as unidades colocam sempre o dinheiro na balança, utilizando-o em demandas momentâneas, sem um planejamento a longo prazo para o uso do investimento.

- Considerações acerca da categoria *Financiamento*

O financiamento mostrou-se muito importante para o desenvolvimento do esporte educacional na escola. Observa-se que, quando acompanhadas de orientações e de um comitê fiscal, as compras são realizadas e contemplam as necessidades pedagógicas dos professores.

Outra inferência dá-se pelas notas de campo: a escola que investiu mais dinheiro no esporte educacional obteve mais destaque na RME, sendo referência para as demais unidades. Nesse momento, os dados confluem e pode-se descrever que a unidade que se empenhou financeiramente e politicamente foi a que se destacou, ou seja, o capital simbólico do professor e da escola passaram a fazer frente a muitas ações da própria Secretaria.

A categoria *Influências externas à escola no esporte educacional* responde ao questionamento principal relacionado a algum tipo de influência que viesse de ONGs ou outras instituições além da própria Secretaria. Essa categoria trouxe diversos assuntos que compuseram as temáticas emergentes: nas ações pedagógicas; com

percepção negativa; no financiamento; sem influências. Essa categoria não foi subdividida e será discutida diretamente a partir das temáticas.

FIGURA 24 − CATEGORIA *INFLUÊNCIAS EXTERNAS À ESCOLA NO ESPORTE EDUCACIONAL*

FONTE: A autora (2019).

No que se relaciona à questão de *Influências*, dois agentes descreveram que a escola não teve a influência de empresas ou outras metodologias, mas que eles acabaram desenvolvendo seu trabalho de acordo com as orientações e as suas crenças a respeito do esporte educacional (A2 e A5), mas A2 reconhece que recebeu doações de materiais necessários para a prática. Esse dado refere-se mais à questão de *Financiamento*, que aparece, também, para A3:

> No atletismo, eu tinha no começo uma amiga que tinha uma assessoria, a KM 5, e a gente começou por causa disso, lá com a barraca. Tinha a situação dos adultos que corriam e ela começou a inserir na escola dela, também, e no começo teve porque eu corria junto com eles. Ajudava, assim, eles tinham uma identificação, foi interessante para que eles tivessem um grupo, pertencer a um grupo. Foi bem importante, porque a gente fornecia água, frutas, barraca para eles ficarem. Mas depois a gente acabou caminhando com as próprias pernas, construímos a nossa equipe (A3 – 3,64%).

Alguns agentes utilizaram seu capital social para atuar junto à escola, transitando entre empresas, pessoas e Secretaria para beneficiar seus estudantes. No caso de A3, houve um entrelaçamento do campo da atividade física com o educacional. Já A2 utilizou seu capital social para buscar apoio de clubes e secretarias – educação e esporte.

Houve o relato negativo a respeito de uma *influência externa* que ocorreu em 2015 e 2016, sob a atuação de uma ONG externa à Prefeitura, que ofereceu formação aos profissionais. Na percepção de A1, A2 e A11, essa participação não foi de grande valia metodológica e de certa forma não causou boa impressão aos professores que trabalhavam com o esporte educacional. São menções: “o curso não contribuiu com o que eu esperava” (A2), “não compreendia o que eles queriam” (A1), e A11:

> Se oferecia algum tipo de material, mas a contrapartida do município era você mexer com todas as práticas da rotina da escola para servir o objetivo da ONG. Foi muito complicado porque não era a ONG que ia atender uma parte das escolas, que precisava se adaptar aos parâmetros, ao currículo, às

> rotinas da Secretaria, e sim ao contrário. A Secretaria que tinha que se adaptar a um projeto que era oferecido para sessenta, setenta crianças para tirar às vezes o transporte que ia fazer uma ampliação territorial para um lado, para poder levar um pequeno grupo semanalmente para um lado, ou você mexer com a estrutura da escola para fazer um grande evento de propaganda. E a própria questão conceitual, porque, quando você trabalha com o esporte educacional, você trabalha com o viés da formação humana, não da performance. E às vezes eles queriam vir para demonstrar performance e o quanto eles podiam fazer em menos tempo, não era isso que a gente queria. Na maioria dos casos, interferia negativamente, quase que cem por cento negativamente, porque a Secretaria era obrigada a entender a lógica dessas pessoas, do porquê elas faziam o trabalho e nem sempre a recíproca era verdadeira. Elas não se importavam muito se isso ia mexer com as rotinas, se ia mexer com questões de RH, com seguridade, com a segurança às vezes das crianças. A questão é que eles queriam vir fazer o trabalho deles e mostrar que o trabalho deles era melhor que o nosso (A11 – 4,75 %).

Esses dados revelam que muitas vezes existe uma relação velada entre as ações ofertadas e o que elas realmente atingem. Para A11 a ONG usou a oportunidade para vender um "produto", valendo-se de capital social e do capital esportivo preestabelecido[40], mas sua atuação privilegiava apenas os seus interesses e não os interesses das escolas ou da SME. O desempenho parece ter quebrado muitas regras e a ONG manipulou politicamente outros agentes sociais a seu favor, o que acabou por resultar em seu desligamento do Município de Curitiba.

O descontentamento com a ação foi relatado por professores e gestores. Nas notas de campo, pode-se notar que existia uma necessidade da ONG em trabalhar no Município de Curitiba, a qualquer custo, pois era contratada por uma empresa para firmar termos de cooperação técnica nos municípios onde havia fábricas dessa empresa.

O principal foco observado está na discrepância dos *habitus* entre a ONG, a empresa que a contratou e a SME, pois a forma de tratamento com os profissionais, a linguagem, as ações e até mesmo a relação entre todos não encaixavam. Houve questionamentos e solicitações da SME para que houvesse adequações, mas nada foi modificado. O *modus operandi* de cada um dos núcleos existentes era, naquele momento, completamente distante do ponto de vista epistemológico e prático sobre o esporte educacional.

Ficou evidente que a ação da ONG era mostrar-se em números, mídias e ações volumosas quando usou de seu capital esportivo e político para agir em outras

---

[40] Dados das notas de campo.

secretarias (Fundação de Ação Social)[41], buscando impactar diretamente sobre decisões da Secretaria da Educação.

A temática emergente mais importante desse processo é a de *Influências externas nas ações pedagógicas*, pois foi o que apareceu com mais frequência (sete agentes se pronunciaram) e deixou transparecer as ações de parcerias da SME – projetos com ONGs terceirizadas e estabelecidas no próprio município. A12 esclarece detalhadamente as ofertas realizadas pelo município com parcerias externas:

> Os projetos que se destacam são:
> - xadrez: existe há aproximadamente 15 anos, contempla 56 escolas municipais e atinge 3000 estudantes, possui a parceria com a SMELJ na realização dos torneios; - rugby: desenvolvido há 11 anos, com a parceria do Curitiba Rugby Clube, atendendo 9 escolas municipais e atingindo aproximadamente 500 estudantes; - Leões do Vôlei: acontece há 11 anos em 10 escolas e contempla 700 estudantes, possui a parceria com a empresa Leão Alimentos e Bebidas e o atleta Emanuel; - tênis: existe há 13 anos em 30 escolas municipais, atendendo aproximadamente 1500 estudantes. Esse projeto foi uma iniciativa da SME, com a entrega de materiais adaptados de minitênis às escolas que demonstraram interesse em desenvolver o projeto em horário de contraturno. Atualmente a SME possui parcerias (Instituto Ícaro, Raquetes Salvam Vidas e Instituto Tênis) que auxiliam na ampliação do número de estudantes atendidos, formação continuada aos professores e a oportunidade dos estudantes desenvolverem o tênis em academias gratuitamente. Lembrando que também temos, mais recentemente, a parceria da Federação Paranaense e Catarinense de Golfe, com o projeto em 8 escolas e a entrega de kits de Soft Golf a essas unidades (A12 – 25,34%, grifo da autora).

A11 pontua que a maior parte das parcerias acaba por estar envolvida com pessoas de capital simbólico e esportivo de relevância para a venda, efetivação e manutenção desses projetos.

> A nível de incentivo e de fomento de vários grupos envolvidos com o esporte especificamente. Então, você vê muitos ex-atletas, que, munidos das políticas, eles conseguiam o fomento dos esportes específicos junto às redes públicas, se munindo dessas políticas (A11 – 0,87%).

Todo o processo é organizado e gerido pela Gerência de Projetos e as aulas ocorrem em escolas municipais, independentemente da oferta da educação em tempo integral, porém a grande maioria desse tipo de escolas é atendida por esses projetos. Todas as participantes neste estudo oferecem as duas modalidades: educação em tempo integral e contraturno escolar[42].

---

[41] No momento a FAS era dirigida pela primeira-dama da Prefeitura.
[42] A definição consta na página inicial do capítulo 3.

> [...] eu trabalho com o projeto Leões do Vôlei, tenho essas situações desses projetos. Esse projeto trabalho fora da educação integral, ele é a mais e contempla os alunos que não estão na educação integral (contraturno). Para os alunos da educação integral, trabalha um esporte (atletismo) e para os do contraturno, outro esporte. O Leões do Vôlei contempla o ciclo II e o PMID o ciclo I (A3 – 5,98%, grifo da autora).

Essa sobreposição de ações foi indicada anteriormente, quando se apresentaram as funções e estrutura da Secretaria Municipal da Educação. De certa forma, as unidades são atendidas por gerências distintas para cada ação de esporte educacional que propõem, o que gera confusões e até mesmo indagações por parte dos profissionais da rede[43]. Isso ajuda a criar tensões entre os agentes da Secretaria, pois há divergências sobre o esporte educacional e como ele deveria operar no espaço escolar.

- Considerações acerca da categoria *Influências externas à escola no esporte educacional*

O professor e a escola que conseguem atuar junto a mais campos e transitar com maior facilidade dentro da estrutura da Secretaria acabam por firmar-se com regularidade em eventos, ampliações territoriais, ações externas – como viagens, configurações de metodologias, execução de formações e possíveis entendimentos com menor impacto entre os agentes. Nas notas de campo, observa-se que a escola de A2 destaca-se por percorrer campo político, educacional e esportivo: a gestão e o professor conseguiram estreitar laços com a comunidade, a Secretaria e a Prefeitura de forma geral. Essa escola também abriu suas portas para a Federação Paranaense de Judô, para o clube social Duque de Caxias, para a Confederação Brasileira de Judô e para a comunidade interna e externa através da rede social Facebook.

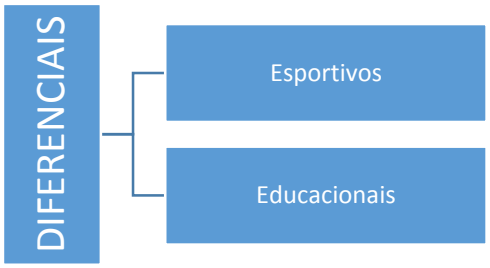
Já a escola de A3 criou laços iniciais com equipes de corrida de rua, posteriormente afunilou-se para a Gerência de Projetos e a Caixa Econômica. Já A1 criou espaço junto ao quartel do Pinheirinho e isso só foi possível graças ao PROFESP (Programa Forças no Esporte), política do Ministério do Esporte para integrar os espaços militares a espaços educacionais, com o objetivo de formar atletas. Esse fator ajuda a compreender por que essas escolas foram tornando-se destaque ao olhar de outros agentes da rede.

---

[43] Notas de campo.

A categoria *Diferenciais – esportivos e educativos* trata dos dois diferenciais, pois no espaço escolar o esporte educacional é o foco e ele faz parte do processo educativo como um todo. Todos os gestores reconhecem que as práticas de "iniciação esportiva" da educação em tempo integral são diferenciais na rede. Já os professores afirmam que desenvolvem seu trabalho da melhor maneira possível, mas indicam possibilidades para que esse trabalho tenha se destacado de alguma forma.

FIGURA 25 − CATEGORIA *DIFERENCIAIS − ESPORTIVOS E EDUCACIONAIS*



FONTE: A autora (2019).

A1 descreve que "perturbava" para fazer acontecer o que precisava e que passou a compreender os trâmites burocráticos da Secretaria para que pudesse desenvolver o seu trabalho, fato também mencionado por A2 e A9.

> Eu sempre trabalhei movimentando as coisas. A gente fazia uma corrida de rua ali (Pinheirinho) e a gente "perturbava", precisava disso e daquilo e fazia! Você tem que perturbar porque você precisa de apoio. E isso nunca foi, assim, difícil, mas tem todo um trâmite (A1 – 2,11%).

Para o agente A10, a oportunidade de as crianças participarem de festivais e verem-se como destaque também colaborou para criar um perfil da atividade na escola. Isso corrobora o que A3 menciona como um crescimento e o desenvolvimento de uma cultura escolar que se refere àqueles agentes e espaço, sendo único e detentor de suas características.

> [...] as crianças também se destacaram nas atividades que eram propostas na Secretaria (A10 – 2,04%).

> [...] então foi um crescimento. É uma cultura que já tem dentro da escola. O atletismo, já é o quarto ano que eu trabalho. [...] Vem crescendo dentro deles a vontade de participar e também de colher frutos (A3 – 5, 83%).

Kirk e Kinchin (2003) e Crum (1994) apontam que a relevância do que é trabalhado colabora para compor uma cultura no espaço e faz com que os estudantes criem uma identificação com o espaço e com o conteúdo. Observa-se que A10 e A3 destacam esse processo de identidade da escola, de valor evidenciado por seus estudantes e pela comunidade.

