



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

ALEX VICTOR DE LIMA SILVA

**O ESPORTE EXTRACURRICULAR NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR
PARA A EXPERIÊNCIA DISCENTE.**

NATAL - RN
2025



ALEX VICTOR DE LIMA SILVA

O ESPORTE EXTRACURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR PARA A EXPERIÊNCIA DISCENTE.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Mackson Luiz Fernandes da Costa

NATAL - RN
2025



Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências da Saúde - CCS

Silva, Alex Victor de Lima.

O esporte extracurricular no ensino médio integrado: um olhar para experiência discente / Alex Victor de Lima Silva. - 2025.

195f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. Natal, RN, 2025.

Orientação: Mackson Luiz Fernandes da Costa.

1. Educação Física - Escola - Dissertação. 2. Exporte Extracurricular - Dissertação. 3. Ensino Médio Integrado - Dissertação. 4. Formação Integral - Dissertação. I. Costa, Mackson Luiz Fernandes da. II. Título.

RN/UF/BS-CCS

CDU 796.4:37

Alex Victor de Lima Silva

O esporte extracurricular no ensino médio integrado: um olhar para a experiência discente.

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

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Mackson Luiz Fernandes da Costa

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Mackson Luiz Fernandes da Costa
Universidade Federal Fluminense

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Rubiane Giovani Fonseca
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Membro Titular: Prof. Dr. Alison Pereira Batista
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Campus Parnamirim

Local: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências da Saúde
UFRN - Natal

Ao esporte, minha maior escola, meu lugar de pertencimento, de aprendizado e de transformação. Sem o esporte, eu nada seria. Foi ele que me deu tudo. Me deu disciplina, coragem, resiliência, sentido, propósito e força para enfrentar os desafios da vida. Foi no esporte que aprendi que a vida é feita de quedas e recomeços, de derrotas e vitórias, de limites e superações. Foi nele que encontrei amigos, mestres, oportunidades e sonhos que me fizeram chegar até aqui. Dedico este trabalho ao esporte, que moldou quem eu sou, que me ensinou a nunca desistir, a levantar a cabeça, a lutar, a acreditar em mim e nos outros. Que esta dissertação seja também uma forma de retribuir tudo o que o esporte me ensinou e me proporcionou. Que siga sendo caminho de transformação para tantas outras vidas.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus pela dádiva da vida, pela saúde e pela força para tentar alcançar os meus objetivos.

Aos meus pais e irmãos, minha eterna gratidão por me proporcionarem todas as oportunidades possíveis para que eu pudesse chegar até aqui e trilhar um caminho ético e humano.

À Karinne, meu amor, mulher que me inspira e que contribui diariamente para que eu seja uma pessoa melhor em todos os âmbitos da minha vida.

Ao meu amigo e irmão que o IFRN me deu, João Dias, que, sem dúvidas, foi o meu maior incentivador para que eu chegasse até aqui. Referência profissional e humana, sempre esteve presente, atendendo às minhas demandas com atenção, carinho e generosidade.

Ao meu orientador, Professor Doutor Mackson Luiz Fernandes da Costa, por acreditar na minha proposta, incentivar minha ideia e possibilitar que eu falasse sobre aquilo que me faz bem, além de todo apoio e suporte prestados ao longo desse percurso.

Aos professores doutores Alison Pereira Batista e Rubiane Geovani Fonseca, por enriquecerem este trabalho com observações cuidadosas, carinhosas e humanas.

Ao IFRN, instituição que amo e que me permite desenvolver meu trabalho da melhor forma possível, sendo espaço de formação, transformação e crescimento.

Aos meus alunos-atletas, não apenas aos que participaram desta pesquisa, mas a todos que, em algum momento, confiaram no processo de ensino-aprendizagem construído semanalmente nos treinamentos.

Aos colegas da turma quatro do ProEF – Polo UFRN, pela parceria, troca de saberes, pelas alegrias compartilhadas e pelos desafios enfrentados de forma conjunta, sempre com muita colaboração e empatia.

Aos professores de Educação Física do IFRN, que fortalecem e incentivam a prática esportiva extracurricular, entendendo-a como parte essencial da formação integral dos estudantes.

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, que torna possível a qualificação de profissionais comprometidos com a educação pública e de qualidade.

“O esporte não é, por si só, educativo. Para que ele cumpra essa função, é necessário que esteja a serviço de uma proposta pedagógica bem definida, com intencionalidade clara.” (Darido e Rangel, 2005, p.37)

SILVA, Alex Victor de Lima Silva. **O esporte extracurricular no ensino médio integrado: um olhar para a experiência discente.** Orientador: Mackson Luiz Fernandes da Costa. 2025. 56. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

RESUMO

O estudo investiga o papel do esporte extracurricular na formação integral de estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir da perspectiva dos próprios egressos. Com enfoque na prática esportiva vivenciada nos campi Pau dos Ferros e Santa Cruz, o estudo parte da experiência profissional do pesquisador como professor e treinador, e busca compreender como as experiências esportivas extracurriculares influenciaram as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais de egressos do IFRN. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário discursivo e vídeos espontâneos enviados por ex-alunos-atletas. A análise baseou-se na metodologia de natureza indutiva proposta por Bogdan e Biklen (1994), com categorias emergentes das narrativas dos sujeitos, priorizando uma leitura interpretativa das vivências relatadas. Do ponto de vista teórico, o trabalho fundamenta-se nos princípios da formação omnilateral, da Educação Integral e da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, discutindo o esporte como prática educativa tanto no currículo da Educação Física quanto no âmbito extracurricular. O referencial também contempla autores da Educação Física crítica e histórica, analisando o percurso do esporte escolar desde o modelo inglês até sua apropriação no Brasil, com especial atenção ao contexto do IFRN. Os resultados indicam que o esporte extracurricular contribuiu significativamente para o desenvolvimento de valores como disciplina, cooperação, responsabilidade e superação, além de influenciar positivamente a permanência na escola, a construção de vínculos afetivos e a definição de projetos de vida dos estudantes. No entanto, os dados também apontam desafios, como a necessidade de maior articulação entre esporte e projeto pedagógico institucional, bem como a superação da lógica seletiva e esportivista ainda presente em algumas práticas. Como produto educacional, foi produzido um documentário com depoimentos dos participantes, a fim de ampliar a disseminação dos achados e estimular reflexões sobre a importância do esporte na formação integral dos jovens. O estudo conclui que, quando orientado pedagogicamente e articulado aos princípios da Educação Integral, o esporte extracurricular pode ser uma poderosa ferramenta de formação humana nos Institutos Federais.

Palavras-chave: Esporte extracurricular; Formação integral; Ensino Médio Integrado;

SILVA, Alex Victor de Lima Silva. **O esporte extracurricular no ensino médio integrado: um olhar para a experiência discente.** Orientador: Mackson Luiz Fernandes da Costa. 2025. 56. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

ABSTRACT

The study investigates the role of extracurricular sports in the holistic development of students enrolled in the Integrated High School program at the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN), based on the perspectives of the alumni themselves. Focusing on sports practices experienced at the Pau dos Ferros and Santa Cruz campuses, the research draws on the professional experience of the researcher as a teacher and coach, seeking to understand how extracurricular sports experiences influenced the personal, academic, and professional trajectories of IFRN alumni. This qualitative and descriptive research employed open-ended questionnaires and spontaneous video testimonials submitted by former student-athletes as data collection instruments. The analysis followed the inductive methodology proposed by Bogdan and Biklen (1994), with emergent categories drawn from the participants' narratives, prioritizing an interpretative reading of their lived experiences. Theoretically, the study is grounded in the principles of omnilateral formation, Integral Education, and Edgar Morin's Theory of Complexity, discussing sport as an educational practice both within the Physical Education curriculum and in the extracurricular domain. The framework also includes critical and historical Physical Education scholars, analyzing the development of school sports from the English model to its appropriation in Brazil, with particular attention to the IFRN context. The findings indicate that extracurricular sport significantly contributed to the development of values such as discipline, cooperation, responsibility, and resilience. It also positively influenced school retention, the formation of affective bonds, and the definition of life projects among students. However, the data also highlight challenges, such as the need for greater articulation between sport and the institutional pedagogical project, as well as the overcoming of selective and overly competitive practices still present in some settings. As an educational product, a documentary was produced featuring participants' testimonials, aiming to broaden the dissemination of the findings and foster reflection on the importance of sport in the comprehensive development of young people. The study concludes that, when pedagogically guided and aligned with the principles of Integral Education, extracurricular sport can be a powerful tool for human development within Federal Institutes.

Keywords: Extracurricular sports; Integral formation; Integrated High School;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	Nome por extenso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Plataforma Brasil – Comitê de Ética em Pesquisa)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CND	Conselho Nacional de Desportos
COI	Comitê Olímpico Internacional
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
IEU	Iniciação Esportiva Universal
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
JERNS	Jogos Escolares do Rio Grande do Norte
JIFs	Jogos dos Institutos Federais
JUVERNs	Jogos Escolares da Juventude do Rio Grande do Norte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RN	Rio Grande do Norte
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	22
3 RECURSO EDUCACIONAL	30
4 REFERENCIAL TEÓRICO	32
4.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN	32
4.1.1 - Contexto Educacional do IFRN	33
4.1.2 - Compreensão sobre Ensino Integral	36
4.2 - RELAÇÃO ESPORTE E ESCOLA	45
4.2.1 - O modelo inglês de educação física e o movimento esportivo no século XIX	45
4.2.2 – A história do esporte no Brasil	51
4.2.3 – Esporte como Conteúdo Educacional: Introdução, Evolução e Pedagogia do Esporte na Escola	54
4.2.4 – Conceituando o esporte	63
4.2.5 – O esporte extracurricular:	67
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
5.1 - ROTINA NA VIVÊNCIA COM O ESPORTE: ASPECTOS LOGÍSTICOS E COTIDIANOS	76
5.1.1 - Transporte e deslocamento: um desafio constante	76
5.1.2 - Apoio institucional: alimentação e espaço para descanso	79
5.1.3 - Carga de atividades: entre o prazer e o cansaço	82

5.2 - PARTICIPAR DE EQUIPES ESPORTIVAS: AJUDA OU OBSTÁCULO?	85
5.2.1 - Participação como mediador do desenvolvimento pessoal e acadêmico	85
5.2.2 - Relações interpessoais: O esporte como espaço de socialização.	90
5.2.3 - Dimensão afetiva da experiência esportiva.	92
5.3 - RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO ESPORTIVO	96
5.3.1 - Relação próxima e de confiança	96
5.3.2 - A diferença nas relações pedagógicas: a singularidade da Educação Física no IFRN	98
5.3.3 - O professor como incentivador e mediador da experiência esportiva	101
5.4. ASPECTOS POSITIVOS E DESAFIOS ENFRENTADOS NA TRAJETÓRIA COMO DISCENTE-ATLETA	104
5.4.1 - Aspectos positivos: desenvolvimento pessoal, social e cultural	105
5.4.2 - Desafios enfrentados: conciliação com os estudos, lesões e pressão competitiva	111
5.4.3 - Superação dos desafios como processo formativo	115
5.5. EXPERIÊNCIA DE SELEÇÃO PARA COMPETIÇÃO: AFIRMAÇÃO, EXCLUSÃO E RESILIÊNCIA	120
5.5.1 Participação plena: o orgulho de sempre ter sido selecionado	120
5.5.2 - A experiência da exclusão como oportunidade de aprendizado	124
5.6. APRENDIZADOS A PARTIR DAS PRÁTICAS EXTRACURRICULARES ESPORTIVAS	128
5.6.1 Desenvolvimento de valores: liderança, paciência e companheirismo	129
5.6.2 - Aprendizados técnicos e disciplinares: constância, segurança e autoconfiança	133

5.6.3 - Ampliação das perspectivas de vida: o esporte como elemento transformador	137
5.7. LIÇÕES IMPORTANTES DO ESPORTE PARA A FORMAÇÃO PESSOAL	142
5.7.1 - Disciplina e determinação: aprendizados mais citados	143
5.7.2 - Trabalho em equipe: aprender a cooperar e compartilhar	146
5.7.3 - Resiliência e superação: lições para a vida	149
5.8. HABILIDADES DESENVOLVIDAS NO ESPORTE E INCORPORADAS NA VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA	153
5.8.1 - Comunicação e liderança: competências amplamente destacadas	153
5.8.2 - Escolha profissional influenciada pela vivência esportiva	156
5.8.3 - Desenvolvimento de competências estratégicas e organizacionais	158
5.9 - O ESPORTE CONTINUA FAZENDO PARTE DA SUA VIDA? PRESENÇA, PERMANÊNCIA E SIGNIFICADOS	163
5.9.1 - Continuidade ativa: esporte como prática regular e fonte de saúde e bem-estar.	164
5.9.2 - Continuidade ressignificada: esporte como memória, identidade e prática ocasional	169
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
8 APÊNDICES	195

1 - INTRODUÇÃO

A história do ensino da Educação Física no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) está intrinsecamente ligada às mudanças institucionais e pedagógicas ocorridas ao longo do século XX e início do século XXI. A instituição, fundada em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices, passou por diversas reformulações, refletindo não apenas o contexto educacional brasileiro, mas também as políticas públicas voltadas à formação profissional e tecnológica. No início, a Educação Física possuía um caráter complementar, sendo associada ao desenvolvimento físico e disciplinar dos alunos, alinhada com os preceitos higienistas e militaristas da época. Esse modelo perdurou até a década de 1940, quando a Escola Industrial de Natal (antiga denominação do IFRN) começou a incorporar práticas esportivas mais sistematizadas, ainda sob forte influência do treinamento físico para o mundo do trabalho e a preparação militar (Souza Filho, 2011).

A partir dos anos 1960, com a transformação da instituição na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN), a Educação Física começou a assumir um papel mais estruturado dentro do currículo escolar. Durante esse período, a prática esportiva foi amplamente incentivada e passou a ocupar um espaço central na formação dos estudantes. As aulas de Educação Física tinham como principal objetivo a preparação de atletas para competições, promovendo seletivas internas e formando equipes para representar a instituição em torneios regionais e nacionais. Essa ênfase esportivista era condizente com a lógica educacional predominante no Brasil, na qual o esporte de rendimento era visto como um meio de promoção social e inserção profissional. No entanto, esse modelo contribuiu para a exclusão de estudantes que não apresentavam aptidão para o alto desempenho atlético, limitando as possibilidades educativas da disciplina (Souza Filho, 2011)

Na década de 1980, o IFRN, até então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN), consolidou-se como referência em competições esportivas estudantis, estruturando eventos internos e fortalecendo sua participação em competições estaduais e nacionais. Esse período também foi marcado pelo

predomínio do modelo tecnicista na Educação Física, caracterizado pela valorização do treinamento e do aprimoramento técnico dos alunos-atletas. Segundo Souza Filho (2011), esse modelo reforçou a hierarquização dentro das aulas, privilegiando aqueles que possuíam habilidades esportivas avançadas e desconsiderando a diversidade cultural e motora dos demais estudantes. Como consequência, muitas práticas corporais, como as danças, lutas e atividades recreativas, foram relegadas a um segundo plano, tornando a Educação Física um espaço de reprodução do esporte de alto rendimento, com pouca preocupação com a formação integral dos alunos.

Araújo (2024) relata que, enquanto estudante do Ensino Médio Integrado na instituição entre 1997 e 2000 — período marcado pela transição de ETFRN para CEFET/RN — vivenciou aulas de Educação Física de caráter fortemente tecnicista, com foco no ensino de modalidades esportivas específicas, suas regras, gestos técnicos e na prática do jogo em si. Segundo o autor, a escola oferecia uma variedade de esportes, como natação, voleibol, handebol, musculação, futebol, futsal e atletismo, cada um com dias, horários e professores definidos. As aulas, realizadas no contraturno, eram organizadas por turmas mistas, compostas por estudantes de diferentes idades, cursos e anos de ensino.

Com a criação dos Institutos Federais em 2008, o IFRN passou por uma nova reestruturação curricular, o que impactou diretamente a Educação Física. A reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição trouxe diretrizes que reforçavam a importância da formação integral dos estudantes, incluindo a ampliação do conceito de cultura de movimento no ensino da Educação Física (Batista et al., 2014). Nesse contexto, começaram a surgir questionamentos sobre a predominância do esportivismo na disciplina e a necessidade de integrar novas abordagens pedagógicas. Segundo Souza Filho (2011), a resistência a essas mudanças foi significativa, pois muitos professores e gestores ainda defendiam a centralidade do esporte como eixo estruturante da Educação Física no IFRN. No entanto, a adoção de abordagens como a Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória passou a ganhar força, propondo um ensino que priorizasse a participação, a reflexão e a inclusão de todos os estudantes.

Nos anos seguintes, houve um esforço coletivo para redefinir os objetivos da Educação Física no IFRN, de modo que ela pudesse atender melhor às demandas do ensino médio integrado. Batista et al. (2014) ressaltam que essa transformação exigiu um trabalho intenso de formação docente e revisão curricular, no qual a disciplina passou a ser concebida não apenas como um espaço para a prática esportiva, mas também como um componente curricular voltado à construção da cidadania e à valorização das expressões culturais do corpo. Como resultado, a Educação Física no IFRN passou a contemplar uma maior diversidade de conteúdos, incluindo práticas corporais alternativas, atividades lúdicas e discussões sobre saúde e bem-estar.

O esporte continua a desempenhar um papel relevante na Educação Física do IFRN, especialmente por meio dos projetos extracurriculares e das competições institucionais, como os Jogos dos Institutos Federais (JIFs). No entanto, há um esforço contínuo para garantir que o ensino da disciplina não se limite à lógica do rendimento esportivo, mas sim à formação integral dos estudantes. Conforme apontado por Souza Filho (2011), esse processo ainda enfrenta desafios, como a resistência de alguns setores da comunidade acadêmica e a necessidade de infraestrutura adequada para a diversificação das práticas corporais. No entanto, a adoção de novas metodologias e a valorização de práticas inclusivas demonstram um avanço significativo na concepção da Educação Física no IFRN.

Atualmente, o esporte se manifesta de forma dual dentro do IFRN: como conteúdo curricular da Educação Física nos dois primeiros anos do Ensino Médio Integrado, e como prática extracurricular sistematizada por meio de escolinhas, equipes esportivas e competições. A estrutura curricular prevê 80 horas-aula anuais, com a abordagem de conteúdos como jogos, lutas, ginástica, dança e esporte. Já a prática extracurricular organiza-se em treinamentos e participação em eventos esportivos como os JERNs, JUVERNs, Jogos Intercampi e JIFs. Esse sistema cria um ambiente esportivo ativo e diversificado, mas que ainda carece de investigações mais profundas sobre os impactos formativos gerados por essas experiências.

Dessa forma, a trajetória do esporte na Educação Física do IFRN reflete não apenas as mudanças institucionais pelas quais essa casa de ensino passou, mas também os debates mais amplos sobre o papel da disciplina no contexto educacional brasileiro. A transição de um modelo esportivista para uma abordagem mais ampla e inclusiva ainda está em curso, mas os avanços alcançados nas últimas décadas apontam para um futuro no qual a Educação Física possa contribuir de maneira efetiva para a formação cidadã e o bem-estar dos estudantes do IFRN.

Para que o esporte cumpra um papel educativo, ele precisa ser intencionalmente orientado nesse sentido. Darido (2012) lembra que o esporte, por si só, não é educativo. É a mediação pedagógica que confere esse caráter, possibilitando a construção de valores, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Sem essa mediação, práticas baseadas apenas na aptidão e no desempenho técnico tendem a excluir os que não se enquadram nos padrões de excelência atlética (Darido; Rangel, 2005), produzindo desinteresse e afastamento.

O esporte esteve presente, de maneira significativa, na minha trajetória pessoal e profissional. Fui aluno do curso técnico subsequente em Eletrônica no IFRN Campus Zona Norte, período em que já cursava a graduação em Educação Física, o que me possibilitou, além de ser aluno-atleta, vivenciar a experiência de atuar como monitor dos professores da área no campus. Antes disso, também fui aluno-atleta bolsista durante minha formação na educação básica. Ao longo da graduação, representei a universidade (UFRN) na modalidade de futsal, conciliando os treinamentos com a formação acadêmica. Posteriormente, atuei por quatro anos como professor substituto, incentivando a prática do esporte extracurricular nos campi Pau dos Ferros e Santa Cruz do IFRN — experiência que serviu de base para esta pesquisa. Atualmente, componho o quadro de professores efetivos do IFRN, onde continuo direcionando a minha prática docente para o esporte, além dos conteúdos curriculares da Educação Física. Ao longo desse percurso, venho acompanhando de perto a forma como as experiências esportivas podem moldar, influenciar e até transformar a vida de estudantes. Foi a partir dessa vivência concreta, de dentro da escola e da quadra, que surgiu a inquietação que impulsiona esta pesquisa: afinal,

qual é o real impacto do esporte extracurricular na formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado?

Foi a partir de minha atuação nesse contexto — conduzindo treinamentos, participando de eventos esportivos e dialogando com estudantes — que percebi uma lacuna: embora seja visível o entusiasmo e a dedicação dos alunos-atletas, pouco se discute de forma sistematizada como essa vivência contribui para sua formação omnilateral. Até que ponto o esporte extracurricular influencia o desempenho acadêmico, a sociabilidade, a organização pessoal, a autoestima ou mesmo a definição de projetos de vida desses jovens?

Ao buscar responder a essas perguntas, constatei que há poucos estudos que se debruçam especificamente sobre essa questão. Um levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o termo "esporte extracurricular", identificou 26 trabalhos, dos quais apenas quatro se aproximam do escopo aqui proposto.

Junior (2022), por exemplo, realizou um levantamento bibliográfico abrangente sobre como o esporte tem sido discutido entre 1990 e 2019, identificando 85 artigos voltados ao esporte extracurricular. Ramos (2015) investigou a participação de alunos em atividades de esporte e lazer em Institutos Federais de Minas Gerais. Já os trabalhos de Kozak (2022) e Santos (2020) analisam os impactos da prática esportiva extracurricular no desempenho acadêmico. No entanto, nenhum desses estudos tem como foco central a relação entre esporte extracurricular e formação integral no contexto do Ensino Médio Integrado, especialmente no IFRN.

O estudo de Junior (2022) representa uma contribuição relevante ao mapear a produção científica brasileira relacionada ao esporte extracurricular no período de 1990 a 2019. A partir de um levantamento bibliográfico, o autor identificou 85 artigos sobre o tema, evidenciando o crescente interesse da comunidade acadêmica pela área. Apesar da diversidade de abordagens, o estudo indica que grande parte das pesquisas se concentra em relacionar o esporte extracurricular ao rendimento escolar, à saúde e à inclusão social. Ainda assim, o autor aponta a carência de investigações

que explorem o esporte como prática educativa de formação integral, especialmente em contextos de Ensino Médio Integrado. Além disso, evidencia-se que, embora frequente nas instituições escolares, o esporte extracurricular ainda carece de fundamentação teórica e pedagógica consistente, sendo muitas vezes conduzido sob a lógica da competição e do alto rendimento. Dessa forma, o trabalho de Junior (2022) não apenas apresenta um panorama da produção existente, como também destaca lacunas significativas, entre elas a ausência de estudos que abordem de forma crítica e formativa o esporte escolar extracurricular em instituições federais, como o IFRN.

A pesquisa desenvolvida por Ramos (2015) analisou a participação de estudantes em atividades de esporte e lazer ofertadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Com abordagem qualitativa e quantitativa, buscou compreender os fatores que influenciam o envolvimento dos alunos nessas atividades e a percepção deles sobre seus efeitos na formação escolar e pessoal. Entre os principais achados, destaca-se que, embora o esporte e o lazer sejam valorizados simbolicamente pelos estudantes, a participação efetiva enfrenta entraves como sobrecarga acadêmica, ausência de infraestrutura adequada e falta de articulação entre setores pedagógicos e esportivos. O autor também observa que as práticas esportivas ofertadas concentram-se majoritariamente em torneios interclasses e treinos voltados para competições, o que restringe a inclusão de alunos com menor desempenho físico ou com interesses distintos. O estudo, portanto, aponta a necessidade de pensar o esporte extracurricular em uma perspectiva mais ampla e inclusiva, articulada à promoção da saúde, ao lazer e à formação cidadã, aproximando-se do presente trabalho ao indicar a carência de diretrizes pedagógicas claras e de integração com o projeto político-pedagógico institucional.

Por sua vez, Kozak (2022) e Santos (2020) concentraram-se na relação entre a prática do esporte extracurricular e o desempenho acadêmico. Embora utilizem metodologias diferentes, ambos convergem ao apontar que a participação regular nessas atividades está associada a benefícios que extrapolam a Educação Física, influenciando positivamente a organização do tempo, a disciplina, o engajamento escolar e o rendimento nas disciplinas curriculares. Kozak (2022), adotando

abordagem quantitativa, constatou que alunos praticantes de esportes extracurriculares apresentaram, em média, melhores notas e menor evasão escolar. Já Santos (2020), com base em entrevistas com estudantes e professores, evidenciou que o esporte atua como fator de pertencimento, fortalecendo a autoestima e a motivação para permanecer na escola. Ambos alertam, contudo, que esses efeitos positivos não são automáticos: dependem da mediação pedagógica, do perfil das atividades e da intencionalidade educativa do projeto esportivo. Tais conclusões reforçam a necessidade de compreender o esporte extracurricular como parte integrante da proposta pedagógica da escola, e não apenas como ação paralela ou complementar, sob risco de que ele se torne instrumento de seleção e exclusão, em vez de inclusão e formação.

Estas constatações reforçam a importância desta pesquisa, que busca analisar como o esporte contribui para a formação de discentes egressos do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), na modalidade integrada do IFRN. O objetivo principal é compreender como as experiências esportivas extracurriculares influenciaram as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais de egressos do IFRN. Como objetivos específicos, pretende-se identificar e discutir os efeitos dessas vivências na formação dos alunos-atletas e propor recomendações para o fortalecimento do esporte extracurricular como uma dimensão formativa nas instituições de ensino.

Ao compreender melhor os impactos do esporte na formação integral dos estudantes, esta pesquisa pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para os profissionais de Educação Física e gestores educacionais, contribuindo com a construção de políticas mais efetivas e inclusivas no âmbito dos Institutos Federais. Afinal, se bem orientado e vivenciado com intencionalidade pedagógica, o esporte pode ser um caminho potente para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

2 - METODOLOGIA:

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa é o cerne da investigação científica, alimentando a compreensão e construção da realidade. Ela não apenas sustenta a prática do ensino, mas também a mantém atualizada diante das complexidades do mundo. Ou seja, a pesquisa é um processo sistemático de investigação que visa responder a perguntas, resolver problemas ou expandir o conhecimento em uma área específica. Pode ser conduzida em diversos campos, como ciências sociais, ciências naturais, humanidades e tecnologia. E os anseios investigativos partem do interesse em solucionar uma questão que está inserida dentro da realidade do pesquisador.

Visando alcançar os objetivos propostos, este estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa qualitativa e de caráter descritivo. A pesquisa qualitativa é uma abordagem que se concentra na compreensão profunda e na interpretação dos fenômenos sociais, comportamentais e humanos. Ela valoriza a subjetividade e a complexidade das experiências humanas, buscando capturar nuances, significados e perspectivas que não podem ser facilmente quantificadas.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, uma vez que a prática esportiva escolar não pode ser apreendida unicamente por indicadores objetivos ou mensurações quantitativas, mas requer a escuta sensível das narrativas e a valorização dos sentidos construídos pelos sujeitos a partir de suas vivências.

Corroborando com esta ideia, Minayo (2001) comenta que:

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22).

A pesquisa qualitativa com caráter descritivo tem como objetivo principal descrever e caracterizar um fenômeno, evento ou população em termos de suas características fundamentais. É uma abordagem de investigação que combina elementos da pesquisa qualitativa e descritiva. O foco está na compreensão detalhada e na descrição minuciosa de um fenômeno específico, para tanto, envolve a coleta de dados qualitativos por meio de técnicas como entrevistas abertas, observação participante, grupos focais ou análise de conteúdo. Esses métodos permitem aos pesquisadores capturar nuances, perspectivas e experiências dos participantes de maneira rica e detalhada.

2.1 - Universo da pesquisa/participantes:

A pesquisa aconteceu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mais precisamente nos Campi Pau dos Ferros e Santa Cruz, localizados, respectivamente, na BR 405, Km 154, s/n, Chico Cajá - Pau dos Ferros-RN e na Rua São Braz, nº 304, Paraíso - Santa Cruz-RN.

A seleção dos Campi mencionados para conduzir a pesquisa foi influenciada pela minha passagem como professor substituto, abrangendo o período de final de 2015 a início de 2017 no Campus Pau dos Ferros e de final de 2017 a início de 2019 em Santa Cruz.

Situado na região do Alto Oeste Potiguar, o Campus Pau dos Ferros possui uma capacidade de 1.200 estudantes e oferta três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Alimentos, Apicultura e Informática. Além de ofertar cursos de graduação (Licenciatura em Química, Tecnologias de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologias em Agroindústria) e pós-graduação, a Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. O Campus possui um parque esportivo que conta com um ginásio, um minicampo para futebol, uma academia, uma quadra de areia, uma piscina e uma sala de práticas corporais.

Já o Campus Santa Cruz está situado na região do Trairi Potiguar oferta quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Manutenção e Suporte em Informática, Refrigeração e Climatização, Mecânica e Informática. Além de cursos de graduação (Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática), técnico subsequente e cursos de formação continuada. O Campus possui um parque esportivo com um campo de futebol oficial, uma piscina, um ginásio, uma academia, uma sala de práticas corporais e uma quadra de areia.

Os participantes da pesquisa são os egressos que foram atletas e estiveram envolvidos nas modalidades esportivas que ministrei em 2016 em Pau dos Ferros e em 2018 em Santa Cruz. Esse período foi escolhido por representar os únicos dois anos de implementação completa da minha sistematização das atividades esportivas em cada Campus. O público-alvo seria composto por 60 jovens maiores de idade, entretanto apenas 42 retornaram o contato inicial com o questionário respondido. A quantidade de participantes foi definida com base na participação de ex-alunos que estiveram envolvidos nas modalidades esportivas de basquete e futsal ministradas no IFRN, em Pau dos Ferros (2016) e Santa Cruz (2018). A seleção intencional desses participantes permite focar em um grupo que vivenciou integralmente a sistematização das atividades esportivas implementadas pelo pesquisador.

Esta pesquisa utilizou fontes secundárias, incluindo diários de bordo das modalidades esportivas, registros fotográficos de competições e fichas de inscrição dos participantes, que foram usados como suporte na identificação e no contexto histórico das experiências esportivas dos participantes. Esses registros foram retirados das páginas oficiais dos Campi (portal IFRN <https://portal.ifrn.edu.br/>) bem como do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Essas fontes auxiliaram na verificação e complementação das informações fornecidas pelos ex-alunos, oferecendo uma base para melhor interpretar os dados coletados.

Entre as modalidades esportivas, o trabalho foi sistematizado no basquete e no futsal, abrangendo tanto meninos quanto meninas. A amostragem foi realizada

de forma intencional, que segundo Correa (2003) consiste na seleção intencional de elementos com base em critérios específicos, ou seja, é feita uma escolha deliberada de um conjunto de elementos para compor a amostra. Portanto, serão as pessoas que participaram das competições e aquelas que apenas vivenciaram os treinamentos e por algum motivo não conseguiram participar das competições.

2.2 - Coleta dos dados:

Para o recrutamento dos participantes, o contato inicial foi realizado por meio de redes sociais e grupos em aplicativos de mensagens, considerando a familiaridade dos ex-alunos com essas plataformas. Uma mensagem formal foi enviada explicando os objetivos do estudo, os critérios de inclusão, a voluntariedade da participação e a confidencialidade das informações pessoais, com o objetivo de garantir clareza e respeito, incentivando os ex-alunos a participarem da pesquisa de forma espontânea, sem qualquer pressão ou obrigação.

Segue o texto de convite enviado aos participantes:

“Prezado(a) [Nome do Ex-Aluno],

Meu nome é Alex Victor de Lima Silva, professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Estou conduzindo uma pesquisa que visa investigar o impacto do esporte extracurricular na formação integral dos discentes do IFRN, com foco nas modalidades esportivas que participaram durante o ano de 2016 em Pau dos Ferros e 2018 em Santa Cruz. Sua participação é voluntária e consiste em responder a um questionário e, se possível, enviar um breve vídeo relatando sua experiência esportiva no IFRN. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma científica e utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Caso tenha interesse em participar, por favor, responda a esta mensagem. Ficarei à disposição para esclarecer qualquer dúvida.”

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: questionário e vídeo produzido pelos estudantes. O questionário contém 9 questões discursivas, abordando as experiências dos participantes com a prática esportiva enquanto

discentes do IFRN. Além disso, foi solicitado um vídeo relatando pontos marcantes de sua trajetória esportiva na instituição.

Os instrumentos de coleta foram estruturados de forma a captar percepções subjetivas e objetivas sobre o impacto do esporte extracurricular na formação dos alunos. O questionário incluiu questões que abordam desde a motivação para a prática esportiva até os desafios enfrentados e as influências dessa vivência na trajetória acadêmica e pessoal. Já o vídeo permitiu que os participantes expressem, de maneira mais espontânea e personalizada, suas experiências, memórias e aprendizados adquiridos ao longo da participação nas atividades esportivas do IFRN. Entretanto, nem todos os respondentes do questionário sentiram-se confortáveis em enviar o vídeo para o documentário.

O retorno dos dados — composto pelas respostas ao questionário e pelos vídeos — ocorreu em um prazo máximo de três semanas após o envio do instrumento. No caso dos vídeos, houve atraso por parte de alguns estudantes, sendo necessário o envio de lembretes semanais para garantir a devolutiva; ainda assim, alguns participantes não chegaram a encaminhar o material solicitado.

O instrumento abordou tópicos como experiências com esporte extracurricular, percepções sobre o esporte, desafios enfrentados, quais os desdobramentos foram gerados a partir da prática e o papel do esporte na formação integral. A finalidade dos questionários é utilizar, segundo Mattar (2001), um dos métodos da pesquisa de caráter exploratório: o levantamento de experiências. A versão final do instrumento se deu a partir dos apontamentos feitos por professores doutores, integrantes da banca de qualificação da dissertação.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, seguindo as diretrizes éticas estabelecidas para estudos com seres humanos, sendo registrado através do CAAE: 83312524.4.0000.5537. Após análise, o estudo foi aprovado, garantindo que todos os procedimentos metodológicos respeitem os princípios da ética na pesquisa. O parecer de aprovação foi registrado sob o

número 7.346.324 assegurando a conformidade do estudo com as normativas vigentes.

A partir dessa pesquisa, o recurso educacional gerado foi um documentário que poderá ser distribuído em plataformas educacionais, redes sociais/sites institucionais e eventos educacionais, ampliando seu alcance e impacto. Além disso, será possível desenvolver materiais complementares, como guias de discussão, atividades práticas e recursos para os professores utilizarem em sala de aula, promovendo uma reflexão mais aprofundada sobre o tema.

2.3 - Análise dos dados:

Para o tratamento dos dados, utilizamos a análise qualitativa de natureza indutiva, conforme proposto por Bogdan e Biklen (1994). Essa abordagem compreende a investigação como um processo interpretativo, voltado à construção de significados a partir da perspectiva dos sujeitos participantes.

Segundo os autores,

“a análise de dados qualitativos é o processo de sistematicamente procurar e organizar as transcrições de entrevistas, anotações de campo e outros materiais que acumulem, com o propósito de aumentar a sua própria compreensão deles e de permitir que apresentem aos outros o que descobriram” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Esse processo foi estruturado em três grandes etapas: organização preliminar do material, codificação e construção das categorias e interpretação dos dados à luz do referencial teórico.

A primeira etapa, correspondente à organização preliminar, envolveu a leitura flutuante de todas as respostas do questionário, com o objetivo de familiarizar-se com os dados, identificar padrões recorrentes e mapear elementos significativos das falas dos participantes. Trata-se, segundo os autores, do momento de “imersão nos dados”, essencial para que o pesquisador “consiga visualizar o todo antes de partir para a fragmentação analítica” (Bogdan; Biklen,

1994). Nesta fase, os dados coletados foram tratados como “texto bruto”, que foram, progressivamente, estruturados de acordo com critérios emergentes do próprio material.

A segunda etapa correspondeu à codificação e construção das categorias analíticas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), codificar significa “organizar os dados em partes ou segmentos, rotulando-os com termos que representem temas, conceitos ou ideias significativas”. Para os autores, as categorias devem emergir dos dados e não ser impostas de forma prévia, permitindo que a análise mantenha sua natureza indutiva. As unidades de análise foram trechos das respostas dos participantes que revelam experiências, percepções, valores e significados atribuídos à prática esportiva extracurricular. Esses trechos serão agrupados de acordo com regularidades temáticas, formando categorias que expressam dimensões relevantes da vivência relatada.

Durante essa etapa, foi adotado um processo de codificação aberta, sensível ao contexto e à linguagem dos participantes, evitando generalizações prematuras. Como ressaltam os autores, “as categorias são tentativas de organizar os dados em temas centrais que permitam interpretar o material à luz dos objetivos da pesquisa” (Bogdan; Biklen, 1994). Assim, a análise foi orientada por eixos temáticos sugeridos pelas perguntas do questionário sendo formadas as categorias para cada uma das nove perguntas.

A terceira etapa correspondeu à interpretação dos dados, articulando as categorias construídas com o referencial teórico e com os objetivos da pesquisa. Neste momento, os dados codificados são integrados em uma narrativa analítica que busca compreender como as experiências esportivas vividas pelos sujeitos contribuíram para sua formação acadêmica, pessoal e profissional. Para Bogdan e Biklen (1994), “a interpretação vai além da descrição, buscando explicar os significados dos dados e relacioná-los com outros conhecimentos disponíveis” (p. 180). Essa fase incluiu, portanto, a construção de inferências, a análise crítica das

respostas e a reflexão sobre os achados à luz da literatura da Educação Física e do esporte.

Em síntese, a análise dos dados na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) envolveu um processo interpretativo rigoroso, que partiu da leitura sensível das respostas dos sujeitos e da construção progressiva de significados, com base na codificação indutiva e na articulação com a teoria. Trata-se de uma abordagem que privilegia a profundidade, a subjetividade e o contexto, permitindo que o fenômeno investigado seja compreendido em sua complexidade e riqueza. Para fins de organização e apresentação dos dados, as respostas dos egressos foram catalogadas conforme a ordem de envio do questionário, sendo o primeiro respondente identificado como Estudante 1, o segundo como Estudante 2, e assim sucessivamente.

3 - RECURSO EDUCACIONAL:

A partir deste projeto, o recurso educacional resultante foi um documentário estruturado que explorou a problemática e os objetivos da pesquisa, destacando a relevância do tema e sua importância para a formação integral dos estudantes no contexto do ensino médio integrado. O documentário contou com depoimentos de estudantes que participaram de atividades esportivas extracurriculares, evidenciando os benefícios e/ou malefícios acadêmicos, sociais e emocionais dessa prática. Além disso, apresentou os principais achados do estudo, destacando o impacto do esporte na formação dos estudantes e suas implicações na trajetória acadêmica e profissional. Por fim, forneceu recomendações para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, reforçando a necessidade de valorização e promoção do esporte extracurricular como parte integrante da educação.