Para A2 a construção de um reconhecimento foi diária e levou tempo. Segundo o agente, para que o trabalho desse certo, precisou ter a aceitação da escola, da comunidade e da rede. Para esse agente, a prática passou a ser um sucesso quando oportunizou a ele ensinar outros professores da rede e assim compartilhar um pouco do que estava realizando naquele espaço.

> Acho que hoje em dia pode-se falar que sim. Ele foi uma construção ao longo dos anos. Se passou por muitas dificuldades, por muita bronca, porque ele teve que ter uma aceitação, eu digo, não só dentro da Rede, mas ele passou pela aceitação da escola, aceitação das crianças, aceitação da comunidade pela modalidade, para aí, sim, ser reconhecido pela Rede. Eu acho que talvez o sucesso ele seja caracterizado a partir do momento que você ministre um curso para outros professores, e os outros professores utilizam isso que você fez, dentro das Práticas deles, mostrando que realmente aquilo que você trabalhou, ele pode ser trabalhado não só na tua escola, mas em outros locais (A2 – 3,26%, grifo da autora).

A2 também pontua que o espaço para o desenvolvimento dessa prática colaborou para a qualidade do processo, que modificou a perspectiva dos estudantes e da escola, distinguindo o esporte educacional das aulas de Educação Física e de outros espaços de brincar. Deu a ele e à prática um diferencial de status.

> Eu tenho uma sala de aula pra trabalhar. Então é diferente você dar aula em qualquer espaço e você ter o seu espaço, onde todo mundo entende que ali é a sala de aula do judô, então facilita até que as crianças criem um respeito, criem uma organização diferenciada ali para aquele espaço. Eles sabem que ali não é aula de Educação Física, que aqui não é o parquinho, não é recreio, que ali tem que ter uma postura, uma conduta diferenciada. Então acredito que só esse fato, de ter um ambiente diferenciado, já favorece o desenvolvimento da prática (A2 – 1,96%).

Essa passagem deixa claro o percurso de conquista de espaço dentro de um campo estabelecido: o agente enfrentou diversas dificuldades até estabelecer-se no campo e compreender que esse fato ocorreu quando se tornou visível, referência e professor de outros professores, o que deu a ele mais capital simbólico e o

impulsionou a criar mais e a buscar outras formas de compreender o ensino − por isso retomou os estudos e busca ter maior capital científico relacionado ao judô[44].

A9 destaca que a prática é diferenciada e chama a atenção, principalmente pela atuação da professora, fato corroborado por A11 e A7. Para os agentes entrevistados, a conduta dos profissionais, a metodologia e o prazer com a prática de esporte educacional fazem com que tudo possa tornar-se "especial ou fantástico" (A9).

> Porque em primeiro lugar as nossas professoras são muito boas, elas desenvolvem os projetos. Ela (professora) tem umas ideias, umas técnicas para ensinar as crianças que a gente baba, ela tem uma metodologia, tem regras, mas as crianças se envolvem, desenvolvem, tanto que agora ela está trabalhando a ginástica rítmica. Ela está fazendo um trabalho fantástico, tem fotos, ela está sempre registrando, então é um trabalho que faz diferença para as crianças, então eu acho que pode, sim, ser divulgado e tomado como base, como exemplo, como ideia (A9 – 3,78%, grifo da autora).

O processo todo da educação integral em tempo ampliado encontra-se conectado com as escolhas indicadas pela SME. No caderno pedagógico da rede (CURITIBA, 2012) consta que as unidades escolares precisam escolher uma modalidade esportiva ou prática corporal para realizar com os estudantes. As escolas selecionadas para esta pesquisa assim o fizeram e investiram naquilo que destacou as fragilidades de cada local, o que impactou positivamente o processo.

> [...] um dos grandes sucessos da escola, e nessa prática do integral, é que a criança fazia escolhas (A6 – 0,23%).

> Eu acredito que faz a diferença na educação, no comportamento das crianças, no interesse deles, melhora na disciplina. Ele gostar da atividade física, ele entender que o comportamento dele faz a diferença [...] Faz parte do trabalho envolver a comunidade (A4 – 17,11%).

Os agentes descrevem o espaço escolar como um meio de desenvolvimento para a vida: há uma intenção frente à aprendizagem e essa intenção acaba por explicitar um parâmetro de sucesso educativo. Isso se deve às percepções declaradas durante a pesquisa. A concepção de que o esporte educacional desenvolve para a vida está implícita e explícita em diversos documentos municipais e federais: leis, cadernos de orientação ou programas como o PST e o PME. Nesse sentido, é importante destacar que, para os agentes, alguns "discursos" ou dinâmicas começam a ficar estabelecidos no campo, criando uma expectativa sobre a aprendizagem e também sobre o ensino.

---

[44] Notas de campo.

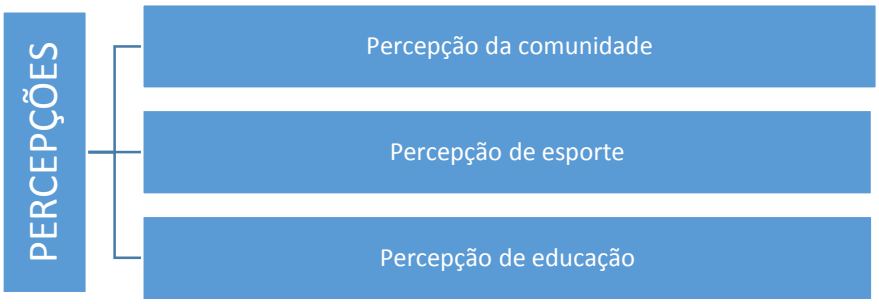
- Considerações acerca da categoria *Diferenciais* – esportivos e educacionais

A relação estabelecida pelos agentes que participam deste estudo com a Rede Municipal de Ensino é de diferenciação, pois todos os agentes destacaram-se nas suas áreas e demonstraram no campo educacional suas responsabilidades e competências. As ações cotidianas e as de ampliação territorial frente à escola possibilitaram que tivessem visibilidade em diferentes níveis.

Conseguiram progredir dentro das unidades e convencer – por intermédio do que apresentaram seguidamente junto aos estudantes, às gestões e outras entidades – a propiciarem suporte para suas práticas. O transitar diário entre entidades e campos (esportivo/educacional) os fez conhecidos na própria SME, sendo considerados agentes que poderiam ofertar formações e reflexões a outros profissionais da área. Estabeleceram-se, assim, como detentores de capital simbólico frente a outros docentes.

A categoria *Percepções* possibilita estabelecer um parâmetro de como os agentes percebem a realidade a sua volta em relação à comunidade; à educação e ao esporte.

FIGURA 26 − CATEGORIA *PERCEPÇÕES*



FONTE: A autora (2019).

Para a subcategoria *Percepção da comunidade*, pode-se indicar que os agentes A3, A4 e A8 têm uma perspectiva parecida: buscam sempre interagir com a comunidade para ofertar mais possibilidades, pois entendem que, fora do espaço escolar, as opções para a comunidade são mínimas e muitas vezes comprometidas pela realidade local.

> [...] o período que eles não ficam nas escolas, na comunidade não tem nada que eles possam praticar de esportes que não seja pago: vai ter uma escolinha de futebol, mas o pai e a mãe vão ter que pagar, vai ter natação, mas vai ter que pagar, e natação não é uma coisa barata. Então, se tivesse mais esportes, mais oportunidades, duvido que a gente teria tantos jovens aí perdidos, ainda mais uma comunidade carente que não tem nada pra fazer. Ou eles vão ficar dentro de casa, que eles não ficam, não vão ficar o dia todo, eles vão pra rua procurar outras coisas para fazer (A8 – 2,20%).

Evidencia-se que existe uma lacuna, nas comunidades mais vulneráveis, de oferta de atividades relacionadas ao “esporte de participação”. Essa brecha acaba por ser preenchida pela escola. A observação de um trabalho intersetorial cabe nessa lógica, em que diversas ações possam aumentar as possibilidades de crianças e jovens acessarem o esporte.

Já A6 destaca que a escola era “o lugar feliz para as crianças” e isso trazia a comunidade para participar e elogiar o processo educativo. O agente reconhece que havia críticas, mas que a maior parte delas era positiva e produtiva para o espaço escolar. Para A6 a escola estava na possibilidade dos estudantes e abria-se para receber e acomodar.

A subcategoria *Percepções de esporte* revela mais sobre os agentes e como eles compreendem que esse esporte funciona no espaço escolar. Para A6 ele é um momento de catarse. Historicamente a Educação Física passou por esse tipo de concepção, mas para algumas pessoas essa concepção ainda vive e faz muito sentido, refletindo um *habitus* permanente sobre a Educação Física. Ou seja, a forma como se vê continua sendo a mesma de muitos anos atrás:

> [...] eu sempre pensei assim em educação, em qualquer área, você consegue fazer isso quando você se movimenta, quando você tá bem com o corpo, quando você tá feliz e fazendo atividades prazerosas com o corpo. É mais fácil você ensinar, cobrar o conhecimento, ensinar o conhecimento, porque ele vai fluir de outra forma. Imagine quando você tá cansado, estressado com alguma coisa, tentar fazer a leitura de algum texto, aquilo parece que não anda. Mas quando você pratica… foi fazer uma academia, foi fazer um alongamento, foi andar um pouco, espairecer… daí você volta, toma um banho, relaxa, parece que você lê de uma forma diferente, flui de uma forma diferente. Você aprende de forma mais descansada, não é mais cansado, você aprende mais descansado. Então eu não descarto atividade de movimento na escola, de forma alguma, principalmente dentro de uma escola integral. Eu não sei como é que uma escola integral sobreviveria sem isso (A6 -3,46%).

Na passagem, fica explícita a busca por um espaço em que a criança sinta prazer: a ênfase na educação em tempo integral demonstra que o espaço de “movimento”, seja ele qual for, é o espaço de liberar-se, de desestressar o corpo, como uma válvula de escape para as rotinas escolares. Nesse sentido, a escola do século

XIX não tem mais espaço para as demandas atuais e é necessário buscar por tempos e espaços diferentes e coerentes com a realidade do século XXI (MOLL, 2012).

A escola é um misto de pessoas e nela se encontram diversas crenças a respeito do que é melhor ou pior para estudantes, professores, gestores e outros agentes desse campo. É um microcosmo que está sempre em ebulição e que possui *habitus* próprios, além de aproximar-se daquilo que os agentes dessa estrutura acreditam. Outros autores podem ainda citar isso como “cultura escolar”.

A8 destaca que o esporte é um elemento formativo, que precisa de investimento e que, por intermédio dele, pode-se atingir valores sociais relevantes, fato corroborado por A4 (4,0,8%):

> [...] a gente sabe que não tem esse investimento, isso eu acho... na escola eu acho bem legal, para você trabalhar vários valores mesmo, para saber seus limites, de desafiar você mesmo – achar que não consegue e descobrir que você é capaz – questão de estímulo, de treino. Posso ir além, posso não ser o Neymar, mas posso chutar uma bola. Posso me divertir com aquilo. Respeitar o colega, acho que coisas de valores o esporte contribui bastante.

Esses entendimentos vão ao encontro do que é exposto pelos programas PST (2005) e PME (2013), que foram políticas orientadoras e indutoras de esporte educacional por um período.

Além disso, A4 descreve que existem outros tipos de esporte que permeiam a vida social dos estudantes e destaca algumas características a respeito:

> Eu classificaria em vários tipos: o esporte saudável, como prática de atividade física, de saúde; o de diversão, de relaxamento. Usaria o nome de forma ampla, com regras preestabelecidas – isso denominaria o esporte. Se for o esporte competitivo, de alto rendimento, eu acho prejudicial, acho péssimo mesmo, numa relação mundial. Quando eu vejo aquela multidão, milhões de pessoas pagam caro para estar lá, e aquelas pessoas jogando, se matando e o mundo parando para assistir, eu acho muito pobre, espiritualmente falando. Olha o dinheiro que é investido para alguém acertar uma bola, mas quanto o mundo investe para as pessoas que estão estudando? Para salvar vidas? Olha quanto foi gasto com aquilo, e que diferença faz na minha vida se ele acertar ou não a bola? Que diferença faria se tudo isso fosse gasto com medicina, para que pessoas sejam salvas, para que pessoas sejam curadas (A4 – 5,70%).

Nesse sentido, fica claro que o agente A4 aplica as perspectivas educacionais quando desenvolve o esporte, pois tem como crença que o esporte de rendimento e competitivo é “péssimo”. Esse mesmo agente pontua que adapta os esportes para as necessidades dos estudantes, pois a prioridade é eles aprenderem. Em consonância com A4 estão A1, A2, A3 e A5: todos mencionam que o esporte educacional precisa ser lúdico e adequado para a faixa etária. As percepções de esporte revelam um

pouco daquilo em que os agentes acreditam e veem como prioridade quando ensinam.

O que se acredita como correto faz parte da formação dos agentes, está inserido no *habitus* e induz a inserção desse agente em diferentes campos, criando assim o *modus operandi* próprio dessa tangência – esporte e educação. São fatos que podem ser vistos também na próxima subcategoria.

Na subcategoria *Percepção de educação*, está descrito o que os agentes compreendem como escola, educação e educação em tempo integral. Frente a essa percepção, observou-se uma variável interveniente relativa à procedência dos agentes. Apesar de todos trabalharem na cidade de Curitiba, nenhum deles nasceu ou cresceu neste município: vêm de lugares menores e com um entendimento de escola diverso daquele geralmente vivenciado em uma cidade grande. O fato de serem provenientes de espaços menores faz com que compreendam a escola com uma efetividade maior.

> Eu acredito que sim, porque, quando você mora numa cidade pequena, você tem a facilidade maior em estar envolvido no meio esportivo, porque uma cidade pequena sempre tem os jogos municipais. Uma cidade pequena sempre tem os eventos esportivos, como o campeonato municipal de futebol, tem dentro das escolas, fica mais próximo as escolinhas, dentro das escolas, então o acesso fica mais fácil. Em Curitiba tem bairros que não têm determinada modalidade, então você teria que se deslocar. Na cidade pequena, não. Na cidade pequena, caminhando 10 minutos, você estava lá e podia participar tranquilamente (A2-6,08%).

> Na verdade, a gente usava também o espaço da escola, porque era interior, você conhece todo mundo, a escola ficava aberta, então aquele espaço também era da gente. Então a gente, a turma mesmo ali da escola ia para a escola. Ontem mesmo a gente estava comentando que a gente ia para a escola meio dia. Acabava a aula e a gente ficava também e sempre ficava também. Aí era queimada, era peteca e voltava pra casa quando estava escurecendo, mas era tudo perto, todo mundo conhece todo mundo, então a gente tinha essa liberdade (A9 – 2,90%).

A partir desses relatos pode-se afirmar que os agentes compreendem a escola como um lugar de cultura, esporte e desenvolvimento não só de aprendizagem, mas de vida. Esse fato indica que eles podem atuar junto aos estudantes para mobilizar a escola que vivenciaram. Buscam como princípios a educação na integralidade (MOLL, 2012) e com a coerência do espaço real (KIRK; KINCHIN, 2003).

A11 destaca que a escola de tempo integral é uma necessidade social e que o investimento nela torna-se necessário para a inclusão social, mas também pontua que as percepções internas da Secretaria não favorecem o desenvolvimento esportivo (CURITIBA, 2016; CURITIBA, 2020). Para a A11, o esporte deveria ser uma questão

de direito social, e parece que isso está bem claro para os que têm possibilidades financeiras ou sociais, mas, para aqueles que se encontram no setor público, sempre há empecilhos de natureza variada.

> Então até você admite que seu filho de 4, 5, 6 anos vá fazer judô, vá fazer esporte, porque ele tem que fazer esporte, mas, quando é o filho do pobre, não, né? Então isso é muito triste (A11 – 0,62%).

Nesse trecho, A11 deixa claro que não se visualizam políticas públicas efetivas que atuem diretamente em espaços de vulnerabilidade social. E dá ênfase ao fato de que a escola é o espaço para outras aprendizagens, que o tempo ampliado colabora para a socialização, o comportamento social e o incremento da perspectiva familiar. A11 e A7 também ressaltam como a pobreza e as necessidades fazem parte dessa escola e da realidade dos estudantes.

> A gente, tem gente que está se liberando do jugo da pobreza, que vai pra escola e na escola que as crianças aprendem o que é comer, como é comer, por que comer. É o lugar que as crianças filhas únicas vão tendo contato com outras, é o lugar onde a gente descobre que a maioria das crianças hoje em dia não tem uma família estruturada. Quando eu falo família estruturada, é ter um pai, uma figura de pai, uma figura de mãe. A gente tem famílias onde basicamente a mãe que trabalha, é a mãe que comanda e as coisas não estão dando muito certo (A11 – 3,62%).

> [...] a escola tem que ser integral, integral, inteira, tem que ter oportunidade para todas as crianças, e a hora que a gente vê isso daí, isso daí é exclusão da educação, quando a gente exclui do esporte, igual ao judô, a nossa menina dos olhos, a gente exclui as crianças de tudo. Então a gente consegue dar oportunidade para as nossas crianças, que são as mais vulneráveis, que é do integral, que passam necessidades, que passam fome, para ter um sonho, porque ali a gente tira do crime, tira das drogas, tira de tudo que for. A gente tem famílias e famílias aqui, terríveis sabe, então tudo que a gente puder estar fazendo pela criança nós vamos estar fazendo (A7 – 2,74%).

As falas de A11 e A7 podem estar influenciadas pelas suas atuações (gestores), mas, apesar dos esforços da escola em tempo integral para atingir todos os estudantes, alguns foram perdidos para as drogas, a pobreza e o crime. Ainda assim, A1, A2 e A3 acreditam que muitos outros permaneceram no caminho por conta de uma ação contínua do esporte educacional. Tais ações são reforçadas por A3 e A4 quando relatam que abrem as portas da escola para a comunidade participar de ações de esporte educacional em aulas, festivais e eventos.

- Considerações acerca da categoria *Percepções*

Há uma congruência em elementos perceptíveis relacionados à educação e ao esporte educacional: todos buscam estabelecer uma relação de direito social e de

cidadania, focando na integralidade da formação humana. Parece existir um *habitus* entre esses agentes que os impulsiona a crescer e fazer mais para a comunidade e para os estudantes.

Há uma sutil linha entre os afazeres dos agentes dentro da estrutura e suas reais ações, pois elas extrapolam alguns encaminhamentos e tornam possível observar práticas que se relacionam com uma cultura própria, imersa em aprendizagem e intenções que buscam alcançar a educação por meio do esporte e o esporte por meio da educação.

As conexões entre todas as categorias deste estudo estão expressas, principalmente, na última categoria, que, apesar de apresentar a menor regularidade expressa pelo N-VIVO, descreve todo o referencial do entorno desses agentes. A categoria *Crenças fundamentais dos agentes* estabelece aquilo em que eles acreditam, como educação, esporte, princípios de vida e valores. Assim, essa categoria acabou por permear as demais.

FIGURA 27 − CATEGORIA *CRENÇAS FUNDAMENTAIS DOS AGENTES*

FONTE: A autora (2019).

Freire et al. (2016) apontam que muitos dos resultados obtidos, quando se relacionam ao ensino do esporte educacional, concentram-se em valores e resultados pessoais, como a estimulação e a realização, mas afirmam que os resultados sociais, como a tradição, a conformidade de regras e o cuidado, também colaboram para o processo. Esses indicativos de crenças podem ser observados também em outras metodologias ou formas de evidenciar o ensino, como se pode ler em Siedentop (1994), Ferry (2015), Freire et al. (2016) e Dyson (2017).

Observa-se que existe mesmo uma crença de que os documentos estão alinhados municipal e federalmente; que a educação e o esporte educacional devem ser para todos; que a escola deve atender a comunidade; que a escola precisa de apoio financeiro e tantas outras que apareceram durante este trabalho. Mas algumas descrições são mais evidenciadas nessa categoria, como as aprendizagens e

alterações frequentes da metodologia por processos reflexivos e a vontade de melhorar constantemente de A1e A2.

> Acho que é a minha vontade de estar sempre melhorando. Eu acredito que aquela frase “só sei que nada sei”, ela vem a calhar nesse momento, porque quando o professor acha que sabe tudo, que já tá bom do jeito que tá, ele entra no modo automático e acaba esquecendo que cada turma é uma turma, que cada aluno é um aluno, e acaba fazendo sempre a mesma coisa. Acho que o meu diferencial é que eu estou procurando sempre melhorar, sempre procurando adaptar as atividades para a turma, tô procurando me reinventar enquanto professor, acho que esse é o principal diferencial (A2 – 1,67%).

> Fui estudando mais da Educação Física e descobrindo melhor os conteúdos, o domínio de turma e outras coisas. Hoje já tenho mais uma postura de escola, meu conteúdo não é mais de recreação, já tenho postura de professora. Eu tenho o lúdico, mas não é mais recreação (A4 – 2,49%).

Esse acreditar faz parte de uma avaliação constante dos agentes, para construir outras pontes, outros conhecimentos, ingressar em outros campos e melhorar seu capital científico e cultural.

Existe também a crença de fazer diferente do que se vivenciou como prática esportiva na infância: ter um perfil mais ativo, na tentativa de romper com uma lógica de reprodução escolar. Os agentes buscam atuar como professores diferentes do que observaram:

> Se pega um professor que é solto… Eu tive experiências com professores que nas aulas de Educação Física que jogava a bola e ficava sentado. O professor não ligava se os alunos estavam se quebrando no futebol, se estavam um empurrando o outro. Agora, se o professor tem um perfil educador, ele vai usar o esporte como forma de educar, não simplesmente pra pegar e jogar (A2 – 1,46%).

Pode-se indicar que o agente A2 ingressou no campo esportivo para buscar sua posição e assim transgredir as lógicas internas, proporcionando experiências diferentes a seus estudantes. Mas a cronologia pode ser um diferencial nesse processo, pois do período de estudante a professor muitos anos passaram e a Educação Física, o esporte e o campo em si modificaram-se, trazendo possibilidades críticas e buscando posicionamentos que convergiram com o do agente A2.

As crenças fundamentais são pautadas nas verdades e nas lógicas que se adotam para a vida. Para os agentes desta pesquisa, elas “pesaram” nas decisões de suas vidas, na cronologia, na maneira de formar-se, em seus valores. As crenças iniciais podem ter sofrido modificações, mas o cerne permaneceu individualmente.

Em contraposição a Collins (2014), os agentes não buscaram tomar suas decisões com base em moda ou propostas pedagógicas que não são testadas. Foram

ao encontro de sua formação, da representatividade cultural e local de suas unidades e de seus princípios.

- Considerações acerca da categoria *Crenças fundamentais*

Ao juntar todos esses professores e gestores, observou-se que suas crenças fundamentais regeram seu *modus operandi* e fizeram com que ingressassem no campo esportivo e no campo educacional − trouxeram todos as suas práticas e, por que não, fizeram com que um foco fosse lançado sobre suas atuações. Freire et al. (2016) mencionam que, com base no *habitus*, o professor pode tomar decisões e construir práticas. Nesse sentido, os dados oferecem qual *habitus* orientou essas práticas.

Quando se trata de esporte educacional, parece que se encontrou uma forma que se adequou a esses espaços de Curitiba: a escola de tempo integral e suas fronteiras de concepções e ações pedagógicas. As crenças desses agentes moveram o campo, a estrutura e impactaram simbolicamente sobre outros pares.

4.4 MICROCENÁRIOS IMERSOS NOS DADOS

A escola é o local onde muitos campos se cruzam, dependendo do componente curricular e da forma de gestão existente. Cada uma das unidades corresponde a um microcosmo social. Quando relacionamos o esporte educacional, precisamos considerá-lo como um espaço coberto por capital simbólico e afetado por diferentes constituições, estruturas e requisitos, que é influenciado por três campos: campo educacional, campo esportivo e campo político (FERRY, 2015).

Quanto à Secretaria Municipal da Educação, ainda fica a dúvida sobre a não adequação curricular que inclua o esporte como conteúdo e sobre as ações fundamentadas e correlacionadas, uma a uma, para compor um quadro coerente e conciso para seus profissionais. Dyson (2017) lança luz sobre esse processo quando menciona que as políticas públicas para o esporte educacional precisam rever posições ideológicas e epistemológicas para compor uma nova percepção de ação.

São pontos abertos: a perspectiva de que as metodologias precisam de consenso e maior atuação nas escolas, possibilitando acesso a mais estudantes e contribuindo para a prática esportiva futura; as formas de condução das aulas em que precisam abordar o que é relevante para o universo dos estudantes e também abordar, se necessário, designs de ensino mistos para chegar a atingir seus objetivos

reais; a necessidade de olhar para a saúde como uma relação importante com o ensino na Educação Física e no esporte educacional; e a construção de documentos de políticas públicas locais que possam atingir os professores, gestores e estudantes relacionados ao esporte educacional.

Os agentes da pesquisa contribuíram para que a tangência entre esses campos fosse exposta e demonstraram possuir um capital simbólico significativo na Rede Municipal de Ensino, colaborando a partir de suas práticas para a operacionalização do esporte educacional em escolas de tempo integral e, também, para a proposta de um modelo organizacional e metodológico para esse tipo de ensino.

Muitas vezes, olha-se para as partes fragilizadas dos espaços escolares e, nesse sentido, reforçam-se paradigmas e concepções, mas o fato de lançar um “olhar” para aquilo que está em movimento e próximo de ser fortalecido contribui para destacar pontos necessários a pesquisas, a documentos, a políticas públicas – construção ou implantação e tantos outros embates.

É necessário observar o trânsito dos agentes nos campos, procurar apoiar, regulamentar e fortalecer politicamente as ações que podem desfragmentar as práticas dentro do Município de Curitiba. As tensões existem e precisam existir no serviço público, para que a reflexão esteja imersa nos debates e possa alavancar “novas” utilizações de conceitos e percepções para diversas temáticas, inclusive no que tange ao esporte educacional.

A pesquisa reforça que agentes que transitam entre campos diversos possuem maior facilidade para implementar, desenvolver e ampliar suas práticas escolares, fator que corrobora aquilo que aponta Moll (2012): a escola precisa abrir seus portões e pular seus muros; ela precisa entrar para a comunidade e estabelecer vínculos sociais e, principalmente, afetivos.