Pensando em ampliar o impacto do documentário, ele poderá ser disponibilizado em plataformas educacionais, redes sociais, sites institucionais e eventos acadêmicos, facilitando seu acesso por um público diversificado. Além disso, poderão ser desenvolvidos materiais complementares, como guias de discussão, atividades práticas e recursos didáticos para professores, possibilitando uma abordagem mais aprofundada do tema em sala de aula. O recurso audiovisual está disponível publicamente e pode ser acessado por meio do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=SZk650FN4Gk>. A produção do documentário reforça o compromisso com a socialização dos conhecimentos produzidos e amplia o alcance das reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Dessa forma, o documentário servirá como uma potente ferramenta para disseminar os conhecimentos gerados pela pesquisa, promovendo a conscientização sobre a importância do esporte na formação dos estudantes e incentivando a implementação de políticas educacionais mais abrangentes e inclusivas. Além disso, o estudo contribuirá com recomendações estratégicas para o fortalecimento e aprimoramento do esporte extracurricular em instituições de

ensino básico, técnico e tecnológico, alinhando-se à perspectiva da formação integral no ensino médio integrado.

4 - REFERENCIAL TEÓRICO:

A presente seção tem como objetivo contextualizar histórica, conceitual e pedagogicamente a presença do esporte na escola, com ênfase na formação integral dos estudantes no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Parte-se da compreensão do contexto educacional do IFRN e da proposta do Ensino Médio Integrado (EMI), que articula a formação técnica e geral a partir de princípios como a politecnia, a integração curricular e a formação omnilateral. Nesse sentido, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000) oferece base epistemológica para refletir sobre a Educação Integral, concebendo o conhecimento como um tecido interligado de saberes, capaz de formar sujeitos críticos, solidários e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

A partir dessa base, o subcapítulo seguinte aprofunda a discussão sobre o esporte na escola, retomando suas origens no modelo inglês do século XIX e sua difusão internacional, especialmente por meio do Olimpismo de Coubertin. No Brasil, o esporte percorreu uma trajetória marcada por tensões entre inclusão e exclusão, hegemonia do rendimento e reivindicações por práticas formativas. O texto revisita o percurso histórico do esporte escolar brasileiro, problematiza sua apropriação no currículo e destaca o papel das abordagens pedagógicas críticas na ressignificação do esporte como conteúdo educativo. Também se discute o esporte extracurricular como campo de experiências formativas, que, quando articulado ao projeto pedagógico da escola, pode promover inclusão, participação e cidadania.

4.1 - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN

Este capítulo apresenta o contexto educacional do IFRN, com ênfase na proposta pedagógica do EMI e sua articulação com os princípios da Educação Integral e da formação omnilateral. Inicialmente, é feita uma contextualização da estrutura da educação brasileira e do papel dos Institutos Federais, destacando o

compromisso do IFRN com uma formação que articula ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, discute-se a concepção de Educação Integral à luz da Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000), que propõe uma abordagem transdisciplinar e sistêmica do conhecimento. A formação omnilateral é apresentada como fundamento pedagógico que visa superar a fragmentação curricular, unificando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Ao longo do texto, evidencia-se o esforço do IFRN em consolidar uma educação crítica, emancipadora e socialmente referenciada, que contribua para a formação de sujeitos autônomos, éticos e comprometidos com a transformação da realidade.

4.1.1 - Contexto Educacional do IFRN

No Brasil, a educação escolar é dividida em duas categorias, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996): a educação básica e a educação superior. A primeira se divide em educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. O ensino médio é a última etapa da educação básica e tem o papel de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, preparando o estudante tanto para o mercado de trabalho quanto para o ensino superior. Dentro do ensino médio, existe a modalidade do EMI, que combina a formação geral com a formação técnica e profissional. O EMI não se restringe aos Institutos Federais; também é ofertado na Rede Estadual de Ensino, proporcionando aos alunos a possibilidade de concluir a educação básica com uma qualificação profissional.

A referida Lei, nos artigos 9, 10 e 11, define as responsabilidades e missões de cada ente federado no que tange à oferta da educação básica. Aos municípios, se direcionou a responsabilidade pelo ensino infantil e fundamental; aos estados, a incumbência da oferta do ensino fundamental e médio; e à União, o compromisso com as instituições federais de ensino.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro

de 2008. Esta rede tem como objetivo principal oferecer educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, promovendo o desenvolvimento socioeconômico regional por meio da formação integral dos seus estudantes (Brasil, 2008).

No IFRN, a educação básica se destaca pela modalidade de EMI, onde os alunos têm a oportunidade de cursar simultaneamente o ensino médio e um curso técnico. Esta estrutura curricular visa preparar os estudantes não só para o mercado de trabalho, mas também para o exercício da cidadania plena, integrando o conhecimento técnico-científico com a formação humana e social (IFRN, 2012).

Os princípios fundamentais que orientam a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN, 2012) são norteadores centrais de sua proposta pedagógica. Esses princípios articulam as bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas que sustentam a atuação da instituição, enfatizando o compromisso com a formação integral e a transformação social. Por meio deles, o IFRN consolida um modelo educacional que vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, promovendo a construção de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados.

Um dos princípios mais relevantes é a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, uma diretriz que posiciona a educação como uma prática integradora. Esse princípio reconhece que o ensino deve dialogar com a produção do conhecimento científico (pesquisa) e com as demandas e necessidades da sociedade (extensão). Assim, o IFRN busca formar profissionais que compreendam o saber acadêmico como ferramenta para a resolução de problemas concretos, promovendo a inovação e o desenvolvimento sustentável em suas comunidades de atuação.

Outro princípio fundamental é a busca pela formação integral do indivíduo, alinhada ao conceito de formação omnilateral. De acordo com Frigotto (2012, p. 265), essa concepção de educação abrange todas as dimensões que caracterizam o ser humano, considerando tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos

necessários para seu pleno desenvolvimento ao longo da história. Essa perspectiva parte da compreensão de que a educação deve contemplar todas as dimensões do ser humano, integrando aspectos cognitivos, éticos, sociais, culturais e técnicos. No contexto do IFRN, isso se materializa na proposta do Ensino Médio Integrado, que une a formação geral e a formação técnica, superando a tradicional dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Essa integração possibilita que os estudantes desenvolvam uma visão crítica da realidade, articulando conhecimentos de diferentes áreas em sua prática cotidiana.

A politecnicidade e a integração curricular também são pilares fundamentais da Organização Didática. A politecnicidade, enquanto princípio educativo, reconhece o trabalho como base da existência humana e elemento central no processo de ensino-aprendizagem, uma educação dessa natureza proporciona aos indivíduos não apenas o acesso ao conhecimento e à cultura acumulados pela humanidade, mas também a capacidade de fazer escolhas e construir seus próprios caminhos (Frigotto, Ramos, Ciavatta, 2005). Já a integração curricular, segundo Lopes e Macedo (2002) não implica na eliminação da estrutura baseada em disciplinas, mas sim na preservação e na construção de um campo de conhecimento que emerge da convergência de diferentes saberes disciplinares, sem que haja sua fragmentação. Para o IFRN, essa abordagem curricular é essencial para atender às demandas do mundo contemporâneo, caracterizado pela complexidade e pela interconexão entre diferentes campos do conhecimento.

Além disso, a inclusão e a equidade são valores que permeiam a prática pedagógica do IFRN. A instituição reafirma seu compromisso com uma educação pública e de qualidade, acessível a todos os segmentos da sociedade, especialmente aos grupos historicamente marginalizados. Por meio de políticas de ações afirmativas e práticas pedagógicas inclusivas, o IFRN busca garantir que cada estudante tenha acesso a uma formação que respeite suas especificidades e potencialidades, promovendo a justiça social e o combate às desigualdades.

A carga horária total dos cursos de Ensino Médio Integrado no IFRN é superior ao mínimo exigido pela legislação nacional, refletindo o compromisso da instituição com uma formação aprofundada e de qualidade. Geralmente, os cursos têm uma duração de quatro anos, organizados em oito semestres letivos. Durante esse período, os estudantes cursam tanto as disciplinas do núcleo comum quanto as disciplinas técnicas, em um planejamento integrado.

As disciplinas do núcleo comum seguem as diretrizes estabelecidas para o Ensino Médio no Brasil, abrangendo as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas. E os componentes específicos da formação técnica e tecnológica são elaborados de acordo com o eixo tecnológico e o curso escolhido pelo estudante.

Cada semestre letivo é estruturado para garantir um equilíbrio entre as áreas do conhecimento, priorizando tanto o aprofundamento teórico quanto o aprendizado prático. A carga horária semanal inclui aulas teóricas, atividades práticas em laboratórios, projetos interdisciplinares e momentos dedicados ao estudo autônomo, práticas esportivas e atividades culturais, incentivando o desenvolvimento de uma postura ativa e reflexiva por parte dos estudantes.

4.1.2 - Compreensão sobre Ensino Integral

A educação contemporânea enfrenta um cenário marcado pela fragmentação dos conhecimentos, refletindo uma sociedade que valoriza a especialização em detrimento da compreensão global do mundo e das relações humanas. No entanto, há uma crescente necessidade de repensar os paradigmas educacionais vigentes para promover uma educação que contemple não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também social, emocional e ético dos indivíduos (Morin, 2000).

A Educação Integral, nesse sentido, não se limita a uma formação técnica para o mercado de trabalho, mas visa o desenvolvimento pleno do ser humano,

entendendo-o como um ser complexo, inserido em múltiplos contextos sociais, culturais e ambientais. Essa abordagem busca romper com o reducionismo da educação tradicional e avançar para uma perspectiva que valorize a totalidade do ser, reconhecendo as inter-relações entre as diferentes dimensões da vida (Ribeiro; Moreira, 2020).

Em consonância com essa visão, a Teoria da Complexidade, desenvolvida por Edgar Morin, surge como um marco no pensamento contemporâneo, especialmente no campo da educação. Ela emerge como uma crítica à fragmentação e à especialização excessiva do saber, que são características marcantes da educação tradicional. Ao reconhecer a necessidade de transcender o paradigma reducionista e linear, o autor propõe uma abordagem que integre as diversas dimensões do conhecimento humano em um todo interconectado, enfatizando que o ser humano não pode ser compreendido de forma isolada, mas como parte de uma rede maior de relações e significados.

A palavra "complexidade" deriva do latim *complexus*, que significa "aquilo que é tecido junto". E, na teoria em questão, a complexidade representa um esforço de reconectar aquilo que foi separado pelo pensamento científico moderno, que se especializou em compartimentar os saberes em disciplinas isoladas. A fragmentação do conhecimento impede a compreensão das inter-relações entre as partes e o todo, resultando em uma visão fragmentada da realidade (Morin, 2000).

Morin defende que o mundo não pode ser compreendido a partir de uma visão reducionista, que busca simplificar fenômenos complexos em elementos isolados. Ao contrário, ele propõe um pensamento que é multidimensional e sistêmico, capaz de considerar as interações, retroações e contextos que constituem a realidade. Nesse sentido, o conhecimento não deve ser visto como um conjunto de verdades absolutas, mas como uma construção que está sempre em movimento, sujeita a revisões e reinterpretações à luz de novos contextos (Morin, 2005).

A Teoria da Complexidade se fundamenta em princípios que formam um mosaico de ideias interligadas, que desafiam a linearidade tradicional do pensamento educacional. Ao invés de ver o mundo como uma série de peças isoladas, Morin nos convida a perceber como cada uma delas se entrelaça para compor um todo dinâmico e integrado.

Para entender esse universo complexo, imagine que o conhecimento é como um holograma. Assim como em um holograma, onde cada pequena parte contém a imagem do todo, cada pedaço do saber carrega em si reflexos de outras áreas. Não podemos mais tratar uma disciplina como um território isolado; ao invés disso, devemos perceber que o estudo da biologia, por exemplo, está profundamente entrelaçado com questões sociais, éticas e ambientais. Essa é a essência do princípio hologramático: enxergar em cada parte as marcas do todo e entender que nada existe de forma completamente independente.

Na educação, Morin (2000) propõe que devemos abandonar a ideia de que o aprendizado segue um caminho linear, onde uma causa leva diretamente a um efeito previsível. Ao invés disso, ele nos sugere pensar em termos de recursividade organizacional, onde os efeitos podem retroagir sobre suas causas, criando um ciclo contínuo de transformação. Imagine uma conversa em sala de aula, onde os alunos não apenas recebem informações, mas também influenciam o rumo do aprendizado com suas perguntas e reflexões. Nesse processo, o professor aprende tanto quanto ensina, numa espiral constante de construção de conhecimento.

Outro princípio essencial é o da dialógica, que nos ensina a acolher a coexistência de elementos aparentemente opostos, sem tentar reduzi-los a um denominador comum. Pense na relação entre a razão e a emoção. Em vez de vê-las como forças antagônicas, Morin nos encoraja a perceber como elas podem se complementar. Na prática educativa, isso significa que precisamos integrar as ciências exatas e as humanidades, percebendo que ambas oferecem contribuições valiosas para a compreensão do mundo.

Por fim, temos o pensamento sistêmico, que nos convida a enxergar o mundo como uma rede de interconexões. Não basta entender os fenômenos isoladamente; é preciso compreender como eles se influenciam mutuamente em um sistema maior. Imagine, por exemplo, que estamos estudando as mudanças climáticas. Não é possível compreender plenamente essa questão apenas pela perspectiva científica; é necessário também considerar suas implicações sociais, políticas e econômicas. O currículo educacional, então, deve ser desenvolvido de forma que os alunos percebam essas conexões, promovendo um aprendizado que os prepare para pensar de maneira integrada e crítica.

Esses princípios, quando aplicados à educação, transformam a sala de aula em um ambiente vivo, onde o conhecimento é fluido e se renova constantemente, onde o saber não é uma linha reta, mas um tecido complexo, e onde cada nova descoberta traz consigo a possibilidade de enxergar o mundo de uma forma mais rica e interconectada.

A Teoria da Complexidade tem implicações profundas para a Educação Integral. Em vez de tratar o conhecimento de forma compartimentada, propõe uma abordagem transdisciplinar, onde os saberes são interligados e contextualizados. Isso desafia o modelo tradicional de ensino, que separa as disciplinas de forma rígida, e sugere que a educação deve ser orientada para a formação de um pensamento crítico e reflexivo.

Segundo Morin (2000), a escola deve ser um espaço que valorize não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional, social e ético. A educação precisa ser reformulada para preparar os estudantes para enfrentar um mundo marcado pela incerteza, pelo caos e pela complexidade (Cabral; Carneiro; Carneiro, 2021). Isso implica ensinar os alunos a lidarem com problemas globais, como mudanças climáticas, desigualdades sociais e crises econômicas, que exigem soluções integradas e não fragmentadas. E um dos aspectos centrais é a necessidade de uma ética planetária, que reconheça a interdependência de todos os seres humanos e da própria Terra (Morin, 2000). Morin defende que a educação

deve fomentar uma consciência global que transcenda as fronteiras nacionais e culturais, promovendo a solidariedade e a responsabilidade para com o planeta.

A educação integral, nesse sentido, é mais do que uma simples integração de conteúdos acadêmicos. Ela busca desenvolver nos alunos um senso de pertencimento a uma comunidade planetária, onde as ações locais têm implicações globais. Isso é fundamental em um contexto onde questões como a crise climática e a desigualdade social exigem uma abordagem colaborativa e interconectada (Ribeiro; Moreira, 2020).

Nesse contexto, uma proposta de Educação Integral gira em torno de um conjunto de princípios fundamentais e indispensáveis para formar indivíduos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A educação deve, antes de tudo, conscientizar os alunos sobre o risco constante de erros e ilusões no processo de conhecimento. Reconhecer as incertezas e os equívocos não é um sinal de fraqueza, mas uma forma de fortalecer a construção do saber, uma vez que a capacidade de questionar é essencial para o verdadeiro aprendizado (Morin, 2000).

O conhecimento só é verdadeiramente útil quando contextualizado. Não basta acumular informações; é necessário que os estudantes consigam compreender como essas informações se conectam ao todo. Isso significa desenvolver uma forma de inteligência que permita captar a complexidade do mundo, promovendo não apenas a aquisição de dados, mas também a capacidade de pensar de maneira crítica e sistêmica (Morin, 2000).

Outro ponto central é a necessidade de ensinar a condição humana em sua plenitude. Para Morin, isso significa reconhecer que somos, ao mesmo tempo, seres biológicos, culturais, sociais e históricos. Entender essa complexidade é fundamental para desenvolver nos alunos uma ética de solidariedade, que os ajude a navegar em um mundo onde a diversidade humana é uma realidade que deve ser valorizada (Cabral; Carneiro; Carneiro, 2021).

No contexto da globalização e dos desafios planetários, destaca-se a importância de cultivar uma consciência planetária. Logo, a educação deve promover o entendimento de que todos os seres humanos compartilham um destino comum neste planeta, reforçando a ideia de que precisamos pensar e agir de forma integrada para enfrentar os problemas globais (Ribeiro; Moreira, 2020).

A incerteza é uma constante na vida, e os alunos precisam ser preparados para lidar com o inesperado. A educação, portanto, não deve se limitar a fornecer respostas prontas, mas sim incentivar o desenvolvimento de habilidades que permitam aos jovens navegarem por um mundo em constante mudança, onde a imprevisibilidade é uma característica fundamental (Martinazzo, 2014).

Além disso, a capacidade de compreender o outro é, um dos pilares da convivência em um mundo interdependente. A educação deve promover a empatia e a compreensão mútua, superando barreiras como o egocentrismo e o etnocentrismo, que muitas vezes dificultam a colaboração e o diálogo entre pessoas de diferentes culturas e contextos (Morin, 2000).

Por fim, é necessário desenvolver uma ética que vá além das fronteiras individuais, abraçando uma perspectiva que considere o indivíduo, a sociedade e a espécie humana como partes interdependentes de um todo maior. Esta ética é essencial para promover a cidadania planetária e a responsabilidade global, de modo a formar cidadãos que estejam conscientes de seu papel em um mundo onde as ações locais têm repercussões globais (Morin, 2000).

Para que a Educação Integral seja realmente eficaz, é necessário repensar a relação entre a escola e a comunidade. A escola deve ser vista como um espaço de construção de conhecimento que se estende para além dos muros institucionais, integrando a aprendizagem ao contexto social e cultural dos alunos. Segundo Gadotti (2012), a educação precisa ser um processo colaborativo, onde diferentes atores sociais contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Autoras como Cavaliere (2009) e Moll (2012) defendem que a Educação Integral deve promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural, considerando os múltiplos saberes presentes nas comunidades e suas tradições. Isso implica um esforço conjunto para construir currículos que reflitam as realidades dos alunos, conectando o aprendizado escolar com suas experiências de vida (Ribeiro; Moreira, 2020).

O educador, nesse contexto, assume um papel transformador, não sendo apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador do desenvolvimento integral dos estudantes. É necessário que os professores estejam preparados para trabalhar com metodologias que incentivem a autonomia, o pensamento crítico e a reflexão ética (Martinazzo, 2014). A formação continuada é essencial para que os educadores sejam capazes de implementar práticas pedagógicas que reflitam os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade (Cabral; Carneiro; Carneiro, 2021).

A Educação Integral, baseada na Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000), aponta para a necessidade urgente de uma reforma educacional que seja capaz de lidar com os desafios de um mundo em constante transformação. Ao promover a integração entre os diferentes saberes e o desenvolvimento pleno do ser humano, essa abordagem não apenas prepara os estudantes para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade.

Para isso, é essencial repensar os currículos, formar educadores com uma visão mais ampla da educação e envolver a comunidade no processo educativo. Como destaca Morin (2000), a educação do futuro precisa ser orientada por uma ética planetária, que promova a solidariedade, a responsabilidade e o respeito à diversidade.

Corroborando com o pensamento de Morin (2000), o IFRN, por meio do artigo segundo de sua Organização Didática, define que a função social do Instituto é:

“...ofertar Educação Profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social.” (IFRN, 2012, p.8)

A formação omnilateral é um conceito que emerge como uma resposta crítica às limitações impostas pela educação tradicional, marcada pela fragmentação dos saberes e pela dualidade entre a formação intelectual e a prática profissional. Baseada nas contribuições teóricas de autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Dermeval Saviani, a ideia de formação omnilateral visa o desenvolvimento integral do ser humano, integrando os aspectos científicos, tecnológicos, culturais e éticos do processo educativo (Frigotto, 2012).

De acordo com o estudo de Castro e Duarte Neto (2021), a formação omnilateral se apresenta como uma possibilidade concreta dentro do Ensino Médio Integrado e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa abordagem busca superar o modelo historicamente dualista que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, oferecendo uma educação que unifique ciência, cultura e trabalho como elementos estruturantes de um currículo emancipador. Nesse sentido, a formação omnilateral não apenas prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, mas também o capacita para compreender as dinâmicas sociais e atuar de maneira crítica e transformadora na sociedade.

Essa perspectiva encontra fundamentos no materialismo histórico, que destaca o trabalho como princípio educativo central. Marx e Engels, em suas análises, relacionam a produção material com o desenvolvimento humano, evidenciando que o trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas também um elemento essencial para a construção do ser social. Para Saviani (2005), o trabalho é a essência da existência humana, pois é por meio dele que os indivíduos produzem e transformam tanto a natureza quanto a si mesmos.

Dentro desse contexto, o Ensino Médio Integrado surge como um espaço privilegiado para a materialização da formação omnilateral. Conforme discutido por Frigotto (2024), essa integração curricular é uma tentativa de superar as contradições do sistema educacional brasileiro, promovendo uma educação que articule os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais em um processo pedagógico único. Essa proposta reconhece a necessidade de uma matriz curricular que contemple tanto as ciências naturais quanto as ciências humanas, promovendo um equilíbrio entre os saberes e as práticas que dialogam com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, a implementação de uma formação omnilateral enfrenta desafios significativos, como a resistência a mudanças estruturais no currículo e as limitações impostas pelas políticas educacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, embora represente um avanço em termos de organização curricular, ainda mantém aspectos que reforçam a separação entre formação geral e formação técnica, dificultando a consolidação de uma educação verdadeiramente integrada e interdisciplinar. Dessa forma, a BNCC vai na contramão da formação omnilateral proposta pelo IFRN, ao fragmentar os conhecimentos e não promover uma articulação efetiva entre as diversas áreas do saber.

Logo, a formação omnilateral não é apenas uma utopia educacional, mas uma necessidade prática em tempos de profundas transformações sociais e econômicas. Ao articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia, essa abordagem educacional propõe um modelo que não apenas prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também os capacita para agir como agentes críticos e transformadores, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É nesse sentido que a educação profissional e tecnológica, ao adotar princípios omnilaterais, pode desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos plenos e comprometidos com o bem-estar coletivo.

4.2 - RELAÇÃO ESPORTE E ESCOLA

Este capítulo dedica-se à análise histórica, conceitual e pedagógica do esporte como prática educativa, com ênfase na sua inserção no contexto escolar. Inicialmente, apresenta-se o modelo inglês de educação física do século XIX e sua influência decisiva sobre a pedagogia esportiva moderna, especialmente a partir da experiência das public schools e da obra de Thomas Arnold, que inspiraram Pierre de Coubertin e o ideal olímpico. Em seguida, é traçada a trajetória do esporte no Brasil, destacando seu processo de elitização, popularização e institucionalização, além das críticas e reformulações pedagógicas que marcaram o século XX. Abordam-se também as discussões sobre o esporte como conteúdo curricular, ressaltando a distinção entre o “esporte da escola” e o “esporte na escola”, e os avanços propostos pelas abordagens críticas da Educação Física. Por fim, o capítulo explora a relevância do esporte extracurricular, suas potencialidades formativas e os desafios de torná-lo uma prática democrática, inclusiva e coerente com o projeto pedagógico das escolas, especialmente no contexto do IFRN, onde tais práticas têm papel central na formação integral dos estudantes.

4.2.1 - O modelo inglês de educação física e o movimento esportivo no século XIX

No contexto do século XIX, a Inglaterra destacou-se por incorporar os esportes à educação escolar de forma pioneira. Diferentemente de países europeus continentais, onde a Educação Física seguia um viés militarista e ginástico voltado à preparação bélica, os ingleses desenvolveram um modelo próprio, influenciado por suas condições históricas específicas. A posição geográfica isolada e a poderosa marinha dispensavam na Inglaterra a urgência de programas nacionais de ginástica militar; com isso, a principal contribuição inglesa à Educação Física foi a valorização do esporte como meio educativo, em contraste com os sistemas ginásticos da Europa continental. Esse movimento esportivo inglês do século XIX constituiu um pilar fundamental da Educação Física moderna,

emergindo em paralelo às transformações socioeconômicas da Revolução Industrial (Betti, 1991).

Até o final do século XVIII, as práticas esportivas na Inglaterra restringiam-se majoritariamente à aristocracia, porém no século XIX esse panorama mudou drasticamente. A industrialização fez surgir uma classe média urbana mais numerosa e influente, o que, aliado à estabilidade política britânica, ampliou a difusão social do esporte. As tradicionais public schools (escolas públicas de elite, como Rugby, Eton e outras), juntamente com as universidades e a nova classe média, desempenharam um papel crucial nesse processo de massificação e institucionalização esportiva. Inicialmente, os estudantes dessas escolas praticavam seus próprios jogos (futebol, críquete, rúgbi, caça, tiro), muitas vezes à revelia de autoridades escolares que os viam como atividades indisciplinadas ou violentas. Contudo, a partir de 1830-1840, com a ascensão política da classe média e a fundação de novos colégios inspirados no modelo das antigas public schools, os esportes foram gradativamente incorporados à rotina educacional de forma sistemática. McIntosh (1975) observa que a conquista de direitos educacionais pela burguesia coincidiu com o desenvolvimento dos jogos organizados, especialmente o futebol e o críquete, que nessa época receberam regras formais, técnicas padronizadas e códigos de conduta, muitos dos quais perduram até hoje. Nas décadas centrais do século XIX, o modelo esportivo burguês passou a predominar: dezenas de associações esportivas nacionais foram fundadas na Inglaterra entre 1857 e 1900, consolidando a institucionalização de diversas modalidades. Esse crescimento foi favorecido pelo aumento do tempo livre trazido pela Revolução Industrial (ex.: redução da jornada de trabalho por volta de 1870), o que permitiu às classes trabalhadoras aderirem gradualmente às práticas desportivas antes restritas às elites. Estudos históricos indicam que a Inglaterra foi o primeiro caso típico de uma sociedade capitalista a difundir amplamente o esporte entre a população urbana, tornando-o parte da cultura nacional.

Paralelamente à expansão quantitativa do esporte, consolidou-se na Inglaterra vitoriana uma filosofia educativa baseada nos jogos atléticos,

especialmente dentro das public schools. O exemplo emblemático foi a Escola de Rugby sob direção de Thomas Arnold (1795–1842), educador que, segundo relatos históricos, regulamentou e integrou as atividades esportivas à vida escolar visando à formação moral de seus alunos. Arnold reconheceu o potencial pedagógico dos jogos, canalizando as brincadeiras informais dos estudantes em práticas esportivas organizadas, expurgando elementos de violência e ilegalidade e enfatizando valores de fair play. Esse modelo rapidamente se espalhou para outras escolas inglesas na segunda metade do século XIX, institucionalizando uma “pedagogia esportiva” centrada na autonomia discente e no desenvolvimento do caráter. Nas public schools, parte do cotidiano escolar passou a ser dedicada à organização e supervisão de atividades físicas pelos próprios estudantes, com alto grau de auto-governo nos jogos e esportes. Esse *ethos* educacional privilegiava a formação de lideranças e o autodomínio: segundo relatório da Comissão Real das Escolas Públicas da época, “a capacidade de governar os outros e controlar a si próprio, combinando liberdade com ordem” era considerada a meta da Educação Física nessas instituições. Em outras palavras, acreditava-se que os jogos competitivos, quando auto-organizados pelos alunos dentro de normas de lealdade e respeito mútuo, forjavam qualidades morais e sociais indispensáveis ao “espírito esportivo” (*sportsmanship*) e à cidadania britânica. As escolas inglesas utilizavam os jogos para promover liderança, lealdade, cooperação, autodisciplina, iniciativa, tenacidade e espírito de equipe, qualidades vistas como essenciais à administração do império britânico e à vida pública. Tal concepção estava alinhada ao ideário do “cristianismo muscular”, corrente de pensamento vitoriana que associava vigor físico a virtudes morais cristãs, reforçando a ideia de que o esporte forjava caráter e retidão ética.

É importante notar que, apesar de a elite educacional inglesa ter adotado amplamente os esportes, nas escolas populares britânicas o modelo ginástico também esteve presente. A partir de 1870, com a lei que estabeleceu a instrução pública obrigatória, o governo passou a estruturar a Educação Física nas escolas primárias estatais. Curiosamente, optou-se por implantar o sistema de ginástica

sueca de Per Henrik Ling – introduzido na Inglaterra por volta de 1850 – em lugar do modelo esportivo das public schools. Em 1904 o método sueco foi oficializado como base do currículo de Educação Física nas escolas públicas primárias, visando principalmente benefícios higienistas, disciplina corporal e preparação física básica da população. Assim, configurou-se uma dualidade no sistema inglês: nas escolas de elite, os esportes e jogos coletivos floresceram como meio de formar “gentlemen” e futuros líderes; já no ensino público elementar, prevaleceram por algum tempo os exercícios ginásticos sistematizados, com propósitos de saúde e preparo militar. Apesar disso, o êxito do modelo esportivo educacional inglês tornou-se referência internacional. No final do século XIX, o esporte britânico já estava pronto para exportação: por meio de diplomatas, militares, missionários, comerciantes e colonizadores, as modalidades inglesas (futebol, tênis, rugby, atletismo, etc.) e seus valores difundiram-se pelos cinco continentes. Essa disseminação global do esporte de origem inglesa pavimentou o caminho para sua incorporação em sistemas educacionais de diversos países nas décadas seguintes.

No final do século XIX, as ideias pedagógicas originadas na Inglaterra exerceram forte influência sobre pensadores europeus, em particular sobre o barão francês Pierre de Coubertin (1863–1937), criador dos Jogos Olímpicos modernos. Coubertin, preocupado com a renovação moral e física da juventude francesa após a derrota militar de 1871, viu na educação esportiva um instrumento para revigorar a nação e promover a paz internacional. Inspirado pelo modelo inglês de Thomas Arnold em Rugby, Coubertin passou a defender a introdução do esporte nos currículos escolares como ferramenta de formação integral do caráter. Em viagens realizadas entre 1883 e 1887, ele visitou as escolas inglesas, conversando com alunos e educadores, e encantou-se com a atmosfera de disciplina e camaradagem forjada pelos jogos atléticos. Duas obras em especial alimentaram seu imaginário sobre a pedagogia inglesa: o romance “Tom Brown’s Schooldays” (1857), de Thomas Hughes – que retrata a vida estudantil em Rugby – e a biografia “The Life and Correspondence of Thomas Arnold” (1881), de Arthur P. Stanley. Nessas

leituras, Coubertin encontrou o exemplo de uma educação voltada à formação moral por meio do esporte, na qual o fair play, a coragem e a lealdade eram tão cultivados quanto a força física. Ele concluiu que os ingleses haviam descoberto um poderoso meio de “forjar almas e corpos” simultaneamente, algo que poderia ser adaptado para revitalizar a educação francesa.

Embora Coubertin tenha, em certa medida, idealizado o sistema das public schools – possivelmente superestimando a harmonia e os valores morais vivenciados nos jogos escolares ingleses – sua visão moldou a ética esportiva moderna de forma duradoura. Ele passou a conceber o esporte como a epítome da educação integral, um mecanismo capaz de desenvolver simultaneamente virtudes morais, capacidades intelectuais e vigor físico. Coubertin fundiu referências da antiguidade clássica com a experiência britânica: inspirou-se no ideal grego de equilíbrio entre corpo, mente e caráter, ao mesmo tempo em que adotou o código de conduta das escolas inglesas – a “sportsmanship”, entendida como espírito esportivo marcado por vitalidade, coragem, versatilidade e senso de proporção. Conforme descreveu Lucas (1980), na concepção coubertiniana a tríade ateniense “caráter, intelecto e corpo” foi entrelaçada de forma inseparável à imagem da disciplina austera e do espírito de fair play típicos de Rugby. Desse sincretismo nasceu a filosofia do Olimpismo, termo cunhado por Coubertin para expressar um ethos esportivo e educacional novo. O Olimpismo foi concebido como “uma atitude” – quase uma religião laica – que combinava o ideal clássico de excelência humana com os valores morais do esporte britânico, notadamente o espírito coletivo e o “cristianismo muscular” inerente à visão inglesa de prática atlética virtuosa.

Em 1894, convencido do poder civilizatório do esporte, Pierre de Coubertin reuniu em Paris delegados de diversos países e fundou o Comitê Olímpico Internacional (COI), lançando as bases para os primeiros Jogos Olímpicos da era moderna, realizados em Atenas em 1896. Coubertin articulou uma ética esportiva modernizadora, fundamentada em vários princípios: a busca do aperfeiçoamento pessoal (resumida no lema olímpico “Citius, Altius, Fortius” – mais rápido, mais alto,

mais forte), o fair play e a alegria do esforço, o respeito mútuo entre adversários, a igualdade de oportunidades através do amadorismo (no princípio, entendendo o esporte como fim educativo mais que competitivo) e a fraternidade entre os povos. Nas palavras célebres atribuídas a Coubertin, “o importante nos Jogos Olímpicos não é vencer, mas competir; assim como o importante na vida não é o triunfo, mas a luta”, evidencia-se a centralidade do esforço e da superação pessoal sobre a mera conquista de resultados. Essa nova ética esportiva foi também um instrumento diplomático: Coubertin acreditava que encontros esportivos internacionais poderiam promover compreensão mútua e paz, atenuando rivalidades nacionalistas através de um senso de comunidade olímpica. De fato, o movimento olímpico combinou nacionalismo e internacionalismo de maneira singular: por um lado, estimulou o orgulho patriótico saudável (na celebração das nações participantes), e por outro, estabeleceu um terreno comum de regras e valores compartilhados entre diferentes culturas. Coubertin via o esporte competitivo educado como uma forma de “religião da humanidade”, onde a rivalidade entre nações no campo esportivo seria canalizada em direção construtiva, preparando a juventude para enfrentar desafios com honra e solidariedade. Ele chegou a atribuir ao sistema esportivo inglês parte da razão da supremacia britânica no século XIX, imaginando que a prática disseminada de esportes nas escolas havia fortalecido o caráter nacional e até mesmo funcionado como elemento de coesão social entre classes. Apesar de certo idealismo – e de controvérsias quanto à efetiva capacidade do esporte de atenuar diferenças de classe ou conflitos internacionais – o legado de Coubertin fixou os fundamentos do Olimpismo como referência ética mundial. Em resumo, Coubertin institucionalizou a noção de que o esporte, orientado por valores educacionais, poderia servir não apenas para forjar corpos saudáveis, mas sobretudo para formar cidadãos melhores e aproximar nações, ideia que reverbera até os dias atuais no discurso pedagógico e político do esporte.

4.2.2 – A história do esporte no Brasil

A fim de compreender os sentidos atribuídos ao esporte extracurricular na escola contemporânea, é necessário retomar o percurso histórico das práticas esportivas no Brasil. Esse panorama revela como o esporte se consolidou como fenômeno cultural e educativo, influenciado por dinâmicas sociais, políticas e pedagógicas, conforme aponta Del Priore e Melo (2009).

A trajetória do esporte no Brasil é marcada por uma complexa interação entre práticas corporais, contextos sociais e transformações políticas. No período imperial, as práticas corporais estavam associadas a atividades de lazer das elites, como as corridas de cavalos e as regatas. Essas atividades refletiam os valores e interesses das classes dominantes, servindo como espaços de sociabilidade e afirmação social. Não havia uma política pública estruturada para o esporte, mas as práticas físicas se desenvolviam de forma orgânica entre os grupos mais favorecidos economicamente.

Com a Proclamação da República, o Brasil vivenciou um processo de modernização que incluiu o incentivo à prática esportiva como ferramenta civilizatória. A introdução de esportes modernos, como o futebol e o remo, representou uma ruptura com as manifestações tradicionais. O futebol, trazido por Charles Miller em 1894, rapidamente ganhou popularidade entre os clubes sociais e, posteriormente, entre os trabalhadores urbanos.

A popularização do futebol no Brasil foi um fenômeno notável. Inicialmente praticado por jovens brancos da elite, o futebol foi apropriado pelas camadas populares nas primeiras décadas do século XX. O processo de profissionalização, oficializado em 1933, consolidou o futebol como o principal esporte do país e símbolo de identidade nacional, como destacam Del Priore e Melo (2009).

O período do Estado Novo (1937-1945), sob a liderança de Getúlio Vargas, marcou uma mudança na forma como o Estado brasileiro se relacionava com o esporte. O governo reconheceu o potencial do esporte como instrumento de

coesão social, disciplina e promoção da saúde pública. O Decreto-Lei nº 3.199, de 1941, foi um marco na organização das práticas esportivas no país.

Esse decreto criou o Conselho Nacional de Desportos (CND) e estabeleceu diretrizes para as federações esportivas, promovendo uma estrutura nacional centralizada para o esporte. A política de Vargas contribuiu para que o esporte fosse incorporado às estratégias de construção da identidade nacional, associando-o a ideais de modernidade, saúde e patriotismo.

Nas décadas de 1950 e 1960, o Brasil intensificou sua inserção no cenário esportivo internacional, especialmente por meio do futebol. A conquista da Copa do Mundo em 1958, na Suécia, foi um marco simbólico da consolidação do esporte como expressão cultural brasileira. Essa vitória também fortaleceu a ideia de que o esporte poderia projetar o Brasil internacionalmente.

Ao mesmo tempo, surgiram críticas às estruturas excludentes do esporte. As mulheres, por exemplo, enfrentaram inúmeras barreiras para praticar esportes, sendo inclusive proibidas de disputar determinadas modalidades, como o futebol, entre 1941 e 1979. Essa exclusão foi legitimada por argumentos pseudocientíficos e normas moralistas que perpetuavam a desigualdade de gênero.

A redemocratização do Brasil a partir dos anos 1980 abriu espaço para novas concepções do esporte, especialmente nas políticas educacionais e sociais. A Constituição de 1988 reconheceu o esporte como um direito social, reforçando seu papel na formação integral do cidadão. Essa mudança legislativa possibilitou avanços importantes nas políticas públicas voltadas ao esporte educacional e de lazer.

No campo da Educação Física escolar, houve uma inflexão teórica significativa. A crítica ao modelo tecnicista e esportivista abriu espaço para abordagens pedagógicas mais inclusivas e reflexivas, como as propostas por autores como Bracht (1992) e o Coletivo de Autores (1992), que denunciaram a reprodução do modelo competitivo nas aulas escolares.

A partir dos anos 1990, consolidaram-se debates sobre a pedagogia do esporte, enfatizando a necessidade de que a prática esportiva na escola fosse orientada por intencionalidades educativas, e não apenas pela reprodução de técnicas e regras. O esporte passou a ser compreendido como um conteúdo cultural que pode ser apropriado pedagogicamente para desenvolver competências sociais, cognitivas e motoras.

O Programa Segundo Tempo, implementado pelo Ministério do Esporte no início dos anos 2000, ilustra uma tentativa de democratizar o acesso ao esporte entre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Apesar de avanços, o programa enfrentou críticas quanto à sua execução e à persistência de uma lógica meritocrática que exclui os menos habilidosos.

A realização dos Jogos Pan-Americanos no Rio de Janeiro (2007), da Copa do Mundo (2014) e das Olimpíadas (2016) também reconfigurou a agenda esportiva nacional. Esses megaeventos suscitaram debates sobre o legado esportivo e social, os impactos urbanos, a elitização das práticas e os limites da política de espetacularização do esporte.