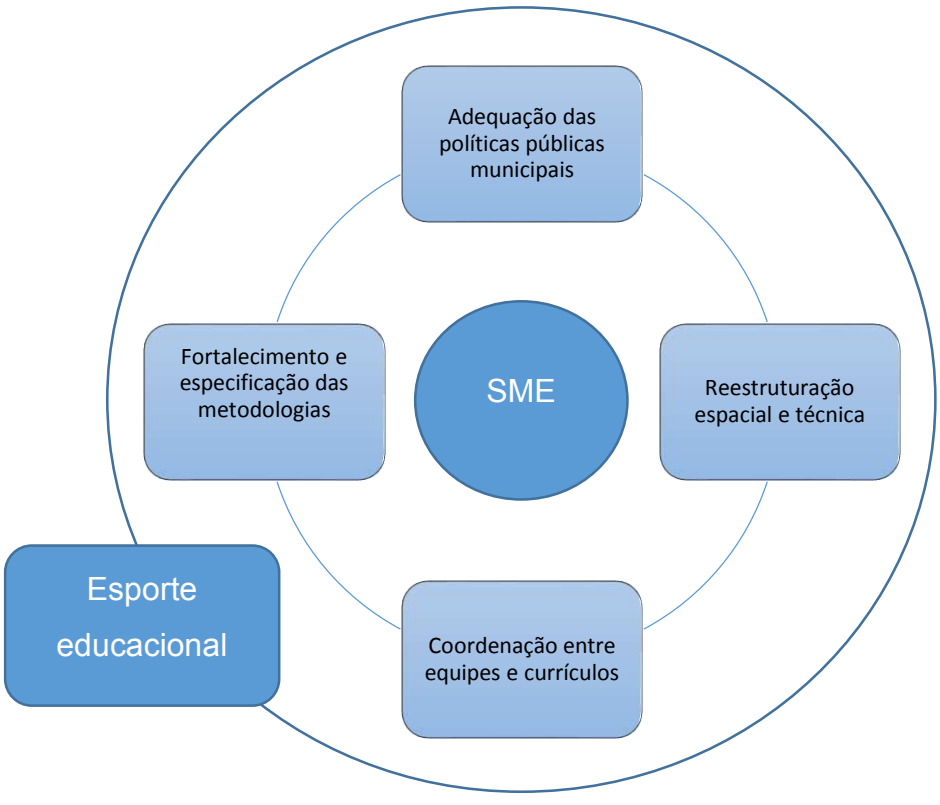
5 PROPOSTA PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DO ESPORTE EDUCACIONAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A partir das considerações apresentadas pelos agentes entrevistados e com base na análise dos documentos ofertados pelo município e os de cunho federal, pode-se observar que o esporte educacional ocorre de forma fragmentada e, de certa forma, marginal no Município de Curitiba.

Este texto trata de uma sugestão para que o esporte educacional possa compor um cenário mais atrativo e coerente, como indicado na Lei n. 9.615/98. Nessa perspectiva, o que foi levantado durante o estudo corresponde à base de organização e proposição das ideias apresentadas.

O processo se dá em âmbitos distintos e complementares. São fases da proposta inicial: adequação às políticas públicas federais; reestruturação espacial e técnica da Secretaria; coordenação entre equipes e currículos; fortalecimento e especificação das metodologias utilizadas. Todas as fases serão tratadas na individualidade, buscando-se constituir o cenário maior.

FIGURA 28 − PROPOSTA INICIAL PARA O ESPORTE EDUCACIONAL NA SME



FONTE: A autora (2020).

5.1 ADEQUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

O desenvolvimento de currículos diferenciados, que estejam de acordo com o que está em discussão, como o documento da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, é de cunho obrigatório para os municípios até 2020. Ainda assim, observa-se que esse movimento precisa ser ampliado e discutido na RME, na Educação Física e nas propostas correlatas a essa área – educação em tempo integral (práticas de movimento e iniciação esportiva) e educação integrada (projetos educacionais).

O setor de desenvolvimento, implantação e avaliação de políticas públicas da Secretaria da Educação precisa atentar-se para as modificações de terminologia e ações científicas, além das concepções epistemológicas, ampliadas e revisitadas desde a década de 1990.

Apontamentos da pesquisa demonstram que há um “ranço” ao falar sobre esporte educacional para o ensino fundamental I na SME. Ainda assim, ele é operacionalizado em dois âmbitos: educação em tempo integral (práticas de movimento e iniciação esportiva) e educação integrada (projetos educacionais), muitas vezes com uma sensação de desconfiança ou desentendimento.

Nesse sentido, o primeiro passo seria reconhecer o esporte educacional curricularmente, como já indicado nos documentos federais, a exemplo da BNCC (2017). Para isso, é necessário abandonar o impregnado discurso “esportivista”, “tecnicista” e “mercadológico” que acontece nas formações dos docentes e técnicos. Essa fase precisaria desenvolver-se de acordo com a seguinte lógica:

- Leitura e apropriação das políticas públicas federais para o esporte educacional.
- Leitura e apropriação de documentos com indicativos educacionais para a Educação Física.
- Apresentação das políticas públicas aos profissionais da rede.
- Apropriação pelos docentes dos conceitos de esporte educacional.
- Discussão democrática e construção de um currículo que esteja condicionado à RME e às políticas federais.
- Escrita ou adequação curricular, constando o eixo esporte educacional para todos os anos de ensino.
- Validação curricular pela Rede de Ensino.

- Implementação do currículo.
- Formação para docentes, de cunho obrigatório, sobre esporte educacional.
- Formação para docentes sobre a aplicação em sala de aula do esporte educacional.
- Criação de currículos para os tempos diferenciados de permanência da criança na escola, educação em tempo integral e contraturno escolar.

5.2 REESTRUTURAÇÃO ESPACIAL E TÉCNICA

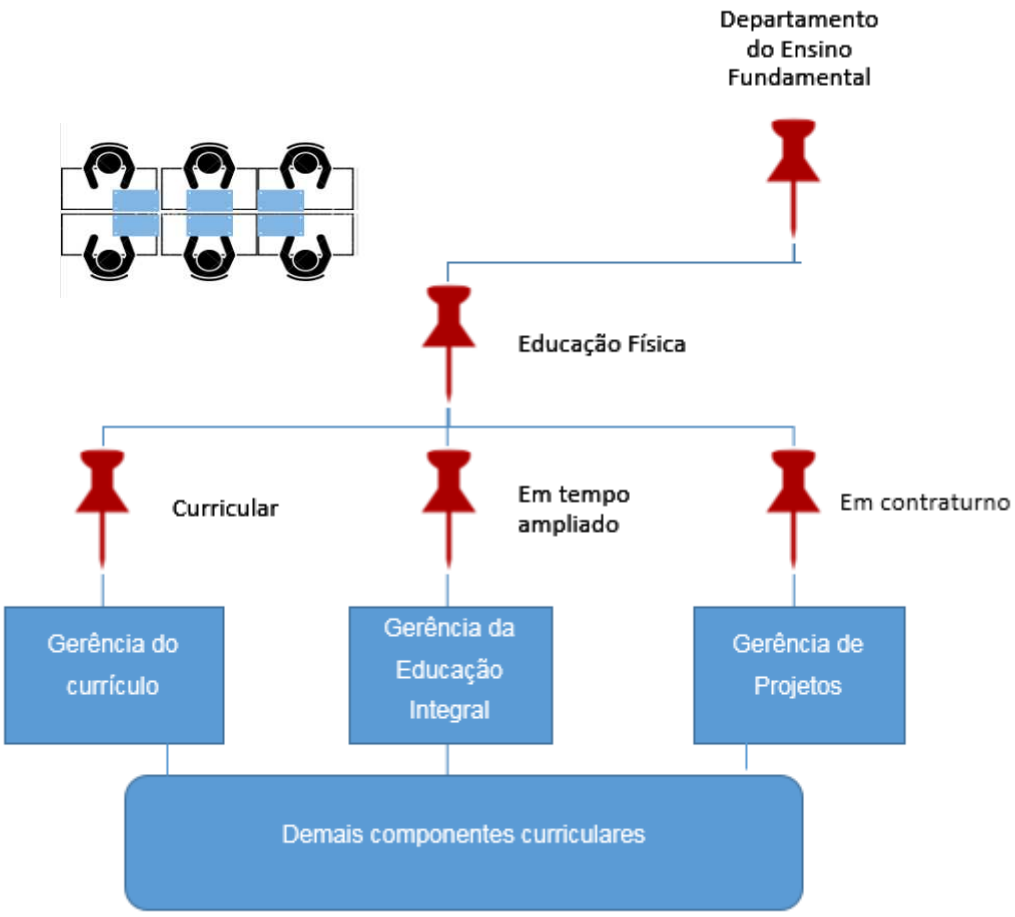
Observou-se que algumas discrepâncias com o desenvolvimento do trabalho estão vinculadas ao fato de que o esporte educacional pode estar conectado à Educação Física, ao tempo integral ou ao contraturno escolar. As informações são indicadas de acordo com os técnicos que estão à frente dessas áreas e seus departamentos.

Para a otimização das informações, seria interessante que as três equipes se tornassem apenas uma, com uma coordenação geral dentro do Departamento do Ensino Fundamental, uma vez que todas as ações se desenvolvem em unidades escolares regidas por esse departamento.

A organização de equipe única faria com que os técnicos da Secretaria discutissem as ações relevantes para a área e para as frentes na escola. Seria mantida a especificidade nas áreas, mas com a essência de discussão coletiva para a tomada de decisões, além de serem unificados os discursos frente às ações da própria Secretaria.

Os técnicos devem sentar-se em conjunto, estruturalmente, devem estar correlatos, cada qual com uma designação específica junto a gerências diferentes do Departamento de Ensino Fundamental e, por meio dessas gerências, compartilhar e atuar em conjunto com outras áreas. Quando um técnico recebe uma demanda de uma gerência, deve voltar para a equipe, discutir as possibilidades com os demais técnicos e então encontrar o perfil mais adequado para responder à solicitação.

FIGURA 29 − ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E TÉCNICA



FONTE: A autora (2020).

Na estrutura apresentada encontram-se pelo menos seis técnicos para o trabalho com a Educação Física, e em grupos de dois poderiam desenvolver uma especificidade colocada pela dinâmica do departamento. Todos, porém, ocupariam lugares de *coworking*, ou seja, agiriam de forma coletiva, colaborativa e participativa na tomada de decisões.

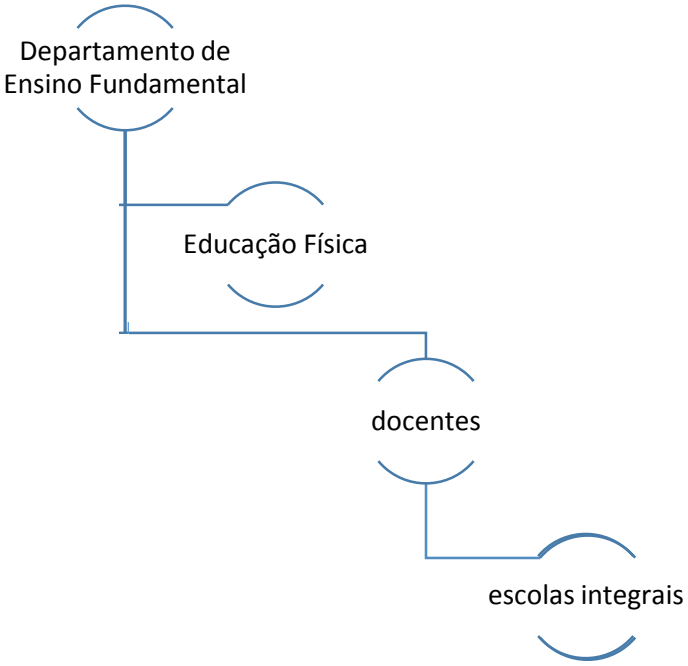
Para um segundo momento, a organização precisa estar voltada aos professores que atuam nas escolas e desenvolvem as “Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva”, uma vez que o foco deste estudo está na ampliação da jornada escolar.

Para tal, o desenvolvimento de uma estrutura precisa ser pensado. Com foco na potencialidade do esporte educacional nesse espaço específico, ter professores formados em Educação Física para atender a todas as demandas das unidades seria um passo importante. Além disso, eles se vinculariam diretamente ao Departamento

de Ensino Fundamental, com a supervisão dos técnicos. Assim, haveria uma equipe de profissionais que atuariam especificamente no ensino do tempo integral, com formação especializada, comprometidos com as discussões das demandas reais de cada localidade e com uma supervisão real do trabalho.

A qualificação desses docentes precisa ser diferenciada, ativa e contínua, podendo compor um espaço de ações compartilhadas e cooperativas. É preciso uma equipe de conhecimento, disposição e comprometimento com o tipo de trabalho organizado para as escolas de educação integral. A formação dos docentes deve ser de cunho convocatório. Mesmo que essa ação tenha aparência impositiva, garantiria que os profissionais atualizassem suas metodologias e modificassem as lógicas de funcionamento da educação em tempo integral.

FIGURA 30 − ESTRUTURA PARA A CONTRATAÇÃO DE DOCENTES DE ESCOLAS INTEGRAIS

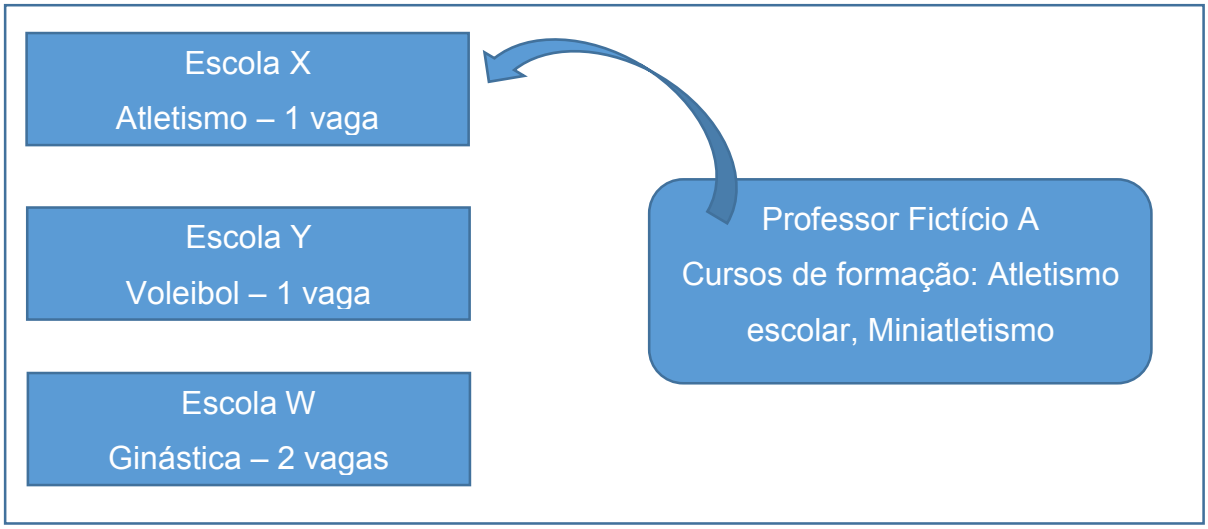


FONTE: A autora (2020).

Para a contratação dos docentes que atuariam nas escolas integrais, poderia ser feita uma seleção interna dos professores da rede. Após um diagnóstico das unidades integrais, verifica-se quais as principais necessidades em relação ao esporte educacional e qual “modalidade/conteúdo” teria mais relevância para aquele espaço.

A partir daí cria-se um edital para que os profissionais se candidatem às vagas específicas, de acordo com sua qualificação.

FIGURA 31 − EXEMPLO PARA ESCOLHA DE VAGAS



FONTE: A autora (2020).

No exemplo, pode-se observar que o “Professor Fictício A” possui qualificações para preencher a vaga da “Escola X”, portanto ele poderia candidatar-se a essa unidade. Como as demandas podem modificar-se durante o ano, a escolha das vagas deverá ser realizada bianualmente. Essa escolha garante ao docente dois anos de atuação na referida escola, embora a unidade possa escolher outra modalidade para o próximo ciclo de esporte educacional.

Como essas seleções demandariam do docente uma oscilação de local de trabalho, deverá ser previsto em edital um acréscimo salarial de 10% para os profissionais que aderirem ao programa. Nessa lógica, seria possível ter, na demanda de cada uma das unidades escolares, professores de Educação Física qualificados. Todos os docentes precisam cumprir horas de qualificação obrigatórias na educação em tempo integral, além de poder participar de cursos formativos diversos, ofertados pela mantenedora, para ampliar suas especificidades.

Utilizando o “Professor Fictício A”: ele poderia realizar formações em diversas modalidades, mas, caso escolhesse, por exemplo, “tênis”, no ano seguinte ele poderia incluir essa qualificação na sua seleção e assim abrir um leque maior de possibilidades de atuação.

Com a realização de uma seleção como essa, poderão faltar professores de Educação Física curricular em escolas parciais. Assim, é necessário garantir a contratação de mais profissionais para manter o compromisso de ter professores de Educação Física nos anos iniciais.

5.3 COORDENAÇÃO ENTRE EQUIPES E CURRÍCULOS

Propõe-se que o funcionamento da ampliação curricular em tempos escolares se articule com o currículo formal da Secretaria Municipal da Educação para a Educação Física e, a partir dele, constitua uma lógica curricular própria, com “modalidades/conteúdos” fixos, que possam no futuro referenciar a rede. Essas escolhas precisam estar envolvidas pelas práticas dos professores das unidades.

O esporte educacional nas escolas que possuem a ampliação de carga horária, sejam elas de tempo integral (sete a nove horas diárias) ou de contraturno (uma ou duas horas em contraturno escolar), deve desenvolver a mesma metodologia, uma vez que nessa proposta busca-se uma unificação de “discursos” na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Nesse sentido, serão duas abordagens, considerando as especificidades já existentes.

- Escolas de tempo integral

Como mencionado anteriormente, as escolas precisam realizar diagnósticos para ofertar uma “modalidade/um conteúdo” nessa “Prática Educativa” ou em contraturno – isso porque o esporte educacional a ser ofertado deve ser relevante, significativo e coerente com a comunidade. O foco é desenvolver o interesse dos estudantes da escola, promovendo mais participação e impactando positivamente o espaço. Esses encaminhamentos garantem a autonomia da escola e promovem o protagonismo dos estudantes na escolha de suas práticas esportivas.

- Contraturno escolar

Na Prefeitura Municipal de Curitiba, existem muitos “projetos” inseridos por ONGs ou empresas semelhantes. Portanto, será considerado o seguinte encaminhamento:
- Os projetos existentes são relevantes nas unidades escolares em que acontecem?
- Quais estudantes participam desses projetos?
- Quais tópicos metodológicos existem em consonância com as metodologias de cada projeto e a metodologia da Secretaria Municipal da Educação?

- Como os projetos podem adequar-se às necessidades e às orientações da SME?
- Quais professores desenvolvem esses projetos?

Nesse tópico, observa-se uma complicação: as interferências externas que atuam sobre toda a lógica da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Portanto, será necessário que haja negociações sobre como esses “projetos” funcionarão dentro das escolas, considerando e seguindo a metodologia única do município.

5.4 FORTALECIMENTO E ESPECIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS

Na operacionalização das práticas em esporte educacional, deve-se considerar vários fatores: organização na escola; metodologia adequada aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); planejamento; integração entre técnicos da Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude; coparticipação de entidades esportivas do Terceiro Setor. Nesse sentido, é importante o desenvolvimento em tópicos:

- *Organização escolar*

As aulas de “esporte educacional” devem ser desenvolvidas de duas a quatro vezes por semana, sendo sempre compostas pelo modelo geminado – duas aulas que se seguem. Todas as crianças da escola em tempo ampliado devem participar e, para as escolas atendidas em contraturno, não deve haver seleção. A oportunidade deve ser para todos, possibilitando a inclusão:

> (...) as práticas pedagógicas devem flexibilizar aptidões, capacidades e funcionalidades, sem excluir os significados e condições estabelecidas para as práticas corporais. Desta forma, implica em trabalhar as especificidades, as diferenças e as singularidades de cada estudante, potencializando as aprendizagens (CURITIBA, 2020).

Além do “esporte educacional” em si, deve-se ensinar aos estudantes conceitos e orientações para o seu desenvolvimento integral, portanto temáticas transversais − como saúde, bem-estar, atividade física para a vida, alimentação saudável, padrões corporais, lazer e outros − devem fazer-se presentes. É importante também oportunizar discussões sobre ética, *fair play*, valores sociais, cidadania e respeito ao outro e às diferenças.

O objetivo deve ser desenvolver o “esporte educacional” dentro das potencialidades de cada comunidade e, assim, o diagnóstico da unidade escolar deve estar sempre sendo revisto. Esse fator propiciará que o conteúdo desenvolvido seja relevante para os estudantes e diminuirá os índices de indisciplina e desinteresse.

Cada “modalidade/conteúdo” escolhido terá o prazo de dois anos para ser desenvolvido na escola e na comunidade. Considera-se que seria tempo suficiente para avaliar se a escolha foi adequada e se o trabalho do profissional está sendo efetivo, uma vez que, no primeiro ano, abre-se a porta da oportunidade e, no segundo ano, já seria possível observar a organização do espaço escolar e o reconhecimento do trabalho específico desenvolvido.

A forma de atuação docente na escola precisa aprofundar a modalidade/o conteúdo escolhido, explorando diversas possibilidades do jogo, do esporte e da ludicidade, tópicos relevantes que constituem a metodologia.

- *Metodologia de ensino*

O processo lúdico tem que estar integrado ao desenvolvido em toda e qualquer atividade de “esporte educacional”, pois a atuação docente é para os estudantes de cinco a dez anos de idade. O imaginário infantil deve estar correlato com a atuação na escola. Desse modo, o jogo acaba por tornar-se um recurso de utilidade específica e não apenas um conteúdo a ser desenvolvido. Assim, construir caminhos na modificação de conceitos e valores dentro de um espaço social, considerando a diversidade, pode colaborar para a composição de uma ação mais coerente e que gere impacto junto à comunidade escolar (KIRK; KINCHIN, 2003; MACPHAIL et al., 2008)

A proposta das aulas dos docentes precisa descrever bem as **intencionalidades** a serem alcançadas com cada jogo lúdico dentro do enfoque da modalidade/do conteúdo escolhido. Deve respeitar os documentos vigentes – currículo da Secretaria Municipal da Educação (2020) e Base Nacional Comum Curricular (2017) – e os encaminhamentos precisam ser mantidos (CURITIBA, 2020), aprofundados e melhorados à medida que os estudantes mudem de faixa etária:

a. Desenvolver o histórico da “modalidade/do conteúdo” e seu atual contexto social.

b. Incluir paulatinamente as regras da “modalidade/do conteúdo” nos jogos.
c. Vivenciar a técnica de movimentos relacionados à “modalidade/ao conteúdo”, pois a compreensão do processo técnico instiga a identificação de uma gestualidade composta de signos, impressa de valores, normas e costumes (MAUSS, 2003).
d. Experimentar movimentos livres relacionados a objetos que façam parte da “modalidade/do conteúdo” ou dos jogos a serem trabalhados.
e. Possibilitar o aprimoramento de habilidades motoras e capacidades físicas de forma ampla, colaborando para uma formação corporal, dentro de uma cultura física.
f. Ampliar discussões sobre temáticas presentes socialmente que estejam relacionadas à “modalidade/ao conteúdo”, como relações de poder, de gênero, ações de violência e interferência midiática.

As intervenções durante as aulas devem ser intencionais, orientadas, fundamentadas e recorrentemente avaliadas pelo docente, pois precisam condizer com o contexto e a realidade escolar.

Destaca-se que o formato da escola em tempo integral possibilita ainda a construção de materiais alternativos para a prática do “esporte educacional”, uma vez que aproxima os estudantes da prática e desenvolve neles um caráter de pertencimento – tanto deles com a escola quanto do material, que eles podem transportar para casa e dividir experiências em outros espaços, ampliando a territorialidade alcançada. Além disso, a construção de materiais transforma um simples objeto em algo significativo e importante para o estudante que o construiu.

O olhar para os estudantes deve ser atento e buscar proporcionar o protagonismo durante as aulas, nos momentos de criação, reflexão e ação. Assim, a aprendizagem lúdica precisa incentivar a prática “da modalidade/do conteúdo” e instigar os estudantes a criarem novas regras, novos jogos, a mudarem os objetivos de jogos, realizando uma reflexão sobre aquilo que vivenciam, comparando as práticas e estimulando o prazer durante esse processo, humanizando de certa forma a educação esportiva (OLIVEIRA; PERIM, 2009).

Sugere-se que nas aulas os docentes observem se enfocam alguns tópicos durante a atividade pedagógica, organizada a partir de Candau et al. (2013):

a. **Saberes**: buscar, a partir dos estudantes, quais saberes eles possuem a respeito “da modalidade/do conteúdo”, incluindo-os na construção do conhecimento.
b. **Contexto**: que “a modalidade/o conteúdo” teve sua realidade investigada pelos estudantes, possibilitando a eles compreender como surgiu, quais suas características, seu histórico e sua conjuntura atual.
c. **Humanização**: que os estudantes percebam a existência de possibilidades de desenvolvimento “dessa modalidade/desse conteúdo” por meio de ações diferenciadas, incluindo uma diversidade de leituras de mundo mais sensíveis, como literatura, desenhos, notícias, arte, textos diversos e outros.
d. **Prática**: desenvolver as atividades práticas, vivenciando e experimentando todas as possibilidades para “a modalidade/o conteúdo”.
e. **Mediação**: destinar espaços durante a aula para que questionamentos, modificações de jogos, alterações possam ser realizados pelos estudantes, garantindo a eles a compreensão do movimento e das ações que compõem o processo educativo.

A efetivação desses indicativos pressupõe uma ação de aprofundamento “na modalidade/no conteúdo”, criando tempos e espaços de prática, prazer e efetivação educacional no desenvolvimento do “esporte educacional”. O “sucesso” está em perceber a permanência dos estudantes na aula e a efetividade com que aprendem e sentem-se capazes para atingir seus objetivos.

- *Planejamento*

Um planejamento com objetivos específicos e claros colabora para esclarecer a intencionalidade. É necessário considerar a individualidade dos estudantes e das turmas frente à escrita de um planejamento. Portanto, a inclusão de um diagnóstico para determinar a relevância social é de suma importância.

O planejar precisa estar permeado pela participação discente, e esse compartilhamento é construído diariamente com os estudantes. Isso instiga o processo de protagonismo e contribui para que o conteúdo se torne mais significativo.