Apesar da visibilidade, o investimento no esporte de base e na formação cidadã por meio do esporte continuou sendo um desafio. Muitos autores apontam a disparidade entre os recursos destinados ao alto rendimento e as carências do esporte escolar e comunitário, evidenciando uma lógica de mercado que prevalece sobre a função educacional.

A inserção do esporte no currículo escolar é outro capítulo importante da história esportiva brasileira. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 1990, há uma ênfase no reconhecimento do esporte como parte da cultura corporal e como meio para o desenvolvimento de habilidades sociais e éticas.

Contudo, o esporte escolar ainda enfrenta desafios como a seletividade nas competições, a pouca formação dos professores para lidar com a diversidade

dos alunos, e a resistência à adaptação das regras para garantir a inclusão de todos. A crítica ao modelo meritocrático que permeia o esporte na escola é recorrente entre pesquisadores da área.

Nas últimas décadas, multiplicaram-se os estudos sobre o esporte como fenômeno social e pedagógico. Obras como as de Daolio (1995), Kunz (1994) e Bracht (1999) contribuíram para a compreensão do esporte como prática socialmente construída, com significados múltiplos e disputados. Essa abordagem crítica rompe com a visão do esporte como prática neutra e natural.

Mais recentemente, com as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o esporte foi reafirmado como um dos conteúdos estruturantes da Educação Física escolar, ao lado das danças, jogos, lutas e ginásticas. A proposta da BNCC é que o esporte seja tratado de forma crítica, contextualizada e plural, reconhecendo suas potencialidades formativas.

Ao abordar a história do esporte no Brasil, observa-se que ele passou de prática elitista e excludente a uma política pública com potenciais educativos. Essa trajetória reflete tensões entre inclusão e exclusão, espetáculo e formação, competição e cooperação. O desafio contemporâneo está em fazer do esporte uma prática democrática e transformadora, especialmente no ambiente escolar.

Conforme argumentam Del Priore e Melo (2009), compreender o percurso histórico do esporte no Brasil é essencial para propor práticas que efetivamente contribuam para a formação cidadã. O esporte não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver sujeitos críticos, saudáveis e socialmente comprometidos.

4.2.3 – Esporte como Conteúdo Educacional: Introdução, Evolução e Pedagogia do Esporte na Escola

A consolidação do esporte como conteúdo do currículo escolar ao longo do século XX resultou de um processo histórico de ampla difusão e ressignificação pedagógica. Após as experiências pioneiras inglesas e a influência ideológica de

Coubertin, muitos países passaram a incluir atividades esportivas em suas aulas de Educação Física, reconhecendo nelas um valor educativo e social. Nas primeiras décadas do século XX, entretanto, prevaleceu em vários contextos uma abordagem utilitária do esporte na escola, ora enfatizando objetivos higiênicos e militares, ora visando a formação de atletas de alto rendimento conforme interesses nacionais.

No Brasil, por exemplo, a Educação Física escolar do período Vargas (década de 1930) tinha forte cunho cívico-militar, e durante o regime autoritário pós-1964 o esporte foi instrumentalizado como ferramenta de propaganda e busca de êxitos internacionais. Nessa fase, o esporte escolar foi praticamente sinônimo de Educação Física, com ênfase na preparação física e na identificação de talentos competitivos para projeção do país em eventos esportivos. Conforme observa Betti (1991), houve uma transição de metodologias: de uma prática pedagógica ainda marcada pela recreação e cooperação (o "método desportivo generalizado") para um "método esportivo" centrado na performance e nos resultados.

Na prática, porém, esse "método esportivo" pouco tinha de sistemático enquanto proposta educacional inovadora; tratava-se antes de um conjunto de procedimentos orientados pela lógica do rendimento, espelhando nas aulas escolares o modelo dos treinamentos competitivos. Como consequência, em muitos contextos o esporte na escola perdeu seu caráter lúdico-educativo original e assumiu feições rigidamente formais: regras oficiais imutáveis, controle absoluto do professor-treinador na resolução de problemas e foco quase exclusivo na competição e no aprimoramento técnico, em detrimento da aprendizagem social e criativa dos alunos. Essa mudança de enfoque – da ginástica para o esporte, sem alterar a essência mecanicista da disciplina – manteve a intervenção pedagógica limitada a aspectos biológicos e técnicos do corpo, concebido como "máquina" a ser treinada, conforme crítica de Bracht (1999).

Ou seja, apesar de o conteúdo ter se transformado (mais jogos esportivos, menos exercícios ginásticos), os princípios pedagógicos continuaram presos a

uma visão tecnicista e competitiva, pouco sensível aos fins educacionais mais amplos. A partir dos anos 1980 e 1990, emergiu um movimento de renovação pedagógica na Educação Física escolar, impulsionado por críticas de teóricos da área que questionavam a hegemonia do esporte de rendimento nas aulas. Autores clássicos e contemporâneos passaram a defender uma ressignificação do esporte no contexto educacional, distinguindo o "esporte na escola" – mera reprodução das práticas competitivas convencionais – do "esporte da escola", isto é, apropriado com intencionalidade educativa (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1992; Kunz, 1994).

O Coletivo de Autores (1992), em obra seminal, salientou que a influência do modelo esportivista no sistema escolar atingiu tal magnitude que muitas vezes não se ensinava um esporte da escola, adaptado pedagogicamente, mas sim um esporte na escola, fiel às estruturas dos clubes e competições externas. Essa inversão de lógica – levar para a escola o esporte tal qual é nos campeonatos, com todas as suas normas, regras rígidas, foco em seleção de talentos e comparação de resultados – foi duramente questionada. Segundo essa crítica, nas aulas assim configuradas o professor abdica de seu papel de educador para agir como um treinador, enquanto os alunos são tratados como atletas em busca de rendimento, o que desvirtua a finalidade formativa da Educação Física escolar.

Darido (2006) reforça que o esporte, embora deva ocupar lugar de destaque no currículo por ser conteúdo cultural relevante, não pode ser trabalhado como um fim em si mesmo. Defende-se a ideia de um "esporte da escola" com abordagem pedagógica diferenciada, no qual o jogo esportivo é um meio para a formação integral dos alunos – favorecendo a cooperação, a inclusão e a cidadania –, e não uma simples reprodução das condições do esporte federado ou de alto rendimento dentro do ambiente escolar. Em outras palavras, propõe-se adequar regras, flexibilizar formatos e priorizar valores educacionais (respeito, trabalho em equipe, autonomia, etc.) em detrimento da hipercompetitividade e do "ganhar a qualquer custo" que caracterizam o esporte de rendimento.

Elenor Kunz (1994) é outro autor de destaque que corrobora essa linha de pensamento crítico. Kunz argumenta que a utilização do esporte escolar moldada pelas características do rendimento acaba por beneficiar apenas um pequeno grupo de alunos – os mais habilidosos – que vivenciam o sucesso, ao passo que a maioria experimenta reiteradas derrotas, o que configura um equívoco pedagógico na perspectiva educacional. Ainda assim, longe de advogar a eliminação do esporte da escola, Kunz e outros pedagogos enfatizam a necessidade de uma transformação didático-pedagógica do esporte na Educação Física escolar, para torná-lo inclusivo, participativo e orientado a objetivos formativos amplos (desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo-social).

Essa transformação implica recontextualizar as modalidades esportivas ao ambiente educativo: ajustar regras para equilibrar as chances, valorizar a participação de todos, alternar papéis (aluno como jogador, árbitro, técnico, organizador, etc.), explorar conteúdos atitudinais e históricos do esporte, enfim, ensinar pelo esporte e não apenas o esporte. Nas últimas décadas, a chamada Pedagogia do Esporte consolidou-se como subcampo acadêmico preocupado em investigar métodos e estratégias de ensino dos jogos esportivos de forma adequada ao contexto escolar e ao desenvolvimento dos jovens.

Pesquisas contemporâneas (Scaglia, 1999; Paes, 2001; Galatti, 2006; Paes & Balbino, 2005) evidenciam que, com tratamento pedagógico apropriado, o esporte pode contribuir significativamente para a formação dos praticantes, transcendendo a mera aprendizagem técnica. Ou seja, quando bem orientada, a vivência esportiva escolar propicia a construção de conhecimentos, atitudes e valores que se estendem para além da quadra ou do campo, impactando positivamente o convívio social e o estilo de vida dos alunos. Essa perspectiva valoriza o esporte como fenômeno cultural rico em significados, capaz de ensinar cooperação, respeito a regras, superação de desafios, lidar com vitórias e derrotas, além de desenvolver a saúde física e mental.

Conseqüentemente, documentos curriculares recentes e diretrizes educacionais em diversos países (inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil) passaram a orientar que o esporte seja abordado nas escolas de modo plural e inclusivo, contemplando não apenas a dimensão técnico-competitiva, mas também os aspectos lúdicos, cooperativos, éticos e críticos dessa prática. Em síntese, a inserção do esporte no currículo escolar percorreu um longo caminho histórico-conceitual: de sua gênese como agente de disciplina moral nas escolas inglesas oitocentistas, passando pela idealização olímpica de Coubertin que o elevou a instrumento de fraternidade universal, até as reformulações pedagógicas contemporâneas que buscam alinhar a prática esportiva escolar com os princípios da educação integral.

Hoje se reconhece que o esporte, quando devidamente mediado por profissionais qualificados e embasado em referenciais teórico-metodológicos, pode funcionar como poderoso veículo educacional, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para formar cidadãos críticos, ativos e socialmente responsáveis. Essa compreensão, sustentada por autores clássicos e atuais da área, fundamenta o papel central que o esporte ocupa no currículo da Educação Física, legitimando-o não apenas como conteúdo de ensino, mas como experiência cultural e formativa essencial no ambiente escolar.

Embora este estudo se concentre no esporte extracurricular desenvolvido na escola, é necessário contextualizar historicamente sua relação com a Educação Física escolar. A Educação Física no Brasil remonta ao período do Império, quando, mesmo presente em algumas propostas pedagógicas, era vista principalmente como um mecanismo de controle social, influenciada por médicos e militares. Em 1851, a Reforma Couto Ferraz tornou obrigatória a presença da Educação Física nas escolas da Corte (Betti, 1991), e, em 1882, Rui Barbosa defendeu sua inclusão como componente curricular, destacando seu potencial pedagógico e a valorização dos professores da área. Influenciada pelos métodos europeus (sueco, alemão e francês), a Educação Física era pautada por teorias

biologicistas e segregava práticas entre meninos e meninas, com enfoque militarizado.

No início do século XX, o esporte começou a ganhar força como manifestação cultural, consolidando-se nas décadas de 1940 e 1950 como a expressão hegemônica da cultura corporal. No Brasil, diferentemente da Europa, o esporte se desenvolveu primeiramente na sociedade para depois ser incorporado à escola. Nos anos 1960 e 1970, ele dominou as aulas de Educação Física, com foco na iniciação esportiva e na busca por talentos. A partir da década de 1980, questionamentos sobre essa abordagem começaram a surgir, principalmente com o avanço da democracia e o desenvolvimento de pesquisas nas ciências sociais e humanas.

Modelos tecnicistas e biologicistas foram colocados em xeque, dando lugar a metodologias pedagógicas críticas, que priorizavam o educando e valorizavam a prática esportiva como parte de uma educação integral. Cabe destacar, nesse contexto, as abordagens críticas da Educação Física, entre elas a abordagem crítico-superadora e a crítico-emancipatória, que propõem uma ruptura com a visão tradicional e tecnicista da área.

A abordagem crítico-superadora, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, entende a Educação Física como um componente curricular que deve contribuir para a formação integral dos estudantes, analisando criticamente as práticas corporais e suas determinações sociais. Essa abordagem defende que os conteúdos da Educação Física devem ser problematizados à luz da realidade concreta dos alunos, promovendo reflexões sobre as relações de poder, a alienação e as desigualdades sociais presentes no esporte e na cultura corporal. Dessa forma, busca-se uma formação que não apenas ensine técnicas e regras, mas que possibilite aos estudantes compreenderem a historicidade e os condicionantes sociais das práticas corporais, tornando-os sujeitos ativos na transformação da sociedade (Coletivo de autores, 1992).

Por sua vez, a abordagem crítico-emancipatória, baseada nos estudos de Kunz, enfatiza a necessidade de romper com uma Educação Física pautada na reprodução mecânica de gestos e na valorização exclusiva do desempenho. Para essa perspectiva, a prática pedagógica deve ser centrada na autonomia dos estudantes, incentivando a reflexão e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo não é apenas transmitir conhecimentos sobre o esporte e a cultura corporal, mas permitir que os alunos compreendam criticamente as estruturas que influenciam suas vivências e escolhas no âmbito das práticas corporais.

Assim, a abordagem crítico-emancipatória propõe uma Educação Física que respeite a subjetividade e a diversidade dos alunos, estimulando o protagonismo e a construção de saberes que vão além da mera reprodução de modelos preestabelecidos. Dessa maneira, tanto a abordagem crítico-superadora quanto a crítico-emancipatória contribuíram para a construção de uma Educação Física escolar que valorizasse a reflexão, a criticidade e a transformação social, rompendo com modelos tradicionais que restringem a prática esportiva à mera execução de gestos e ao rendimento físico. Essas abordagens reforçam a importância da Educação Física como espaço de formação cidadã, onde os estudantes possam compreender as práticas corporais em sua totalidade e desenvolver um olhar crítico sobre as relações sociais que as atravessam.

Atualmente, o esporte atua na escola de duas maneiras: como conteúdo da disciplina de Educação Física, conforme a BNCC, e de forma extracurricular, por meio de escolinhas de modalidades esportivas. Na primeira, ele é abordado em aulas regulares, sendo considerado o "carro-chefe" dos conteúdos da disciplina, influenciado pelo modelo esportivista da década de 1970.

A BNCC reconhece o esporte como um dos conteúdos fundamentais da Educação Física, enfatizando sua pluralidade e importância na formação integral dos estudantes. O documento subdivide o conteúdo com base nas características

e lógicas interna da modalidade. As categorias são: marca, precisão, técnico-combinatórios, combate, campo e taco, rede/parede e invasão.

O esporte no ambiente escolar deve ser compreendido como um fenômeno social e cultural, historicamente moldado e sujeito a constantes ressignificações. Segundo Darido e Rangel (2005), a Educação Física escolar, ao incorporar o esporte como um de seus principais conteúdos, deve privilegiar não apenas a prática esportiva, mas também a compreensão de seus valores e significados. Essa abordagem permite superar uma visão reducionista do esporte como mero espetáculo ou competição.

Bracht (1992) propõe uma reflexão crítica sobre essa realidade, diferenciando entre "esporte na escola", que reproduz o modelo de rendimento da sociedade, e "esporte da escola", que ressignifica o esporte com um olhar pedagógico e crítico, priorizando práticas significativas para os alunos.

Assim, torna-se essencial abordar o esporte no ambiente escolar com criticidade e humanização, promovendo experiências que valorizem a cidadania e a cooperação. Mesmo na presença do "esporte na escola", é fundamental que a competição seja pautada por valores educativos, desvinculando-se da lógica de vencer a qualquer custo e evitando colocar a vitória acima dos códigos de conduta da escola. Além disso, é importante garantir que, mesmo por meio da competição, os alunos menos habilidosos tenham a oportunidade de vivenciar e aprender valores significativos para suas vidas.

Betti (1991), argumenta que o ensino do esporte deve estar alinhado a uma perspectiva educativa e inclusiva, na qual todos os alunos possam participar, independentemente do nível de habilidade. Ele reforça a necessidade de um ensino que valorize o aprendizado motor e as experiências corporais diversificadas, favorecendo a apropriação do conhecimento sobre as modalidades esportivas sem excluir aqueles que não possuem habilidades avançadas.

Já Paes (2001) propõe que o ensino do esporte no contexto escolar deve estar voltado para a formação cidadã, permitindo que os alunos compreendam o esporte como um fenômeno cultural e social, e não apenas como uma atividade competitiva. Dessa forma, a prática esportiva na escola deve considerar não só o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também aspectos éticos, colaborativos e reflexivos.

A recente Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, introduziu mudanças estruturais significativas na organização da etapa final da educação básica, com impacto direto sobre a oferta dos componentes curriculares e sobre as possibilidades de integração de conteúdos como o esporte. A proposta de flexibilização curricular, ancorada na Base Nacional Comum Curricular e nos itinerários formativos, trouxe novas oportunidades – e também desafios – para a consolidação do esporte como conteúdo educativo relevante no contexto escolar.

Embora a Educação Física continue obrigatória na formação geral básica (conforme art. 26, §3º da LDB), sua presença nos itinerários formativos passou a depender de escolhas curriculares das redes e das escolas, o que, segundo especialistas como Soares (2018), pode fragilizar a presença da Educação Física e do esporte escolar caso não haja políticas locais que reconheçam sua relevância na formação integral dos estudantes.

Na prática, a Reforma abre espaço para que o esporte seja trabalhado de forma ampliada, tanto no currículo formal (curricular) quanto por meio de projetos interdisciplinares ou atividades extracurriculares. De um lado, isso representa a oportunidade de desenvolver projetos esportivos vinculados a temas contemporâneos e áreas de aprofundamento – como saúde, corpo, cultura e trabalho. Por outro, há o risco de que o esporte seja marginalizado nos itinerários, sendo reduzido a ações esporádicas ou tratado apenas como “atividade física” sem intencionalidade pedagógica, especialmente em contextos onde predomina uma visão utilitarista ou fragmentada da formação juvenil.

Moreira e Candau (2018) argumentam que a reforma pode acirrar desigualdades caso os itinerários formativos não considerem a diversidade cultural e as condições concretas dos estudantes. Nesse sentido, a Educação Física e o esporte extracurricular têm potencial para se tornar espaços de resistência e afirmação de projetos pedagógicos críticos, desde que alinhados às demandas sociais e às experiências dos alunos.

Além disso, o protagonismo estudantil – conceito-chave da Reforma – encontra no esporte um campo fértil para seu desenvolvimento, desde que este não seja restrito à lógica do rendimento. Práticas esportivas organizadas em formato de projetos integradores, feiras, eventos e ações interdisciplinares podem favorecer a autonomia, a responsabilidade coletiva e a gestão democrática do tempo escolar.

4.2.4 – Conceituando o esporte

O esporte, como fenômeno sociocultural, ocupa um papel significativo na dinâmica das sociedades contemporâneas. Ele não se limita à competição ou à performance atlética, mas também reflete valores, interesses políticos e transformações históricas. Tubino (1994) conceitua o esporte como uma prática cultural que assume distintas dimensões — educacional, de rendimento e de participação —, cada qual moldada pelas relações sociais e institucionais em que está inserida.

Logo, o esporte e seu potencial podem ser percebidos pela recorrência de debates que cercam essa prática ao longo das décadas, tornando-se uma discussão sempre atual. Durante muito tempo, o esporte foi visto sob a ótica exclusiva do rendimento, ou seja, com foco na busca por resultados, onde indivíduos eram classificados conforme seu desempenho, e aqueles considerados menos habilidosos eram excluídos.

A partir dessa visão, reflexões emergiram sobre o valor social do esporte e os exageros dessa prática. Estudos sobre a democratização do esporte

começaram a surgir, não para questionar sua importância na sociedade, mas para criticar sua abordagem excludente. Assim, o discurso “esporte para todos” passou a ganhar força, buscando democratizar as experiências esportivas. Em 1978, o conceito de esporte foi oficialmente ampliado pela Carta Internacional de Educação Física e Esporte, publicada pela UNESCO, que apresentou a atividade física como um direito de todos (Tubino; Garrido; Tubino, 2006). Os autores iniciaram, então, discussões sobre um conceito de esporte baseado na igualdade de oportunidades e experiências.

Esse novo olhar não propunha que o esporte fosse desenvolvido da mesma maneira para todos, mas que respeitasse as especificidades de cada indivíduo e seus objetivos. Assim, surgiram as manifestações sociais do esporte: esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance (Tubino, 1994).

Esporte-educação:

O esporte-educação se subdivide em duas categorias: esporte educacional e esporte escolar. O esporte educacional é pautado na construção de valores e no estímulo às potencialidades educativas dessa prática. Geralmente associado à escola, pode também ser desenvolvido em clubes, praças ou comunidades, promovendo a cidadania e priorizando o bem-estar e a cooperação, sem discriminações. Já o esporte escolar, por sua vez, é uma prática desenvolvida exclusivamente no ambiente escolar, servindo como porta de entrada para o esporte de rendimento por meio de competições entre estudantes e busca por jovens talentos.

Esporte-participação

Também conhecido como esporte-lazer, essa manifestação não segue regras institucionais rígidas, sendo adaptada pelos próprios praticantes para promover bem-estar e inclusão. Seu foco está na sociabilização e integração social em bairros e comunidades, geralmente vinculada a iniciativas públicas, dependendo da disponibilidade de instalações e equipamentos.

Esporte-performance

O esporte-performance, ou esporte de alto rendimento, é institucionalizado e regulamentado por confederações específicas para cada modalidade. Seu ponto culminante são os Jogos Olímpicos, sendo pautado exclusivamente na competição e na superação de recordes e adversários. Essa prática envolve grandes investimentos, influência da mídia e altos níveis de especialização. O ideal olímpico, "Citius, Altius, Fortius" (mais rápido, mais alto, mais forte), reflete sua ênfase nos mais habilidosos.

Essa conceituação reflete a complexidade do esporte enquanto prática humana, destacando sua capacidade de ser ressignificado conforme o contexto em que está inserido. No caso da escola, é essencial que o esporte seja abordado como uma ferramenta pedagógica, capaz de contribuir para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

No âmbito escolar, o esporte transcende sua função puramente recreativa, assumindo papel pedagógico e formativo. Entretanto, sua integração ao sistema educacional levanta questões sobre como ele é apropriado pela escola e em que medida promove a inclusão, a socialização e o desenvolvimento integral dos alunos.

Ademais, o esporte pode ser visto como um reflexo das dinâmicas culturais e sociais de uma comunidade. Ele carrega em si narrativas de poder, resistência e transformação, o que reforça a importância de compreender e adaptar suas práticas às especificidades da escola (Bracht, 1992). Corroborando com as discussões propostas por Kunz (2004), que apresenta uma abordagem mais ampla e crítica do esporte. O autor diferencia entre um conceito restrito e um conceito amplo de esporte.

No conceito restrito, o esporte é focado apenas no rendimento, uma visão frequentemente hegemônica nas escolas brasileiras, influenciada pela mídia e pelo esporte-espetáculo. Essa abordagem, de caráter excludente, privilegia os mais

habilidosos, enquanto muitos estudantes sequer têm a oportunidade de vivenciar a prática esportiva, que deveria ser enriquecedora e prazerosa. No conceito amplo, o esporte é entendido em sua dimensão sociocultural, incluindo diferentes manifestações e práticas, como o simples ato de ir à escola de bicicleta, que também pode ser considerado uma forma de esporte (Kunz, 2004).

Essa perspectiva ampla ressalta a complexidade de trabalhar o esporte no contexto escolar e a necessidade de considerar os diferentes contextos sociais dos alunos. Por exemplo, a prática esportiva em uma escola de classe média-alta deve ser diferente da desenvolvida em uma escola situada em um bairro periférico.

No ambiente escolar, o esporte é frequentemente marcado por tensões entre dois modelos de prática, denominados por Bracht (1992) como "esporte na escola" e "esporte da escola". O "esporte na escola" refere-se à transposição direta de práticas esportivas do contexto competitivo e hegemônico para a escola, sem adaptações pedagógicas. Já o "esporte da escola" busca ressignificar essas práticas, alinhando-as aos objetivos educacionais e promovendo uma experiência mais inclusiva e formativa.

Conforme Vago (1996), é fundamental que a escola não seja mera reprodutora das dinâmicas competitivas do esporte de rendimento. Em vez disso, deve estabelecer uma "relação de tensão permanente" com as práticas hegemônicas, criando espaços para reflexão crítica e para a produção de uma cultura escolar do esporte. Esse processo exige autonomia pedagógica e um olhar sensível às necessidades e às singularidades dos alunos.

O esporte escolar deve, portanto, transcender os aspectos técnicos e táticos, enfatizando sua dimensão cultural e social. Ele pode servir como um veículo para a construção de valores democráticos, como o respeito às diferenças, a solidariedade e a cooperação. Para tanto, é essencial que os professores sejam capacitados para mediar essas experiências e adaptar as práticas esportivas às realidades dos seus alunos.

A escola, enquanto instituição social, tem o potencial de atuar como um agente transformador na relação dos indivíduos com o esporte. Para isso, é necessário superar a visão reducionista que limita o esporte à competição e ao desempenho. Segundo Marques, Gutierrez e Almeida (2013), ao ressignificar o esporte, é possível priorizar valores como cooperação, participação igualitária e respeito à diversidade.

No contexto brasileiro, observa-se que as práticas esportivas escolares muitas vezes reproduzem desigualdades sociais, privilegiando alunos com maior habilidade física e excluindo aqueles considerados "menos aptos" (Marques, 2007). Essa dinâmica contraria os princípios do esporte educacional, que devem priorizar a inclusão e o desenvolvimento humano.

Além disso, o esporte na escola pode atuar como um meio de explorar questões socioculturais relevantes, como gênero, etnia e acessibilidade. Práticas esportivas inclusivas podem fomentar a conscientização crítica dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais justo e igualitário. Essa abordagem também contribui para o fortalecimento do vínculo entre os alunos e a escola, reduzindo índices de evasão e ampliando as oportunidades de desenvolvimento integral.

4.2.5 – O esporte extracurricular:

O esporte extracurricular escolar é aquele desenvolvido fora do tempo obrigatório da disciplina de Educação Física, geralmente em turnos alternativos ou em horários complementares, com finalidades variadas — que podem ir da recreação à competição formal — mas que, idealmente, deve manter coerência com os princípios educativos e democráticos da escola (Marques, 2007; Ricci et al., 2022; Vago, 2003).

A prática do esporte extracurricular nas escolas ocupa um lugar de destaque na formação integral dos estudantes, especialmente quando compreendida em sua dimensão educativa, cultural e inclusiva. Longe de ser

apenas uma extensão do conteúdo curricular, o esporte extracurricular deve ser visto como um espaço privilegiado de convivência, expressão corporal e desenvolvimento de valores humanos. No entanto, sua organização enfrenta desafios importantes, entre eles, os critérios de seleção para participação em competições escolares, que frequentemente recaem sobre parâmetros de rendimento técnico e desempenho físico.

As atividades esportivas extracurriculares oferecem uma oportunidade adicional para a prática esportiva, geralmente em um contexto de maior especialização e competição, alinhados às condições de infraestrutura da escola. No entanto, Ricci et al. (2022) destacam que essas práticas frequentemente reforçam desigualdades, privilegiando alunos com maior aptidão física em detrimento de outros. Essa supervalorização dos resultados competitivos pode limitar a função inclusiva do esporte, tornando-o um privilégio para poucos.

Por outro lado, quando alinhadas a objetivos pedagógicos claros, as atividades extracurriculares podem complementar as práticas curriculares, proporcionando experiências enriquecedoras e inclusivas. Marques, Gutierrez e Almeida (2013) apontam que essas práticas devem ser cuidadosamente planejadas, considerando o contexto sociocultural da escola e as necessidades dos alunos.

Ao afirmar que o esporte “precisa ser entendido como uma manifestação da cultura corporal e não apenas como atividade competitiva” (Nista-Piccolo; Moreira, 2009, p. 17), os autores estabelecem um ponto de partida essencial para ressignificar o lugar do esporte no currículo e na vida escolar. Essa concepção reforça que as práticas esportivas, mesmo quando organizadas em formato de treino ou competição, como nos projetos extracurriculares, devem manter sua intencionalidade educativa e estar ancoradas nos princípios da formação crítica e democrática.

O esporte precisa ser ensinado de forma sistematizada, com base na reflexão e na apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Nessa

lógica, as atividades extracurriculares também passam a ser compreendidas como espaços privilegiados de aprofundamento dos conteúdos da Educação Física escolar, desde que organizadas com critérios pedagógicos bem definidos e que respeitem a diversidade dos sujeitos envolvidos (Nista-Piccolo; Moreira, 2009).

Autores como Daolio (2002) destacam que o corpo dos alunos é atravessado por marcas culturais e simbólicas, o que exige do professor uma leitura sensível e crítica das práticas corporais que se desenvolvem na escola. Quando a seleção para uma equipe escolar ignora essas singularidades e se orienta apenas pelo mérito esportivo, corre-se o risco de reforçar desigualdades e reproduzir exclusões. Nesse sentido, é essencial que os critérios de participação estejam alinhados aos objetivos formativos da escola, respeitando a diversidade e os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Neira (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que a competição na escola só se justifica quando está subordinada a finalidades pedagógicas. Ele sustenta que o processo de seleção precisa ser pautado por critérios claros, democráticos e compatíveis com a proposta de formação cidadã, em que esforço, compromisso, participação e convivência ética sejam valorizados tanto quanto o desempenho técnico. Do contrário, o esporte escolar deixa de ser ferramenta de inclusão e passa a ser mecanismo de distinção e privilégio.

Estudos têm demonstrado que a participação em atividades esportivas está associada a diversos benefícios educacionais e sociais. Ferreira (2015) destaca que os esportes coletivos, em particular, facilitam o desenvolvimento de habilidades motoras, perceptivas e cognitivas, além de promoverem a saúde física. Além disso, o esporte pode ser um meio de inclusão social, proporcionando um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou antecedentes, podem participar e se beneficiar (Ferreira, 2015).

Kunz (1994), ao refletir sobre a transformação didático-pedagógica do esporte, enfatiza que o ensino esportivo não deve privilegiar a especialização precoce, mas promover a formação omnilateral do sujeito. Isso implica reconhecer

que, mesmo os estudantes que não participam diretamente de uma competição, podem – e devem – aprender com a experiência coletiva, por meio de atividades pedagógicas planejadas que envolvam toda a turma, ampliando os sentidos do esporte para além da lógica do jogo e do resultado.

No contexto educacional do IFRN, o esporte desempenha um papel significativo. As atividades esportivas extracurriculares são vistas como uma extensão das aulas de Educação Física, oferecendo aos alunos oportunidades adicionais para se desenvolverem física e socialmente. As competições esportivas, como os Jogos Intercampi e os Jogos dos Institutos Federais, permitem que os alunos experimentem o esporte de maneira competitiva, ao mesmo tempo em que aprendem valores importantes como trabalho em equipe, liderança e fair play (IFRN, 2012).

A crítica de autores como Bracht (1999), Coletivo de Autores (1992) e Kunz (1994) à abordagem tradicional da Educação Física, que muitas vezes prioriza o desempenho e a competição em detrimento da inclusão e do desenvolvimento integral, é relevante para o contexto do IFRN. Esses autores defendem uma reavaliação da prática esportiva nas escolas, propondo uma perspectiva que valorize o esporte como um meio de educação para a cidadania, promovendo a formação integral dos alunos (Bracht, 1999; Coletivo de autores, 1992; Kunz, 1994).

Nesse ponto, a proposta de Greco e Benda (1998) com a Iniciação Esportiva Universal (IEU) oferece uma importante contribuição. Ao propor o ensino do esporte baseado em famílias de modalidades e voltado para a vivência lúdica e inclusiva, Greco defende que todos os alunos têm direito ao esporte, independentemente de suas habilidades ou talentos específicos. “O jogo e o esporte são manifestações da cultura corporal que devem ser acessíveis a todos, não podendo ser reduzidos a práticas seletivas ou excludentes” (Greco e Benda, 2013).

A IEU sugere que o esporte escolar seja estruturado para respeitar os níveis de desenvolvimento motor e afetivo dos alunos, criando oportunidades de aprendizagem para todos. Essa abordagem permite que a seleção, quando inevitável por conta de regras externas às escolas – como regulamentos de torneios – não se transforme em barreira para o aprendizado dos demais. Pelo contrário, o professor, com intencionalidade pedagógica, pode planejar experiências que integrem todos os estudantes ao processo formativo, promovendo oficinas, festivais, debates, produção de registros e análise coletiva dos jogos.

Ricci, Oliveira e Marques (2022), em estudo sobre o ensino do futsal em escolas privadas, mostram que a ausência de critérios claros e pedagógicos nas práticas extracurriculares acaba por legitimar ações excludentes. Segundo os autores, “a retórica da cidadania e da formação integral do estudante é frequentemente utilizada para justificar o esporte extracurricular, mesmo que, na prática, as ações estejam voltadas ao desempenho esportivo” (Ricci; Oliveira; Marques, 2022, p. 10). Essa contradição explicita a urgência de ressignificar o esporte na escola, por meio de uma abordagem que valorize o processo formativo em sua totalidade.

Como também defendido pelo Coletivo de Autores (1992), a Educação Física e suas práticas devem ser compreendidas como parte da cultura escolar e orientadas por finalidades educativas claras. O professor, nesse contexto, tem papel fundamental como mediador do conhecimento e promotor de uma experiência pedagógica que respeite o direito de todos os estudantes de aprender, participar e se desenvolver corporal e socialmente, mesmo que não estejam diretamente inseridos em uma equipe competitiva.

A pedagogia do esporte busca estabelecer uma relação entre os conhecimentos teóricos e práticos dos esportes, promovendo uma aprendizagem significativa e desenvolvimento integral dos estudantes (Melo et al., 2018). No contexto escolar, a pedagogia do esporte tem como objetivo central a formação do

aluno como cidadão crítico, atuante e participativo (Scaglia et al., 2019). Dessa forma, a inclusão dos esportes nos institutos contribui para a formação integral dos estudantes, proporcionando vivências esportivas enriquecedoras.

Os esportes coletivos, por exemplo, englobam modalidades como futebol, basquete, handebol, vôlei, entre outros, e apresentam características específicas que envolvem a interação entre os jogadores, a cooperação, a estratégia, a tomada de decisões e a competição saudável (Greco; Benda, 2013). A prática desses esportes na escola possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas, contribuindo para a formação global dos estudantes (Scaglia et al., 2019). Além disso, os esportes coletivos são uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, a diversidade e o respeito às diferenças entre os alunos.

A inclusão dos estudantes nos esportes envolve a adaptação das regras, do ambiente e das estratégias de ensino para atender às necessidades individuais (Ferreira et al., 2021). É fundamental proporcionar uma prática inclusiva, considerando as diferentes habilidades e características dos alunos, promovendo a participação ativa de todos e evitando a exclusão ou discriminação (Scaglia et al., 2019). Mesmo num contexto competitivo, é possível desenvolver estratégias que oportunizem às pessoas amantes da prática um ambiente que lhes possibilitem evolução, seja representando a instituição em competições escolares, ou simplesmente participando das escolinhas esportivas no contraturno. A inclusão nos esportes não se limita apenas à presença física dos estudantes, mas também abrange a valorização das suas potencialidades e a promoção de uma cultura inclusiva e acolhedora.

O desenvolvimento de habilidades nos esportes coletivos está relacionado tanto às habilidades técnicas quanto às habilidades táticas (Garganta, 2012). As habilidades técnicas são os gestos motores específicos de cada modalidade esportiva, como passes, chutes, arremessos, recepções, entre outros. Já as habilidades táticas envolvem a tomada de decisões, o posicionamento estratégico,

a antecipação de jogadas e a compreensão do jogo como um todo. O ensino dos esportes coletivos deve contemplar tanto o desenvolvimento das habilidades técnicas quanto o aprimoramento das habilidades táticas, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais completa e aprofundada do jogo (Greco; Benda, 2013).

A superação dessas contradições exige, conforme apontam os autores, uma atuação docente comprometida com a transformação da realidade escolar. Cabe ao professor assumir uma postura crítica, planejando intervenções pedagógicas que valorizem o processo de ensino e aprendizagem acima dos resultados imediatos. Dessa forma, mesmo os estudantes que não participam diretamente das competições podem ser envolvidos em outras ações, como a organização dos eventos, o estudo das regras, a análise tática, a mediação de conflitos, entre outras formas de participação formativa.

A proposta de “esporte para a vida” defendida por Nista-Piccolo e Moreira (2009) sugere que o aprendizado esportivo não deve se encerrar nos limites do jogo ou da quadra, mas sim preparar os estudantes para atuarem com ética, respeito, autonomia e solidariedade nas diversas dimensões da vida social. Trata-se de formar sujeitos que compreendam o esporte como prática cultural e como linguagem, e não apenas como competição. Essa visão amplia significativamente o potencial das práticas extracurriculares, desde que estas estejam vinculadas ao projeto pedagógico da escola e conduzidas com intencionalidade crítica.

Portanto, reconhecer que os processos de seleção podem ser inevitáveis em determinadas situações não significa abandonar o compromisso com a inclusão e com a aprendizagem de todos. Ao contrário, é nesse desafio que se revela o papel ético e político da docência: planejar, justificar, mediar e garantir que o esporte seja, efetivamente, uma experiência educativa para todos os envolvidos.

A partir desse entendimento, a proposta de investigar o impacto do esporte extracurricular na formação integral dos estudantes do IFRN é fundamental. Compreender como essas atividades contribuem para o desenvolvimento dos

alunos pode fornecer subsídios valiosos para a implementação de políticas educacionais que valorizem e promovam o esporte como parte integrante da educação, alinhando-se aos objetivos de formação integral preconizados pela instituição.

5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta a análise qualitativa das respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos ex-alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), buscando compreender as experiências vivenciadas nas práticas esportivas extracurriculares e os significados atribuídos a essas vivências em suas trajetórias escolares, pessoais e profissionais.

Como apresentado anteriormente, o tratamento dos dados foi orientado pela metodologia qualitativa conforme proposta por Bogdan e Biklen (1994), que enfatiza a necessidade de analisar os dados de maneira indutiva, interpretativa e contextualizada, buscando compreender os significados subjetivos que os sujeitos atribuem às suas experiências. Dessa forma, a análise se estruturou na identificação de categorias emergentes a partir das falas dos participantes, organizadas em torno dos eixos temáticos correspondentes às perguntas do instrumento de coleta de dados.

Conforme defendem Bracht (2003) e Betti (2006), a prática esportiva escolar configura-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências, valores e atitudes, sendo indispensável compreendê-la como prática social e pedagógica complexa.

Neste capítulo, cada uma das perguntas do questionário é analisada separadamente, estruturando-se um tópico específico para cada questão, no qual são apresentadas as categorias temáticas emergentes, exemplificadas com trechos das falas dos participantes e discutidas à luz da literatura especializada em Educação Física, esporte escolar e pesquisa qualitativa.

A análise realizada não busca estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, aprofundar a compreensão sobre as experiências dos sujeitos, valorizando sua singularidade e complexidade. Assim, busca-se evidenciar como a prática esportiva extracurricular vivenciada no IFRN contribuiu para a formação integral dos discentes,

impactando sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal, e como essas experiências permanecem influenciando seus modos de ser e de estar no mundo.

5.1 - ROTINA NA VIVÊNCIA COM O ESPORTE: ASPECTOS LOGÍSTICOS E COTIDIANOS

A rotina vivenciada pelos egressos do IFRN participantes da pesquisa revela aspectos fundamentais para a compreensão das condições que favorecem ou dificultam a participação esportiva no contexto escolar. A análise deste tópico evidencia a importância das políticas institucionais de apoio, as demandas logísticas relacionadas ao transporte e alimentação, bem como a gestão pessoal do tempo e da energia.

A partir das respostas dos participantes, emergiram três grandes categorias: transporte e deslocamento, apoio institucional e carga de atividades.