Algumas características precisam estar presentes nos planejamentos do desenvolvimento do esporte educacional (CURITIBA, 2020):

1. **Participação ativa**: Payne e Vargas (2002) mencionam que o participar é a melhor forma de apreender novas habilidades ou, ainda, de refiná-las. É considerada participação ativa quando os estudantes percebem o valor da atividade realizada e desenvolvem confiança para enfrentar os desafios nela propostos. Isso agrega sentido, possibilitando descobertas, significados, novas compreensões e interpretações que integram os novos conhecimentos às experiências prévias (BROPHY, 1998).
2. **Imprevisibilidade**: identificar, proporcionar e garantir que o jogo escolhido para a aula tenha atrativos e desafios que garantam a imprevisibilidade dos resultados até o fim (ROSSETO, 2009, p. 25).
3. **Novas aprendizagens**: criar condições para aprendizagens em tempos e espaços diversos, desenvolvendo as habilidades motoras, pois, “neste constante ir e vir, entre acertos e erros, o jogador atualiza seus esquemas de ação, faz as adaptações necessárias e aprende a jogar” (ROSSETO, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, as estratégias selecionadas para as aulas precisam compor uma diversidade de oportunidades e considerar a heterogeneidade presente, porque, recorrentemente, turmas da educação em tempo integral e do contraturno escolar possuem estudantes de faixas etárias diversas em uma mesma sala. O desenvolvimento metodológico precisa observar conceitos atitudinais, procedimentais e avaliativos, uma vez que a ampliação do tempo precisa desenvolver as potencialidades dos estudantes na sua integralidade, incluindo-os para o desenvolvimento pleno do esporte e da cidadania.

Algumas estratégias organizacionais podem contribuir para a construção, inovação e prática do esporte educacional. Santos et al. (2014) apontam um **sistema de variáveis para o planejamento** que atuam sobre “atividades”, jogos e proposições, favorecendo a diversificação da aprendizagem e do ensino:

- Número de pessoas: aumento ou diminuição do número de pessoas envolvidas em uma atividade, alternando-se em individual, duplas, trios, pequenos ou grandes grupos.

- Tempo: modificação do tempo de uma atividade, aumentando, diminuindo ou explicitando uma temporalidade específica para a realização de uma atividade.
- Recursos materiais: diversificação, alteração ou substituição de um material específico, para que outras habilidades possam ser desenvolvidas.
- Espaço: aumento ou diminuição, mudança do tipo de piso, possibilitando que essa modificação proporcione aprendizagem.
- Gestos: modificação de gestos: técnicos, espontâneos ou experienciados em atividades lúdicas.
- Funções: alternar os papéis dos agentes durante as atividades, possibilitando que possam vivenciar várias instâncias do “jogo”.
- Regras: desenvolver a compreensão das regras oficiais, mas proporcionar a criação e variação das condições do jogo.

Esse **sistema de variáveis para o planejamento** colabora para que a vivência dos jogos oportunize variações de aprendizagem – incentivando as inter-relações, a convivência, as discussões e consensos, as habilidades motoras e cognitivas –, amplie o repertório motor e colabore para um protagonismo dos estudantes.

- *Integração entre técnicos da Secretaria Municipal da Educação e da Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude*

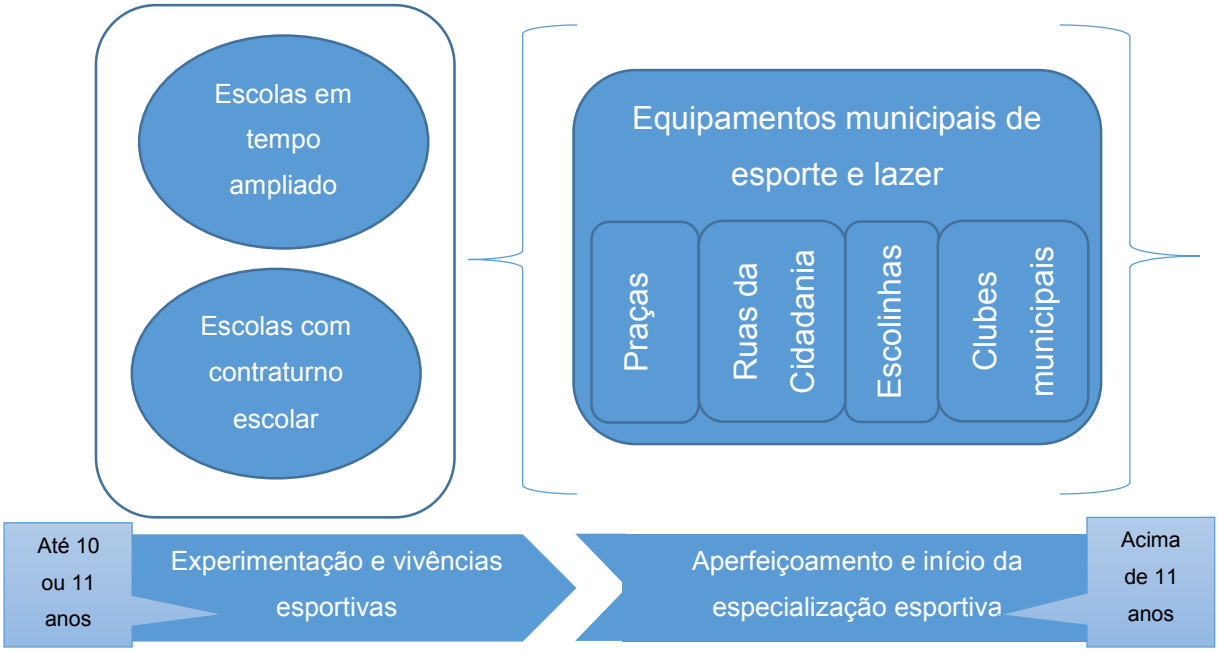
O processo de intersetorialidade instigado por programas como o Mais Educação traz à luz a necessidade de um trabalho coordenado entre as secretarias. Nesse sentido, a Secretaria de Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ) poderia ser uma grande parceira no desenvolvimento do “esporte educacional”, colaborando para a unificação das metodologias e preenchendo uma lacuna para os estudantes egressos do ensino fundamental I.

Ao sair da escola municipal, dificilmente o estudante tem onde manter suas atividades cotidianas, ou seja, aquele esporte que vivenciava no âmbito escolar pode não ser o mesmo ofertado na comunidade. A partir de uma lógica de diagnósticos locais, a SMELJ poderia criar polos específicos de ampliação do esporte educacional. Utilizando-se de relatórios e diagnósticos da Secretaria Municipal da Educação, conseguiria verificar qual “modalidade/ conteúdo” está sendo ofertado nas escolas da

regional[45]. Com essa informação, poderia trabalhar com a oferta de escolinhas ou de esporte de participação para os mesmos esportes nas Ruas da Cidadania[46], praças e parques orientados pela SMELJ.

Tal fator contribuiria para uma continuidade nas práticas corporais que os estudantes vivenciavam na escola. Aos poucos, isso poderia enfatizar e caracterizar a prática esportiva de cada regional e até mesmo da cidade.

FIGURA 32 − MOVIMENTO DA INICIAÇÃO ESPORTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA



FONTE: A autora (2020).

A conexão entre as duas secretarias precisaria se fortalecer para compor espaços contínuos de prática esportiva. A comunidade (estudantes) poderia usufruir de ambos com mais propriedade e, ao completar seus estudos em escolas municipais, os egressos teriam perto de casa a oferta da modalidade anteriormente praticada, o que favoreceria a transição e a permanência no esporte.

---

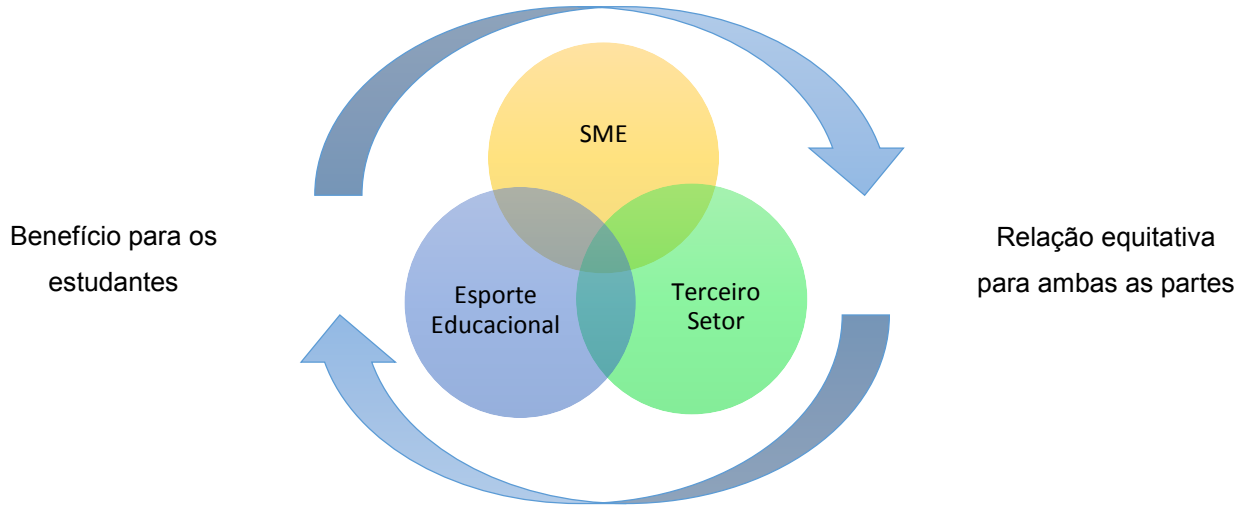
[45] Regional é a nomenclatura utilizada pela Prefeitura para designar uma divisão na cidade de Curitiba. São dez no total e abrangem bairros próximos.
[46] Locais de referência em que se encontram diversos serviços públicos ou de utilidade pública.

- *Coparticipação de entidades esportivas do Terceiro Setor*

A Secretaria Municipal da Educação possui vários parceiros, instituídos pelo termo jurídico de Cooperação Técnica. Essa relação se instaura, principalmente, com os "projetos educacionais", uma vez que essa gerência é responsável por estabelecer e gerir parcerias com entidades do Terceiro Setor[47]. Com o esporte não seria diferente: os dados da pesquisa apontam que existem ao menos dez "projetos esportivos" na rede. Entre eles, encontram-se: *badminton*, vôlei, xadrez, punhobol, futebol e golfe. Em particular, esses "projetos" atingem os estudantes por intermédio da Secretaria e possuem materiais alternativos para a prática, metodologia específica e formações direcionadas por ONGs, federações ou clubes.

No entendimento desta proposta, tais "projetos" precisariam aproximar-se metodologicamente do que é desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação e atender ao contraturno escolar – com inscrições limitadas a 16 estudantes – e à educação em tempo integral – todos os estudantes das turmas, sem fazer distinção ou selecionar os participantes.

FIGURA 33 − AÇÕES INTEGRADAS AO TERCEIRO SETOR



FONTE: A autora (2020).

[47] O Terceiro Setor corresponde a instituições privadas que desenvolvem ações relacionadas às questões de atendimento social, como ONGs.

As ações precisam ser costuradas não para cumprir planos de trabalho[48], mas, sim, para construir relações equivalentes para ambos os lados participantes e favorecer o maior número de estudantes possível. Além disso, o diagnóstico inicial das escolas ajudaria a apontar quais “modalidades/conteúdos” estariam mais próximas/os e onde os “projetos” deveriam acontecer.

[48] Planos de trabalho são apresentados à Prefeitura para compor o Termo de Cooperação Técnica e, na maioria das vezes, refletem apenas as intenções do Terceiro Setor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tinha como problema inicial a questão: **como os agentes operacionalizam o esporte educacional no espaço de ampliação do tempo escolar, a partir das políticas públicas e das práticas que transitam pela estrutura da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME)?** Nesse sentido, pode-se observar que existem vários detalhes a serem considerados nesse processo operacional. As categorias descritivas *gestão*, *esporte educacional*, *percepções*, *crenças fundamentais* e as demais demonstram como as relações, a estrutura e o *habitus* estão embrenhados no perfil dos agentes participantes desta pesquisa.

Alguns resultados, como a relação dos agentes com as políticas públicas, trouxeram mais indagações do que se poderia prever, pois conhecer o meio em que se trabalha e suas orientações deveria ser um pressuposto para a implantação do que se descreve nas leis – fato que não procede na sua efetividade. Já outras perspectivas demonstram que o ensino público ainda sofre com os ideais individuais dos agentes que ocupam posições de domínio no campo.

De forma geral, pode-se considerar que o campo do esporte educacional está fragilizado, não por sua concepção legal ou epistemológica, mas, sim, pela atuação dos agentes dentro da estrutura, mantendo-se o *modus operandi* e o domínio de acordo com o senso comum. A exploração de possibilidades, técnicas e metodologias criaria preceitos diversos a serem discutidos, inferindo uma ação mais abrangente e perspicaz para a educação integral em tempo ampliado.

Quanto às hipóteses do estudo, assumiu-se que a inserção de um técnico, em 2015, e a participação no Programa Mais Educação auxiliaram a modificar as orientações para a política pública de esporte educacional no município. Essa hipótese pode ser confirmada em parte quando se relaciona ao Programa Mais Educação: os dados demonstram ter sido positivo o impacto para as escolas do ponto de vista financeiro, material e estrutural. Ainda sobre essa proposição, pode-se refutar que a inserção do técnico tenha feito grande diferença: ele atuou somente por dois anos e teve sua maior expressividade apontada apenas por dois gestores.