5.1.1 - Transporte e deslocamento: um desafio constante

A maioria dos participantes relatou que morava em cidades vizinhas ao campus, o que exigia deslocamentos diários, frequentemente longos e cansativos.

Como exemplifica um dos respondentes:

“Era bem cansativa, pois como eu morava em uma cidade vizinha tinha que pegar ônibus até o campus, que demorava em torno de 1 hora pra chegar, às vezes tinha outras atividades, então passava o dia no campus.” (estudante 2)

Esse tipo de relato foi recorrente entre os participantes dos campi Santa Cruz e Pau dos Ferros, sugerindo que a localização geográfica e o regime de funcionamento do campus implicavam na necessidade de permanência prolongada.

Segundo Daolio (2004), o deslocamento espacial é um elemento que influencia diretamente a adesão e a continuidade nas práticas esportivas escolares, sobretudo em regiões onde a oferta de transporte público é insuficiente. A vivência relatada pelos ex-alunos confirma essa constatação, demonstrando a necessidade de políticas públicas que garantam transporte escolar de qualidade. Conforme reforçado pelo relato de outro estudante:

“Eu era um garoto da zonal rural, aonde não havia inclusão do esporte na minha comunidade, campo, ou quadra vim passar a conhecer quando entrei no IFRN, onde pra mim era uma dificuldade enorme, pois não tinha transporte escolar na época disponível pra minha comunidade e eu por ser de família pobre, não tinha transporte pra mim locomover, onde inúmeras vezes, eu andava 8 km a pé de 22:00 horas da noite pra chegar em casa. Alimentação o campus sempre ofertava, então nesse ponto era algo que nunca faltou. Era algo cansativo e exaustivo, pois eu era bolsistas na minha época, e pra poder participar dos treinos eu tinha que ficar no turno da noite até as 22:00 pra poder participar, e voltava andando pra casa, pra dormir tarde e acordar as 4:30 da madrugada pra poder andar mais 8km e chegar antes das 7:00 da manhã na bolsa.” (estudante 28)

Mesmo os estudantes reconhecendo a importância dentro da sua rotina, a prática esportiva ainda encontra barreiras significativas para grande parte da população brasileira, especialmente entre jovens em situação de vulnerabilidade social. A ausência de infraestrutura adequada, a escassez de políticas públicas contínuas e o acesso desigual a equipamentos esportivos tornam a inserção no esporte um desafio para muitas famílias de baixa renda (Tubino, 1987). Soma-se a isso o custo com materiais, transporte e alimentação, que, mesmo em atividades ditas gratuitas, acabam se tornando impeditivos. Muitas vezes, o tempo disponível para a prática é também limitado, pois adolescentes em contextos de vulnerabilidade acumulam responsabilidades domésticas ou precisam contribuir financeiramente para suas famílias, o que compromete sua dedicação a atividades extracurriculares (Marques; Gaya, 2007).

Além das dificuldades materiais, esses jovens enfrentam ainda barreiras simbólicas e institucionais, como o preconceito, a invisibilização de seus contextos e a falta de políticas inclusivas nas escolas e nos espaços públicos. A seletividade presente em muitos projetos esportivos, que privilegia o rendimento e a performance, acaba excluindo aqueles que chegam com defasagens técnicas, típicas de quem nunca teve oportunidade de praticar (Bracht, 2003; Betti, 2002). Nessa lógica, o esporte, que poderia ser uma importante ferramenta de promoção da equidade e da cidadania, acaba por reproduzir desigualdades sociais históricas. Para que o esporte cumpra de fato seu papel educativo e social, é imprescindível que sejam implementadas ações intersetoriais que articulem educação, assistência social,

saúde e cultura, garantindo acesso, permanência e participação qualificada para sujeitos em contextos de maior vulnerabilidade (Daolio, 1995).

Nos campi Pau dos Ferros e Santa Cruz o transporte público oferecido pelas prefeituras era responsável por levar e trazer os estudantes de casa para a escola e, normalmente o ônibus estava chegando/saindo dos campi no início/final de cada turno (7h, 12h, 13h, 18h, 19h e 22h). Em alguns casos, devido a quantidade de modalidades esportivas ofertadas e ter apenas um ginásio os treinamentos se prolongavam até o limite do horário sempre gerando tensões por parte dos alunos que residiam em outra cidade, como destaca o estudante:

“[...] após os treinos, o retorno para casa era sempre uma correria. Muitas vezes, nem dava tempo de tomar banho, pois o transporte chegava pouco antes do término do treino, correndo o risco de perder o ônibus e, conseqüentemente, de não voltar para casa [...]” (estudante 6)

Além disso, como destacam Bogdan e Biklen (1994), o contexto ecológico da pesquisa é fundamental para compreender as experiências dos sujeitos. No caso em análise, a mobilidade se coloca como um fator condicionante, não apenas do acesso, mas da permanência nas atividades extracurriculares.

A análise das rotinas vividas pelos estudantes evidencia que o esporte escolar ultrapassa os limites do tempo de treino e do momento competitivo, constituindo-se como um elemento transversal que permeia toda a organização do cotidiano estudantil. Desde os horários de alimentação até as estratégias utilizadas para o deslocamento entre casa e escola, a prática esportiva influencia diretamente a dinâmica diária dos discentes. Essa dimensão cotidiana do esporte, conforme discute Bracht (2003), deve ser considerada no planejamento pedagógico das instituições escolares e, sobretudo, nas formulações das políticas públicas voltadas à permanência e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Não se trata apenas de promover eventos ou treinos, mas de reconhecer o esporte como parte estruturante da vida escolar.

5.1.2 - Apoio institucional: alimentação e espaço para descanso

Outro elemento crucial da rotina foi o apoio institucional oferecido pelo IFRN, sobretudo em termos de alimentação, tendo em vista que todos os alunos respondentes realizavam, pelo menos, uma alimentação no Campus, seja almoço, jantar ou lanche.

A dinâmica da alimentação variava de acordo com a modalidade e o horário do treino, mas no geral conforme os relatos os alunos sempre, ou quase sempre, tiveram acesso a alimentação gratuita fornecida pelo Instituto, conforme aponta o estudante: “[...] em todos os dias da semana tinha alimentação (lanche no horário de aula e jantar a noite, antes dos treinos [...])” (estudante 23). Em outras modalidades o lanche era realizado após o treinamento, como podemos perceber nesse relato a seguir: “Após o treino tínhamos o lanche da cantina do próprio IF [...])” (estudante 3). Apesar das dificuldades os estudantes, de um modo geral, relatam que tiveram acesso a alimentação durante a sua jornada de aluno-atleta em ambos os Campi.

Esse apoio parece ter sido essencial para que muitos pudessem permanecer no campus por longos períodos, participando de treinos e competições. Em vários relatos, destaca-se a importância da oferta de refeições no refeitório da instituição. Como sintetiza outra fala: “Por questão de logística era inviável voltar para casa, mas tinha alimentação ofertada pelo Campus, o que facilitava muito a permanência nas demais atividades.” (estudante 37)

Esse aspecto corrobora o que defende Bracht (2003) sobre a necessidade de políticas de assistência estudantil que garantam condições mínimas de dignidade e bem-estar aos estudantes, especialmente quando envolvidos em projetos esportivos de alto rendimento.

Além disso, a ausência de refeições apropriadas antes e depois dos treinos compromete o desempenho físico, aumenta os riscos de lesões e reduz a capacidade de recuperação do organismo (Bento et al., 2010; Gomes; Silva, 2017). Em projetos escolares que integram o esporte de forma sistemática à formação dos

estudantes, especialmente em escolas públicas, a alimentação escolar desempenha uma função social ampliada: ela atua como instrumento de justiça social, de inclusão e de estímulo à continuidade da participação esportiva. A oferta de refeições nos turnos opostos ao das aulas, por exemplo, é vista como uma estratégia eficaz para garantir que estudantes de baixa renda permaneçam na escola em tempo integral e tenham condições mínimas de participar dos treinamentos com segurança e dignidade (Silva; Neves, 2019). Assim, o fornecimento de alimentação escolar não deve ser visto apenas como apoio logístico, mas como parte integrante das políticas de educação e esporte escolar com foco na formação integral do estudante.

Já em relação aos locais de descanso, as respostas dos egressos apresentaram uma dicotomia com relação a concepção de espaço destinado para descanso, alunos do mesmo Campus apresentaram opiniões divergentes acerca do mesmo espaço, como podemos perceber nos relatos a seguir: O estudante coloca que “[...] não tínhamos espaço de descanso” (estudante 4) e outro estudante do mesmo Campus comenta que na escola se tinha “[...] diversos espaços para descansar.” (estudante 13).

Percebe-se que ao analisar as respostas os alunos que residiam na própria cidade em que o Campus estava inserido, não conseguiam perceber os impactos da falta de um local adequado para descanso, tendo em vista que eles ficavam esporadicamente direto da aula para o treinamento. A falta de infraestrutura para o descanso dos alunos foi percebida, principalmente por alunos que passavam o dia no Instituto e vinham de cidades vizinhas, como nos mostra o relato do ex-aluno:

“Os “espaços de descanso” disponíveis eram os pisos dos corredores da instituição, onde eu deitava e apoiava a cabeça sobre a bolsa, ou as arquibancadas do ginásio. Chegava aos treinos já exausto na maioria dos dias, mas o que me mantinha firme e disposto era o amor pelo esporte, presente em minha vida desde muito cedo, e a determinação de alcançar objetivos coletivos com meus colegas.” (Estudante 6)

A participação dos estudantes em treinamentos esportivos escolares exige não apenas esforço físico, mas também disponibilidade de tempo, condições adequadas de alimentação, sono e recuperação. No entanto, a estrutura escolar

muitas vezes não contempla espaços adequados de descanso e recuperação para os estudantes-atletas, sobretudo em instituições que funcionam em tempo integral ou ofertam atividades extracurriculares em turnos alternados. A ausência de locais tranquilos e confortáveis para repouso entre as aulas e os treinos pode comprometer não apenas o desempenho esportivo, mas também o rendimento escolar, afetando a concentração, o humor e a saúde dos estudantes.

Estudos mostram que o descanso é parte essencial do processo de desenvolvimento físico e cognitivo de adolescentes, especialmente em fases de crescimento e em contextos de alta exigência física (Gallahue; Ozmun, 2005). A recuperação inadequada pode levar ao acúmulo de fadiga, à queda do desempenho e até ao abandono das atividades, especialmente entre estudantes que já enfrentam contextos de vulnerabilidade social.

Contudo, essa necessidade muitas vezes é negligenciada pela própria escola e pelos próprios estudantes, em parte porque a motivação pelo esporte mascara os sinais de desgaste físico e mental. Muitos alunos, impulsionados pelo entusiasmo em representar a instituição, pela valorização social do desempenho esportivo ou pelo vínculo afetivo com o grupo, acabam se submetendo a rotinas extenuantes sem condições mínimas de recuperação. Essa dedicação, embora admirável, não pode ser confundida com ausência de limites. Como aponta Bracht (2003), a escola deve assumir uma postura pedagógica que reconheça o esporte como prática educativa, e não como mero instrumento de rendimento e visibilidade institucional.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a pesquisa qualitativa deve se debruçar sobre a totalidade da experiência dos sujeitos, compreendendo suas ações em relação com os contextos nos quais estão inseridas e as condições materiais que as tornam possíveis ou limitadas. Tal abordagem revelou que a participação esportiva dos estudantes do IFRN não seria viável sem o suporte de políticas de permanência, especialmente no que se refere à alimentação e ao transporte. Esses elementos emergiram das falas como fatores decisivos para

a adesão e permanência nas atividades esportivas. Como expressou um dos participantes: “Sem a alimentação e o transporte, eu não conseguiria participar dos treinos e nem ficar o dia inteiro no campus.” Esse relato sintetiza com clareza o papel estruturante das políticas públicas no cotidiano escolar, e corrobora discussões clássicas da literatura da Educação Física, como as de Soares (1996) e Caparroz (2001), que destacam a importância da democratização de oportunidades no acesso ao esporte.

5.1.3 - Carga de atividades: entre o prazer e o cansaço

Embora o apoio institucional tenha sido destacado, muitos participantes apontaram o excesso de atividades e o cansaço como um aspecto marcante da rotina esportiva.

Como evidencia este relato:

“Sobre o descanso, acho que na verdade eu conseguia de fato descansar quando estava de fato na prática do esporte, eu particularmente sempre fui muito competitivo e ir aos treinos e me preparar para tentar uma vaga pra jogar os campeonatos era um lazer. Diante da rotina cansativa do estudante que tem seu futuro inseguro ainda, e além de tudo tem uma cobrança enorme para “ser alguém na vida” a hora do treino era a melhor hora do dia.”
(estudante 33)

Esse depoimento expõe não apenas o papel do esporte como espaço de alívio e prazer, mas também revela, de maneira pungente, as pressões intensas que recaem sobre os jovens diante da expectativa de construir um “projeto de vida” idealizado. A expressão “ser alguém na vida” não é neutra: ela carrega consigo uma carga simbólica e social que impõe ao estudante a urgência de traçar metas grandiosas, normalmente ligadas ao sucesso acadêmico e profissional, muitas vezes em detrimento da saúde emocional e do tempo de descanso.

Essa noção de projeto de vida — constantemente mobilizada nos discursos escolares e nas políticas educacionais — tende a ser apresentada como caminho para autonomia e realização pessoal. No entanto, quando desprovida de escuta

sensível, apoio institucional e respeito aos ritmos e realidades individuais, ela pode se transformar em um instrumento de pressão psicológica. Como discutem Dantas e Nascimento (2020), há uma tendência de responsabilizar o próprio jovem pelo êxito ou fracasso de seu percurso, desconsiderando os condicionantes sociais, as desigualdades de acesso e a precarização do mundo do trabalho que os cercam. Assim, o projeto de vida, em vez de ser um horizonte de possibilidades, passa a funcionar como fonte de ansiedade e sobrecarga.

O paradoxo entre o cansaço e o prazer esportivo foi amplamente destacado, sugerindo que a prática esportiva extracurricular é percebida como uma atividade que demanda energia, mas também proporciona satisfação e motivação. A convivência entre os rigores da rotina escolar e a dedicação à prática esportiva frequentemente impõe aos estudantes uma sobrecarga física e mental que exige atenção das instituições de ensino.

É importante destacar que a realidade dos estudantes da escola pública de tempo integral — como é o caso do IFRN — intensifica essas tensões. Estudam em tempo integral, são estimulados a construir um plano de carreira, a buscar estágios e bolsas, a se preparar para o ENEM e vestibulares, tudo isso em paralelo com a construção de uma identidade juvenil e com a pressão para corresponder aos ideais de sucesso. Conforme apontam Sawaia (1999) e Codo (2004), essas múltiplas demandas, quando não acompanhadas de espaços de escuta e acolhimento, podem agravar quadros de ansiedade, frustração e sofrimento psíquico.

A tensão entre o cansaço provocado por múltiplas demandas — como provas, estudos, treinos e viagens para competições — e o prazer derivado da vivência esportiva é uma constante nas falas de jovens atletas escolares. Embora o envolvimento com o esporte seja, em muitos casos, voluntário e prazeroso, ele não está isento de gerar fadiga, estresse e conflitos de agenda. Segundo Coakley (2008), o comprometimento com o esporte pode ser uma fonte de motivação intrínseca e desenvolvimento pessoal, mas, quando não mediado por estruturas de apoio e

equilíbrio com outras áreas da vida, pode resultar em esgotamento e até abandono da prática.

Essa tensão é ainda mais sensível em escolas que atendem estudantes em tempo integral, onde o tempo para descanso, lazer e convivência familiar torna-se escasso, exigindo que o esporte escolar seja planejado de forma integrada à rotina educacional. O cuidado com a saúde mental dos jovens deve, portanto, ser uma prioridade transversal às ações educativas e esportivas. É preciso romper com a lógica meritocrática que naturaliza a exaustão como sinal de esforço e sucesso, e reconhecer que o direito ao descanso, ao lazer e ao não fazer também são componentes fundamentais da formação humana.

Ao mesmo tempo, o prazer que os estudantes encontram na prática esportiva atua como um elemento motivador que, muitas vezes, os impulsiona a permanecer engajados mesmo diante de cansaço extremo. Essa motivação não deve ser subestimada, pois cumpre papel crucial na construção de vínculos positivos com a escola e com os grupos de pertencimento. De acordo com Bracht e Almeida (2003), o esporte escolar, quando vivido de forma significativa e prazerosa, pode funcionar como espaço de produção de sentido para a experiência estudantil, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e afetivas.

No entanto, esse prazer não pode servir para invisibilizar os impactos do excesso de carga física e mental. A escola precisa atentar-se para o fato de que o entusiasmo pelo esporte pode mascarar sinais de exaustão, tornando-se, paradoxalmente, um fator de risco quando não há políticas claras de regulação da carga de treinamento, apoio pedagógico e escuta ativa dos estudantes. Assim, equilibrar o prazer da prática esportiva com o cuidado com o corpo e a saúde mental é um desafio pedagógico que deve ser assumido pelas instituições escolares de forma consciente e estruturada.

5.2 - PARTICIPAR DE EQUIPES ESPORTIVAS: AJUDA OU OBSTÁCULO?

A participação em equipes esportivas escolares é frequentemente discutida sob duas óticas: como fator de desenvolvimento pessoal e acadêmico ou como um possível obstáculo à trajetória escolar, devido à sobrecarga de atividades ou aos eventuais conflitos de tempo. A análise das respostas dos egressos do IFRN evidencia predominantemente percepções positivas sobre essa vivência, embora alguns reconheçam desafios relacionados à gestão do tempo e ao cansaço.

Segundo a metodologia de Bogdan e Biklen (1994), compreender essas percepções requer considerar o modo como os sujeitos atribuem significados à sua participação, articulando as experiências esportivas com sua trajetória escolar e pessoal. Para esse tópico, a partir das respostas dos egressos surgiram as seguintes categorias: desenvolvimento pessoal e acadêmico, relações interpessoais e a dimensão afetiva.

5.2.1 - Participação como mediador do desenvolvimento pessoal e acadêmico

A maioria dos participantes expressou que a vivência esportiva foi positiva e transformadora, destacando o esporte como elemento-chave para o desenvolvimento de competências interpessoais, valores éticos e habilidades socioemocionais.

Como relatou um dos respondentes:

“Participar de equipes esportivas extracurriculares foi extremamente benéfico para minha trajetória na educação básica. Essa experiência me proporcionou autoconhecimento, me permitindo identificar minhas habilidades e limitações, principalmente no contexto do trabalho coletivo e na busca de objetivos comuns. Os aprendizados adquiridos durante os anos de vivência com o esporte continuam a influenciar positivamente minha vida acadêmica até hoje.” (estudante 6)

Outro destacou:

“Participar de equipes esportivas extracurriculares me ajudou bastante durante minha trajetória na educação básica no curso integrado que fiz no

IFRN. A prática do basquete contribuiu significativamente para minha disciplina e para minha saúde, fatores essenciais para lidar com a rotina intensa de estudos. Como o curso era bastante estático, ou seja, exigia longos períodos de dedicação teórica e pouca movimentação física, o esporte foi fundamental para evitar o sedentarismo. Além disso, a atividade física me deixava mais disposto ao longo da semana, ajudando-me a enfrentar melhor a carga de estudos e manter um equilíbrio entre corpo e mente.” (estudante 24)

Esses relatos ilustram a categoria que emergiu com maior força: o esporte como catalisador de desenvolvimento pessoal. O esporte é compreendido como espaço de aprendizagem que vai além da técnica, promovendo valores e competências transferíveis para outros âmbitos da vida.

Essa compreensão encontra respaldo na literatura especializada. Coakley (2008) defende que a participação esportiva, quando orientada pedagogicamente, contribui para o desenvolvimento de competências como disciplina, liderança e capacidade de trabalhar em equipe, aspectos também destacados por Tubino (2004).

A prática regular de atividade física é amplamente reconhecida como essencial para o desenvolvimento físico saudável, sobretudo durante a infância e adolescência — períodos marcados por intensos processos de crescimento, amadurecimento biológico e desenvolvimento motor. Gallahue e Ozmun (2005) destacam que a atividade física favorece a aquisição de habilidades motoras fundamentais, além de promover ganhos em força, coordenação, resistência e flexibilidade, prevenindo quadros de sedentarismo e problemas metabólicos. No entanto, mais do que uma ação meramente biológica, o envolvimento corporal deve ser compreendido como experiência educativa total, na qual o corpo é visto como sujeito do conhecimento e da construção da identidade.

Nesse sentido, Edgar Morin (2000), ao defender a reforma do pensamento e a necessidade de uma educação que articule as dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais do ser humano, reforça a ideia de que o desenvolvimento corporal está intrinsecamente conectado ao desenvolvimento pessoal. O esporte, quando bem conduzido, se insere neste projeto educativo amplo, propondo

experiências formativas que dialogam com a complexidade do ser humano em sua totalidade.

Para além dos benefícios físicos, a prática de atividades corporais também se consolida como espaço privilegiado de formação ética, social e subjetiva, especialmente quando ocorre em ambientes pedagógicos que valorizam o diálogo, a cooperação e o respeito à diversidade. Participar de práticas corporais como jogos, esportes e danças estimula valores como empatia, solidariedade, autoconfiança e resiliência.

Corroborando com esse pensamento destaca o estudante:

“Me ajudou! O esporte foi uma porta para a disciplina, alteridade, proatividade, cooperação e respeito! De fato, a educação no Brasil (e no mundo) está voltada para resultados rápidos e comerciais. O ensino de virtudes, de práticas altruístas e de regras acaba ficando em segundo plano. Naquela época, o esporte foi como uma “mãe e um pai” na minha vida. Ao iniciar o ensino médio, percebi que poucas dessas virtudes eram trabalhadas com foco em sua aplicação na vida pública. O esporte é uma grande oportunidade de ensiná-las. Consequentemente, as práticas esportivas, como o basquete e o futsal, foram pontos-chave para a minha postura como estudante — desenvolvendo disciplina, resiliência e respeito.” (estudante 41)

Essa fala revela, com clareza, o potencial do esporte como prática formativa na vivência escolar. No entanto, é necessário avançar para uma análise crítica da maneira como esse potencial é efetivamente operacionalizado nas experiências concretas dos estudantes egressos. Em outras palavras, não basta afirmar que o esporte é educativo — é preciso examinar como ele tem sido conduzido pedagogicamente no cotidiano da instituição, e se, de fato, tem cumprido esse papel de forma sistemática, planejada e consciente.

Ao considerar o contexto institucional investigado, percebe-se que muitas das aprendizagens relatadas pelos estudantes — como disciplina, cooperação, resiliência — emergiram mais da vivência empírica no ambiente esportivo e relacional, do que de uma intencionalidade pedagógica clara por parte da escola. Em diversas situações, os professores e treinadores foram fundamentais no processo de orientação, mas essa ação muitas vezes esteve mais relacionada à figura do “bom

orientador” ou “modelo de referência” individual do que a uma proposta coletiva e institucionalizada de educação pelo esporte.

Segundo Tubino (1992), o esporte deve ser compreendido como manifestação cultural carregada de possibilidades educativas. No entanto, quando essa prática não é mediada por propostas didático-pedagógicas claras, ela tende a reproduzir os valores hegemônicos do esporte de rendimento, inclusive com seus aspectos excludentes e meritocráticos. Já Bracht (2003) nos lembra que a Educação Física deve constituir-se como campo de disputa por significados — o que exige da escola uma postura crítica e comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos.

Dessa forma, é necessário indagar: a condução da prática esportiva no IFRN estava intencionalmente voltada para a formação ética, crítica e cidadã dos estudantes, ou tais resultados foram frutos espontâneos de experiências bem-sucedidas, mas pontuais? A análise dos relatos aponta que, embora o esporte tenha exercido função educativa significativa para muitos, essa dimensão não foi sempre acompanhada de reflexões críticas ou articulações curriculares, o que enfraquece seu potencial formativo em larga escala.

Potencializar o papel educativo do esporte não significa negar sua dimensão lúdica e prazerosa, tampouco sua função como espaço de desempenho. Significa reconhecer que o esporte pode (e deve) ser um meio de educação integral, desde que seja conduzido com intencionalidade pedagógica, compromisso ético e articulação com o projeto político-pedagógico da instituição.

A partir da perspectiva de Morin (2000), é possível compreender a atividade física escolar como expressão da complexidade humana, que deve ser pensada de forma interconectada com as demais dimensões do conhecimento e da vida. Assim, promover a atividade física não é apenas cuidar do corpo: é educar para a autonomia, para o convívio e para a cidadania.

A análise das narrativas dos egressos do IFRN, participantes da pesquisa, reafirma com clareza a concepção do esporte escolar como uma prática com elevado

potencial educativo e emancipador, desde que inserida em um projeto pedagógico que valorize a formação integral dos estudantes. Longe de se restringir à reprodução de gestos técnicos ou ao simples cumprimento de conteúdos curriculares, o esporte aparece nas falas como uma experiência significativa, atravessada por sentidos afetivos, sociais e formativos. Bracht (2005) destaca que a Educação Física escolar deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e éticos, capazes de intervir no mundo de forma transformadora. As experiências relatadas apontam que, no contexto investigado, o esporte foi vivenciado como espaço de construção de identidade, superação de limites e desenvolvimento de valores como responsabilidade, convivência e respeito.

Por fim, é relevante destacar que, em nenhum dos relatos analisados, a participação esportiva foi associada a prejuízos significativos no desempenho acadêmico ou vivenciada como obstáculo à trajetória escolar. Ao contrário, mesmo aqueles que mencionaram dificuldades ressaltaram os aspectos positivos da prática esportiva e sua contribuição para o fortalecimento do vínculo com a escola. Esse dado é especialmente relevante por confrontar discursos tradicionais que ainda associam o esporte à evasão ou ao baixo rendimento escolar, conforme alertado em algumas análises institucionais (Brasil, 2013). As falas analisadas corroboram perspectivas mais contemporâneas, como as de Betti (2006) e Paes (2001), que apontam para o caráter integrador do esporte escolar e sua contribuição na construção de sentidos positivos em relação ao ambiente educacional. Nesse sentido, a fala do estudante 37 acrescenta uma camada importante à análise:

“Indubitavelmente, participar de equipes esportivas extracurriculares me ajudou na trajetória durante a educação básica. Pois, contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e social. Através do esporte, aprendi a ter mais disciplina e responsabilidade, já que precisava conciliar treinos com os estudos. Também desenvolvi habilidades como trabalho em equipe, respeito às diferenças e superação de desafios, o que refletiu positivamente no meu desempenho escolar. Além disso, a prática esportiva funcionava como uma forma de aliviar o estresse e melhorar o bem-estar, tornando a rotina escolar mais leve e motivadora.”

Essa afirmação reforça que, quando bem orientada, a prática esportiva funciona como mediadora entre o sujeito e sua experiência escolar, potencializando

o processo de formação integral e ampliando as condições de permanência e sucesso acadêmico.

5.2.2 - Relações interpessoais: O esporte como espaço de socialização.

Outro aspecto recorrente nos relatos é a compreensão do esporte como espaço de socialização, não só entre os colegas de equipe e da própria escola, como também a interação com pessoas de outras realidades através das competições.

Como relatou um dos egressos:

“Me ajudou muito. Praticar esportes sempre foi muito prazeroso para mim; me sinto feliz, realizada, ajuda a aliviar o estresse e ansiedade. Quanto a participação em equipes, fortaleceu vínculos de amizade que mantenho até os dias atuais, bem como conheci novas pessoas que me fizeram aprender com elas e trocar experiências. Assim, houveram trocas sociais com benefícios a curto prazo e a longo prazo, visto que os frutos estou colhendo até hoje.” (estudante 9)

O esporte, em sua dimensão educativa e cultural, possui um reconhecido poder de socialização, promovendo interações significativas entre os sujeitos e contribuindo para o desenvolvimento das relações interpessoais. Quando inserido em contextos pedagógicos como o escolar, ele se torna um espaço privilegiado para a vivência de valores como cooperação, respeito, empatia e solidariedade.

No ambiente escolar, as práticas esportivas coletivas proporcionam vivências que vão além do gesto técnico: elas envolvem a escuta do outro, a resolução de conflitos, a construção de regras e o enfrentamento conjunto de desafios. Como destaca Bracht (2003), o esporte na escola não deve ser concebido como reprodução de modelos competitivos do alto rendimento, mas como uma prática pedagógica voltada para a formação integral, onde os estudantes são chamados a refletir criticamente sobre o corpo, a convivência e a cultura.

Além disso, segundo Daolio (2004), a prática esportiva pode ser uma via potente para o desenvolvimento da alteridade, desde que mediada por professores comprometidos com processos formativos que priorizem o diálogo, a escuta e a inclusão. Isso implica pensar o esporte não como um fim em si mesmo, mas como

um meio de ensinar valores e habilidades sociais que impactam diretamente a trajetória dos jovens dentro e fora da escola.

Autores da Educação Física crítica, como Bracht (1999), defendem que o esporte escolar não deve ser compreendido apenas como prática motora, mas como espaço de construção de sentidos e mediações sociais. Contudo, no contexto analisado, percebe-se que esse potencial educativo do esporte nem sempre foi plenamente explorado de forma intencional e pedagógica.

Embora alguns estudantes relatem vivências esportivas marcadas pela convivência, respeito mútuo e cooperação, essas experiências pareceram decorrer mais de iniciativas pessoais de professores ou da cultura entre os colegas do que de uma proposta institucional articulada com objetivos formativos claros. A presença de valores como a solidariedade ou a empatia apareceu de forma mais evidente nos relatos vinculados a determinadas equipes ou modalidades específicas — e não como um traço generalizado e sistematizado da prática esportiva escolar. Isso sugere que o desenvolvimento de aspectos éticos e afetivos no esporte escolar está, muitas vezes, sujeito à intencionalidade individual dos docentes, e não garantido por uma política pedagógica consolidada.

A esse respeito, a proposta de atividades cooperativas, por exemplo, raramente foi mencionada nos relatos dos egressos. As vivências esportivas narradas pelos participantes estiveram predominantemente ligadas a treinos para participação em competições externas, como os Jogos Intercampi ou os Jogos Escolares, o que evidencia uma orientação, ainda que parcial, voltada à lógica do desempenho e do resultado. Tal cenário revela uma tensão entre os discursos que defendem o esporte como prática educativa integral e a prática concreta vivida pelos estudantes, frequentemente atravessada por critérios seletivos e por metas competitivas.

Marques e Gutierrez (2005) ressaltam que o esporte pode ser uma ferramenta potente para a formação de sujeitos autônomos e solidários, mas isso depende de um planejamento pedagógico que vá além da dimensão técnica ou

performática. No contexto investigado, tal planejamento não se mostrou visível para todos os estudantes, o que aponta para a necessidade de ações institucionais mais estruturadas e intencionais.

Apesar dessas limitações, é inegável que muitos estudantes estabeleceram vínculos afetivos importantes no ambiente esportivo, especialmente com treinadores, colegas e professores. Conforme relata o estudante:

“Ajudou muito pois me desenvolveu não somente no físico mas também (MUITO) no social. As interações com outros campus sempre foi o ponto forte, conhecíamos pessoas, fazíamos amigos que até hoje tenho por perto e alguns que viraram família.” (estudante 36)

Esses vínculos, quando mediados por relações de confiança, cumplicidade e escuta, funcionaram como elementos protetores no ambiente escolar. Entretanto, mais uma vez, esses efeitos parecem ter emergido de forma pontual, e não como resultado de uma política pedagógica sistematizada.

Assim, é preciso reconhecer o valor do esporte como espaço de formação ética e afetiva, mas também problematizar a ausência de uma condução pedagógica mais intencional e crítica que garanta que esses efeitos não fiquem restritos a experiências individuais, mas se tornem uma diretriz comum a todas as práticas esportivas escolares.

5.2.3 - Dimensão afetiva da experiência esportiva.

Muitos relatos também enfatizaram a dimensão afetiva da participação esportiva, destacando sentimentos de satisfação, alegria e motivação.

Como expressou uma das respondentes:

“O esporte pra mim desde pequeno, foi um amor gigantesco e ser incluído dentro da equipe no IF, foi um sonho, pois era algo que sonhava quando pequeno, e não imaginava que eu iria ter pelas condições que minha família tinha e não podia me ofertar. Então participar me fez um garoto sorridente, feliz, pois trouxe pra mim uma alegria, que eu não tinha, e isso fez com que eu pudesse melhorar no meu desenvolvimento acadêmico.” (estudante 28)

A fala do estudante evidencia o quanto o ingresso em uma equipe esportiva no IFRN representou não apenas uma conquista pessoal, mas um marco emocional

em sua trajetória. A emoção de “ser incluído” revela mais do que entusiasmo pela prática esportiva: aponta para uma vivência de pertencimento, reconhecimento e superação de barreiras sociais, muitas vezes invisibilizadas no cotidiano escolar. Esse dado é importante porque sugere que, para muitos estudantes, o esporte funcionou como um espaço reparador e integrador frente às vulnerabilidades socioeconômicas e afetivas que atravessam suas trajetórias.

No entanto, é preciso analisar em que medida esse potencial afetivo do esporte é reconhecido, valorizado e intencionalmente explorado pelas práticas pedagógicas da instituição. Embora seja inegável que o ambiente esportivo no IFRN tenha proporcionado experiências emocionais marcantes e positivas para diversos estudantes, essa dimensão não aparece estruturada como um eixo pedagógico claro nas políticas escolares ou nos planejamentos das equipes. A valorização do afeto, da escuta e do acolhimento está, muitas vezes, concentrada na atuação sensível de professores específicos — e não em diretrizes institucionais articuladas à formação integral.

De acordo com Kunz (1994), o esporte deve ser compreendido como experiência humana plena, e não apenas como reprodução técnica de gestos motores. No entanto, a realidade observada na pesquisa evidencia que essa concepção crítica ainda convive com práticas que priorizam o rendimento, a competição e a seletividade, o que pode limitar a potência formativa da vivência esportiva. Isso não significa negar os benefícios emocionais relatados, mas sim reconhecer que eles emergem de maneira desigual e, por vezes, acidental, e não como fruto de uma política esportiva institucional que reconheça a centralidade da dimensão afetiva no processo educativo.

Conforme reforça Bracht (2003), o esporte é uma prática social carregada de valores, sentidos e emoções, e requer do educador um olhar sensível e ético sobre os processos vividos pelos estudantes. No IFRN, a escuta ativa e o acolhimento emocional aparecem como práticas presentes, mas ainda dependentes do carisma e da iniciativa de alguns professores, o que evidencia a necessidade de

consolidar uma pedagogia esportiva institucionalizada que articule corpo, emoção e cultura de forma consciente, crítica e sistemática.

Portanto, é preciso superar a ideia de que os efeitos emocionais positivos do esporte são garantidos pela sua simples oferta. Cabe à escola planejar, intencional e avaliar essa dimensão, compreendendo que a formação integral envolve também a capacidade de lidar com sentimentos, frustrações e afetos — especialmente em contextos em que o esporte representa, para muitos, uma das poucas portas de inserção, visibilidade e cuidado.

Alinhado a isto temos o seguinte relato:

“Sem dúvidas, essas experiências foram fundamentais na minha formação. Quando jovens, passamos por muitos momentos decisivos que moldam nossas vidas, e fazer parte da equipe de basquete foi um deles. Participar do time não só revelou minha paixão pelo esporte, como também me direcionou à profissão que escolhi seguir: Educação Física. Além disso, essa vivência foi essencial para construir a pessoa que sou hoje.” (estudante 19)

Nesse sentido, Edgar Morin (2000), ao propor uma reforma do pensamento que considere a complexidade do ser humano, destaca a necessidade de uma educação que integre razão e emoção, corpo e espírito, indivíduo e coletivo. A atividade esportiva, vivida em seu potencial formativo, oferece exatamente esse terreno fértil para uma educação complexa, onde os sentimentos não são suprimidos em nome do rendimento, mas acolhidos como parte do processo de crescimento pessoal. O esporte torna-se, assim, uma “máquina de produzir sentimentos”, como descreve Parlebas (2001), por meio da qual os sujeitos enfrentam desafios, lidam com suas limitações, experienciam vitórias e derrotas e constroem vínculos afetivos com o grupo. A intensidade emocional vivida nessas experiências pode fortalecer a autoestima, o senso de pertencimento e o comprometimento com o coletivo, valores fundamentais na formação cidadã e integral dos estudantes.

Além disso, os sentimentos experimentados nas práticas esportivas têm papel decisivo na construção das memórias escolares e na forma como os estudantes se relacionam com a escola como um todo. Segundo Betti (2002), a dimensão lúdica, dramática e simbólica do esporte oferece uma oportunidade ímpar

de produzir sentidos que vão muito além da Educação Física como disciplina. É no grito de comemoração, no choro após uma derrota ou na ansiedade antes de uma final que os estudantes também se educam emocionalmente. Esses momentos exigem do professor uma escuta ativa e uma atuação pedagógica que considere a subjetividade dos alunos como elemento central da prática. Como enfatiza Morin (2000), educar é também preparar o ser humano para enfrentar a incerteza, o erro e a emoção — aspectos que se manifestam cotidianamente nas vivências esportivas. Portanto, reconhecer e valorizar os sentimentos na prática esportiva é não apenas uma escolha pedagógica, mas um imperativo ético para qualquer proposta educacional que se pretenda humanizadora e emancipatória.

Nesse processo interpretativo, torna-se evidente que a participação esportiva no IFRN foi, para a maioria dos ex-alunos e alunas, uma experiência profundamente marcante, positiva e formativa. Ainda que tenham enfrentado dificuldades logísticas, emocionais ou relacionadas à conciliação com a rotina escolar, tais desafios foram superados e resignificados como etapas de amadurecimento pessoal e acadêmico. A fala de um dos participantes — “O esporte me ajudou a ser quem eu sou hoje” — sintetiza o potencial transformador dessa vivência, reafirmando o esporte escolar como prática pedagógica quando conduzido com intencionalidade educativa. Essa percepção está em consonância com autores da Educação Física crítica que enxergam no esporte não apenas um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver sujeitos mais conscientes e participativos. Como afirmou o estudante 26:

“Sem dúvidas, ajudou. Tanto na esfera pessoal quanto na esfera acadêmica. É praticamente unânime que as experiências esportivas, no período do IFRN, marcaram a vida de vários discentes. Fiz amigos para vida toda e coleionei memórias inesquecíveis. Por mais que algumas pessoas tenham se distanciado pela sequência natural do tempo e profissionalismo, sempre há uma valorização especial pelos momentos compartilhados. Ademais, na esfera acadêmica, os treinos eram uma forma de exercitar sua disciplina, foco e resiliência. (estudante 26) ”

Esse tipo de reflexão aprofunda o entendimento do esporte escolar como uma prática com múltiplas camadas formativas, reforçando sua relevância no cotidiano educacional.

5.3 - RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO ESPORTIVO

A relação entre professor e aluno configura-se como um dos elementos centrais para a compreensão das experiências educacionais e, no caso específico da Educação Física e do esporte escolar, adquire contornos singulares. A literatura aponta que o professor-treinador pode assumir papéis múltiplos: instrutor técnico, mediador afetivo, referência ética e facilitador da socialização (Betti, 2006; Paes, 2001).

Ao analisar as respostas dos ex-discentes do IFRN, participantes da pesquisa, sobre a relação com seus professores, emergem categorias que expressam, sobretudo, a proximidade, o apoio e a diferenciação entre os vínculos estabelecidos nas disciplinas esportivas e nas demais disciplinas curriculares.