A parcialidade da refutação também ocorre para a segunda afirmativa: a inserção de políticas públicas nacionais para fomentar a educação integral e o esporte pode ter contribuído para a ampliação e qualificação do desenvolvimento da iniciação esportiva, pois o financiamento federal impulsionou as questões esportivas, mas não

implantou, firmou ou fortaleceu a política pública em si, visto que muitos agentes não compreendiam diretamente as relações entre o que faziam e as políticas públicas.

A última hipótese lançada na introdução diz respeito ao fato de as ações dos agentes que compõem a estrutura colaborarem para a expansão e efetivação dessa prática na ampliação do tempo escolar. Isso se confirmou, já que os agentes demonstraram como operacionalizam suas práticas dentro dessa estrutura e temporalidade, assim como resultaram efetivos os movimentos que todos realizaram em prol do esporte educacional nesse espaço.

Durante o percurso de estudos pôde-se constatar que a educação em tempo ampliado tem uma história longa e repleta de retrocessos, o que incide no esporte educacional que ocorre nesse tempo escolar. Foi possível expor que as políticas públicas federais funcionaram na perspectiva da intersetorialidade entre 2012 e 2016 e que muitas das relações entre os programas federais estavam em consonância, independentemente dos ministérios federativos da educação e do esporte.

Quando se entende a política pública como uma ação intencional cuja implantação e execução pode oscilar de acordo com o governo vigente, pode-se inferir que o Programa Segundo Tempo se modificou durante os anos e acabou por efetivar suas orientações a partir de outros programas, como o Programa Mais Educação.

Esses fatos contribuíram para a modificação considerável das atividades de ampliação de tempo escolar, influenciada pela postura legislativa brasileira, que implementou tais programas com base legal para o atendimento de jovens e crianças de maneira institucionalizada.

Afirma-se que as relações entre os agentes de dentro e de fora do campo constituem os dados do estudo, pois há um esforço para a manutenção das estruturas de poder e outro para se manter e ingressar no campo. Tais condições promovem a política, que, quando vivenciada no interior do espaço escolar, gera tensões entre o que se faz e o que se pode fazer: nem sempre aquilo que a política indica ocorre na sua implantação, o que instiga a conhecer e aprofundar as percepções sobre as crenças fundamentais dos agentes.

Os agentes “melhor” posicionados dentro do campo e com “trânsito” maior entre os campos esportivo, educacional e político possuem flexibilidade e facilidade para proporcionar experiências significativas para seus estudantes. Isso demonstra que a intersetorialidade e a abertura de espaços e conversas entre educação e esporte favorecem os estudantes e depois os cidadãos, pois, quando bem localizado, o

trabalho de secretarias (federais, estaduais e municipais) pode contribuir para a permanência da criança e do jovem no esporte.

Destaca-se que este estudo adotou parâmetros em que “práticas exitosas” pudessem indicar possibilidades de reflexão para os demais espaços escolares, buscando estabelecer parâmetros de funcionamento para o esporte educacional na ampliação do tempo escolar.

Houve limitações neste trabalho, uma vez que o número de agentes e escolas é relativamente pequeno frente à quantidade de escolas do Município de Curitiba. Outro fator restritivo se deve ao fato de a pesquisa ter sido realizada durante uma temporalidade diversa daquela recortada. Assim, era preciso relembrar, e as observações ficaram mais reduzidas do que se esperava.

Indica-se a relevância da continuação deste estudo, considerando a consulta às concepções epistemológicas dos agentes que atuam na Secretaria Municipal da Educação no que se refere à lógica do macrocampo da Educação Física. Se as crenças fundamentais permearam todos os dados, seria importante descobrir quais são elas e realizar um mapeamento do município.

REFERÊNCIAS

BAILEY, R. et al. The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. **Research Papers in Education**, London, v. 24, n. 1, p. 1–27, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02671520701809817. Acesso em: 20 mar. 2017.

BONANÇA, M. et al. Educação Física na Europa: várias conceções. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Linda-a-Velha, n. 38, p. 45-51, jan./jul. 2014.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, P. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

BOURDIEU, P. **La noblesse d'État**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. **O senso prático.** Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim do Século, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria e a ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 27, de 2 de outubro de 2001.Da nova redação ao item 3.6, alinha-se, do parecer CME/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário**

Oficial da União, Brasilia, DF, 18 jan. de 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://200.18.252.57/services/e-books/ensifund9anobasefinal.pdf#page=109. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: 25 anos. Ed. Comemorativa. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2015

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.615, de 24 de março de 1988. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26. abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. (Série Mais Educação) - Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: Esporte e Lazer. (Série Mais Educação) - Brasília, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede de saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. (Série Mais Educação) – Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diagnóstico nacional do esporte** (Diesporte) 2015. Disponível em: <www.esporte.gov.br/diesporte/index.html>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Sistema Nacional de Esporte**, 2015. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snear/brasilPotencia/sistemaDesporto.jsp>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Política Intersetorial PELC e PRONASCI**. Brasília, v. 1, 2010. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/politicaIntersetorialPELCv1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Política Nacional do Esporte**. 1999. Disponível em: http://portal.esporte.gov.br/arquivos/conselhoEsporte/polNacEsp.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Política Nacional do Esporte**. Ministério do Esporte. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/politicaNacional/politicaNacionalCompleto.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE**. CEB n. 4, de 13/07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Câmara de Educação Básica MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Resolução n. 5**: Política Nacional do Esporte. Brasília: Diário Oficial da União, n. 157, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Site do Ministério do Esporte: http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/objetivos.jsp. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Site do Segundo Tempo. http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/objetivos.jsp. Acesso em: 20 mar. 2016.

BROPHY, J. E. **Motivating students to learn**. New York: McGraw-Hill, 1998.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos**: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAPRARO, A. M. et al. A imagem do atleta: publicidade em ano de Copa do Mundo de Futebol (Alemanha – 2006). **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 163-171, jan./mar. 2011.

CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. da C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 119, p. 149-176, 2003.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Guia de políticas de educação integral**: orientações para implementação no município. 3. ed. São Paulo: Cenpec / Unicef, 2007.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC. Fundação Itaú Social / Unicef, 2013.

CHAGAS, M. A. M. das; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CHUDZIJ, V. L. F.; CAMPOS, M. A. T. **O pedagogo e a escola integral**: reflexões sobre seu papel e identidade. Curitiba: Appris, 2017.

COELHO, A. V. A. G. **A construção da intersetorialidade no Programa Bolsa Família em Manguinhos, no Rio de Janeiro**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) − Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, 2012.

COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. A educação integral, tempo integral e currículo. Série **Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun., 2009.

COLLINS, M.; HENRY, I.; HOULIHAN, B. **Sport and social inclusion**: a report to the Department of Culture, Media and Sport. Loughborough: Loughborough University Institute of Sport and Leisure Policy, 1999.

COLLINS, M. et al. Building a physically active and talent rich culture: an educationally sound approach. **European Physical Education Review**, Chester, v. 16, n. 1, p. 1-22, 2010.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research**: techniques and procedures for developing grounded theory. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.

CRUM, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In: MESTER, J. (Ed.). **Sport Sciences in Europe**: current and futures perspectives. Aachen: Meyer & Meyer, 1993. p. 516-533.

CURITIBA. Boletim Casa Romário Martins. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n. 133, mar. 2007. 180 p.: il. (Memória Institucional)

CURITIBA. Boletim Casa Romário Martins. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1983-1998**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33, n. 143, 2010. (Memória Institucional)

CURITIBA. Câmara dos Vereadores. Lei n. 14.528, de 20 de outubro de 2014. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Curitiba. **Diário Oficial Municipal**, Curitiba, 20 out. 2014.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental**, 2016a. Disponível em: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8417. Acesso em: 18 jul. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental**, 2020. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/. Acesso em: 18 jul. 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Decreto n. 421**, de 7 de julho de 2004. Dispõe sobre a extinção das unidades do Programa de Integração da Infância e da Adolescência (PIÁ), a incorporação de equipamentos às unidades escolares da Secretaria Municipal da Educação e dá outras providências. Curitiba, 2004.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Mapa Curricular do Ensino Fundamental**, 2016. Disponível em: http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125299.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno de números da educação integral**. Curitiba, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico**: subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba, 2012.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, v. 3. Curitiba, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, v. 4. Curitiba, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Programa de Integração da Infância e da Adolescência**. Curitiba, 2004.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica**: Centros de Educação Integral. Curitiba, 1992.

D´ANGELO, F. L.; MARQUES, M. J. F.; FERRAZ, O. L. Esporte educacional no contraturno escolar: distâncias e aproximações em busca de uma educação do pensar, agir e sentir. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, supl. 9, p. 37- 46, dez. 2015.

DW Jornal online. Escolas de turno integral ganham espaço na Alemanha, 2007. Disponível em: http://www.dw.com/pt-br/escolas-de-turno-integral-ganham-espa%C3%A7o-na-alemanha/a-2387204. Acesso em: 13 nov. 2017.

DYSON, B. et al. Physical education in Aotearoa New Zealand primary schools: teachers' perceptions and policy implications. **European Physical Education Review**, Chester, v. 24, n. 4, p. 467-486, Apr., 2017.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FARAH, M. F. S. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. **Revista de Administração Pública**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 119-144, 2001.

FARION, A. de F. S. **A educação em tempo integral de Curitiba - organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas**: impactos metodológicos para a educação do século XXI. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

FEITOZA, S. M.; RAMOS, J. F. P. **A educação escolar na Itália**, 2010. Disponível em: http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/11/A+Educaçã. Acesso em: 23 jan. 2018.

FERNANDES, C. Os tempos na/da escola: algumas questões para debate. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

FERRY, M. Teachers in school sports: between the fields of education and sport . **Sport, Education and Society**, London, v. 21, p. 907-923, 20 Oct., 2014.

FRANCO, E. A. S. **A educação ambiental no primeiro Centro de Educação Integral de Curitiba**: as vozes que ecoam do passado para o presente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/37039>. Acesso em: 12 out. 2015.

FREIRE, E. dos S.; MARQUES, B. G.; MIRANDA, M. L. de J. Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. **Sport Education and Society**, London, v. 23, n. 5, p. 449-461, May, 2018.

FREIRE, J. B. **Ensinar esporte, ensinando a viver**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, J. B. et al. **Iniciação esportiva**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4.)

GERMANI, B. **Educação em tempo integral**: passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) − Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL-ARIAS, A. et al. Impact of a hybrid TGfU-Sport education unit on student motivation in physical education. **Plos One** [online], v. 12, n. 6, June 28, 2017. Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0179876. Acesso em: 7 maio 2018.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. O modelo do sport education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 729–742, 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. B. **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/ parede de rebote**: *badminton,* peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. Maringá: Eduem, 2017.

HARDMAN, K. Current situation and prospects for Physical Education in the European Union. **Directorate General Internal Policies of the Union**, Policy Department Structural and Cohesion Policies, Culture and Education, IP/ B/CULT/IC/2006/10. 12 February, 2007.

HARDMAN, K. The state and status of Physical Education in schools: foundation for deconstruction and reconstruction of Physical Education. In: HARDMAN, K. (Ed.). **Sport Science Studies**, Berlin: ICSSPE, 2003. p. 15-34.

HUNTER, L. Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of doxa through practice. **Sport, Education and Society**, 9, p. 175-192, 2004.

JESS, M.; COLLINS, D. Primary physical education in Scotland: the future in the making. **European Journal of Physical Education**, 8, p. 103-118, 2003.

KIRK, D.; KINCHIN, G. Situated learning as a theoretical framework for Sport Education. **European Physical Education Review**, v. 9, n. 3, p. 221–235, 2003.

KLEIN, G. **Models of Education through Sport in the European Union**, unpublished paper, November 2006b.

KLEIN, G. **School Sport in France**, unpublished paper, November 2006a.

KLEIN, G.; HARDMAN, K. **Physical Education and Sport Education in the European Union**. Paris: Editions Revue EP.S. (in press).

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

KONFERENZ DER KULTUSMINISTER. **Escolas de educação básica na reforma em prol da escola em tempo integral nos Estados da República Federativa da Alemanha**: Estatística de 2007 a 2011. 05.03.2013 IV C-DST 1933-4 (20). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. Esporte educacional no Programa Segundo Tempo: uma construção coletiva. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, 2016. On-line version ISSN 2448-2455. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2719. Acesso em: 12 jan. 2020.

LAGE, M. C. Utilização do software N-Vivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 198-226, abr. 2011. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/24372. Acesso em: 16 fev. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation in communities of practice. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEAL VIALICH, A. **O programa Mais Educação em São José dos Pinhais**: possibilidades para o esporte? Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LECLERC, G. de F. E. Programa mais educação e práticas de educação integral. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade. **Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 13-49, jul. a dez., 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACPHAIL, A. et al. Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 79, n. 3, p. 344–355, 2008.

MARCHI JÚNIOR, W. O esporte "em cena": perspectivas históricas e interpretações conceituais para a construção de um modelo analítico. **The Journal of the Latin American Socio-Cultural Studies of Sport**. Curitiba, v. 5, n. 1, p. 46-67, 2015.

MARCHI JR., W.; AFONSO, G. Globalização e esporte: apontamentos introdutórios para um debate. In: RIBEIRO, L. **Futebol e globalização**. Jundiaí – SP: Fontoura, 2007.

MARQUES, A. O percurso da Educação Física na França e na Alemanha: análise comparativa. **Horizonte**, Porto, v. 19, n.113, p. 22-25, 2004.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007

MELLA, O. **Natureza e orientações teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa**. 1998. Disponível em: www.reduc.cl/reduc/mella.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre. Penso, 2012.

MOSRER, A.; D´ANGELO, F. **Guia da prática pedagógica Oficinas do Esporte**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

NAUL, R. Concepts of Physical Education in Europe. In: HARDMAN, K. (Ed.). **Sport Science Studies**. Berlin: ICSSPE, 2003. (p. 35-52)

OLIVEIRA, A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos pedagógicos do programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-29.

PAYNES, V. G.; VARGAS, L. **Human motor development**: a lifespan approach. 5. ed. Boston: McGraw-Hill, 2002.

PERALTA, M. et al. Correlatos da participação no desporto escolar nos ensinos regular e military: o papel do sexo, idade, estatuto socioeconómico e das atitudes. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, Lisboa, v. 10, n. 1, 2015, p. 133-138.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun., 2014.

PETRIDOU, E. Theories of the policy process: contemporary scholarship and future directions. **Policy Studies Journal**, v. 42, n. S1, Apr. 2014.

PORTUGAL. Diário da República, **Decreto de Lei n. 95/91.** 1 série A, n. 47, 26 de fevereiro de 1991.

PORTUGAL. Diário da República, **Resolução da Assembleia da República n. 94/2013**. 1 série A, n.129, 8 de julho de 2013.

PORTUGAL. **Programa do Desporto Escolar 2017-2021**. Direção de Serviços de Projetos Educativos − Divisão de Desporto Escolar, 2017.

QUARMBY, T.; DAGKAS, S. Informal mealtime pedagogies: exploring the influence of family structure on young people's healthy eating dispositions. **Sport, Education and Society**. (2013). Advance online publication.

ROSSETO Jr., A. J.; ARDIGÓ Jr., A.; COSTA, C. M.; D´ANGELO, F. **Jogos educativos**: estrutura e organização da prática. São Paulo: Phorte, 2009.

SADI, R. S. et al. **Esporte e sociedade**. Brasília, Distrito Federal, 2004. (120 p.) V.1

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHELLIN, M. do C. S. N. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral**. 232 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SCHMITZ, H.; ROLLETT, W.; SILVA, C. B. Escola em tempo integral na Alemanha e no Brasil: uma discussão dos conceitos e de resultados de pesquisas nacionais. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, p. 43–72, 2017.

SEVEGNANI, P. **O esporte educacional no sistema nacional**: a intersetorialidade na política pública de esporte. 247 f. Tese (Doutorado em Educação Física) − Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEDENTOP, D. Introduction to sport education. In: SIEDENTOP, D. (Ed.). **Sport education**: quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics, 1994. p. 3-16.

SIEDENTOP, D. Sport education: a retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education**, 21, p. 409–418, 2002.

SIEDENTOP, D. **Sport Education**: quality PE through positive sport experiences. Champaing, IL: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; VAN DER MARS, H. **Complete guide to sport education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 13-140, 2009.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo. br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 17 maio 2016.

SPERANDIO, A.; CASTRO, J. M. P. Programa estadual Mais Tempo na Escola: desafios da educação integral na rede de ensino do Espírito Santo. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

THEODOULIDES, A.; ARMOUR, K. Personal, social and moral development through team games: Some critical questions. **European Physical Education Review**, v. 7, p. 5-23, 2001.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, FGV – Minas Gerais, v. 40, n. 1, p. 27–53, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003. Acesso em: 15 fev. 2017.

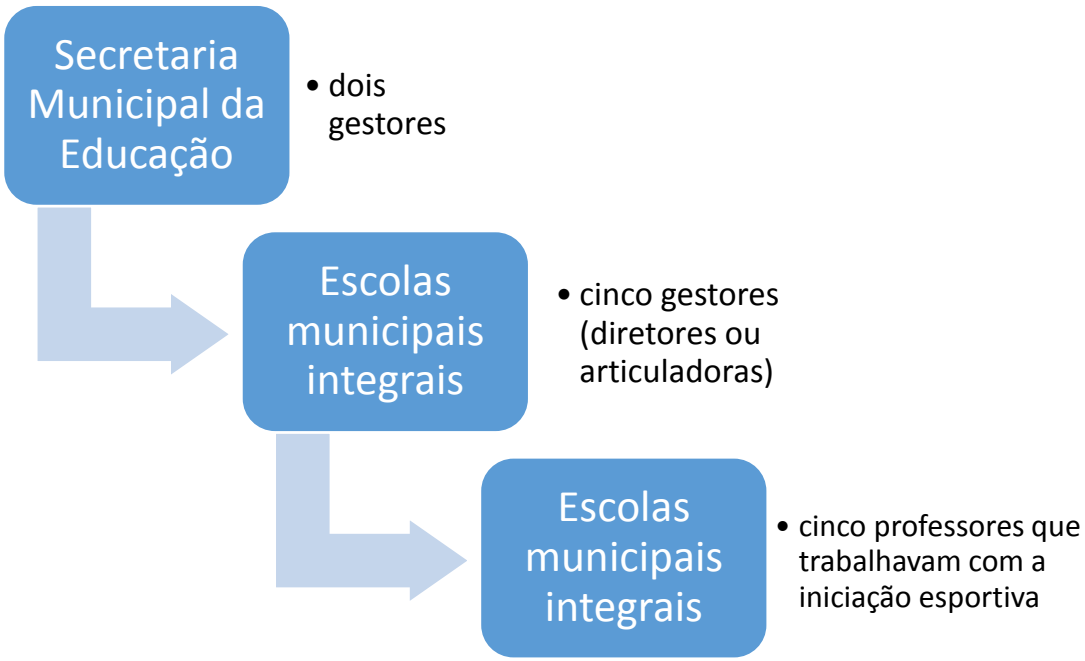
TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C. C. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, PUC - Paraná, v. 12, n. 333. Disponível em: https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7215. Acesso em: xxx, 2012.

UNESCO. **Quality Physical Education**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização, 20. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1 – ENTREVISTAS



Indicativos:

- Escola Municipal Otto Bracarense da Costa – CIC
- Escola Municipal CEI José Lamartine – Pinheirinho
- Escola Municipal CEI Ulisses Falcão Vieira – CIC
- Escola Municipal Dona Lulu – Bairro Novo
- Escola Municipal Anísio Teixeira – Boa Vista

Roteiro de entrevista para gestores da Secretaria Municipal da Educação

Nome

Formação acadêmica

1. Como ingressou na área educacional?
2. Teve experiências anteriores com o esporte? Quais?
3. Você conhece as políticas públicas nacionais para o desenvolvimento do esporte educacional?
4. Como vê a inserção dessas políticas no âmbito municipal?
5. Como percebe o desenvolvimento na educação em tempo integral?
6. Existe coesão entre os documentos de políticas públicas para o esporte educacional entre os órgãos governamentais? Quais?
7. Há trabalhos de esporte educacional na rede municipal que se destacam? Pode falar sobre eles?
8. Há algum tipo de inserção de outras empresas/órgãos/associações/Ongs que interfiram ou colaborem para o desenvolvimento dessa proposta?
9. Você acredita que a estrutura da Secretaria fornece suporte para que as propostas de esporte educacional aconteçam com maior propriedade?
10. Quais ações são propostas pela SME para a implantação e consolidação das políticas públicas em esporte educacional?
11. Qual o impacto do Programa Mais Educação para a implantação dessas políticas e o desenvolvimento do esporte educacional?

Roteiro de entrevista para gestores das escolas municipais integrais

Nome

Formação acadêmica

1. Como ingressou na área educacional?
2. Teve experiências anteriores com o esporte? Quais?
3. Você conhece as políticas públicas nacionais e municipais para o desenvolvimento do esporte educacional?
4. Você conhece as orientações para o desenvolvimento do esporte na educação integral?
5. Você conhece as orientações para o desenvolvimento da iniciação esportiva no Município de Curitiba? Pode descrever ou citar seus pontos principais?
6. Você acredita que essas orientações são efetivadas na sua escola? Como acontecem ou, se não acontecem, pode dizer o porquê?
7. Existe coesão entre as orientações da SME e o que é realizado na escola? Explique:
8. Você diria que o trabalho de esporte educacional realizado na sua escola é destaque na rede? Por quê? Quais pontos o tornam diferenciado?
9. Há algum tipo de inserção de outras empresas/órgãos/associações/Ongs que interfiram ou colaborem para o desenvolvimento dessa proposta?
10. Você acredita que a estrutura da Secretaria fornece suporte para que as propostas de esporte educacional aconteçam com maior propriedade?
11. Qual o impacto do Programa Mais Educação para a implantação e desenvolvimento do esporte educacional na sua unidade?
12. Gostaria de falar mais sobre pontos positivos do desenvolvimento desse trabalho junto à comunidade?
13. Há mais alguma coisa a ser mencionada sobre o esporte educacional que gostaria de comentar? Ou sugerir?

Roteiro de entrevista para professores de iniciação esportiva das escolas municipais integrais

Nome

Formação acadêmica

1. Como ingressou na área educacional?
2. Teve experiências anteriores com o esporte? Quais?
3. O que é esporte para você? Em sua opinião, qual o papel do esporte no espaço escolar?
4. Como você inseriu-se no trabalho da educação integral? E da iniciação esportiva?
5. Você conhece as políticas públicas nacionais e municipais para o desenvolvimento do esporte educacional?
6. Você conhece as orientações para o desenvolvimento do esporte na educação integral?
7. Você conhece as orientações para o desenvolvimento da iniciação esportiva no Município de Curitiba? Pode descrever ou citar seus pontos principais?
8. Você acredita que essas orientações são efetivadas na sua escola? Como acontecem ou, se não acontecem, pode dizer o porquê?
9. Existe coesão entre as orientações da SME e o que é realizado na escola? Explique:
10. Fale sobre seu trabalho com as crianças: como o desenvolve? Quais são seus objetivos e diferenciais?
11. Você diria que o trabalho de esporte educacional realizado na sua escola é destaque na rede? Por quê? Quais pontos o tornam diferenciado?
12. Há algum tipo de inserção de outras empresas/órgãos/associações/Ongs que interfiram ou colaborem para o desenvolvimento dessa proposta?
13. Você acredita que a estrutura da Secretaria fornece suporte para que as propostas de esporte educacional aconteçam com maior propriedade?
14. O ambiente escolar em que você e sua prática está inserida colaboram para um melhor desenvolvimento do esporte educacional?
15. Qual o impacto do Programa Mais Educação para a implantação e desenvolvimento do esporte educacional na sua unidade?

16. Gostaria de falar mais sobre pontos positivos do desenvolvimento deste trabalho junto à comunidade?
17. Você recebeu alguma orientação a respeito do trabalho a ser desenvolvido?
18. Há mais alguma coisa a ser mencionada sobre o esporte educacional que gostaria de comentar? Ou sugerir?

APÊNDICE 2 − TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Professores e Gestores)

Caro(a) senhor(a) _____:

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da pesquisa "**A operacionalização do esporte educacional na educação em tempo integral no Município de Curitiba: constituição das políticas e das práticas**", que é desenvolvida junto ao Programa de Doutorado em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, na linha de Pesquisa de Sociologia, Esporte e Lazer. A pesquisa é realizada pela aluna Emilia Devantel Hercules, sob a orientação do Professor Doutor Fernando Renato Cavichiolli.

O referido trabalho tem como problema de pesquisa **como ocorre a iniciação esportiva sob a perspectiva da educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME)**. Frente a esse problema, o estudo tem como objetivo geral analisar como a iniciação esportiva acontece na educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A participação na pesquisa é voluntária e não refletirá em nenhum benefício de direito. Caso concorde em contribuir com o processo de investigação, será necessário responder a alguns questionamentos em entrevista individual. Nesta, serão abordados temas referentes à política pública municipal, formação docente, ações metodológicas, estrutura da Secretaria e ações do Programa Mais Educação, assim como outras perguntas que se fizerem relevantes durante o momento.

A entrevista será realizada em local e horário previamente combinado entre entrevistado e entrevistador, e durará cerca de uma hora. Outras visitas podem ser reagendadas para esclarecimentos, quando assim se fizer necessário. Os depoimentos serão gravados, mas todos os participantes terão seu anonimato respeitado. As gravações são necessárias para garantir que não haja perda de informações durante a transcrição de dados.

Todas e quaisquer dúvidas poderão ser sanadas junto à pesquisadora pelo telefone (41) 988257789, das 8h00 às 18h00, de segunda a sexta-feira ou, ainda, pelo email: myla_hercules@hotmail.com. A pesquisadora encontra-se presente no Departamento de Educação Física, localizado na rua Coração de Maria, 92, BR 116, km 95, Jardim Botânico, todas as terças-feiras no turno da manhã.

Eu, _____, CPF número: _____, declaro que li e compreendi a natureza e o objetivo deste estudo e declaro que concordo em participar voluntariamente das entrevistas, autorizando a sua gravação, assim como a sua utilização no desenvolvimento da referida pesquisa.

_____

Local e data

Nome do entrevistado:_____

Assinatura:_____

Nome do pesquisador:_____

Assinatura:_____