5.3.1 - Relação próxima e de confiança

A categoria mais recorrente nos relatos foi a da proximidade e confiança na relação com os professores. Muitos destacaram que o ambiente esportivo favoreceu a construção de vínculos mais fortes, pautados no respeito, na admiração e no afeto.

Como exemplifica um dos participantes:

“Era muito boa. Chego a dizer que era como de pai para filho. Alex conseguia ir além, pois extraía não só a capacidade do atleta enquanto jogador, mas sim sempre se preocupava com o rendimento escolar. Perguntava como tava indo as notas, se estava dando pra conciliar a rotina de aulas, estudos, treinos. Ou seja, nos aconselhava, dava puxões de orelha quando necessário e ajudava em tudo.” (estudante 23)

Outro relatou:

“Minha relação com o professor Alex sempre se destacou em comparação com as demais interações com os professores das disciplinas curriculares. Com ele, havia um ambiente de respeito e abertura que facilitava uma relação mais saudável e próxima. Diferentemente das demais disciplinas, onde os professores geralmente mantinham uma postura mais reservada e pouco abertos a discutir aspectos extracurriculares, o professor Alex sempre esteve disposto a ouvir e dialogar, proporcionando um espaço enriquecedor para mim e para meus colegas.” (estudante 6)

Com base nos relatos analisados, torna-se evidente que o papel do professor no contexto esportivo escolar ultrapassa as dimensões técnicas do treinamento. O professor é frequentemente percebido como alguém que escuta, acolhe e orienta os estudantes em momentos cruciais de suas trajetórias, funcionando como mediador não apenas da prática esportiva, mas de processos subjetivos e sociais mais amplos. Segundo Darido e Rangel (2005), a ação pedagógica no esporte escolar deve buscar intencionalmente o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, o que requer do docente sensibilidade para reconhecer as necessidades individuais dos estudantes e habilidade para criar vínculos que favoreçam o crescimento pessoal. Assim, a presença do professor como figura de confiança e respeito contribui de forma decisiva para o fortalecimento da autoestima, da persistência e do senso de pertencimento dos alunos no espaço escolar.

Essa dimensão afetivo-pedagógica do professor ganha ainda mais relevância quando consideramos o esporte como prática social complexa, que envolve conflitos, emoções intensas e negociações constantes. Nesse cenário, o professor atua como um agente formador, capaz de transformar situações cotidianas em experiências educativas significativas. Parlebas (2001), ao analisar o papel das interações nos jogos e esportes, destaca que o educador deve ser capaz de conduzir pedagogicamente os conflitos e as emoções que emergem da prática corporal. Mais do que ensinar regras ou estratégias táticas, trata-se de educar para a vida em sociedade, promovendo o respeito mútuo, a escuta e a solidariedade. Esse papel do professor como condutor ético e emocional é reconhecido nas falas dos participantes como algo que marcou profundamente suas vivências esportivas no IFRN.

Ademais, Edgar Morin (2000) contribui para essa discussão ao defender que a educação do futuro deve integrar as dimensões cognitivas, emocionais e éticas do ser humano. Nesse sentido, o professor de Educação Física – especialmente no contexto das práticas esportivas – assume um papel central na construção de uma educação complexa, que reconhece o aluno em sua totalidade. Ao atuar como orientador, facilitador e referência, o professor contribui para que o estudante desenvolva não apenas habilidades físicas, mas também competências sociais,

emocionais e morais. A prática esportiva, quando mediada por educadores atentos e comprometidos, torna-se espaço privilegiado de formação integral, onde o aluno pode experimentar a responsabilidade, a empatia, a resiliência e o sentido coletivo. É nesse encontro entre professor e aluno, mediado pelo esporte, que se tecem aprendizagens duradouras e transformadoras.

A análise desse conjunto de dados exige, no entanto, uma reflexão ética e metodológica crítica sobre a posição do pesquisador. Por ter atuado como professor e treinador no mesmo contexto investigado, é imprescindível reconhecer que a relação de proximidade com os participantes pode ter influenciado tanto a produção quanto a interpretação dos dados. Embora o vínculo entre pesquisador e sujeitos possa favorecer o acesso a narrativas mais profundas e genuínas, ele também carrega o risco da idealização, da omissão de críticas ou da supervalorização de aspectos positivos. Essa é uma limitação inerente a pesquisas com forte envolvimento pessoal, que precisa ser situada e discutida, conforme orientam autores como Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2010).

Dessa forma, ainda que os relatos apontem para relações fortemente marcadas pela confiança, respeito mútuo e reconhecimento afetivo, é necessário manter o olhar analítico cauteloso, compreendendo que tais percepções estão atravessadas pela relação estabelecida ao longo do tempo entre os estudantes e o pesquisador, o que pode ter influenciado na forma como essas experiências foram narradas.

5.3.2 - A diferença nas relações pedagógicas: a singularidade da Educação Física no IFRN

As falas dos estudantes egressos da pesquisa revelam de forma consistente que a relação construída com os professores de Educação Física, especialmente nos contextos esportivos extracurriculares do IFRN, assume características singulares quando comparada às relações com docentes das disciplinas curriculares tradicionais. Essa diferença não se resume à informalidade dos espaços ou ao distanciamento da sala de aula, mas expressa uma qualidade relacional própria da

Educação Física, que se ancora na corporeidade, na expressividade e na vivência partilhada entre professor e estudante.

Como relatado por diversos egressos, os treinos e vivências esportivas proporcionaram ambientes de maior liberdade expressiva, nos quais o corpo não era apenas instrumento, mas sujeito da experiência educativa. O estudante 8 aponta que “estarmos imersos em um ambiente fora da sala de aula [...] tornava tudo mais informal”, o que criava um espaço seguro para o diálogo, a escuta e a construção de vínculos. Essa percepção se repete em diversas falas, como a do estudante 14, que identifica nos treinos um local onde se sentia mais à vontade “para se expressar”, e na do estudante 32, que resume a experiência com a frase simbólica: “Era uma família”.

Esse tipo de vínculo não é casual. Ele decorre da natureza do trabalho pedagógico da Educação Física, que envolve o gesto, o toque, o olhar, o movimento compartilhado, possibilitando formas de comunicação mais imediatas, afetivas e integradoras. Como destaca Daolio (2004), a Educação Física é atravessada por uma “proximidade corporal e afetiva” que, no contexto escolar, pode ser explorada como potência formativa — e não como risco à autoridade docente, como por vezes é temido.

No caso do IFRN, os relatos indicam que essas relações mais horizontais, longe de comprometerem o respeito, ampliaram a confiança, o engajamento e a motivação dos estudantes, especialmente aqueles que enfrentavam dificuldades nos espaços formais de ensino. O estudante 26 relata que havia “interação e hierarquia de uma forma lúdica e descontraída”, enquanto o estudante 40 reconhece a hierarquia, mas valoriza “o respeito mútuo, a admiração e a socialização”. Esses dados indicam que a autoridade construída na Educação Física não é impositiva, mas relacional — baseada na convivência, no exemplo e no reconhecimento.

Essa realidade vivida no IFRN reforça o papel único da Educação Física como espaço educativo pautado na corporeidade e nas relações humanas, capaz de integrar razão e emoção, técnica e afeto. Como afirma Betti (2002), o corpo que

aprende é também o corpo que sente, e precisa ser reconhecido em sua complexidade. E é justamente na prática esportiva que esse reconhecimento se torna mais evidente, pois ali o corpo é linguagem, expressão, canal de vínculo e sentido.

Em um contexto marcado por múltiplas pressões escolares, o ambiente dos treinos funcionava, segundo os relatos, como espaço de acolhimento e pertencimento, em que os estudantes se sentiam vistos e valorizados não apenas por suas habilidades técnicas, mas por sua presença, esforço e participação. Esse aspecto é particularmente importante no caso de jovens que, por vezes, enfrentavam dificuldades em outras disciplinas ou não se identificavam com o modelo de ensino mais tradicional.

A prática pedagógica no esporte, tal como vivida pelos egressos, evidencia, portanto, a potência da Educação Física no projeto educativo da instituição, ainda que nem sempre esse potencial seja plenamente reconhecido nos discursos institucionais ou nos documentos pedagógicos. A fala do estudante 37 sintetiza esse sentimento: “A convivência com o professor de esporte era mais leve e motivadora, contribuindo para o fortalecimento de vínculos e até para o desenvolvimento da autoconfiança.”

À luz de Morin (2000), que propõe uma educação que integre corpo, mente, emoção e ética, as experiências relatadas reforçam que a Educação Física é, no interior da escola, uma das poucas áreas capazes de promover essa integração de forma orgânica e concreta. No IFRN, isso se manifestou nas relações de amizade, respeito, escuta e reconhecimento entre professores e estudantes — relações essas que extrapolam os muros da quadra e deixam marcas duradouras na formação dos sujeitos.

Portanto, ao compreender a Educação Física como espaço de expressividade, corporeidade e afetividade, o IFRN tem a oportunidade de fortalecer esse campo como eixo estruturante de sua proposta pedagógica. O desafio está em reconhecer institucionalmente essa singularidade e garantir que os vínculos, gestos

e relações construídas no esporte sejam valorizados como parte do processo formativo integral que a escola pública deve oferecer.

5.3.3 - O professor como incentivador e mediador da experiência esportiva

A afetividade desempenha um papel fundamental nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente nas relações estabelecidas entre professores de Educação Física e seus alunos no contexto do esporte escolar. Diferentemente de uma lógica meramente transmissiva, o vínculo afetivo criado em espaços de prática esportiva, muitas vezes prolongados no tempo e em situações que exigem cooperação e superação conjunta, favorece uma relação de confiança e abertura. Libâneo (1994) destaca que o ato de ensinar não se reduz a uma tarefa técnica, mas implica uma relação humana que envolve emoção, empatia e diálogo. Essa dimensão afetiva é reforçada na fala do estudante 12, ao afirmar: “A minha relação com o meu professor era algo espetacular, porque a gente tinha aquele carinho, por poder contar com o professor tanto como amigo ou como aluno.”

Essa perspectiva dialógica permite que o professor assuma uma posição de mediador, alguém que reconhece as singularidades dos estudantes e os incentiva a desenvolverem suas potencialidades. Vygotsky (1991), ao tratar da zona de desenvolvimento proximal, ressalta que o papel do educador é mediar processos de aprendizagem por meio da interação social e do apoio afetivo. No contexto esportivo, essa mediação é ressaltada por vários estudantes, como o 3, que relata: “O professor foi fundamental para incentivo, construção de mentalidade e inspiração. [...] Isso contribuiu não só para o esporte mas para o sentimento de acolhimento dos alunos.” Já o estudante 24 complementa:

“A relação professor-aluno sempre foi muito positiva, com os professores demonstrando grande responsabilidade e incentivo. No caso do esporte, o professor conseguia tornar as práticas mais atrativas, até mesmo para alunos que, por estarem em um curso de Informática, muitas vezes não tinham tanto interesse por atividades esportivas ou por esportes específicos. Ele conseguia transformar essas experiências em algo mais dinâmico e divertido, incentivando a participação de todos. Havia, sim, uma diferença na relação com os professores das disciplinas curriculares. No esporte, a forma de

apresentar o conteúdo e o método de comunicação eram mais leves e descontraídos, o que ajudava a reduzir a apreensão dos alunos. Esse ambiente mais acessível tornava a interação mais fluida e contribuía para um aprendizado mais natural dentro das atividades esportivas.” (estudante 24)

Além disso, a horizontalidade na relação entre professor e aluno no contexto esportivo se traduz na capacidade do educador de manter a autoridade sem recorrer à hierarquia autoritária. Segundo Bracht (2005), o educador crítico é aquele que assume uma postura ética e dialógica, capaz de construir um ambiente de respeito mútuo. Esse ponto é ilustrado com clareza por falas como a do estudante 25: “Além de professor, foi um apoiador, orientador e amigo [...]. Os alunos tinham maior abertura com o professor, não existia um medo ou um obstáculo pra comunicação.” O estudante 36 também reforça essa visão:

“Havia diferença pois o nosso treinador Alex sempre demonstrou se importar muito com nosso time, era atencioso, carinhoso e as vezes fazia papel de psicólogo (rsrsr). Sempre estava a pá de situações, não somente escolares, mas também nos aconselhava quando via que alguma coisa afetava o time. Alex conseguia ser duro, ao mesmo tempo que conseguia ser suporte. As vezes estar em treino nos tirava de situações desgastantes e o prazer de estar jogando apenas aumentava. Relato que não se tem como todo profissional.” (estudante 36)

Os laços construídos nesses espaços extrapolam o tempo e o espaço escolar. Muitos estudantes reconhecem seus professores de Educação Física como figuras de referência que os acompanharam nos momentos mais decisivos de sua trajetória escolar, tanto pelas orientações técnicas quanto pelo apoio emocional. Daolio (2004) argumenta que o professor de Educação Física atua como um “espelho social”, por meio do qual os alunos constroem suas identidades. Essa construção é visível em falas como a do estudante 19:

“A conexão parecia a de um pai com uma filha, marcada por cuidado, cobranças, repreensões quando necessário, mas também por carinho e expectativas mútuas. Esse vínculo foi construído ao longo dos anos, por meio da consolidação do time e das diversas experiências que compartilhamos dentro e fora de quadra.” (estudante 19)

Edgar Morin (2000), ao afirmar que uma educação verdadeiramente formadora deve integrar razão e emoção, ciência e sensibilidade, legitima essas

experiências como formativas em sua totalidade. Nesse horizonte, o professor/treinador não apenas ensina esportes, mas contribui para a formação de sujeitos autônomos, éticos e afetivos. Isso é reiterado por estudantes como o 9, que sintetiza: “O professor se mostrava como um verdadeiro amigo, preocupado com a evolução e crescimento pessoal/profissional de cada aluno [...], sempre disponível para conversar e orientar os alunos em suas situações para além das quadras.” O estudante 13 acrescenta: “Era uma relação totalmente leve e de parceria, realmente de amigos.” Tais experiências revelam que, quando o laço entre professor e aluno é forte, permeado pela afetividade e pela horizontalidade, o processo educativo torna-se mais significativo, transformador e duradouro.

Entre os diversos elementos que emergiram dos relatos analisados, destaca-se a percepção de que a relação estabelecida com os professores envolvidos nas equipes esportivas exerceu um papel significativo na permanência dos estudantes no IFRN. Muitos egressos relataram que o envolvimento com os treinos, campeonatos e vivências esportivas foi decisivo para fortalecer seu vínculo com a instituição, atuando como fator protetivo frente à evasão escolar. Essa dimensão afetiva e integradora da experiência esportiva escolar se alinha com pesquisas que apontam o esporte e os vínculos pedagógicos como instrumentos importantes de aproximação dos estudantes com a escola, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social (UNESCO, 2018).

Nesse contexto, propõe-se discutir a pedagogia do cuidado como um referencial teórico e como horizonte formativo possível para a atuação docente em Educação Física, sem afirmar que essa abordagem foi sistematicamente implementada ou institucionalizada. Noddings (1992) define o cuidado como prática pedagógica fundamentada na empatia, na escuta ativa e no reconhecimento do outro como sujeito integral. No campo da Educação Física crítica, autores como Betti (2006) e Bracht (2003) reforçam a importância de um fazer pedagógico que articule técnica, ética e sensibilidade na mediação das experiências corporais e sociais dos estudantes.

Alguns relatos sugerem que práticas alinhadas a esses princípios estiveram presentes nas vivências esportivas no IFRN, mesmo que de forma não estruturada ou não intencionalmente planejada. Isso pode ser observado, por exemplo, na fala do estudante 41, que afirma ter reconstruído sua compreensão sobre o esporte a partir da relação com o professor e das aulas vivenciadas. Ou ainda na fala do estudante 20, que destaca o sentimento de pertencimento despertado no ambiente esportivo. No entanto, é importante destacar que esses relatos devem ser interpretados como experiências individuais e situadas, e não como comprovação objetiva da efetivação plena de uma pedagogia do cuidado.

Ao reconhecer essa limitação, reafirma-se a importância de construir políticas pedagógicas institucionais que reconheçam o valor das relações humanas na Educação Física, garantindo que a criação de vínculos, o acolhimento emocional e o respeito à singularidade dos estudantes não dependam apenas do carisma ou do compromisso pessoal de alguns docentes, mas se constituam como pilares da formação oferecida pela escola.

Em síntese, a prática esportiva no IFRN, tal como descrita pelos participantes da pesquisa, demonstrou-se capaz de fomentar experiências educativas marcadas pela afetividade, pela confiança e pela escuta. No entanto, a análise responsável dessas experiências exige reconhecer o lugar do pesquisador nesse processo, suas possíveis influências e os desafios éticos que envolvem a imersão investigativa em contextos com os quais se tem forte vínculo emocional e profissional. Esse reconhecimento não enfraquece os dados — ao contrário, os fortalece como construções situadas, que refletem a complexidade das relações humanas e pedagógicas presentes no cotidiano escolar.

5.4. ASPECTOS POSITIVOS E DESAFIOS ENFRENTADOS NA TRAJETÓRIA COMO DISCENTE-ATLETA

A vivência esportiva no contexto escolar é permeada por uma série de aspectos positivos que impulsionam o desenvolvimento integral dos estudantes, mas também envolve desafios e obstáculos que precisam ser superados para que a

experiência seja efetivamente educativa. A análise das respostas dos egressos do IFRN participantes da pesquisa evidencia essa dualidade, apontando benefícios significativos, mas também dificuldades relacionadas à conciliação entre estudo e esporte, lesões e pressão competitiva.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), é fundamental que a análise qualitativa seja sensível à complexidade e ambivalência das experiências humanas, reconhecendo que as mesmas práticas podem ser vividas simultaneamente como fontes de prazer e de sofrimento.

A partir das respostas dos participantes, emergiram três grandes categorias: aspectos positivos, aspectos negativos e superação.

5.4.1 - Aspectos positivos: desenvolvimento pessoal, social e cultural

A participação em equipes esportivas escolares está profundamente associada ao desenvolvimento da disciplina pessoal, exigindo dos estudantes comprometimento com horários, treinos e regras. A experiência de vários ex-alunos confirma isso:

“Durante minha trajetória como discente-atleta, vivenciei diversos aspectos positivos e também alguns desafios marcantes. Entre os pontos positivos, destaco o desenvolvimento da disciplina, da responsabilidade e da organização do tempo, já que era necessário equilibrar os treinos e competições com os estudos. Além disso, o esporte me proporcionou um forte senso de pertencimento, trabalho em equipe e superação, contribuindo significativamente para minha formação pessoal e social [...]” (estudante 37).

Segundo Bracht (2003), a Educação Física escolar, quando bem articulada pedagogicamente, promove a internalização de valores como responsabilidade, foco e perseverança. Esse aprendizado ultrapassa o ambiente esportivo e contribui significativamente para a formação ética dos jovens.

Outro aspecto destacado é a riqueza das experiências em viagens. Essas vivências, muitas vezes inéditas para os estudantes, promovem autonomia e ampliam horizontes culturais. Como destaca um relato: “positivos com relação a benefício como viagens com amigos da equipe, competições participadas, e a

oportunidade de representar nossa escola/cidade em diversas ocasiões” (estudante 1). Daolio (2004) argumenta que essas experiências atuam como processos identitários de pertencimento, pois representam simbolicamente a escola e os colegas em um contexto competitivo. Elas também favorecem a coesão entre os participantes, fortalecendo os laços comunitários e institucionais.

As relações interpessoais construídas nas equipes são experiências que se destacam nos relatos: “Os aspectos positivos estão voltados para a amizade, o companheirismo e o respeito” (estudante 15). O esporte, por sua natureza coletiva, cria condições ideais para o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação e respeito às diferenças. De acordo com Paes e Balbino (2005), esse contexto promove a construção de vínculos e a aprendizagem do convívio democrático. Os relatos evidenciam que os estudantes não apenas criaram laços com colegas de equipe, mas também desenvolveram empatia e solidariedade, como aponta o estudante 8 ao destacar: “o futsal me ensinou a importância do trabalho em equipe, da comunicação e da cooperação, além de ter conhecido pessoas incríveis”.

A vivência esportiva também requer dos estudantes um alto grau de organização pessoal, especialmente para lidar com as demandas escolares e esportivas simultaneamente. Isso aparece em falas como: “Disciplina, pois tive que manter a disciplina mediante aos estudos e também com os treinamentos, organização manteve a rotina de uma forma organizada” (estudante 29). Kirk (2010) observa que, ao assumirem múltiplos papéis — aluno, atleta, estagiário — os jovens aprendem a gerir tempo e prioridades. Muitos estudantes relatam essa habilidade como um legado duradouro da experiência esportiva, o que também é visível no relato do estudante 4, que cita como desafio “ser um bom aluno para ser um bom atleta”.

O espírito de equipe e o desenvolvimento de valores éticos também são elementos recorrentes nos depoimentos. Os esportes coletivos exigem cooperação, confiança e respeito mútuo. Isso fica claro na fala do estudante 7: “entender um comando do técnico e saber quando opinar e quando obedecer e confiar nos seus

colegas de time e treinadores”. Tubino (2006) enfatiza que o esporte tem potencial educativo exatamente por promover valores de convivência democrática e participação coletiva. Ao se engajarem em atividades de grupo, os estudantes constroem uma noção de pertencimento e responsabilidade com o outro, aspecto também reforçado por falas como a do estudante 23: “valores aprendidos (foram muitos), o comprometimento e a vontade de sempre querer algo mais, não por ganância, mas de me tornar uma pessoa melhor enquanto jogador, como aluno e como pessoa”.

O esporte também contribui para o bem-estar emocional e mental. Relatos como o do estudante 3 ilustram bem essa dimensão: “Na época eu tinha depressão e não sabia. O esporte me ajudou nesse sentido e impediu que eu me isolasse ainda mais na adolescência.” Morin (2000) destaca a importância de integrar razão e emoção no processo educacional, e o esporte é um campo privilegiado para essa articulação. Outros estudantes também relataram como o esporte funcionou como válvula de escape para o estresse acadêmico, promovendo leveza e prazer na rotina escolar, como evidenciado pela fala do estudante 25: “Durante o período de atleta também me sentia mais disposta o que influenciou significativamente no meu desempenho como aluna.”

Mesmo diante dos desafios impostos pela rotina escolar, os relatos dos estudantes indicam que o envolvimento com o esporte extracurricular foi marcado por persistência, adaptação e, sobretudo, desenvolvimento pessoal. Entretanto, os obstáculos vivenciados — como deslocamento, cansaço físico e conciliação entre demandas acadêmicas e esportivas — não devem ser minimizados ou tratados apenas como superações individuais. Pelo contrário, é necessário compreender esses desafios como parte estruturante da experiência esportiva escolar, que exige mediações pedagógicas conscientes e políticas institucionais de apoio efetivo.

O estudante 11 evidencia um ponto recorrente: a dificuldade de manter o rendimento escolar em períodos de competição. Ele relata que “os maiores desafios

eram quando tinha alguma viagem e precisava adiantar algum assunto e estudar mais para poder viajar.” (Estudante 11)

Esse tipo de relato revela o esforço adicional que os estudantes-atletas precisavam realizar para conseguir participar das atividades esportivas sem comprometer suas obrigações escolares. Tal cenário levanta uma questão importante: até que ponto o ambiente institucional oferece suporte estruturado para esses estudantes? A necessidade de “adiantar assuntos” ou “estudar mais” recai, muitas vezes, exclusivamente sobre o aluno, sem a garantia de apoio pedagógico ou flexibilizações acadêmicas que reconheçam o esforço de quem representa a escola em eventos esportivos.

Além disso, o cansaço físico e emocional é um componente constante nas falas dos egressos. Muitos relatam jornadas intensas, com treinos fora do horário regular de aula, viagens longas e exigência de desempenho nos dois campos — esportivo e acadêmico. Embora a prática esportiva seja, para alguns, um alívio para o estresse, como aponta o estudante 24 que “a prática esportiva também foi essencial para equilibrar a rotina intensa de estudos, proporcionando momentos de descontração e alívio do estresse acadêmico.” (Estudante 24). Essa compensação não anula o fato de que muitos estudantes vivenciaram uma sobreposição de responsabilidades sem que a instituição sempre oferecesse as condições necessárias para equilibrar tais dimensões.

É preciso destacar que esses desafios não são apenas individuais ou pontuais, mas revelam fragilidades estruturais na forma como o esporte é integrado à rotina escolar. A ausência de políticas claras de conciliação entre estudos e treinos, o déficit de reconhecimento formal do esporte como parte da formação integral e a escassez de ações institucionais voltadas ao cuidado com o corpo e a saúde mental dos estudantes-atletas são fatores que tornam a experiência esportiva, em muitos momentos, mais excludente do que acolhedora.

Conforme argumentam Betti e Zuliani (2002), o esporte pode ser um poderoso meio de articulação entre corpo, mente e relações sociais, mas isso exige que o fazer pedagógico esteja comprometido com a construção de ambientes escolares mais sensíveis às necessidades e limites dos estudantes. Quando esse compromisso se efetiva, os desafios não desaparecem — mas deixam de ser barreiras isoladas e se tornam parte de um processo formativo genuíno, no qual a superação não é imposta, mas mediada com responsabilidade, solidariedade e ética.

A prática esportiva no contexto escolar também atua como fator de transformação de mentalidades e escolhas de vida. O estudante 25 relata: “Acredito que a evolução de mentalidade, antes do basquete eu não tinha essa percepção da importância do esporte na vida de uma pessoa e hoje vejo o impacto positivo que existe, não só na minha realidade mas de outras também.” Essa mudança evidencia que o esporte, mais do que atividade física, é um campo de produção simbólica e de resignificação da trajetória pessoal. Como defendido por Morin (2000), uma educação que considere a complexidade humana deve contemplar essas experiências significativas que emergem das vivências, integrando emoção, razão, corpo e história de vida. Ao possibilitar que os estudantes se enxerguem como sujeitos potentes, o esporte escolar atua como motor de desenvolvimento humano integral.

A formação de hábitos de vida saudáveis também foi mencionada. O estudante 8 exemplifica: “a prática regular do futsal me ajudou a manter um estilo de vida saudável e a desenvolver hábitos positivos, como gerenciar meu tempo de forma eficaz, conciliando os treinos e jogos com os estudos e outras atividades.” Esse relato converge com os apontamentos de Nahas (2010), que ressalta a contribuição da prática sistematizada de atividades físicas para a melhoria da saúde física e mental, especialmente em contextos escolares. Além disso, a construção de rotinas equilibradas permite ao estudante desenvolver autocuidado e senso de responsabilidade — aspectos centrais para a autonomia na vida adulta.

Outro ponto notável nos relatos é o impacto do esporte na escolha profissional e acadêmica. O estudante 40 afirma: “Um dos principais aspectos positivos foi a consolidação pessoal por optar pela área da Educação Física, a qual sou formado e trabalho atualmente.” Esse tipo de influência é corroborado por Betti (2006), que discute como o esporte, ao mobilizar dimensões afetivas e sociais, pode despertar vocações e orientar percursos acadêmicos e profissionais. O relato mostra que a vivência esportiva, quando vivida de forma crítica e orientada por educadores sensíveis, ultrapassa o momento presente, deixando marcas duradouras na construção da identidade dos sujeitos.

Por fim, é importante destacar como os estudantes reconhecem a construção de valores éticos e relacionais por meio do esporte. O estudante 33 afirma:

“Eu aprendi muito sobre comprometimento, e objetivo. A frase mais famosa que a gente escutava era “o cavalo selado só passa uma vez”, e eu reflito sobre ela até hoje. A gente se dedicava pra sempre chegar bem nos campeonatos e dar o nosso melhor. E essa garra e esse comprometimento me ensinou muitas lições sobre a vida.” (estudante 33)

Esse tipo de aprendizagem extrapola o conteúdo técnico da modalidade, tocando em aspectos profundos da formação moral. Betti e Zuliani (2002) defendem que o esporte, quando tratado pedagogicamente, é capaz de promover a formação de cidadãos críticos, solidários e comprometidos com o coletivo. Essa perspectiva dialoga com a noção de “formação omnilateral” proposta por Bracht (2003), que exige da escola a valorização de todas as dimensões humanas — intelectual, emocional, social e física.

Diante dos diversos relatos e reflexões apresentados, torna-se evidente que a vivência esportiva no contexto escolar representa uma experiência profundamente significativa e transformadora para os estudantes. O esporte não apenas contribuiu para o desenvolvimento da disciplina, da responsabilidade e da organização pessoal, mas também se consolidou como um espaço de socialização, construção de vínculos afetivos, aprendizado de valores como cooperação, respeito e resiliência. As oportunidades de viagens, a convivência com os colegas e a superação de desafios

cotidianos foram aspectos amplamente valorizados pelos participantes, revelando que o esporte transcende o desempenho físico, tornando-se um poderoso instrumento de formação integral, inclusão e fortalecimento da identidade juvenil. Essa vivência esportiva, marcada por afetos, conquistas e aprendizados, deixou marcas duradouras na trajetória dos discentes, reforçando a importância do investimento contínuo em políticas e práticas pedagógicas que valorizem o esporte como parte essencial da educação.

A análise das respostas evidencia que a prática esportiva escolar se apresenta como um espaço simultâneo de prazer e esforço, aprendizado e enfrentamento de dificuldades. Essa ambivalência, longe de representar uma fragilidade, é constitutiva da experiência esportiva e deve ser compreendida como um elemento central do processo educativo. O esporte, nesse contexto, aparece como uma prática que forma não apenas o corpo, mas também o caráter, a capacidade de superação e a convivência solidária.

5.4.2 - Desafios enfrentados: conciliação com os estudos, lesões e pressão competitiva

Conciliar os treinos com as demandas escolares foi um dos desafios mais recorrentes entre os estudantes-atletas, como evidenciado nos relatos. Muitos apontaram que, sem uma rotina organizada, os estudos podiam ser comprometidos. O estudante 1 expressa isso claramente: “Caso não se tenha uma rotina bem firmada, acarreta prejudicando um lado acadêmico, vejo isso hoje como mais velho”. Essa sobreposição de responsabilidades também foi relatada pelo estudante 14: “Realmente separar o esporte dos estudos [...] tive que me reeducar, pois por mais que o esporte fosse importante, a ordem principal das coisas começava com a educação”. Essa tensão entre formação acadêmica e compromisso esportivo é discutida por Gutierrez e Marques (2005), que apontam a sobrecarga como um fator de desgaste e, em alguns casos, de evasão escolar quando não há suporte institucional.

A vivência como aluno-atleta no contexto escolar impõe uma dupla cobrança que, embora muitas vezes naturalizada, representa um desafio significativo para os estudantes. De um lado, há a exigência formal das disciplinas curriculares, com avaliações, prazos e participação nas aulas; de outro, a responsabilidade de integrar uma equipe esportiva, com treinos regulares, metas de desempenho e, frequentemente, a necessidade de representar a escola em competições. Essa sobreposição se intensifica quando há viagens para eventos esportivos, momento em que os alunos se veem obrigados a recuperar conteúdos perdidos, estudar por conta própria ou negociar com professores prazos e atividades. Essa dinâmica exige maturidade, organização e disciplina, além de um esforço adicional para não comprometer nenhum dos dois campos de atuação. Esse ponto está evidenciado quando o estudante 11 relata que “os maiores desafios eram quando tinha alguma viagem e precisava adiantar algum assunto e estudar mais para poder viajar e não atrasar o assunto das matérias.” Como destacam Gutierrez e Marques (2005), o esporte escolar precisa ser compreendido em sua complexidade, considerando que sua prática, quando inserida no ambiente educacional, deve ser acompanhada de políticas institucionais de apoio e mediação, que evitem que a experiência esportiva se torne, paradoxalmente, mais um fator de exclusão ou sobrecarga para o aluno.

O deslocamento entre cidades e a permanência prolongada na escola em dias de treino também foram fatores desafiadores, como já discutimos anteriormente e como relatado pelos estudantes 24, 29 e 32. O estudante 24 afirma: “Um dos principais desafios foi a necessidade de me deslocar entre cidades para estudar e treinar... a alimentação também foi um ponto desafiador”. Já o estudante 29 comenta: “Eu tinha que passar o dia todo lá... se tornando uma rotina cansativa porém gratificante”, enquanto o estudante 32 ressalta: “A principal dificuldade era mais conciliar a distância do campus para treinamento...”. Essas dificuldades estruturais dialogam com Melo (2018) e Darido (2006), que destacam a importância de políticas de permanência, como transporte e alimentação escolar, para garantir a efetiva participação dos estudantes nas atividades esportivas.

A pressão por desempenho também foi um aspecto presente, seja em relação às expectativas pessoais ou à cobrança do grupo. O estudante 37 afirma: “A busca constante por melhores desempenhos... exigia dedicação dupla, com esforço físico e mental, além de uma boa gestão emocional”. Sentimentos como medo de errar, insegurança e autossabotagem também foram relatados, como pelo estudante 23: “Tinha medo de não me destacar, de não render por medo de errar...”. Scaglia et al. (2009) ressaltam que quando o foco excessivo está no rendimento, e não no processo, o ambiente esportivo pode se tornar excludente e gerador de ansiedade. Daí a importância de projetos pedagógicos que valorizem a participação e o desenvolvimento integral.

As lesões foram outro ponto destacado, tanto pelas dores e limitações quanto pelo impacto emocional. O estudante 1 menciona “a quantidade excessiva de lesões que tive durante o trajeto”, enquanto o estudante 10 relata o apoio do professor durante o processo de recuperação: “Foi apoio e disposição do professor para evitar um problema maior no meu joelho... ele fez tornar bem mais leve o processo”. De acordo com Oliveira e De Marco (2008), a ausência de suporte especializado nas escolas aumenta os riscos de agravamento de lesões, exigindo dos professores sensibilidade e conhecimento para adaptar o treinamento às condições físicas dos estudantes.

Além das dificuldades físicas e logísticas, aspectos subjetivos e emocionais também se evidenciaram. O estudante 26 resume: “o cansaço da rotina exaustiva por chegar tarde em casa e precisar acordar cedo no outro dia, muitas vezes com dores no corpo pelo treino no dia anterior, mas, obviamente, sem arrependimentos”. A exaustão física é, portanto, muitas vezes compensada pelo prazer de estar no esporte. Para Nogueira e Campos (2019), o professor de Educação Física precisa atuar também como mediador emocional, atento aos sinais de sobrecarga e sofrimento psíquico que podem surgir no contexto esportivo escolar.

Outro desafio recorrente foi o enfrentamento de estigmas sociais, como ser mulher em um espaço esportivo marcado por uma cultura masculina, conforme

apontado pela estudante 7: “O desafio pra mim pessoalmente era o fato de ser mulher num meio estritamente visto como masculino e a falta de incentivo familiar”. Esse tipo de barreira cultural ainda é amplamente relatado nas pesquisas sobre gênero e esporte escolar. De acordo com Ferreira e Castellani Filho (2005), o esporte continua sendo um espaço de reprodução de desigualdades de gênero, exigindo ações pedagógicas afirmativas que valorizem e incluam as meninas nos projetos esportivos escolares.

Por fim, os relatos mostram que, mesmo diante de tantos desafios — desde dificuldades com transporte e alimentação até conflitos emocionais e pressões por desempenho —, os estudantes encontraram no esporte um espaço de aprendizado e superação. Como sintetiza o estudante 6:

“Durante minha trajetória como discente-atleta, enfrentei desafios em diferentes esferas: curricular, extracurricular e pessoal. Mas sendo mais específico, um dos maiores desafios foi aprender a equilibrar e distinguir as responsabilidades acadêmicas das atividades extracurriculares. Em contrapartida, os aspectos positivos foram significativos. Essa experiência me ensinou a ser mais responsável e a lapidar e descobrir habilidades, como trabalho em equipe e comunicação.” (estudante 6)

Esses desafios, quando mediados com sensibilidade e compromisso pedagógico, podem se transformar em importantes elementos da formação integral dos estudantes, como defendem Bracht (2003) e Betti (2006), dentro de uma concepção crítica da Educação Física escolar.

Como destacam Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa deve buscar compreender essa complexidade, reconhecendo que as experiências humanas são marcadas por tensões, contradições e processos de ressignificação. É exatamente isso que emerge dos relatos analisados: os participantes não negam os obstáculos vividos no percurso esportivo, mas os integram como parte significativa de sua formação. Dificuldades como lesões, conflitos internos, medo de errar, pressão familiar ou mesmo baixa autoestima são reconfiguradas como experiências que impulsionam o amadurecimento pessoal e acadêmico.

5.4.3 - Superação dos desafios como processo formativo

A superação de desafios é um elemento central na formação proporcionada pelo esporte escolar, revelando-se não apenas no campo físico, mas sobretudo na dimensão simbólica e subjetiva da experiência vivida. Como destacou o estudante 13, “os aspectos positivos vieram com as conquistas! Não apenas de medalhas, mas pelo processo que me ensinou a superar o medo e a insegurança, que eram meus maiores desafios.” A prática esportiva, ao mobilizar o sujeito diante de situações-limite como competição, pressão ou frustração, se transforma em um potente meio de autoconhecimento, reconstrução emocional e afirmação da identidade.

No contexto escolar, a atuação do professor como mediador do processo de superação de dificuldades pessoais e acadêmicas dos estudantes pode desempenhar um papel significativo na construção de trajetórias mais estáveis. Um dos participantes da pesquisa compartilha uma experiência que ilustra como o envolvimento com o esporte e o vínculo com o docente-treinador contribuiu para ressignificar um momento de crise:

“Quando o professor Alex chegou no campus Santa Cruz, eu havia acabado de reprovar no último ano do ensino médio, devido a quantidade baixa de frequência em uma disciplina. Esse fator foi crucial para o meu amadurecimento como pessoa, pois, a partir desse ponto, comecei a me esforçar e dedicar toda minha concentração nos estudos. Mas, o esporte sempre foi algo que fez parte da minha vida e, aproximando-me do professor Alex, encontrei alguém que acreditava em mim e sempre enalteceu meu potencial, principalmente naquele momento difícil pós-reprovação. Nunca me dizendo apenas o que eu queria ouvir, mas sim o que eu precisava ouvir, foi assim que o professor Alex me fez enxergar os rumos que eu queria seguir no futuro, e esse foi o maior desafio que superei durante o ensino médio.”
(estudante 20)

Esse relato revela a potência das relações construídas no ambiente esportivo como fator de acolhimento, orientação e reconstrução de sentido para os estudantes. No entanto, o fato de o pesquisador ter atuado como professor e treinador no mesmo contexto investigado impõe limites à neutralidade analítica e exige uma discussão ética mais aprofundada. A presença do pesquisador como figura de referência direta em alguns relatos pode ter influenciado tanto o conteúdo

quanto o tom das respostas, favorecendo uma idealização dos vínculos estabelecidos e, conseqüentemente, a interpretação dos dados.

Em pesquisas qualitativas com forte envolvimento do pesquisador no campo, é imprescindível, conforme orientam Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2010), adotar uma postura reflexiva e autocrítica, reconhecendo os riscos de contaminação dos dados por vieses afetivos ou relacionais. No presente estudo, isso significa admitir que as percepções positivas sobre a figura do professor-treinador podem ter sido intensificadas pela proximidade emocional ou pela relação construída ao longo do tempo com os participantes, sobretudo quando o próprio pesquisador ocupa essa posição.

Dessa forma, mais do que validar a minha atuação profissional, o trecho acima deve ser compreendido como um exemplo das potencialidades da mediação pedagógica no esporte escolar, ressaltando a importância de construir relações de confiança, escuta e orientação. Contudo, o foco da análise não pode ser a validação de um sujeito específico, mas sim a problematização das condições institucionais que favorecem — ou limitam — esse tipo de vínculo no cotidiano escolar.

Essa experiência de superação, no entanto, não se dá sem esforço e desgaste. O estudante 21 compartilha:

“Destaco como forma positiva o desenvolvimento da liderança, um melhor trabalho em equipe, principalmente por buscar sempre bons resultados, acredito que essa experiência como aluno/atleta fez com que não tivesse espaço para a desistência. Acredito que o maior desafio seja o cansaço, pois na maioria das vezes treinávamos duas ou três vezes por semana, onde chegava as 23:00 em casa, creio que fosse o principal ponto desafiador.”
(estudante 21)

O cansaço físico e a gestão de tempo tornam-se, assim, desafios que forjam a disciplina e a responsabilidade, valores indispensáveis na trajetória estudantil e na vida em sociedade, como apontam Paes (2001) e Bracht (2005).

Além das barreiras físicas e acadêmicas, muitos estudantes enfrentam desafios internos e sociais relacionados a questões identitárias. O estudante 28 revela:

“O aprendizado que eu tive, os conselhos, as broncas, orientações, o respeito, os tapas, os palavrões e acima de tudo, o saber escutar me fez ganhar uma maturidade que eu não tinha, e uma experiência em quadra e em campo que não tinha. De forma negativa pra mim, foi um desafio enorme. Pois desde pequeno eu sabia da minha sexualidade, então isso era algo que me constrangia, pois gostar de um esporte tão machista era algo que mim a sociedade e os meus colegas, não iriam me aceitar, iriam rir de mim. Então até conseguir superar esse medo, pra mim foi algo desafiador e ao mesmo tempo, estimulador, pois eu sabia que eu podia, que eu tinha potencial.” (estudante 28)

Esse relato reforça a importância de ambientes esportivos acolhedores e de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, conforme propõe a Educação Física crítica (Daolio, 2004; Kunz, 1994).

Além de superação de limites, a prática esportiva também aparece como espaço de enfrentamento de preconceitos. A estudante 7 expressa: “pra mim pessoalmente era o fato de ser mulher num meio estritamente visto como masculino e a falta de incentivo familiar [...]”. A partir desse depoimento, compreende-se o esporte como território de disputa e empoderamento. Segundo Góis (2008), a vivência esportiva escolar pode operar como espaço de contestação e construção de novas narrativas identitárias, sobretudo para sujeitos historicamente excluídos dos espaços de poder. A participação das estudantes mulheres em modalidades tradicionalmente masculinas é um exemplo de como a escola pode ser um ambiente de transformação cultural.

O acolhimento por parte dos colegas e professores também desempenha papel essencial nesse processo formativo. O estudante 36 lembra:

“Quando tive meu primeiro contato com o basquete, foi difícil aceitar que aquilo era pra mim, Alex me integrou e desenvolveu a base do esporte em mim, me fez criar carinho pelo esporte e pelo time, sempre acreditando que eu iria ser útil ali. No primeiro campeonato foi difícil devido a pouca interação com a delegação, na qual também havia aconselhamento para acolher os calouros (que era meu caso). De toda forma, fui acolhida e fiz mais amigos, consegui me desenvolver intelectualmente e hoje, a saudade daquela época não cabe no peito.” (estudante 36)

Aqui, a superação da insegurança inicial é transformada em pertencimento e desenvolvimento pessoal, revelando o esporte como espaço de humanização, ao possibilitar ao aluno vivências que desenvolvem não apenas suas habilidades

motoras, mas também seu sentido de pertencimento, autoestima, identidade e reconhecimento no coletivo. Segundo Neira (2009, p.85): “A escola, ao valorizar a cultura corporal do movimento, contribui para a construção de sentidos existenciais, sociais e culturais, promovendo o reconhecimento do sujeito em suas dimensões humanas”

Por fim, o amadurecimento pessoal que emerge das exigências do esporte é sintetizado no relato do estudante 42:

“minha falta de confiança em si mesmo. Hoje tenho o discernimento em ver que o professor muito me cobrava pois via potencial não explorado. Vendo isso hoje, aprendi a confiar mais em mim e no que eu posso realizar nos mais diferentes aspectos da minha vida.” (estudante 42)

A vivência esportiva, quando inserida em uma proposta pedagógica crítica, possibilita que os estudantes não apenas desenvolvam habilidades físicas, mas também construam valores como solidariedade, respeito, autonomia e autoestima. Essa dimensão formativa do esporte escolar é destacada por Darido (2006), ao argumentar que o esporte, tratado de forma educativa, “deixa de ser apenas um fim em si mesmo e passa a ser um meio de formação de sujeitos críticos e participativos na vida social”. Assim, a prática esportiva se configura como oportunidade concreta de mediação pedagógica para o crescimento humano, em especial quando considera as subjetividades e trajetórias singulares dos alunos.

Esses relatos confirmam que o esporte, quando orientado por uma pedagogia crítica e afetiva, constitui-se como um espaço privilegiado de formação humana, onde os desafios enfrentados e superados deixam marcas positivas duradouras. A trajetória do aluno-atleta é, assim, profundamente educativa, não apenas pelos resultados alcançados, mas pelo caminho percorrido na construção de si mesmo.

Essa dimensão formativa aparece fortemente quando os(as) estudantes atribuem ao esporte escolar um papel de mediação em momentos de crise. O esporte, neste caso, não apenas resistiu à exclusão escolar, como atuou como um

canal de permanência e resiliência. O relato do estudante 5 sintetiza de modo sensível esse processo:

“Cada acadêmico enfrentava suas dificuldades, assim como também possuíam suas facilidades. Minha trajetória como atleta é muito especial para mim, sempre enfrentei um contexto técnico inferior ao dos meus colegas, sentia que precisava treinar o dobro para estar em igualdade dos meus companheiros de equipe. Dessa forma, nunca estive em uma zona de conforto dentro das equipes que participei, dificilmente eu era peça insubstituível no time, então merecer estar na equipe se tornou um desafio particular para mim, já estive dentro da equipe da mesma forma que estive fora em momentos especiais que eu gostaria muito de ter feito parte, e isso me tornou um atleta resiliente, e moldou em mim uma mentalidade forte sobre conquistas e derrotas dentro do esporte, mentalidade essa que se estende para as conquistas e derrotas da vida. Então se fosse para resumir, não ser o melhor dentro do esporte que eu praticava me tornou o melhor atleta que eu poderia ser naquele momento, o meu desafio sempre foi o melhor aspecto positivo, a necessidade evoluir e progredir para ser a melhor versão capaz de contribuir com a equipe.” (estudante 5)

Esse testemunho reforça que o processo educativo no esporte não é linear e que, muitas vezes, o sujeito que mais aprende não é aquele que conquista medalhas, mas sim aquele que descobre sua própria força, desenvolve senso de coletividade e constrói um vínculo com o grupo e consigo mesmo. Daolio (2004) afirma que o esporte escolar pode ser compreendido como um “espelho cultural”, onde o sujeito vê refletidas suas possibilidades e limites, aprendendo a lidar com ambos.

Ao longo dos relatos, observa-se como o esporte foi vivenciado como uma prática de significados múltiplos – lugar de conquista, de esforço, de relação com o outro e de autoconhecimento. Mais do que formar atletas, o esporte escolar, quando compreendido em sua dimensão pedagógica, forma sujeitos autônomos, críticos, colaborativos e emocionalmente mais preparados para os desafios da vida.

Essa abordagem é amplamente defendida por autores da Educação Física crítica como Bracht (2003) e Betti (2006), que argumentam que o esporte não pode ser visto apenas como um fim em si, mas como meio de promoção da cidadania, da solidariedade e da justiça social. É nesse sentido que se pode afirmar que o esporte escolar, embora marcado por tensões e desafios, configura-se como um espaço

potente de formação humana – onde os erros também ensinam, as derrotas fortalecem, e os vínculos construídos perduram além das quadras.

5.5. EXPERIÊNCIA DE SELEÇÃO PARA COMPETIÇÃO: AFIRMAÇÃO, EXCLUSÃO E RESILIÊNCIA

A seleção de atletas, prática comum no contexto esportivo, especialmente em equipes escolares, pode representar um momento de afirmação ou de frustração para os estudantes. A literatura aponta que processos seletivos esportivos podem reforçar desigualdades, mas também podem fomentar competências como a resiliência e a superação (Coakley, 2008; Parlebas, 2001).

Na análise das respostas dos ex-discentes do IFRN, emerge um quadro complexo: a maioria relata não ter vivenciado processos de exclusão, mas reconhece que a seleção baseada em critérios técnicos e físicos é uma prática inerente ao esporte. Além disso, aqueles que ficaram de fora de competições identificaram na experiência uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal. A partir das respostas dos egressos emergiram duas grandes categorias: a da participação plena e da exclusão como oportunidade de resiliência.

5.5.1 Participação plena: o orgulho de sempre ter sido selecionado

A participação em competições esportivas escolares promove um sentimento de pertencimento e identidade entre os estudantes, o que contribui significativamente para sua formação social e emocional. Representar a escola em um evento esportivo extrapola a dimensão da atividade física: é um ato simbólico que fortalece o vínculo com a instituição e eleva a autoestima dos alunos. Nesse contexto, os(as) estudantes deixam de ser apenas discentes e tornam-se representantes de uma coletividade, o que mobiliza valores como responsabilidade, disciplina, honra e espírito de equipe. Segundo Daolio (2004), a vivência esportiva permite ao aluno "sentir-se parte de algo maior", conferindo sentido à sua experiência escolar. Esse sentimento é evidenciado nos relatos dos estudantes que participaram da pesquisa, como o de uma aluna que afirma: "Não fiquei de fora de nenhuma

competição. E foram as melhores experiências da minha época de discente. Várias memórias felizes que guardo até os dias atuais!” (estudante 13).

Bracht (2003) defende que o esporte na escola deve ser visto como uma prática cultural que expressa identidades coletivas e individuais. Quando um estudante veste a camisa de sua escola para disputar uma competição, ele atualiza uma narrativa que mescla o desejo de superação pessoal com o orgulho de representar um grupo. Essa experiência é compartilhada por muitos dos participantes. Um deles recorda com entusiasmo:

“Felizmente tive o prazer e a honra de ser selecionado para fazer parte da equipe. Já na primeira competição, o Intercampi Regional. Fiquei sem acreditar, pois o nível dos treinos e peneiras era muito alto. Confesso que quase não dormi de tanta felicidade, fiquei em êxtase durante muito tempo. Fazer parte do time do IFRN era um sonho antigo.” (estudante 23)

Outro estudante complementa, dizendo: “Foi uma experiência sem dúvidas uma das melhores da minha vida, o basquete de fato mudou a minha vida” (estudante 4).

Além disso, a representação institucional por meio do esporte tem um papel pedagógico importante. Como destaca Betti (2006), o esporte escolar deve ser compreendido como uma prática educativa que favorece a formação integral do sujeito, não apenas por desenvolver habilidades físicas, mas também por estimular a autonomia, a cooperação e o compromisso coletivo. A fala do estudante 33 expressa bem essa concepção:

“Acho que pela nossa dinâmica de treinamento, e da forma que jogávamos teve poucas partidas as quais eu não entrei em quadra, acho que nem recordo quais foram. Mas, eu sempre estive ciente que se eu não jogasse é por que naquele momento aquela era melhor escolha pra equipe. Como eu costumo dizer a gente jogava em conjunto, o importante era a vitória no fim do jogo, independente de jogar ou não a partida.” (estudante 33)

A participação nas competições também contribui para a construção de memórias significativas. Segundo Mezzaroba e Hallal (2006), o esporte vivenciado no ambiente escolar, quando estruturado com intencionalidade educativa, tende a

ocupar lugar privilegiado na memória afetiva dos alunos. Isso se confirma na fala de uma estudante que destaca: “Ainda que não fosse a melhor, não fiquei de fora de nenhum jogo ou evento importante” (estudante 3). Para outros, como o estudante 30, mesmo quando não participavam de uma competição por decisão técnica, a compreensão do coletivo se mantinha: “Em caso de escolha de treinador, acho que entenderia perfeitamente minha não escolha e ficaria em treinar mais.”

Morin (2000), ao discutir a educação para a complexidade, ressalta a importância das experiências que envolvem emoção, pertencimento e responsabilidade como elementos-chave da formação humana. Representar a escola em uma competição envolve todos esses elementos e contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis ao coletivo, mais resilientes diante de desafios e mais comprometidos com suas trajetórias e com o meio em que estão inseridos. Isso fica evidente em falas como a do estudante 12: “Você tem que estar bem fisicamente, estar bem com o grupo e entender o propósito do treinador. Acho que é essa experiência que fica, é saber o propósito do grupo.”

Esse tipo de experiência também favorece o surgimento de lideranças entre os jovens. A responsabilidade de representar a escola estimula atitudes proativas, organização pessoal e habilidade de mediação entre colegas e treinadores. Como observa Kunz (1994), o esporte, quando trabalhado com sentido pedagógico, pode ser um espaço de formação política, onde os estudantes aprendem a se posicionar, a negociar, a respeitar e a cooperar. Essa formação é ressaltada pela estudante 8, que relata: “A minha vontade de vencer a partida com o time era maior do que o ego de ter que jogar a competição individualmente.”

Por fim, é importante destacar que o orgulho de representar a escola em competições fortalece a imagem institucional junto à comunidade interna e externa. Quando estudantes demonstram envolvimento e alegria em carregar o nome da escola, esse sentimento repercute positivamente entre colegas, familiares e gestores, contribuindo para a valorização da educação pública e para o reconhecimento do esporte como uma de suas dimensões formativas.

No entanto, o engajamento com o projeto esportivo escolar não se manifesta apenas na presença em quadra ou na participação direta nas competições. Em alguns casos, os estudantes tomam decisões conscientes que envolvem abrir mão da participação por motivos pessoais, acadêmicos ou profissionais — o que não necessariamente diminui sua valorização da experiência esportiva vivida ao longo do percurso escolar. O estudante 37, por exemplo, compartilha: “Optei por não participar [de uma competição] para focar no meu futuro acadêmico.” Essa escolha revela um aspecto importante da formação integral proporcionada pelo esporte escolar: o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de tomada de decisão. Ao fazer essa opção, o estudante demonstra que compreende o lugar do esporte em sua vida, reconhecendo seus benefícios, mas também sendo capaz de ponderar prioridades em um determinado momento.

A participação plena, portanto, não deve ser entendida apenas como presença constante em todas as competições, mas como envolvimento significativo com os valores, os aprendizados e os vínculos construídos a partir da vivência esportiva. Trata-se de uma participação qualitativa, que continua a influenciar atitudes, escolhas e perspectivas mesmo quando o estudante decide se afastar momentaneamente das atividades.

A literatura crítica da Educação Física, representada por autores como Bracht (2003) e Betti (2006), alerta para os riscos da reprodução de modelos competitivos que reforçam a lógica da exclusão e do rendimento. Embora a competição possa ser um elemento motivador e desafiador, ela não pode obscurecer o compromisso ético-pedagógico da escola com a formação integral dos estudantes. A educação pelo esporte deve ir além do desempenho técnico, abrangendo dimensões afetivas, sociais e éticas.

Coakley (2008) defende que o esporte escolar deve favorecer a participação ampla e significativa de todos os estudantes, valorizando processos de desenvolvimento pessoal em detrimento de uma lógica centrada apenas na performance. Nesse sentido, os processos de seleção precisam ser constantemente

repensados para que não comprometam os princípios de inclusão e equidade que norteiam a educação pública e democrática.

Assim, o projeto esportivo escolar não deve ser visto como fim em si mesmo, mas como meio para promover a autonomia, o protagonismo juvenil e a construção de trajetórias conscientes. A vivência no esporte, mesmo com interrupções ou redefinições de percurso, permanece como referência simbólica e afetiva — e é isso que o torna uma ferramenta potente de formação e transformação.

5.5.2 - A experiência da exclusão como oportunidade de aprendizado

O processo de não seleção para competições esportivas, ainda que doloroso em muitos casos, surge como um momento de reflexão e aprendizado profundo na trajetória dos discentes-atletas. Para muitos, estar fora de uma competição não significou um fim, mas um ponto de partida para se repensar enquanto atleta e sujeito. A literatura da Educação Física crítica reconhece o esporte não apenas como espaço de celebração de vitórias, mas também como terreno fértil para o desenvolvimento da resiliência e da autocompreensão (Bracht, 2003; Betti, 2006). É na frustração da ausência que muitos alunos encontraram forças para evoluir tecnicamente, amadurecer emocionalmente e compreender o valor da coletividade.

Um dos estudantes sintetiza bem esse aprendizado ao relatar:

“O esporte é uma ferramenta que tem o poder de agregar e contribuir para a formação de cidadãos, mas também é de conhecimento comum que uma equipe competitiva é constituída dos melhores atletas que o técnico tem a disposição. Assim, é comum que haja cortes dentro das equipes principais, e nem sempre o aspecto técnico é fator culminante nessas decisões. Como mencionei na resposta anterior, eu sempre tive que trabalhar mais para me manter em nível técnico semelhante aos meu companheiros, e depois que Alex Victor ingressou na instituição e assumiu a equipe, esse esforço foi completamente reconhecido e valorizado, porém, dentro do esporte existem fatores que influenciam no merecimento de permanência da equipe, e eles nem sempre serão técnicos. No intercampi realizado em Apodi conseguimos nos classificar para fase estadual jogando um futsal de altíssima qualidade, foi uma das minhas grandes conquistas no esporte até aquele momento, porém uma atitude minha extra quadra influenciou Alex em me tirar da equipe, assim, não indo para fase final na capital. Viajávamos em delegação, e nossa equipe de handball não teve o mesmo êxito que a equipe de futsal, e no meio disso tudo existia uma tensão entre eu e outro colega da equipe de handball, e naquele momento em um bate boca eu usei nossa classificação para

desmerecer esse colega de delegação, mas minha fala não atingia somente ele, existiam outras pessoas naquela equipe, e só depois de ter sido cortado da equipe, observado de longe meus companheiros disputarem uma vaga para o brasileiro, treinar sozinho, que eu entendi meu ato, e transcendi como atleta. A experiência foi dolorosa na época, a falta de maturidade contribuiu pra doer até mais que o necessário, mas depois de compreender a importância dela, ali nasceu um novo atleta, talvez Alex não lembre das palavras que ele me disse no final daquele ano, mas o reconhecimento do meu crescimento por parte dele foi muito importante.” (estudante 5)

Nesse sentido, o não pertencimento momentâneo ao grupo competitivo não é sinônimo de fracasso, mas pode representar um poderoso mecanismo pedagógico para o fortalecimento pessoal e ético do jovem. Se faz necessário os alunos-atletas entenderem que a construção de uma equipe esportiva coesa e eficaz vai muito além das habilidades técnicas individuais dos atletas; ela exige um alinhamento entre pensamento, atitudes e valores orientados pela coletividade. No contexto escolar, esse alinhamento é ainda mais crucial, pois o esporte deve ser compreendido como um espaço de formação ética e social. Como destaca Betti (2006), a prática esportiva educativa precisa promover o desenvolvimento da solidariedade, do respeito mútuo e da cooperação, elementos fundamentais para a vida em sociedade. Da mesma forma, Bracht (2003) afirma que o esporte escolar não deve reproduzir os modelos do rendimento e da competição desenfreada, mas sim ser um espaço de aprendizagem da convivência democrática. O atleta que compreende que sua conduta interfere diretamente na dinâmica do grupo assume uma postura madura e comprometida, reconhecendo que vitórias significativas só ocorrem quando o coletivo está fortalecido. Assim, a formação do atleta-cidadão envolve internalizar que seu desempenho está intrinsecamente ligado ao respeito às decisões do grupo, aos objetivos comuns e ao espírito de equipe.

Outros participantes também relataram episódios semelhantes, como o estudante 6, que afirma:

“Saí 'escondido' do treinador para participar de um torneio [...] e ele acabou descobrindo. Isso resultou em uma punição: fiquei no banco durante um dos jogos mais importantes [...] Após esse episódio, tudo desmoronou [...] Foi uma experiência horrível”. (estudante 6)

Mesmo sendo uma experiência relatada fora do ambiente do IFRN, através de uma vivência esportiva fora da escola, representa que a dor gerada por essas

experiências evidencia como o esporte escolar opera em múltiplos planos: físico, emocional e simbólico. A disciplina esportiva, nesse caso, aparece como processo educativo que responsabiliza o sujeito por seus atos, construindo maturidade e senso de consequência.

A teoria educacional também nos ajuda a compreender esses episódios como parte da pedagogia formativa. Segundo Freire (1996), educar é possibilitar que o sujeito reconheça a si mesmo como inacabado, como ser em constante processo de formação. A exclusão de um campeonato, assim, pode ser ressignificada como oportunidade de reconstrução e fortalecimento. A estudante 14 expressa isso com clareza: “Sim, fiquei fora do nordeste [...] fiquei triste e pensei até em desistir de treinar [...] fui MVP de alguns jogos [...] o que mostrou que eu era capaz”. Esse tipo de relato evidencia que o reconhecimento de valor não precisa vir apenas da validação institucional, mas também do autoentendimento e da resiliência.

A motivação para continuar, mesmo diante da exclusão, foi outro ponto comum entre os participantes. A estudante 25 destaca: “Já sim [...] nunca me impediu de continuar tentando, aceitava e tentava melhorar pra na próxima ser selecionada”. Tal disposição se relaciona com a ideia de que o erro e a perda são constitutivos de uma pedagogia emancipadora (Kunz, 1994), que reconhece o corpo como agente de experiências formadoras. O banco de reservas ou a ausência da lista de convocados, longe de ser apenas um castigo, transforma-se em estímulo à evolução contínua.

Também há quem associe esse momento à autopercepção e à revisão de prioridades. O estudante 31 relata: “Comecei a diminuir a frequência de treinos [...] e fui ficando de lado em alguns momentos, mas eu entendi que era normal”. Essa maturidade é um dos maiores ganhos do esporte educativo, ao permitir que o aluno internalize valores como empatia, aceitação e coletividade. Da mesma forma, o estudante 42 afirma: “Hoje vejo que não passava muitas das vezes confiança pro professor pelo fato de nem eu mesmo confiar em mim. Isso não mudou o fato dele

continuar apostando”. Trata-se de um movimento de reconhecimento interno que articula o autoconhecimento com o olhar do outro.

No campo teórico, Bracht (2003) enfatiza o papel da afetividade, do cuidado e do reconhecimento como dimensões centrais da educação pelo esporte. O estudante 36 reforça esse sentido ao dizer que, mesmo não participando de um campeonato específico, “a experiência de ser 'excluída' também me ajudou a crescer e aprender a torcer pelas amigas [...] o sentimento sempre foi de alta expectativa pois eu sabia que aquele time escolhido era o melhor”. Trata-se de uma visão coletiva, ética e madura do papel do esporte como espaço educativo.

A inclusão dos diversos relatos revela que, para além da participação ativa nas competições, o esporte também ensina na ausência, na espera, no tempo de treino invisível. Cada episódio de não convocação, cada lugar no banco de reservas, foi narrado como parte essencial da formação de cada sujeito, consolidando a compreensão de que o esporte escolar, quando orientado por princípios educativos e humanos, é espaço potente de transformação pessoal e social.

A seleção de estudantes-atletas para representar suas escolas em competições esportivas constitui, simultaneamente, um espaço de reconhecimento e de tensões. Os relatos analisados revelam que, no contexto do IFRN, essa experiência foi vivenciada com diferentes significados, variando entre orgulho pela convocação, frustração pela não inclusão e, sobretudo, amadurecimento pessoal. Ao considerar o esporte como prática educativa, é preciso problematizar os critérios de seleção e os seus impactos nos processos formativos.

No IFRN, muitos estudantes relataram vivências positivas mesmo quando não foram selecionados para competições. Em alguns casos, a não convocação foi compreendida como resultado da falta de preparo, de assiduidade ou de desempenho técnico. Em outros, os relatos destacam a frustração inicial que, ao ser acolhida e ressignificada no tempo, transformou-se em motivação para treinar mais, buscar superação e repensar atitudes. Esse movimento de reflexão e ação revela a potência formativa do esporte quando mediado com sensibilidade pedagógica.

A relação entre mérito técnico e valores coletivos é central na construção de equipes esportivas escolares. Como aponta Daolio (2004), o esporte é um espaço simbólico de construção de identidades e valores, onde o pertencimento ao grupo se dá tanto pelo desempenho quanto pela adesão aos princípios comuns. Assim, as decisões técnicas que envolvem inclusão ou exclusão de um atleta precisam dialogar com um projeto educativo mais amplo, pautado na formação de sujeitos éticos, críticos e solidários.

Nesse sentido, a experiência da estudante 19 ilustra bem como atitudes e posturas fora da quadra também fazem parte da formação esportiva:

“Nunca fiquei de fora de nenhum jogo, mas houve momentos em que fui chamada à atenção por chegar atrasada em um jogo e por atitudes fora da quadra. Em uma dessas ocasiões, fui 'ameaçada' de ficar de fora caso não mudasse minha postura. Essa experiência foi marcante na minha trajetória, pois me mostrou que não bastava apenas treinar e me dedicar ao esporte, era necessário conciliar minha conduta fora da quadra para que isso não comprometesse o processo como um todo. O professor Alex foi extremamente cirúrgico ao perceber esses detalhes e, em uma conversa breve, mas cheia de orientação e repreensão (kkkk), conseguiu 'girar uma chavinha' na minha mente. Esse diálogo foi essencial naquele momento, pois me ajudou a reorganizar minhas prioridades e a fazer escolhas mais conscientes na vida. Essa experiência não só fortaleceu meu caráter, como também contribuiu diretamente para meu crescimento pessoal e como atleta.”
(estudante 19)

Esse testemunho evidencia que a formação ética do atleta não se limita à técnica ou à performance durante o jogo. A construção de um comportamento responsável, coerente e comprometido com os valores do grupo é parte indispensável da trajetória esportiva. O papel do professor/treinador, nesse contexto, é essencial para mediar os conflitos e orientar os estudantes para além do esporte, em direção à formação humana integral.

5.6. APRENDIZADOS A PARTIR DAS PRÁTICAS EXTRACURRICULARES ESPORTIVAS

A prática esportiva extracurricular, especialmente no contexto escolar, é reconhecida como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de competências que extrapolam o domínio técnico. A literatura evidencia que o esporte

pode contribuir significativamente para o aprendizado de valores, atitudes e habilidades essenciais à formação integral dos sujeitos (Betti, 2006; Kirk, 2010).

Na análise das respostas dos ex-discentes do IFRN, destaca-se a percepção de que as experiências esportivas proporcionaram aprendizados fundamentais, que se estenderam para além das quadras e campos, impactando diversas dimensões da vida pessoal, social e profissional. A partir dos relatos surgiram três categorias: desenvolvimento de valores, aprendizados técnicos e disciplinares e ampliação da perspectiva de vida.

5.6.1 Desenvolvimento de valores: liderança, paciência e companheirismo

A prática esportiva escolar, quando conduzida com intencionalidade pedagógica, contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento de valores humanos, sociais e éticos entre os estudantes. O esporte, em seu potencial educativo, ultrapassa a lógica do rendimento e da competição, para se tornar espaço privilegiado de formação de sujeitos solidários, disciplinados e conscientes de seu papel social (Coakley, 2008; Betti, 2006). Nesse sentido, as experiências relatadas pelos ex-discentes do IFRN revelam a amplitude dos aprendizados vivenciados através do esporte.

Vários estudantes mencionaram o quanto o esporte foi capaz de desenvolver características pessoais e habilidades socioemocionais. Como relatado pelo estudante 1, “fundamentos de liderança, saber separar hora de brincar para momentos de seriedade”, demonstram que, por meio do esporte, os jovens aprendem a lidar com regras, limites e contextos de convivência que exigem maturidade. Essa perspectiva dialoga com os argumentos de Bracht (2003), ao destacar que o esporte pode contribuir para a formação ética se for mediado por práticas reflexivas.

Além disso, o esporte se mostrou um potente instrumento de autoconhecimento e autossuperação. O estudante 6 compartilhou que deixou de ver

o esporte como mera recreação para reconhecê-lo como espaço de aprendizado e descoberta: “identifiquei minhas habilidades e limitações... contribuindo significativamente para o meu crescimento pessoal.” Esse relato ressoa com as ideias de Parlebas (2001), ao afirmar que o jogo esportivo é um espaço de tomada de decisão, estratégia e responsabilidade, favorecendo o desenvolvimento de competências para além do corpo.

Outro aspecto recorrente nos relatos é a valorização da empatia, do perdão e da humildade, elementos centrais à convivência humana. Como afirmou o estudante 10: “você aprende a perdoar, ter mais empatia... incentivar o próximo, correr por todos e não só por você.” Esses valores, frequentemente negligenciados em abordagens tecnicistas do esporte, são fundamentais para a formação de sujeitos capazes de atuar coletivamente na sociedade contemporânea (Fensterseifer, 2005).

A vivência esportiva também foi reconhecida como promotora de disciplina, respeito e responsabilidade. O estudante 11 destacou: “os esportes unem as pessoas e fazem ter disciplina e respeito, ajudando nas outras atividades do dia a dia.” Essa relação direta entre a prática esportiva e a organização da vida cotidiana evidencia que o esporte escolar pode se constituir em ponte para aprendizagens transferíveis, desde que esteja articulado aos princípios da formação omnilateral (Freire, 1992; Morin, 2000).

Para muitos estudantes, o esporte não era apenas atividade física, mas uma linguagem de vida. O estudante 12 sintetizou bem essa compreensão: “o esporte é algo como crescimento como pessoa ou como cidadão.” Da mesma forma, o estudante 16 destacou que “toda etapa do processo é importante, seja a construção por meio dos treinos e as decisões escolhidas nos jogos”, reconhecendo o valor formativo de cada fase da prática esportiva. Essas falas reforçam a noção de que o esporte escolar deve ser entendido como um processo e não apenas como produto final de competições.

O desenvolvimento do respeito ao próximo, da convivência democrática e da solidariedade também foram destacados, como no relato do estudante 23: “você se

torna uma pessoa mais responsável; ajudar o próximo; respeitar os adversários.” Valores como esses são defendidos na literatura da Educação Física crítica como componentes essenciais de uma formação cidadã e transformadora (Daolio, 2004; Betti, 2006).

A prática esportiva permitiu, ainda, que os estudantes aprendessem a lidar com frustrações, perdas e vitórias com maturidade. A estudante 36 compartilhou: “aprendi a ouvir e aceitar palavras e frases pesadas... aprendi a respeitar mais, a amar pessoas que eu não conhecia e... principalmente, também aprendi a perder.” O esporte, como ensina Freire (1992), deve ser uma prática de liberdade e de diálogo, em que o erro, o conflito e a superação são partes indissociáveis do processo educativo.

Outro valor mencionado foi a seriedade e o compromisso com os objetivos traçados, como relatado pelo estudante 22: “aprendi a respeitar os processos e ser sério com tudo que fosse fazer.” Essa postura se reflete na forma como os alunos passaram a encarar suas responsabilidades, não apenas no esporte, mas também em seus estudos e projetos de vida. É nesse sentido que o esporte escolar se aproxima de uma prática de formação integral, em consonância com a proposta de Edgar Morin (2000), que defende a educação para a complexidade e a inter-relação entre razão, emoção e ação.

A ética no esporte escolar se revela como dimensão fundamental para a formação integral dos sujeitos, ao articular regras, respeito mútuo e princípios morais que transcendem o resultado das competições. De acordo com Parlebas (2001), o esporte, enquanto prática institucionalizada, carrega um código de conduta que deve ser apropriado pedagogicamente, promovendo valores como justiça, respeito, solidariedade e honestidade. Essa perspectiva é reforçada por Bracht (2003), ao defender que a Educação Física crítica deve priorizar experiências que estimulem a reflexão ética, superando a lógica do rendimento a qualquer custo. No contexto das experiências relatadas por discentes-atletas, essa compreensão aparece de forma sensível. Como afirmou o estudante 31:

“Não é apenas jogar. Acredito que, apesar de ser um momento de tirar o estresse (pra mim), é necessário ter bom senso e caráter. Medir forças para não ser desleal, e sempre trabalhar em equipe. A prática esportiva coletiva é um dos melhores meios para trabalhar as relações interpessoais.” (estudante 31)

Tal depoimento evidencia que, ao serem bem orientadas, as vivências esportivas na escola podem se constituir como verdadeiros laboratórios éticos, contribuindo para a construção de sujeitos mais conscientes, solidários e responsáveis em suas ações, dentro e fora das quadras.

A análise das respostas revela a centralidade do esporte extracurricular como elemento estruturante de suas trajetórias formativas. Longe de se limitar a uma dimensão recreativa ou técnica, o esporte foi vivenciado como uma experiência marcante, carregada de sentidos, aprendizagens e transformações pessoais. Conforme propõem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve ser sensível aos significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, e nesse caso, a prática esportiva surge como um espaço privilegiado de formação humana integral.

Ao longo dos relatos, fica evidente que o esporte contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas, dialogando com os pressupostos da Organização Didática do IFRN (IFRN, 2012), que defende a promoção de uma formação omnilateral, abrangendo as múltiplas dimensões do ser humano. Os estudantes mencionaram valores como disciplina, respeito, responsabilidade, empatia, persistência e espírito de equipe, elementos fundamentais para a convivência cidadã e para os desafios da vida adulta.

O relato do estudante 42 sintetiza a proposta do esporte como meio para a formação integral:

“No IFRN, o esporte foi tratado com seriedade e também com carinho — e isso fez toda a diferença na forma como o enxerguei desde então. Ali, aprendi que o esporte vai muito além da competição. É uma ferramenta poderosa de educação, transformação e inclusão. A prática esportiva me ensinou sobre o valor da coletividade, da superação pessoal e da importância do respeito às regras e aos colegas.” (estudante 42)

A prática esportiva no contexto escolar, quando bem orientada, vai além da técnica e do resultado. Ela se transforma em espaço de descoberta de si e do outro, de superação de limites, de enfrentamento de frustrações e de conquistas compartilhadas. Essa vivência favorece a construção de subjetividades mais seguras, críticas e comprometidas com o coletivo. O esporte, assim, torna-se ponte entre o desenvolvimento pessoal e a inserção social, favorecendo o amadurecimento dos sujeitos.

Por fim, os relatos de estudantes como o 35 e o 40 apontam para a dimensão afetiva e social do esporte, evidenciando o desenvolvimento de vínculos interpessoais e a construção de redes de apoio: “nas práticas esportivas do IFRN, aprendi que o esporte transforma... fortalece o corpo, a mente e ensina valores como superação e trabalho em equipe”; “companheirismo, liderança, resiliência e sociabilidade.” Essas experiências reafirmam o potencial do esporte como espaço privilegiado de educação para a vida.

5.6.2 - Aprendizados técnicos e disciplinares: constância, segurança e autoconfiança

A prática esportiva no ambiente escolar, especialmente em sua dimensão extracurricular, desponta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento técnico e disciplinar dos estudantes. O esporte, quando orientado pedagogicamente, permite a construção de competências motoras e cognitivas, além da assimilação de valores e atitudes fundamentais à formação integral. Como destaca Bracht (2003), o esporte pode ser um poderoso instrumento educativo desde que esteja inserido em um projeto pedagógico crítico e reflexivo. Vários estudantes relataram como a prática sistemática contribuiu para sua organização pessoal, aprimoramento físico e foco nos objetivos. “Aprendi a ser paciente, coerente, verdadeiro, companheiro, o esporte tem a capacidade de mudar vidas” (estudante 2), sintetiza um deles.

A disciplina é um dos pilares mais recorrentes na fala dos participantes. Desde a frequência nos treinos até o comprometimento com o grupo, ela aparece como elemento estruturante da experiência esportiva. Conforme Betti (2006), o

esporte escolar, para além da reprodução de gestos técnicos, deve ser uma via de reflexão sobre o corpo, a ética e a convivência. Essa concepção se revela nas palavras do estudante 3: “Além de ter desenvolvido disciplina e constância, consegui também trabalhar a minha liderança e tomada de decisão”.

Para além da modalidade principal, o esporte promove um repertório mais amplo de conhecimentos, que vai da história das práticas corporais à compreensão tática e técnica do jogo. O estudante 7 relembra que “mesmo praticando apenas o futsal para competições eu acabava tendo contato com outros esportes... Isso me fez entender também a importância e o papel do esporte na vida de pessoas e saber trabalhar mais em equipe”.

No relato do estudante 8, percebe-se a maturidade conquistada a partir do envolvimento técnico com o esporte:

“Aprendi que o esporte exige disciplina e respeito, tanto dentro quanto fora da quadra. Entendi que o sucesso no esporte depende do trabalho em equipe, da comunicação e da cooperação. Além disso, vi a importância de jogar com fair play e ética, respeitando os adversários, árbitros e regras. Desenvolvi habilidades técnicas específicas do futsal e aprendi a aplicar estratégias e táticas para alcançar objetivos, bem como a me adaptar a diferentes situações e oponentes, demonstrando flexibilidade e capacidade de improvisar, entendendo assim, a importância de analisar o próprio desempenho e ajustar estratégias para melhorar resultados. O esporte também me ajudou a desenvolver minha autoconfiança e autoestima, permitindo que eu enfrentasse desafios com mais segurança, além de aprender a lidar com derrotas e pressões, desenvolvendo minha capacidade de superar obstáculos. Tive a oportunidade de assumir papéis de liderança e responsabilidade, o que me ajudou a desenvolver habilidades de comunicação e gerenciamento.” (estudante 8)

Essa abordagem multifacetada do esporte também é abordada por Coakley (2008), ao afirmar que o envolvimento esportivo pode influenciar positivamente o desenvolvimento pessoal, desde que inserido em uma lógica de aprendizado e cooperação.

Outros estudantes destacam como o domínio técnico está atrelado ao equilíbrio emocional. O estudante 13 afirma: “O esporte é como uma engrenagem: mental, física e emocional... e quando tudo está ruim, o esporte é a chave que faz os aspectos citados ficarem bem”. Essa visão está em consonância com as ideias

de Parlebas (2001), que defende a prática esportiva como uma forma de linguagem corporal dotada de sentido e capaz de desenvolver múltiplas inteligências.

A repetição e constância dos treinos também é valorizada como um dos principais caminhos para o aprendizado. “Disciplina, foco, persistência e muita vontade de melhorar” (estudante 17) e “disciplina, paciência, concentração, agilidade” (estudante 18) são expressões reiteradas que demonstram o quanto a prática esportiva exige e devolve crescimento. Nesse sentido, o esporte cumpre sua função educativa ao articular exigência e recompensa em um processo contínuo de aperfeiçoamento.

O estudante 19 transpõe a barreira da técnica e tática ao afirmar que “o esporte vai além do desenvolvimento físico, ele também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos”. Essa percepção amplia a compreensão do esporte extracurricular como um componente essencial na formação do estudante, contribuindo para sua autonomia, autoestima e capacidade crítica.

Além da formação técnica e disciplinar, há uma dimensão relacional importante: “Aprimorei o trabalho em equipe e a disciplina” (estudante 29); “Foi importante para meu amadurecimento, tanto nas vitórias quanto nas dolorosas derrotas” (estudante 26). Esses relatos dialogam com as ideias de Freire (1996), que defende a prática educativa como um espaço de construção coletiva, onde se aprende a conviver e a respeitar o outro.

Outro elemento recorrente é o papel do esporte como mediador do bem-estar e da saúde. “Acho que percebi na prática a importância e como muda o dia a dia, muda o humor e espairose” (estudante 30), afirma um dos participantes. Essa dimensão do esporte como elemento promotor de saúde integral é corroborada por Kunz (1994), que vê no movimento uma forma de expressão e emancipação humana.

Ao propor desafios adequados, incentivar a autocrítica e valorizar o processo coletivo, o professor se torna figura central na articulação entre prática esportiva e formação ética. Mesmo sem ser diretamente nomeado, sua presença é percebida nos efeitos das vivências relatadas.

Para ilustrar essa perspectiva de mediação, trago o exemplo de um jogo de basquete em que nossa equipe era claramente inferior à equipe adversária. Com o objetivo de manter a motivação dos alunos ao longo de toda a partida, combinamos que tentaríamos sofrer menos de 50 pontos e marcar mais de 10. Ao término do jogo, todos os nossos atletas comemoraram como se tivessem vencido. Um torcedor, sem entender, me questionou sobre o motivo da comemoração. Expliquei a ele o nosso combinado, e então ele percebeu que o placar estava 48 a 11 para a equipe adversária. Ou seja, cumprimos o que havíamos proposto e todos saíram felizes de quadra. Entender que ser esportista não está relacionado apenas à vitória, mas sim a dar o seu melhor em quadra, é algo primordial para as minhas equipes.

Os aprendizados relatados não se restringem ao universo do esporte. Eles transbordam para outras dimensões da vida: a maneira de lidar com conflitos, o senso de responsabilidade frente aos compromissos, a capacidade de tomar decisões com autonomia e maturidade.

Por fim, o estudante 37 resume a riqueza da vivência esportiva escolar: “Participei dessas atividades me ensinou a importância da disciplina, da organização do tempo e do trabalho em equipe... Essas vivências reforçaram valores que levo não só para a vida acadêmica, mas também para minha trajetória pessoal”. Assim, confirma-se que o esporte extracurricular, quando orientado com intencionalidade pedagógica, torna-se um espaço de aprendizagem técnica, desenvolvimento de valores e construção da cidadania.

5.6.3 - Ampliação das perspectivas de vida: o esporte como elemento transformador

O esporte escolar, especialmente quando vinculado a projetos institucionais como os realizados no IFRN, apresenta-se como um campo fértil para o desenvolvimento de novas perspectivas de vida. A prática esportiva pode catalisar transformações pessoais profundas, reconfigurando horizontes e ampliando os projetos de futuro dos sujeitos envolvidos. Conforme aponta Tubino (2006), o esporte, quando orientado pedagogicamente, permite ao estudante vivenciar situações de superação, responsabilidade, convivência e autoconhecimento, características fundamentais à formação humana integral.

Essa dimensão transformadora é expressa de modo contundente nas falas dos próprios ex-discentes. O estudante 4 sintetiza: “Que o esporte muda vida e que abre portas para as melhores coisas que existe, o IFRN sempre investiu nos esportes e creio que não há nenhuma competição como o INTERCAMPI.” A fala evidencia como o envolvimento com o esporte escolar pode extrapolar o espaço físico das quadras e campos, alcançando significados mais amplos na trajetória de vida dos sujeitos.

A vivência esportiva cria oportunidades de vivenciar o protagonismo juvenil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde muitas vezes faltam espaços estruturados para expressão pessoal. Como destaca Paes e Balbino (2005), o esporte pode ser uma “porta de entrada para a cidadania” ao favorecer que os sujeitos reconheçam seu próprio potencial, ampliem sua autoestima e se vejam como agentes transformadores de suas realidades. Ao ocupar o espaço da quadra, o jovem também ocupa simbolicamente outros espaços da vida social.

Outros estudantes expressam, ainda, experiências de transformação profunda em virtude da prática esportiva. O estudante 5 compartilha um testemunho particularmente significativo:

“Eu não consigo escrever tudo que o esporte me ensinou, minha relação com esporte é diferente de qualquer outra relação que eu tive na minha vida com

qualquer coisa. Hoje sou atleta federado de uma equipe de atletismo enquanto curso medicina de maneira paralela, e tenho companheiros de equipe que competem a nível mundial e disputam vaga nas olimpíadas, conseguir viver o esporte dentro do contexto que estou inserindo hoje tem uma contribuição quase que 100% do IFRN e do meu antigo técnico Alex Victor, atribuo a ele importância imprescindível a isso. Então eu aprendi que o esporte é uma das várias ferramentas da vida que possui capacidade de moldar e mudar vidas, e eu poderia falar muito mais sobre, mas resolvi resumir a isso, assim, espero que todos tenham a oportunidade que eu tive, não vivi um contexto de pobreza e desigualdade, graças a Deus sempre tive tudo do bom e do melhor proporcionado pelos meus pais, mas o esporte salvou minha vida em muitas situações, e quem é atleta sabe do que estou falando, existem momentos que uma pista, uma bola, um campo ou uma quadra são o remédio que mais precisamos.” (estudante 5)

Essa narrativa reforça os argumentos de Bracht (2003), ao tratar do esporte como campo privilegiado para a constituição da subjetividade e do senso de pertencimento dos jovens.

No contexto escolar, o esporte extracurricular se apresenta como ambiente privilegiado para o fortalecimento da identidade dos jovens e para a construção de sentido em suas trajetórias. As viagens, as competições, o sentimento de pertencimento ao grupo e a valorização institucional das conquistas criam memórias significativas e reforçam o vínculo do estudante com a escola. Nesse sentido, as atividades esportivas deixam de ser um apêndice do currículo para se tornarem elemento estruturante da formação integral (Coletivo de autores, 1992).

A trajetória dos estudantes evidencia que o esporte proporciona experiências de autoconhecimento e crescimento pessoal. Como destaca o estudante 9:

“Aprendi que nunca deveria deixar o esporte de lado em minha vida, de modo que pratico até os dias atuais. Isso porque, já na época em que estudava no IFRN, percebi os inúmeros benefícios que ele me causou, me colocando em locais e grupos que somente o esporte proporcionava.” (estudante 9)

Aqui, nota-se o valor do esporte não apenas como conteúdo curricular, mas como prática contínua de vida. A compreensão de que a prática esportiva ultrapassa os limites da juventude escolar e pode se estender como um hábito de vida é fundamental para a formação de sujeitos ativos, conscientes e saudáveis. De acordo com Nahas (2006), a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo está diretamente relacionada à melhoria da qualidade de vida e à prevenção de doenças crônicas ao

longo do tempo. Nesse sentido, é essencial que o estudante perceba o esporte não apenas como uma atividade pontual ou ligada à competição escolar, mas como uma prática permanente que contribui para o equilíbrio físico, emocional e social. Ao internalizar esse entendimento, o aluno tende a incorporar a atividade física como valor pessoal, integrando-a à sua rotina adulta, seja por meio do esporte recreativo, do lazer ativo ou da busca por bem-estar, dando continuidade ao que foi vivenciado de forma significativa durante sua trajetória escolar.

Essa percepção também é compartilhada pelo estudante 14:

“O esporte salva vidas!!! O processo nos ensina dentro e fora de quadra, se conhecer, conhecer ao próximo como equipe, como amigo e até mesmo uma família. Aprendi que desistir de algo que gostamos não é uma opção, precisamos nos manter firmes em nossas vontades, na frente, não iremos nos arrepender. Isso vale para dentro de quadra ou de uma sala de aula” (estudante 14)

Trata-se de uma compreensão madura do papel do esporte na constituição da identidade e na mediação das relações sociais. Outro fator importante a ser destacado é o impacto do esporte na construção de sonhos e projetos futuros. Muitos estudantes, ao vivenciar a experiência esportiva de forma intensa, passaram a enxergar caminhos antes invisíveis: ingressar em cursos de Educação Física, atuar como técnicos ou árbitros, trabalhar com saúde, ou mesmo aplicar os aprendizados esportivos em qualquer campo profissional. O esporte, nesse caso, funciona como “janela de possibilidades”, como salienta Daolio (2004), permitindo ao sujeito se projetar em novos espaços sociais.

Nesse sentido, a prática esportiva configura-se como um espaço de refúgio e construção coletiva de sentido, como ilustra a fala do estudante 20:

“Aprendi que o esporte é uma ferramenta de transformação social, mudando a vida de vários jovens e trazendo sentido aos rumos que seguiremos no futuro. Vai muito além de praticar uma modalidade, de ser mais ou menos habilidoso, o esporte muitas vezes é uma válvula de escape, te faz entender a vida como um coletivo, em que todos os presentes, vivenciando o processo, possuem o mesmo impacto no ambiente. Haverá dias em que você poderá ser o refúgio de algum companheiro de equipe, e em outros, você será o refugiado.” (estudante 20)

Essa perspectiva reforça as reflexões de Daolio (2004), ao compreender o esporte como prática cultural e espaço de negociação simbólica. Ou seja, o esporte, quando vivenciado em sua dimensão educativa, é um poderoso catalisador do espírito de coletividade e solidariedade, pois ensina que os objetivos mais relevantes são alcançados por meio da cooperação, do respeito mútuo e da ajuda ao próximo. Na dinâmica dos esportes coletivos, por exemplo, o sucesso depende da interdependência entre os membros da equipe, promovendo a valorização das diferenças, o exercício da empatia e a responsabilidade compartilhada. De acordo com Bracht (2003), o esporte escolar pode se constituir em um espaço privilegiado para a construção de valores democráticos e para o aprendizado de viver em sociedade, desde que conduzido com intencionalidade pedagógica crítica. Ao estimular atitudes como compartilhar, acolher, incentivar e atuar em prol do grupo, o esporte contribui para formar sujeitos mais comprometidos com a coletividade e preparados para interações sociais mais saudáveis e éticas em diversos contextos da vida.

De forma complementar, o estudante 21 afirma: “Aprendi que o esporte inspira, que ele transforma e direciona a vida de muitas pessoas [...], torna as pessoas mais maduras e experiências são refletidas em outras vertentes da vida.” A declaração evidencia que as aprendizagens vivenciadas nos espaços esportivos reverberam para além do ambiente escolar, impactando a atuação dos sujeitos em outros contextos sociais. Nesse contexto, a prática esportiva é uma oportunidade de vivenciar, na prática, os princípios da pedagogia histórico-crítica, como defendem Saviani (2005) e Gasparin (2003): a formação plena do sujeito por meio de conteúdos significativos que possibilitem a apropriação crítica da cultura corporal. O esporte deixa de ser fim em si mesmo e passa a ser meio para que o estudante se compreenda como sujeito histórico.

Esses relatos confirmam a análise de Darido e Rangel (2005), que apontam o esporte como componente importante na formação cidadã, desde que articulado a uma prática pedagógica reflexiva e emancipadora. A presença de professores

comprometidos e sensíveis aos desafios e potencialidades dos alunos contribui decisivamente para esse processo.

Além disso, a vivência esportiva amplia repertórios culturais, fortalece redes de apoio e eleva a autoestima dos sujeitos. Isso é particularmente relevante em contextos de vulnerabilidade social, mas também se aplica em trajetórias em que o esporte representa um esteio emocional e de organização da vida, conforme demonstrado pelos depoimentos apresentados. Dessa forma, a ampliação das perspectivas de vida por meio do esporte não se restringe ao desempenho atlético ou às vitórias em campeonatos, mas se expressa na capacidade de sonhar, planejar e realizar, transformando a prática esportiva em um projeto de vida significativo e integrado à trajetória de formação.

Portanto, o esporte ampliou horizontes e perspectivas de vida. Muitos estudantes mencionaram que viajaram, conheceram novas cidades, fizeram amizades duradouras e despertaram sonhos profissionais e pessoais por meio das competições. Essa dimensão ampliadora do esporte, enquanto ferramenta de inserção e mobilidade social, é frequentemente destacada por autores como Daolio (2004), que reconhece no esporte escolar um espaço de ruptura com a exclusão simbólica vivenciada por muitos jovens.

A prática esportiva também possibilitou aos alunos se reconhecerem como protagonistas de suas histórias. Ao se comprometerem com os treinos, ao aceitarem as regras do jogo, ao enfrentarem seleções e adversidades, esses estudantes aprenderam a valorizar o esforço, a persistência e a ética. Aprenderam a respeitar os próprios limites e a buscar superá-los de forma consciente, entendendo que o crescimento se dá no enfrentamento das dificuldades, e não na fuga delas.

Por meio do esporte, muitos jovens puderam experimentar a construção da identidade e do pertencimento. Estar em uma equipe, vestir a camisa da escola, representar seus colegas e professores, tudo isso contribuiu para fortalecer o vínculo com a instituição escolar e para construir um sentimento de valorização pessoal. O

orgulho de representar o IFRN nas competições foi, para muitos, um dos momentos mais marcantes de sua trajetória escolar.

Essa experiência também fortaleceu a autoestima de muitos estudantes que, até então, não se reconheciam em outros espaços da escola. O esporte, assim, funcionou como porta de entrada para a escola, como lugar de acolhimento e de reconhecimento. Isso evidencia a necessidade de ampliar o acesso às práticas esportivas escolares, garantindo que todos os estudantes possam vivenciar esse espaço formativo.

É possível concluir que a prática esportiva extracurricular no IFRN configurou-se como espaço legítimo de formação integral. Seus efeitos ultrapassaram os limites da quadra ou do campo, alcançando dimensões mais profundas da vida dos sujeitos. Quando bem orientado, o esporte é instrumento de construção de sentidos, de fortalecimento de vínculos e de constituição de cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para os desafios da sociedade.

Essa constatação reafirma a importância de políticas institucionais que valorizem e ampliem as oportunidades de prática esportiva na escola pública, especialmente em contextos como o do IFRN, que historicamente investiu na articulação entre esporte e educação. Ao reconhecer o esporte como dimensão central da formação humana, reforça-se o compromisso com uma escola democrática, plural e comprometida com a formação de sujeitos integrais.

5.7. LIÇÕES IMPORTANTES DO ESPORTE PARA A FORMAÇÃO PESSOAL

O esporte escolar, especialmente quando vivido em contextos extracurriculares, é frequentemente lembrado como um espaço privilegiado para a aquisição de lições importantes para a vida. Valores como disciplina, perseverança, cooperação e respeito são aprendidos e internalizados, compondo um repertório que orienta comportamentos e decisões futuras.

Na análise das respostas dos egressos do IFRN participantes da pesquisa, percebe-se que o esporte desempenhou um papel central na formação pessoal de cada um, reforçando a compreensão da prática esportiva como processo educativo essencial, conforme destacado por Betti (2006) e Bracht (2003). A partir das respostas foram criadas três categorias: disciplina e determinação, trabalho em equipe e resiliência e superação.

5.7.1 - Disciplina e determinação: aprendizados mais citados

A prática esportiva na escola configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da disciplina, da persistência e da autossuperação. O envolvimento com treinos, jogos e rotinas exige dos estudantes o cumprimento de horários, o respeito às regras e o esforço constante por melhorias, características que contribuem significativamente para a formação de sujeitos mais responsáveis. Como destacam Nista-Piccolo e Moreira (2009), o esporte escolar, quando bem orientado, funciona como uma poderosa ferramenta de construção da autonomia, na medida em que o aluno é chamado a refletir sobre seu próprio comportamento e empenho. A esse respeito, um dos estudantes entrevistados aponta: “Disciplina, educação física e constância” (Estudante 4), evidenciando como essas dimensões foram internalizadas no cotidiano esportivo escolar.

A disciplina, nesse contexto, não é imposta, mas vivenciada no cotidiano das práticas esportivas. Scaglia (2009) argumenta que os jogos e os esportes coletivos proporcionam um ambiente favorável à aprendizagem de condutas éticas, à organização pessoal e à cooperação. Cada treino se torna um ensaio para a vida, onde a constância e a dedicação são tão valorizadas quanto o desempenho técnico. Assim, o esporte na escola deixa de ser apenas um momento lúdico e assume papel formativo essencial. “Determinação, disciplina, constância e superação. Um conjunto de atitudes que levam à mudança significativa. Carrego elas comigo desde a época de atleta” (Estudante 3), relata outro participante, demonstrando como esses valores adquiridos no esporte foram transferidos para outros contextos da vida.

A determinação, por sua vez, se fortalece diante dos desafios inerentes ao esporte. A necessidade de lidar com derrotas, lesões, escolhas táticas e competitividade estimula o estudante a manter o foco em seus objetivos, mesmo em situações adversas. Greco e Benda (1998), ao tratarem da iniciação esportiva, reforçam que o esporte deve ser vivido como um processo de construção contínua de competências, incluindo o autoconhecimento e a capacidade de superação pessoal. Um exemplo disso é a fala de um ex-aluno: “São muitas lições que o esporte me trouxe, mas uma coisa que o esporte me ensinou muito é que não podemos desistir” (Estudante 2), evidenciando como a persistência se consolidou como um princípio fundamental de sua formação.

A estruturação de metodologias pedagógicas adequadas, centradas no protagonismo dos estudantes, também favorece esse processo. Greco e Benda (2013) defende uma abordagem da iniciação esportiva que valorize o "jogar para aprender", onde o aluno participa ativamente das decisões e compreende o jogo de forma integrada. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento da inteligência tática, da leitura de jogo e, ao mesmo tempo, da responsabilidade coletiva e da resiliência individual. Esse aspecto é reforçado por uma fala bastante simbólica:

“A maior lição que aprendi com o esporte é que nada é construído ou alcançado de forma isolada. Mesmo em modalidades individuais, o trabalho em equipe é essencial, pois permite a troca de visões, estratégias e experiências diversas. Além disso, levo comigo a importância do trabalho árduo e da dedicação na busca pelos objetivos. Durante minha vivência esportiva no IFRN com o professor Alex, desenvolvi essa mentalidade, que posteriormente tem sido fundamental para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional” (Estudante 6).

Nesse sentido, a Educação Física escolar deixa de ser um espaço apenas de execução motora e passa a incorporar dimensões pedagógicas profundas, conforme apontam Nista-Piccolo e Moreira (2009). O engajamento com o esporte promove a autorregulação emocional, o respeito às normas, a convivência em grupo e a percepção do outro como parte essencial do processo. Os estudantes aprendem que o esforço individual se realiza plenamente quando colocado a serviço do coletivo.

Além disso, o papel do professor é fundamental nesse percurso. Ele atua como mediador das experiências, organizando os conteúdos e os valores a serem trabalhados por meio da prática esportiva. Como ressaltam Scaglia et al. (2009), a presença do professor é determinante para que o jogo e o esporte não sejam reproduzidos de forma alienante, mas sim como espaços de reflexão, autonomia e tomada de decisão consciente por parte dos alunos.

Em síntese, o esporte escolar representa uma das mais eficazes estratégias de ensino de valores como disciplina e determinação. Quando orientado por uma intencionalidade pedagógica clara e reflexiva, ele deixa marcas duradouras na trajetória dos estudantes, formando não apenas atletas, mas sujeitos críticos, engajados e preparados para os desafios da vida em sociedade. Como resume uma das participantes: “Atualmente curso uma graduação na área da saúde e, em muitas situações, agimos sob pressão e precisamos de respostas rápidas. Essa tomada rápida de decisão aprendi justamente na vivência esportiva” (Estudante 7).

As falas dos participantes demonstram que o esporte escolar é um espaço onde se aprende a ser mais empático, mais forte emocionalmente e mais consciente de si e do outro. Eles relatam ter aprendido a lidar com o tempo do outro, com as regras sociais, com as derrotas e com as vitórias. Ao evidenciar esse conjunto de aprendizagens, o esporte escolar assume uma dimensão ética e formativa, sendo reconhecido como um importante componente curricular da educação básica, com papel central na constituição de sujeitos autônomos e socialmente comprometidos.

Dentre essas marcas, destacam-se as lições de disciplina e determinação, elementos que atravessam e sustentam toda trajetória de formação esportiva significativa. A repetição diária dos treinos, o respeito aos horários, o cumprimento de metas, o foco nos objetivos e a constância diante das dificuldades são práticas que cultivam uma postura ética e comprometida. Estudantes relatam que essas atitudes se tornaram parte de sua identidade, refletindo-se no desempenho escolar, nas relações interpessoais e nos projetos de vida.

Como indicam Nista-Piccolo e Moreira (2009), a disciplina no esporte não é mera obediência cega, mas um exercício contínuo de autocontrole, organização e responsabilidade. Já a determinação emerge como força interior que impulsiona o aluno a persistir, mesmo diante do cansaço ou da ausência de resultados imediatos. Ambas se revelam como virtudes pedagógicas essenciais na construção de sujeitos autônomos e resilientes, capazes de planejar, agir com constância e reavaliar suas práticas em busca de crescimento.

Essas aprendizagens, portanto, não podem ser vistas como efeitos colaterais da prática esportiva, mas como parte central do seu valor educativo. Quando intencionalmente mediadas pelos professores, tornam-se lições de vida, que atravessam os muros da escola e acompanham os estudantes em sua caminhada. O esporte, nesse contexto, cumpre seu papel como ferramenta de formação integral — não apenas moldando corpos, mas fortalecendo consciências e preparando cidadãos para atuarem de forma crítica, solidária e determinada no mundo.

Conclui-se, portanto, que o esporte escolar, orientado por princípios pedagógicos críticos e humanizadores, constitui uma prática educativa potente. Ao promover o desenvolvimento da disciplina, determinação, cooperação, da resiliência e da superação, contribui de maneira decisiva para a formação de estudantes mais preparados para os desafios da vida em sociedade. Não se trata apenas de formar atletas, mas de formar pessoas. E, como demonstram os depoimentos dos próprios jovens, essas marcas permanecem — porque o que se aprende no esporte, se leva para a vida.

5.7.2 - Trabalho em equipe: aprender a cooperar e compartilhar

A prática esportiva coletiva representa um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências voltadas ao trabalho em equipe. Modalidades coletivas como futsal, voleibol, basquetebol e handebol exigem cooperação, diálogo e confiança mútua, pois nenhuma ação individual tem êxito sem a contribuição do grupo. Scaglia, et al (2009) destacam que o esporte coletivo, orientado

pedagogicamente, favorece a vivência de valores como solidariedade e respeito mútuo. Isso é confirmado por um dos estudantes da pesquisa ao afirmar:

“Com certeza, uma das lições mais importantes que aprendi no esporte e que levo para minha formação hoje é o trabalho em equipe. A prática esportiva me ensinou a importância da cooperação, da comunicação e do apoio mútuo para alcançar objetivos” (Estudante 24).

A comunicação é uma das habilidades mais valorizadas nesse contexto. Saber ouvir, expressar ideias de forma respeitosa e oferecer críticas construtivas são aprendizados constantes no esporte escolar. Como aponta um estudante: “Saber se comunicar com a equipe de trabalho, incentivando de forma que o colega não se sinta retraído, e sim com vontade de melhorar” (Estudante 1). Greco e Benda (1998) afirmam que a vivência esportiva deve estimular a construção coletiva e o diálogo entre os participantes, desenvolvendo competências relacionais aplicáveis em diferentes áreas da vida.

A heterogeneidade dos grupos esportivos favorece o reconhecimento e o respeito à diversidade. No esporte, os estudantes aprendem a lidar com colegas de diferentes habilidades, temperamentos e estilos de jogo. Essa vivência fortalece a empatia e o espírito colaborativo. Como expressa um dos participantes: “O esporte me ensinou a lidar bem com a diversidade dentro de um grupo, entender as minhas limitações e dos meus companheiros, e como um bom relacionamento dentro do meio culmina em influenciar basicamente tudo” (Estudante 5). Bracht (2005) reforça que o esporte, quando bem conduzido, pode promover experiências de convivência democrática e humanização.

No esporte coletivo, o sucesso e o fracasso são partilhados. Essa noção de responsabilidade compartilhada é essencial para o desenvolvimento do trabalho em equipe. “Que em um trabalho coletivo é necessário saber dividir a responsabilidade e os resultados, sejam positivos ou negativos” (Estudante 27), resume um dos jovens. Betti (1991) argumenta que o esporte pode desenvolver a consciência ética dos sujeitos, ajudando-os a compreender que o esforço coletivo tem mais valor do que a performance individual.

Lidar com as emoções e com os conflitos interpessoais é parte do cotidiano esportivo e contribui para a maturidade social dos estudantes. Situações de frustração, desentendimento e decisões táticas exigem paciência e resiliência. “Paciência, para lhe dá com todo tipo de pessoa” (Estudante 10), observa um dos participantes, complementado por outro: “A paciência para lidar com o próximo, e lidar com nossas próprias frustrações” (Estudante 14). Essas experiências formam um campo pedagógico potente, como defendem Paes e Balbino (2005), que veem no esporte um espaço para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

A liderança, no contexto esportivo escolar, também é construída coletivamente. Mais do que liderar tecnicamente, é necessário conduzir, inspirar e apoiar. Muitos estudantes relatam que o esporte os ajudou a entender quando falar e quando escutar, quando ceder espaço e quando assumir protagonismo. “Trabalhar em grupo, respeitar quem entende mais sobre os assuntos, comentar as ideias que podem ser positivas, ter disciplina e respeitar horários” (Estudante 11), sintetiza bem esse processo. Kunz (1994) aponta que o esporte dentro da escola deve ser um espaço de vivência de diferentes papéis sociais, favorecendo a formação de sujeitos críticos e democráticos.

O ambiente esportivo também contribui para a compreensão de normas sociais mais amplas. Regras, hierarquias e contratos sociais são reproduzidos simbolicamente nos jogos e treinos, permitindo ao aluno compreender, na prática, as engrenagens da convivência social, como podemos perceber na reflexão feita pelo estudante 5:

“É sabido que dentro do esporte, assim como na vida, existem regras, contratos sociais e hierarquias, e compreender como esses mecanismos funcionam contribui para que de maneira orgânica as engrenagens funcionem de forma adequada, e as pessoas consigam exercer suas funções, sejam elas dentro de um relacionamento, ou como na pergunta feita, na formação de um indivíduo. Dificilmente não trabalhamos em equipe no decorrer das nossas carreiras profissionais, e o esporte me ensinou a lidar bem com a diversidade dentro de um grupo, entender as minhas limitações e dos meus companheiros, e como um bom relacionamento dentro do meio culmina em influenciar basicamente tudo. Então pra minha formação eu trago isso, o aprendizado de como me relacionar com pessoas, respeitar hierarquias e como é importante termos autoconhecimento perante nossas dificuldades, a famosa humildade.” (Estudante 5)

Essas aprendizagens, longe de ficarem restritas ao esporte, reverberam em outros âmbitos da formação. E através de relatos como esse percebemos que os egressos incorporaram as lições aprendidas com o esporte extracurricular e estão transferindo as aprendizagens para as suas mais variadas áreas de atuações.

O trabalho em equipe é aprendido não de maneira abstrata, mas na prática cotidiana dos treinos, dos jogos e das relações com colegas e professores. A importância da escuta, do respeito à diversidade, da tomada de decisões coletivas e da liderança partilhada são elementos frequentemente destacados pelos estudantes. Essa experiência os prepara para os desafios do mundo do trabalho e da convivência social, como defende Daolio (2004). Além disso, os relatos evidenciam que saber se comunicar, dividir responsabilidades e apoiar os outros são competências transferidas para todos os campos da vida.

Por fim, o trabalho em equipe ensinado pelo esporte não é apenas técnico, mas profundamente humano. Ele envolve a inclusão, o acolhimento e a valorização do outro. “O trabalho em equipe é inclusão de todas as pessoas” (Estudante 32), resume um estudante, enquanto outro amplia o olhar: “A competição, colaboração, fair play... o esporte sempre me ensinou muito” (Estudante 30). Para que essas experiências formativas ocorram, o papel do professor é essencial. Como afirma Darido (2006), cabe ao docente orientar a prática esportiva com intencionalidade pedagógica, garantindo que o esporte seja vivido como um espaço de formação integral.

5.7.3 - Resiliência e superação: lições para a vida

A prática esportiva constitui um ambiente fértil para o desenvolvimento da resiliência entre estudantes, ao colocá-los constantemente diante de desafios físicos, emocionais e sociais. Greco e Benda (1998) destacam que a iniciação esportiva não deve se restringir à técnica, mas sim promover o fortalecimento da personalidade, desenvolvendo nos jovens a capacidade de lidar com frustrações e recomeçar com mais maturidade. Como afirmou um dos estudantes: “Não desistir quando obstáculos

aparecerem na nossa frente” (Estudante 16), expressando uma compreensão direta do valor da persistência como postura diante da vida.

Superar adversidades é uma experiência inerente ao cotidiano esportivo. Treinos intensos, derrotas inesperadas e até mesmo lesões impõem limites que precisam ser enfrentados com coragem e inteligência emocional. Nista-Piccolo e Moreira (2009) defendem que o esporte pode ser uma poderosa ferramenta de superação quando mediado por práticas pedagógicas reflexivas. Essa vivência é sintetizada por um dos jovens: “Aprender a perder foi importante, mas ter força de vontade para vencer foi primordial” (Estudante 22), mostrando que o aprendizado vai além do resultado imediato.

No ambiente esportivo, os estudantes aprendem a transformar falhas em novas oportunidades. Um dos entrevistados explicou: “Mesmo após o erro, nós teremos pessoas que irão nos apoiar e uma nova oportunidade para fazer diferente” (Estudante 15), revelando como o contexto coletivo do esporte favorece a reconstrução da autoconfiança. Isso se alinha à ideia de Scaglia et al (2009), que vê o jogo como um espaço de experimentação, onde o erro é parte essencial do aprendizado e não um fator de exclusão ou punição.

A constância no processo é outro elemento fundamental da resiliência esportiva. Muitos estudantes aprendem que o progresso não é imediato, mas fruto de empenho contínuo. “A prática leva à perfeição” (Estudante 18) e “Por meio do esporte, aprendi que tudo em nossa vida retorna com a mesma intensidade que depositamos ao longo do processo... a constância e a confiança no processo sempre irão sobressair os ‘dias inspirados’” (Estudante 20) são exemplos de como o esporte ensina a confiar na própria jornada. Greco e Benda (2013) reforça que o desenvolvimento motor e emocional precisa ser entendido como construção lenta e progressiva.

O enfrentamento das derrotas é um dos momentos mais ricos em termos de aprendizagem. Vários estudantes relataram que as perdas foram experiências pedagógicas significativas. “Ter discernimento para entender e aprender com as

derrotas. As vitórias são boas, mas as derrotas nos ensinam bastante” (Estudante 23) e “Que assim como no esporte, na vida deve-se estar preparado para ganhar e perder, mas sempre de cabeça erguida” (Estudante 17), expressam uma maturidade desenvolvida por meio da prática esportiva. Para Paes e Balbino (2005), o esporte escolar deve fomentar a reflexão sobre o fracasso como parte de uma formação integral.

Outro aspecto frequentemente mencionado pelos estudantes é a valorização das oportunidades. O esporte os ensinou que chances não se repetem indefinidamente. “O cavalo selado só passa uma vez” (Estudantes 15 e 23) e “Acreditar que podemos ser melhores, bem como agarrar as oportunidades que nos são dadas” (Estudante 33) revelam uma lição importante sobre iniciativa e presença. Esse pensamento dialoga com a ideia de Bracht (2005), que defende o esporte como espaço de formação para a vida ativa e participativa, onde o aluno aprende a se posicionar de forma responsável diante das situações.

O esforço e a dedicação também foram destacados por muitos participantes como componentes essenciais da superação. “O trabalho duro é sempre recompensado e nunca desista, independente da situação” (Estudante 29), “O empenho e a força de vontade sempre irão nos fazer evoluir” (Estudante 35) e “Ser melhor a cada dia, e entregar tudo quando se entra em quadra” (Estudante 39) reforçam a importância da ética do esforço, tão presente nas práticas esportivas. Isso está em sintonia com Darido (2006), que entende o esporte escolar como um campo para a formação de sujeitos comprometidos com a própria trajetória.

As dinâmicas esportivas criam um ambiente propício ao desenvolvimento da resiliência. A repetição dos treinos, as derrotas, os erros e os momentos de baixa autoestima são enfrentados pelos estudantes com apoio coletivo e incentivo à persistência. Os jovens aprendem, como apontam Nista-Piccolo e Moreira (2009), que o progresso é construído ao longo do tempo e exige esforço contínuo. Eles desenvolvem a capacidade de lidar com a frustração, de confiar no processo e de

reconstruir a motivação mesmo em cenários adversos, fortalecendo sua saúde emocional e autonomia.

A superação, por sua vez, é talvez uma das dimensões mais potentes do aprendizado esportivo. Para muitos estudantes, vencer não é apenas o ato de ganhar uma competição, mas conseguir manter-se firme diante das dificuldades, lutar por melhorias constantes e não desistir de seus objetivos. Isso aparece com força nas falas sobre empenho, autoconfiança, disciplina e coragem para enfrentar desafios. Como destacam Bracht (2003) e Paes e Balbino (2005), o esporte escolar, quando orientado por uma lógica educativa, ensina o valor da luta cotidiana, da autossuperação e da humildade diante do próprio processo formativo.

A articulação dessas cinco dimensões — disciplina, determinação, cooperação, resiliência e superação — forma um quadro pedagógico que contribui para o desenvolvimento integral do estudante. Esses aprendizados não se restringem ao momento da prática esportiva, mas são transferidos para a vida acadêmica, profissional, relacional e afetiva. O esporte, nesse sentido, fortalece competências socioemocionais, cognitivas e éticas, promovendo uma formação omnilateral, como defende Kunz (1994), alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Por fim, a resiliência desenvolvida pelo esporte ultrapassa o contexto das quadras e se projeta para todas as dimensões da vida. “A tomada de decisões no esporte coletivo influencia diretamente no jogo [...] mas também a resiliência e a superação de desafios nos fortalece para as demais áreas do nosso cotidiano pessoal” (Estudante 40), afirma um participante, enquanto outro complementa: “Autoconfiança realista e ousadia pra sempre tentar algo novo” (Estudante 42). Tais relatos evidenciam como o esporte, quando vivido de forma orientada, contribui para a formação de sujeitos confiantes, resilientes e capazes de se reinventar constantemente.

5.8. HABILIDADES DESENVOLVIDAS NO ESPORTE E INCORPORADAS NA VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

Um dos aspectos mais valorizados na literatura sobre a prática esportiva escolar refere-se ao desenvolvimento de habilidades transferíveis, ou seja, competências adquiridas na prática esportiva que são incorporadas em outros âmbitos da vida, como o profissional e o acadêmico (Coakley, 2008; Bracht, 2003).

Na análise das respostas dos ex-alunos do IFRN participantes da pesquisa, observa-se que o esporte foi vivido como um espaço privilegiado para a aquisição de habilidades que impactaram diretamente suas trajetórias profissionais e acadêmicas, moldando atitudes, comportamentos e escolhas. A partir das respostas foram geradas três categorias: comunicação e liderança, escolha profissional e estratégias organizacionais.

5.8.1 - Comunicação e liderança: competências amplamente destacadas

A prática esportiva escolar é um contexto privilegiado para o desenvolvimento e a lapidação de habilidades interpessoais como a comunicação e a liderança. Ao participar de treinos, jogos e demais atividades em grupo, os estudantes vivenciam situações que os desafiam a se expressar, ouvir o outro, coordenar ações coletivas e tomar decisões com responsabilidade. Essas experiências, mediadas pedagogicamente, transcendem o espaço esportivo e são levadas para a vida acadêmica, profissional e social. Como destaca Scaglia et al (2009), o esporte coletivo é um território fértil para a formação de sujeitos ativos, cooperativos e conscientes de seus papéis sociais.

No que diz respeito à comunicação, os relatos dos estudantes revelam ganhos significativos. A prática esportiva contribuiu para que muitos desenvolvessem clareza na fala, controle emocional em situações adversas e uma escuta mais atenta e empática. “Hoje sou uma pessoa melhor no fator comunicação em grupo, a forma de expressar ideias e como lidar com divergências” (Estudante

30), afirma um dos participantes. Outro estudante complementa: “O esporte me ajudou a conversar melhor com as pessoas, algo essencial para trabalhar em equipe, apresentar ideias e trocar conhecimento” (Estudante 24). Esses relatos dialogam com Greco e Benda (1998), que defendem a importância do esporte como mediador das competências comunicativas e relacionais.

A liderança, por sua vez, emerge no cotidiano esportivo de forma prática e situacional. Muitos estudantes relatam ter aprendido a tomar a frente em momentos decisivos, organizar o grupo e motivar colegas. “Hoje uso várias habilidades adquiridas e lapidadas no esporte, entre elas, liderança, responsabilidade, entrega e determinação” (Estudante 6), relata um egresso. Já para outro, “o esporte me fez desenvolver... comunicação, liderança, tomada de decisões e a capacidade de inspirar outras pessoas” (Estudante 20). Essas experiências mostram que o esporte oferece oportunidades autênticas para o exercício da liderança compartilhada e sensível, como propõe Kunz (1994).

A prática esportiva também ensina a liderar com humildade e respeito, compreendendo a hierarquia e o papel de cada integrante no funcionamento coletivo. “Compreender a hierarquia das relações, respeito e comunicação” (Estudante 27) revela uma maturidade relacional que vai além do desempenho esportivo. “Profissional dinâmico, a capacidade de trabalhar em equipe e em momentos necessários exercer a liderança do time” (Estudante 18), reforça como essas competências são transferidas para ambientes profissionais. Como apontam Paes e Balbino (2005), o esporte escolar pode ser um campo formativo para lideranças críticas e democráticas.

Essas habilidades não permanecem restritas ao espaço escolar. São aplicadas em estágios, empregos, monitorias e projetos acadêmicos. “No esporte, desenvolvi muito o aspecto da liderança, melhorei bastante a oratória e principalmente a tomada de atitude” (Estudante 21), afirma um jovem em processo de formação. Outro complementa: “Essas qualidades adquiridas lá atrás refletem diretamente de forma positiva no meu trabalho” (Estudante 33). Isso demonstra a

eficácia da vivência esportiva como formadora de competências duráveis e úteis em diferentes contextos da vida adulta.

A comunicação eficaz desenvolvida no esporte também se mostrou essencial em situações de mediação, cooperação e apoio a colegas. O estudante 24 apresenta um relato que destaca a transferência de habilidades aprendidas no esporte:

"Atualmente, sigo na área do meu curso técnico de Informática, que cursei no IFRN. Hoje, estou estudando Ciência e Tecnologia com ênfase em Tecnologia da Computação na UFRN, e percebo que diversas habilidades desenvolvidas no esporte foram incorporadas à minha vida acadêmica e profissional. Uma das principais foi a habilidade de comunicação. O esporte me ajudou a conversar melhor com as pessoas, algo essencial para trabalhar em equipe, apresentar ideias e trocar conhecimento. Além disso, o esporte contribuiu para que eu superasse a timidez, tornando mais fácil interagir em ambientes acadêmicos e profissionais. Essa habilidade foi fundamental durante meu período de monitoria, onde precisei dar suporte ao aprendizado dos alunos, assim como na minha vaga de estágio, onde a comunicação eficiente e o trabalho em equipe são essenciais. Outra lição importante foi a inspiração em pessoas mais experientes ou habilidosas. No esporte, eu aprendi a olhar para aqueles que eram melhores que eu como uma motivação para evoluir, e levo essa mentalidade para a minha área de estudo e trabalho. Em tecnologia, sempre há algo novo para aprender, e ter essa postura de aprendizado contínuo me ajuda a crescer constantemente" (estudante 24)

Relatos como esse mostram que o esporte escolar, se bem conduzido, contribui decisivamente para a formação de sujeitos autônomos e colaborativos, conforme defendem Darido (2006) e Bracht (2005).

Além disso, o esporte propicia o desenvolvimento de competências complementares à liderança e à comunicação, como organização, iniciativa, empatia e resolução de conflitos. "Trabalho em grupo; autonomia para pôr em prática algumas atividades; ousadia para tomar decisões; bom relacionamento com outras pessoas" (Estudante 9), resume um participante. Outro reforça: "Desenvolvi habilidades como liderança, organização do tempo, resiliência e cooperação" (Estudante 41). Essas falas apontam que o esporte escolar, mais do que uma prática física, é um campo de educação integral.

Conclui-se que a comunicação e a liderança, cultivadas na prática esportiva escolar, são competências transferíveis, duráveis e formativas. Elas contribuem

diretamente para a inserção crítica dos estudantes no mundo acadêmico e profissional, fortalecendo sua autonomia, sua capacidade de articulação e seu compromisso com o coletivo. Como sintetiza o Estudante 1: “Comunicação, paciência e liderança” — três dimensões que o esporte possibilita vivenciar, refletir e levar para a vida.

5.8.2 - Escolha profissional influenciada pela vivência esportiva

A prática esportiva escolar vai além do desenvolvimento físico ou da socialização: ela pode exercer um papel decisivo na definição da trajetória profissional dos estudantes. Para muitos jovens, as experiências vividas nas aulas de Educação Física e nos projetos esportivos extracurriculares despertam interesses, habilidades e perspectivas que influenciam diretamente suas decisões de futuro. Como apontam Greco e Benda (1998), a iniciação esportiva pode contribuir para a construção da identidade dos sujeitos, abrindo caminhos para escolhas conscientes e conectadas com suas vivências e paixões.

No ambiente escolar, o contato sistemático com o esporte permite ao estudante descobrir talentos, aptidões e gostos que antes eram desconhecidos. Ao experimentar diferentes modalidades, lidar com vitórias e derrotas, interagir com colegas e professores e desenvolver rotinas de treino, o jovem começa a projetar-se em papéis sociais que podem se tornar profissões futuras. Nista-Piccolo e Moreira (2009) destacam que o esporte, quando trabalhado com intencionalidade pedagógica, permite ao aluno experimentar múltiplas dimensões da vida social, despertando vocações e interesses profissionais em áreas como educação, saúde, gestão esportiva ou psicologia.

Esse processo de identificação ocorre de maneira orgânica. Para alguns estudantes, o desejo de ser professor de Educação Física nasce da admiração por seus docentes ou da vivência positiva nas aulas. Para outros, a experiência esportiva escolar contribui para o direcionamento a áreas correlatas como fisioterapia, nutrição, educação especial ou medicina esportiva. Um dos participantes exemplifica: “A convivência com o esporte me fez escolher a profissão que eu tenho

hoje. Quero continuar no ambiente esportivo, mas agora tratando os atletas” (Estudante 2). Como afirma Darido (2006), quando o esporte escolar é vivenciado como uma prática significativa e reflexiva, ele influencia diretamente a forma como o jovem compreende a si mesmo e o mundo, impactando inclusive suas escolhas de carreira.

Além das profissões diretamente ligadas ao esporte, muitos estudantes relatam que as competências adquiridas na prática esportiva — como disciplina, liderança, comunicação e resiliência — os ajudaram a identificar-se com áreas que exigem trabalho em equipe, gestão de pessoas e capacidade de tomada de decisão. Isso demonstra que o esporte escolar, mesmo sem levar diretamente a profissões do campo esportivo, pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes, comprometidos e preparados para os desafios do mercado. Segundo Scaglia (2009), o esporte deve ser entendido como um processo educativo amplo, e não apenas uma prática corporal.

É importante destacar que o ambiente escolar exerce um papel central como espaço de mediação e orientação vocacional. Quando a escola valoriza o esporte como parte do currículo formativo, oferece condições para que os estudantes reconheçam a si mesmos enquanto sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade. Kunz (1994) defende uma Educação Física que propicie a leitura crítica da realidade e a formação de sujeitos autônomos, capazes de fazer escolhas informadas. Isso inclui escolhas profissionais fundamentadas na experiência vivida e no autoconhecimento.

A escolha profissional mediada pelo esporte também está conectada à noção de pertencimento. Estudantes que se sentem valorizados e reconhecidos em suas vivências esportivas tendem a buscar profissões onde possam reproduzir esse sentimento — seja continuando a trajetória no esporte, seja trabalhando em contextos onde possam inspirar, liderar ou transformar realidades, como fizeram seus professores e treinadores. “Hoje, não só como profissão, mas como saúde, lazer... o esporte me proporciona tudo isso. Minha vida cotidiana, profissional, é

composta por estar presente dentro do esporte” (Estudante 28). Como afirmam Paes e Balbino (2005), o esporte pode cumprir uma função social e educativa fundamental, oferecendo horizontes e expectativas reais de futuro.

Outro aspecto relevante é a ligação entre o esporte e a percepção de utilidade social da profissão. Muitos jovens, ao vivenciar o esporte como instrumento de transformação pessoal e coletiva, passam a desejar atuar profissionalmente de modo a promover inclusão, saúde e cidadania por meio do movimento. Assim, o esporte escolar não apenas orienta a escolha profissional, mas também contribui para a construção de um projeto de vida comprometido com valores humanos e sociais. Essa perspectiva está alinhada à concepção de educação integral proposta por Bracht (2005), em que a escola deve formar sujeitos críticos, solidários e transformadores.

Em síntese, a prática esportiva escolar, quando compreendida em sua dimensão pedagógica e formativa, exerce influência significativa na escolha profissional dos estudantes. Ela desperta interesses, revela talentos, fortalece valores e promove o autoconhecimento, tornando-se um dos pilares da formação omnilateral. Ao proporcionar experiências significativas, a escola amplia os horizontes de seus alunos e contribui para que suas escolhas profissionais sejam mais conscientes, alinhadas a suas vivências e potências reais. Nesse sentido, o esporte não é apenas uma atividade, mas um caminho de descoberta e construção de futuro.

5.8.3 - Desenvolvimento de competências estratégicas e organizacionais

A prática esportiva, quando inserida no contexto escolar com intencionalidade pedagógica, não forma apenas atletas, mas sujeitos capazes de desenvolver competências essenciais à atuação em ambientes organizacionais. Elementos como tomada de decisão, visão sistêmica, planejamento, resiliência, gestão de conflitos e liderança são constantemente mobilizados nas práticas esportivas, especialmente nas modalidades coletivas. Como argumenta Scaglia et al

(2009), o jogo esportivo é um microcosmo de situações que exigem organização, cooperação e antecipação de cenários — habilidades cada vez mais valorizadas em organizações contemporâneas. Essa vivência foi reconhecida por um dos estudantes: “Trabalho em grupo; autonomia para por em prática algumas atividades; ousadia para tomar decisões; agilidade e pensamento rápido diante de problemas e situações específicas” (Estudante 9).

Darido (2006) reforça essa perspectiva ao destacar que o esporte escolar, quando orientado por uma prática crítica e reflexiva, pode desenvolver nos estudantes a capacidade de interpretar situações complexas e agir de forma estratégica. Isso se reflete na necessidade de ajustar táticas durante jogos, avaliar adversários, coordenar equipes e tomar decisões sob pressão. Tais experiências constroem um repertório prático que, com a devida mediação pedagógica, pode ser transferido para o ambiente acadêmico e profissional. Como exemplifica um estudante: “Hoje sou uma pessoa melhor no fator comunicação em grupo, a forma de expressar ideias e como lidar com divergências e imprevistos” (Estudante 30), destacando competências que são altamente requisitadas no mundo do trabalho.

A formação dessas competências está diretamente relacionada ao conceito de complexidade proposto por Morin (2000). Segundo o autor, o pensamento complexo exige a capacidade de articular diferentes dimensões de um problema, reconhecer a interdependência entre os elementos e agir com responsabilidade diante da incerteza. No esporte, essa articulação ocorre de maneira concreta: o atleta precisa considerar múltiplos fatores — táticos, emocionais, físicos e coletivos — ao tomar decisões. “No esporte, muitas valências são necessárias, e não só físicas. Desenvolvi muito o aspecto da liderança, melhorei bastante a oratória e principalmente a tomada de atitude” (Estudante 21), destaca um jovem que identificou no esporte escolar um espaço para a formação multifacetada.

Morin (2000) também ressalta a importância de formar sujeitos que sejam capazes de “organizar o conhecimento” e atuar de maneira integrada, conectando teoria e prática. No esporte escolar, isso se manifesta na capacidade dos estudantes

de planejar ações (treinos, jogos, campeonatos), avaliar resultados e reorganizar estratégias com base na experiência. “Hoje uso várias habilidades adquiridas e lapidadas no esporte: trabalho em equipe, liderança, responsabilidade, entrega e determinação para alcançar objetivos” (Estudante 6), relata um ex-aluno, evidenciando como o esporte contribuiu para estruturar sua prática profissional e pessoal com base em organização e foco estratégico.

Além disso, o esporte favorece a experiência de organização em contextos adversos e dinâmicos. A instabilidade das partidas, os imprevistos, as diferenças entre colegas e a pressão por resultados exigem dos estudantes habilidades como flexibilidade cognitiva e adaptabilidade. Para Bracht (2005), essas experiências podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e estrategistas, desde que a prática esportiva não esteja submetida a lógicas alienantes de competição, mas sim articulada a um projeto pedagógico de formação integral. Isso é confirmado por um estudante que hoje atua na área da computação: “No esporte aprendi a superar a timidez, me comunicar melhor e a trabalhar em equipe. Essas habilidades foram fundamentais no meu estágio e monitoria, onde a comunicação eficiente e o trabalho em grupo são essenciais” (Estudante 24).

Outro aspecto relevante é a capacidade de trabalhar por objetivos comuns e dividir responsabilidades — elementos fundamentais em qualquer estrutura organizacional. No esporte coletivo, o sucesso depende da clareza de metas, da definição de papéis, da comunicação eficaz e da gestão do tempo e dos recursos disponíveis. Como apontam Paes e Balbino (2005), essas dimensões podem e devem ser exploradas no ambiente escolar como forma de preparar os estudantes para liderar e participar de equipes em diferentes esferas da vida social. “Acredito que diversas habilidades desenvolvidas no esporte foram incorporadas à minha vida acadêmica e profissional” (Estudante 24), complementa o estudante, evidenciando a transversalidade desses aprendizados.

O desenvolvimento dessas competências organizacionais no contexto esportivo também favorece o protagonismo estudantil. Estudantes que participam da

organização de torneios, liderança de equipes ou arbitragem aprendem a lidar com cronogramas, recursos escassos, negociação com colegas e solução de conflitos. Essas vivências aproximam-se das práticas de gestão e planejamento estratégico observadas em empresas, instituições públicas e organizações sociais. “Liderança, trabalho em grupo e inclusão” (Estudante 32) e “Desenvolvi habilidades como liderança, organização do tempo, resiliência e cooperação” (Estudante 41), são exemplos de como o esporte prepara para papéis organizacionais amplos e interdisciplinares.

Conclui-se que o esporte escolar, especialmente quando articulado a uma pedagogia crítica e complexa, pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências estratégicas organizacionais. Ao lidar com múltiplas variáveis, organizar ações coletivas e refletir sobre o próprio desempenho, o estudante constrói capacidades compatíveis com os desafios do século XXI. Como propõe Morin (2000), é preciso formar sujeitos capazes de "contextualizar, globalizar e integrar" — e o esporte, vivido de forma crítica, é uma das práticas mais eficazes para essa formação. Como bem sintetiza um participante: “A capacidade de trabalhar em equipe é fundamental em muitas áreas profissionais e acadêmicas. Bem como a comunicação clara, a liderança e a responsabilidade, que são valiosas em muitas áreas” (Estudante 8).

A análise das experiências dos egressos do IFRN participantes da pesquisa evidencia que a prática esportiva extracurricular, quando vivida em um ambiente educativo intencional, atua como um espaço privilegiado para a formação de competências que transcendem o campo esportivo. Ao longo das falas, os participantes expressaram com clareza que habilidades como disciplina, resiliência, liderança, comunicação e trabalho em equipe foram não apenas desenvolvidas, mas também incorporadas à sua vida acadêmica e profissional. Esses achados confirmam a perspectiva de Bracht (2003), segundo a qual o esporte escolar pode e deve ser orientado para a formação de competências transversais e transferíveis.

No âmbito acadêmico, muitos estudantes relataram que as vivências esportivas favoreceram diretamente o desempenho nos estudos. A organização do tempo, a perseverança diante das dificuldades e a constância nos esforços foram reconhecidas como aprendizados adquiridos nos treinos e nas competições. Como afirmou um dos participantes: “o esporte me ajudava a ter mais disciplina para estudar e organizar outros compromissos acadêmicos.” (Estudante 7) Outro completou: “Aprendi que desistir de algo que gostamos não é uma opção, precisamos nos manter firmes em nossas vontades, na frente, não iremos nos arrepender. Isso vale para dentro de quadra ou de uma sala de aula.” (Estudante 14) Esses depoimentos exemplificam o que Bogdan e Biklen (1994) chamam de efeitos de longo prazo das experiências vividas, elementos estruturantes das identidades formadas na escola.

A transferência das habilidades esportivas para outros contextos, como o universitário e o mercado de trabalho, reforça a compreensão do esporte como um espaço pedagógico estratégico. As competências desenvolvidas no esporte não se esgotam com o apito final de uma partida; ao contrário, elas reverberam em reuniões de trabalho, apresentações acadêmicas, processos de liderança e momentos de tomada de decisão. A capacidade de adaptação, o enfrentamento da pressão e a busca constante pela melhoria contínua foram apontadas pelos participantes como legados diretos da prática esportiva, demonstrando sua relevância na formação de sujeitos autônomos e críticos.

Outro ponto relevante, embora mais implícito nas respostas dos estudantes, refere-se à importância do reconhecimento institucional das competências desenvolvidas no âmbito das práticas esportivas. Quando a escola valoriza oficialmente as aprendizagens promovidas pelo esporte — seja por meio de certificados, registros acadêmicos ou espaços de fala — ela fortalece sua função formadora e rompe com a visão reducionista que trata o esporte apenas como recreação. Betti (2006) argumenta que reconhecer o esporte como componente do projeto pedagógico é uma forma de democratizar o conhecimento e valorizar trajetórias formativas diversas, como evidenciado no contexto do IFRN.

As falas analisadas indicam que o esporte não apenas complementou a formação dos estudantes, mas, em muitos casos, foi o eixo central que sustentou sua identidade acadêmica e profissional. A liderança em grupo, a tomada de decisões sob pressão, o respeito à hierarquia e a valorização do esforço coletivo foram mencionados como aprendizagens duradouras. Como sintetizou um dos participantes: “No ambiente profissional, essas competências me ajudaram a lidar melhor com pressões e a trabalhar bem em equipe” (Estudante 41). Essa afirmação resume, com clareza, a potência educativa do esporte escolar quando vinculado a um projeto pedagógico comprometido com a formação humana.

Com base nas análises apresentadas, é possível concluir que o esporte extracurricular, no contexto do IFRN, não apenas ofereceu oportunidades de lazer ou performance, mas foi vivenciado como um espaço legítimo de aprendizagem e desenvolvimento integral. As competências desenvolvidas — cognitivas, sociais, organizacionais e emocionais — evidenciam que o esporte pode ser uma ponte entre a escola e o mundo, entre a formação inicial e os desafios da vida adulta. O reconhecimento dessa potência formativa deve ser ampliado e incorporado com mais clareza nas políticas pedagógicas institucionais.

Por fim, esta seção reforça a importância de compreender o esporte como um fenômeno educativo complexo, conforme propõe a Educação Física crítica e os referenciais da pesquisa qualitativa. A prática esportiva, quando conduzida com intencionalidade ética e pedagógica, torna-se um terreno fértil para o florescimento de competências fundamentais ao século XXI. Ao valorizar o esporte como experiência formativa integral, o IFRN cumpre, ainda que parcialmente, o papel de instituição comprometida com a formação omnilateral, preparando seus estudantes não apenas para o mercado, mas para a vida em sua totalidade.

5.9 - O ESPORTE CONTINUA FAZENDO PARTE DA SUA VIDA? PRESENÇA, PERMANÊNCIA E SIGNIFICADOS

A continuidade ou não da prática esportiva após a formação escolar é um dos aspectos que indicam a potência ou limitação da experiência esportiva vivida no

contexto educativo. A literatura destaca que a permanência do esporte na vida adulta está fortemente vinculada às experiências significativas e positivas vividas durante a infância e adolescência (Coakley, 2008; Parlebas, 2001).

Na análise das respostas dos ex-alunos do IFRN participantes da pesquisa, percebe-se que a prática esportiva continua fazendo parte da vida da maioria dos participantes, embora em diferentes modalidades, intensidades e motivações. A permanência do esporte foi relatada tanto como prática regular, quanto como elemento de identidade, pertencimento e socialização. Dos 42 respondentes apenas dois relataram não terem relações com o esporte atualmente e mesmo assim eles consideram que um período transitório e que pretendem retornar a prática. As outras respostas possibilitaram a criação de duas categorias: continuação ativa, para aqueles que ainda continuam com a prática esportiva incorporada ativamente no seu dia a dia e continuação ressignificada, para aqueles que mesmo sem praticar relataram utilizar os aprendizados adquiridos no esporte extracurricular em outras áreas da vida.

5.9.1 - Continuidade ativa: esporte como prática regular e fonte de saúde e bem-estar.

A prática esportiva vivenciada no contexto escolar, especialmente nas atividades extracurriculares, tem se mostrado uma experiência marcante e duradoura, influenciando diretamente a permanência da atividade física na vida adulta. Muitos dos ex-estudantes relataram que seguem praticando esportes, seja de forma competitiva, recreativa ou como estratégia de saúde e bem-estar. Como afirmou um deles: “Sim, o esporte continua fazendo parte da minha vida, embora de uma forma diferente. Mesmo sem as competições, ele segue como fonte de autocuidado e bem-estar” (Estudante 37). Esse relato reforça o que Bracht (2005) defende: o esporte escolar pode ser estruturante na construção de uma cultura corporal ativa.

Essa continuidade está ligada à forma como o esporte foi vivido na juventude. Quando a prática é significativa, coletiva e formativa, ela deixa marcas

positivas que acompanham o sujeito por toda a vida. “Sim, continuo praticando futsal e tênis de mesa há 4 anos na faculdade... o esporte aqui me dá estabilidade emocional e saúde física” (Estudante 7). Segundo Darido (2006), a Educação Física precisa criar experiências que produzam sentido, valorizando o prazer do movimento, a convivência e o sentimento de pertencimento, como elementos que fortalecem o vínculo com a prática.

Aqueles que vivenciaram o esporte escolar de maneira positiva tendem a manter a prática esportiva incorporada à rotina, mesmo diante de exigências acadêmicas ou profissionais. “Atualmente faço musculação e pratico muay thai. Os treinos em equipe fazem muita falta, mas sigo ativa” (Estudante 25). Essa fala revela que, mesmo quando não é possível manter as modalidades praticadas anteriormente, a relação com a atividade física permanece forte. Scaglia et al (2009) ressalta que a experiência esportiva coletiva pode fortalecer o desejo de pertencimento e o compromisso com a atividade, mesmo que sua forma mude ao longo do tempo.

Além da prática pessoal, alguns estudantes se tornaram agentes multiplicadores, levando os valores aprendidos no esporte para outros contextos. “Sim, por meio de exercícios físicos para saúde e por meio do trabalho, podendo passar aquilo que um dia foi passado por nossos professores” (Estudante 12). Essa postura mostra que a continuidade ativa da prática não se resume ao corpo em movimento, mas se expressa também na atitude ética, na inspiração e no desejo de manter vivo o legado formativo recebido. Bracht (2003) afirma que o papel do professor-treinador é essencial para que o esporte seja compreendido como um campo educativo.

A continuidade também assume formas híbridas: competitiva e recreativa. “Hoje sou atleta universitário de atletismo [...] estou em minha primeira temporada como atleta federado. Incorporado à minha rotina estão os treinos constantes” (Estudante 5). Em contraponto, há quem diga: “Sim, está mais para lazer, mas sinto falta de se preparar e competir de verdade” (Estudante 10). Essa diversidade

demonstra que a influência do esporte escolar não se limita ao alto rendimento, mas reverbera de maneiras distintas na vida de cada sujeito, de acordo com seus contextos e escolhas.

Muitos dos estudantes destacam o esporte como elemento central na sua organização de tempo, saúde emocional e equilíbrio de vida. “Julgo dizer que minha estabilidade emocional e saúde física na graduação, mesmo estando longe de casa, são respaldados pelos esportes” (Estudante 7). Essa relação entre prática esportiva e saúde integral confirma o que autores como Betti (2006) e Morin (2000) argumentam: a formação escolar deve integrar corpo, mente e sociedade, proporcionando vivências que contribuam para a complexidade da existência.

A ideia de pertencimento também aparece com força nos relatos. “O esporte nunca deixou de fazer parte da minha vida [...] o IFRN me abriu portas para jogar um JUBs, que foi uma realização pessoal” (Estudante 2). Para outros, o esporte continua como símbolo de identidade regional: “Hoje sou um dos melhores e referência no interior do Alto Oeste Potiguar [...] com vários títulos” (Estudante 28). Esses relatos reforçam a dimensão simbólica e afetiva do esporte escolar, que se projeta na construção de trajetórias pessoais.

Mesmo aqueles que não mantêm uma frequência intensa na prática reconhecem sua importância e buscam manter algum vínculo. “Sim, com menor frequência, mas sempre que posso tento praticar corrida, academia ou futebol” (Estudante 29). Esse comportamento demonstra uma adesão consciente ao esporte como prática de bem-estar e socialização, mesmo diante das limitações impostas pela vida adulta. Para Paes e Balbino (2005), o esporte escolar precisa formar sujeitos autônomos e críticos, capazes de integrar a prática física às suas próprias rotinas e valores.

A manutenção do esporte na vida adulta também é vivida como válvula de escape, espaço de equilíbrio emocional e convivência. “O esporte continua sendo uma válvula de escape. Jogo não só pelo prazer, mas porque quando estou jogando, é como se não existissem problemas na vida” (Estudante 23). Tal perspectiva

corroborar a ideia de que o esporte é um fenômeno biopsicossocial que impacta diferentes dimensões da existência humana, especialmente quando construído com sentido e autonomia.

Outros estudantes relatam que, mesmo sem a mesma intensidade, seguem acompanhando e participando de eventos esportivos. “Sim, continuo praticando esportes e também acompanho diversas modalidades” (Estudante 15); “Sim, até hoje busco me manter conectado às práticas esportivas” (Estudante 32). Isso mostra que o envolvimento não se restringe ao praticar, mas também à fruição cultural, à torcida, à memória e à identificação — componentes essenciais da cultura esportiva vivida na escola.

Há também aqueles que redirecionaram o foco da competição para a saúde. “Hoje pratico musculação visando uma mudança na qualidade de vida [...] e corro quando posso” (Estudante 31). Essas escolhas indicam que os valores incorporados durante a vivência escolar — como constância, esforço, disciplina e consciência corporal — permanecem vivos e ressignificados ao longo da vida.

O envolvimento com o esporte se transforma conforme as fases da vida, mas a base construída na escola serve como alicerce para essas adaptações. “Hoje, mesmo sem tanta intensidade, sigo participando de treinos e competições quando possível... o esporte sempre se fez necessário” (Estudante 26). Para Morin (2000), a formação não deve preparar para situações fixas, mas para a incerteza, para a mutação e para a autonomia — exatamente o que a continuidade ativa da prática esportiva expressa.

Alguns relatos mostram a busca permanente por movimento e pela variedade de práticas. “Faço crossfit, beach tênis, vôlei... tudo que movimentar meu corpo eu tô indo” (Estudante 14). Isso revela que a Educação Física escolar, quando plural, criativa e inclusiva, favorece a abertura a diferentes modalidades, estimulando a continuidade da prática por meio do prazer, da diversidade e da autonomia.

Aqueles que hoje mantêm o esporte como hábito, seja em eventos amadores, em clubes ou em grupos sociais, demonstram que o esporte escolar foi mais que uma fase: foi uma formação. “Continuo praticando esportes até hoje sempre em busca da evolução e aprendizagem” (Estudante 38). Essa fala ressoa com a ideia de formação omnilateral de Bracht (2005), em que o corpo em movimento é parte inseparável da constituição ética, afetiva e intelectual do sujeito.

A continuidade da prática esportiva após o período escolar constitui um indicativo relevante da qualidade da experiência vivida durante a escolarização. Mais do que manter o corpo em movimento, ela evidencia a permanência de vínculos afetivos, valores e aprendizagens estruturantes. Segundo Kirk (2010), experiências escolares positivas no campo esportivo aumentam significativamente as chances de que essa prática se estenda à vida adulta, como forma de socialização secundária, cuidado de si e participação cultural.

No contexto do IFRN, a maioria dos egressos participantes da pesquisa relata que o esporte continua presente em suas rotinas, mesmo que de forma resignificada. Essa permanência, seja como hábito corporal, memória afetiva, ou referência ética, revela o enraizamento das práticas vividas nas quadras, pistas e espaços coletivos da escola. Longe de serem episódicas, essas experiências configuraram processos formativos que moldaram trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais.

Essa continuidade não é obra do acaso, mas fruto de mediações pedagógicas conscientes. Como destaca Bracht (2003), é papel da instituição escolar criar condições para que o esporte seja vivenciado de forma prazerosa, ética, inclusiva e educativa. No IFRN, embora não necessariamente verbalizado em todas as falas, há um claro reconhecimento da influência do professor que, por meio de suas práticas, ajudaram a construir uma cultura institucional valorizadora do esporte como campo formativo.

A fala da estudante 19 ilustra com clareza esse processo:

“Sim, o esporte é a minha vida. Ele faz parte tanto do meu trabalho, como professora de Educação Física, quanto da minha vida pessoal, como atleta de basquete, modalidade que ainda pratico. [...] minha vivência com os profissionais da área no IFRN/Santa Cruz, especialmente com o professor Alex, foi extremamente significativa. Ele se tornou um modelo do tipo de profissional que quero ser: alguém capaz de impactar a vida dos alunos não apenas no aspecto esportivo, mas também na sua formação pessoal e para a vida.” (Estudante 19)

Esse depoimento não apenas reafirma o papel do professor como mediador de experiências transformadoras, mas também reforça que a continuidade da prática esportiva pode assumir diversas formas — entre elas, a profissionalização na área e o compromisso com a formação de novos sujeitos por meio do esporte.

Outro ponto central revelado nas falas é o papel do esporte como promotor de laços sociais e de pertencimento, mesmo após o encerramento da escolarização. Como afirma Parlebas (2001), o esporte, enquanto prática social, constrói redes de relações que extrapolam o jogo e perduram no tempo. Isso se confirma quando egressos mantêm vínculos com colegas, retomam práticas em outros ambientes ou continuam participando de comunidades esportivas.

Conclui-se que a experiência com o esporte extracurricular no IFRN influenciou de maneira expressiva a continuidade ativa da prática esportiva dos participantes. Essa permanência assume formas variadas — competitiva, amadora, recreativa, simbólica, identitária — e confirma o papel formador do esporte escolar. Quando vivido com propósito, o esporte torna-se mais que prática: torna-se cultura, escolha e estilo de vida.

5.9.2 - Continuidade ressignificada: esporte como memória, identidade e prática ocasional

A prática esportiva escolar não forma apenas corpos ativos, mas também consciências moldadas por valores, experiências e vínculos que, mesmo com o passar do tempo, permanecem vivos. No contexto da vida adulta, marcada por novas responsabilidades, rotinas exaustivas e obstáculos físicos, a continuidade da prática esportiva frequentemente se ressignifica. Ela deixa de ser apenas competição ou performance e passa a se expressar em atitudes, memórias, redes de amizade e

modos de lidar com o cotidiano. Como afirma Bracht (2003), o verdadeiro valor do esporte escolar reside em sua capacidade de gerar aprendizagens duráveis, que ultrapassam o espaço da quadra.

A ressignificação da prática esportiva pode se apresentar, por exemplo, na forma de valores internalizados e acionados em outras dimensões da vida.

“Desde 2020, início da pandemia, a PRÁTICA do esporte infelizmente deixou de fazer parte da minha rotina. Com a "correria" do dia a dia e mudanças nas "prioridades", não consegui me organizar para reservar um tempo e dar continuidade à prática esportiva. Não me orgulho disso e espero retomar o mais rápido possível. No entanto, sendo mais direto e respondendo à pergunta: SIM, O ESPORTE CONTINUA E SEMPRE FARÁ PARTE DA MINHA VIDA. Todas as lições e habilidades que adquiri seguem presentes no meu dia a dia. No ambiente profissional, utilizo esses aprendizados gerenciando/liderando minha equipe com dedicação, vestindo a camisa do time e mantendo o mesmo desejo de vencer (alcançar os objetivos) que eu tinha ao entrar em uma quadra de futsal. Na vida acadêmica, aplico a mesma disciplina, empenho e busca constante por evolução. Essas habilidades e valores ficaram enraizados em mim, e sou imensamente grato a todos que fizeram parte desse processo — especialmente a você, Alex, que teve um papel fundamental nessa trajetória.” (Estudante 6)

Esse relato mostra que a vivência esportiva escolar não se perdeu, mas foi reorganizada como base ética e estratégica em novos papéis sociais, como o de líder.

Para alguns, o afastamento da prática ativa é inevitável diante das exigências da vida adulta, mas não significa um rompimento com o universo esportivo. “Infelizmente não tanto quanto eu gostaria. As obrigações da vida adulta fizeram com que o esporte deixasse de ser prioridade. Mas as lições aprendidas me levarão mais longe” (Estudante 3). Nesse caso, o esporte permanece como fundamento de superação e orientação pessoal — uma herança formativa que estrutura atitudes diante da vida.

Em outros relatos, a continuidade se dá através de um tipo de “presença assistida” ou “acompanhamento afetivo”. “Não como atleta, mas continuo acompanhando jogos de amigos que praticam o esporte” (Estudante 27); “Sempre que tem um joguinho festivo, eu arrisco ir para resenhas com meus amigos” (Estudante 33). Essa forma de ressignificação mantém viva a identidade construída

no esporte, agora ancorada na sociabilidade, na memória coletiva e na manutenção dos laços afetivos.

Mesmo para quem sofreu com lesões ou com o distanciamento forçado, o esporte segue exercendo função simbólica importante. “Hoje em dia faço faculdade [...] com bolsa estudantil pelo esporte que pratiquei. Sempre surge o sentimento de gratidão... ao mestre Alex” (Estudante 36). A gratidão aqui não é apenas pessoal: é pedagógica. Mostra como o esporte, mesmo não mais presente no corpo, permanece vivo na trajetória educacional e nas escolhas de vida do sujeito.

Para alguns, o afastamento físico não impediu que o esporte se transformasse em prática profissional ou em missão educativa. “Durante o meu último ano do ensino médio, tive a certeza [...] Hoje, por meio das minhas aulas, tento inspirar jovens alunos e alunas” (Estudante 20); “Hoje sou Professor de Educação Física [...] sei que o esporte pode sim formar pessoas de bem” (Estudante 21). Esses relatos evidenciam a potência do esporte escolar em despertar vocações e formar multiplicadores, em perfeita sintonia com Darido e Rangel (2005), que defende uma Educação Física orientada pela intencionalidade ética e transformadora.

A resignificação também se apresenta na forma de compromisso com o bem-estar e o autocuidado. “Busco sempre me manter saudável praticando corridas, natação e academia [...] além disso, o esporte virou forma de socialização, pois incentivo colegas da minha área a serem mais ativos” (Estudante 24). Esse relato ilustra como o esporte escolar, ao promover consciência corporal e prazer no movimento, favorece uma vida adulta mais ativa, mesmo fora de contextos competitivos.

Há ainda os que integram a prática física de forma adaptada, respeitando limitações de tempo e de saúde. “Atualmente sou policial civil [...] sempre procuro praticar atividades físicas ao menos três vezes na semana [...] e jogo vôlei com colegas da minha cidade natal” (Estudante 8). A prática continua, mas resignificada em função da realidade do trabalho, do corpo e da cidade. Como lembra Morin

(2000), a educação complexa é aquela que prepara para a incerteza, para a mudança — e o esporte, aqui, ensina a adaptar-se.

Alguns mantêm o vínculo através da docência, outros pela observação, outros pela lembrança. O esporte escolar, assim, atua como experiência formativa total, que segue viva em diferentes manifestações. “De certa forma sim, por estar trabalhando na área da Educação Física, mas a rotina e as lesões me afastaram das quadras” (Estudante 40). Esse tipo de depoimento reforça a tese de que a prática pode cessar, mas sua significação educativa permanece ativa.

A continuidade ressignificada também se expressa em hábitos cotidianos orientados por valores esportivos: esforço, dedicação, resiliência. “Hoje faço corridas, natação e musculação. Incentivo colegas sedentários a se movimentarem. O esporte é parte essencial da minha rotina” (Estudante 24). Esse tipo de projeção dos valores esportivos para o cuidado coletivo é uma demonstração de como o esporte escolar, se bem conduzido, educa para a cidadania.

Outro aspecto recorrente é o sentimento de pertencimento construído na vivência esportiva e que continua presente. Mesmo sem competir, muitos ainda se veem como parte de uma comunidade esportiva, seja assistindo, seja relembando, seja participando pontualmente. “Apesar de não jogar mais, o esporte ainda me serve como cartão de visita. Sempre revejo meus amigos de quadra” (Estudante 36). Como afirma Scaglia et al (2009), o esporte, vivido como experiência coletiva significativa, estrutura uma identidade duradoura.

A dimensão simbólica e afetiva também não pode ser subestimada. A saudade das quadras, das equipes, dos treinos, aparece em diversos relatos, sempre acompanhada de reconhecimento. “Não me orgulho de ter parado, espero retomar o mais rápido possível” (Estudante 6). Esse sentimento reforça que a prática esportiva escolar bem conduzida deixa marcas emocionais e sociais que se mantêm mesmo quando o corpo se afasta do gesto.

Além disso, há reconhecimento explícito da mediação pedagógica como decisiva para que a prática esportiva tenha gerado sentido duradouro. “Agradeço aos professores que fizeram parte desse processo — especialmente a você, Alex” (Estudante 6). Esse tipo de depoimento confirma o papel do professor como mediador de sentidos e de percursos, como defende Bracht (2005): não basta oferecer a prática, é preciso transformar essa vivência em formação.

A continuidade ressignificada da prática esportiva demonstra que o sucesso de um projeto esportivo escolar não deve ser medido apenas pela permanência atlética dos estudantes, mas pela capacidade do esporte de formar sujeitos que seguem mobilizando, replicando e ampliando os valores, saberes e afetos construídos ali. O esporte, mesmo fora da quadra, continua sendo movimento — um movimento de si em direção ao outro, ao coletivo, à vida.

Mesmo quando o tempo dedicado ao esporte diminui devido a demandas da vida adulta, o que permanece são os valores, o espírito de equipe, a busca por superação e a ética aprendida nas vivências escolares. Morin (2000) descreve esse tipo de conhecimento como “conhecimento vital” — aquele que molda a subjetividade e influencia permanentemente o modo como nos relacionamos com o mundo, com os outros e conosco.

A continuidade ressignificada — não necessariamente em forma de treinos ou competições, mas como estilo de vida, identidade e prática relacional — mostra a amplitude do legado formativo do esporte escolar. Como aponta Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve considerar os efeitos duradouros das experiências vividas, e os relatos dos egressos do IFRN revelam que o esporte escolar gerou transformações consistentes, marcando escolhas e modos de viver.

Dessa forma, o que se observa é que o projeto educativo do IFRN, ao valorizar o esporte extracurricular de maneira planejada e intencional, produziu efeitos duradouros e profundos. Os relatos indicam que, mais do que praticar esportes, os estudantes se tornaram sujeitos mais autônomos, resilientes e éticos, levando esses traços para o campo profissional, acadêmico e afetivo.

Conclui-se, portanto, que a continuidade — mesmo ressignificada — da prática esportiva é o maior testemunho da potência formativa do esporte escolar. Quando o esporte deixa marcas que orientam escolhas, hábitos e modos de vida, significa que a escola cumpriu seu papel de formar pessoas para além do conteúdo, para além do momento. Como sintetizou um dos participantes: “O esporte faz parte de mim, e sempre fará.” Essa permanência é a prova mais clara de que o esporte pode, sim, ser educativo em sentido amplo, profundo e transformador.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise qualitativa das respostas ao questionário evidencia, de maneira clara e consistente, que a prática esportiva extracurricular vivida pelos alunos egressos do IFRN participou da desempenhou um papel central e profundamente formativo em suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. O conjunto das análises realizadas ao longo dos nove tópicos revela que o esporte escolar, quando orientado por princípios pedagógicos e éticos, constitui-se como espaço privilegiado para a formação integral, promovendo: o desenvolvimento de competências socioemocionais, como disciplina, resiliência, liderança e cooperação; a aquisição de habilidades transferíveis para os contextos acadêmico e profissional; a ampliação das perspectivas de vida e a construção de projetos pessoais e profissionais; e a promoção de laços sociais e identitários duradouros, que atravessam o tempo e se mantêm mesmo após a conclusão da formação escolar.

As respostas dos participantes indicam que a vivência esportiva não foi reduzida a um espaço de desenvolvimento técnico ou de rendimento, mas foi compreendida e vivida como uma experiência total, que envolve: o corpo enquanto espaço de superação, expressão e disciplina; o afeto na construção de relações, vínculos e pertencimentos; e a cultura na ampliação de horizontes e no fortalecimento de uma identidade social e profissional. Essa perspectiva confirma a concepção defendida por Parlebas (2001) e Bracht (2003), segundo a qual o esporte escolar, quando bem orientado, é um espaço que articula dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais da formação humana.

Embora nem sempre explicitamente mencionado, a análise transversal das respostas permite identificar que a qualidade e a potência formativa da experiência esportiva no IFRN foram profundamente influenciadas pela atuação do professor-treinador. Foi ele que mediou os processos de seleção e inclusão, buscando garantir justiça e clareza; promoveu ambientes de acolhimento, respeito e estímulo; e orientou os estudantes para a superação de desafios e o aproveitamento pedagógico das vivências esportivas. Essa mediação confirma a tese de Bracht (2003) e Betti (2006)

sobre a centralidade da intencionalidade pedagógica na promoção de práticas esportivas escolares que sejam verdadeiramente formativas e emancipatórias. Nesse momento, destaco a dificuldade e, ao mesmo tempo, o cuidado em manter a imparcialidade, analisando os dados de forma crítica acerca dos impactos da minha intervenção profissional na vida acadêmica desses estudantes. Ao ler os relatos presentes nas respostas dos questionários, os olhos se enchem de lágrimas e o coração se sente abraçado diante da confirmação de que as ações, pensadas e planejadas com carinho para eles, estão atingindo o objetivo esperado.

É importante destacar, com o devido cuidado ético e metodológico, que a análise dos dados nesta pesquisa foi conduzida por um pesquisador diretamente envolvido com os sujeitos investigados, o que pode implicar em influências subjetivas tanto nas respostas quanto na interpretação delas. Embora os procedimentos adotados tenham buscado garantir rigor, imparcialidade e coerência com a abordagem qualitativa, reconhece-se a possibilidade de que a relação próxima entre pesquisador e participantes possa ter influenciado positiva ou negativamente os depoimentos. Vale ressaltar que, dos 60 estudantes egressos convidados a participar do estudo, 42 responderam ao questionário. Essa taxa de retorno, embora significativa, suscita reflexões: seria possível que os 18 que não responderam tenham optado pelo silêncio por não se sentirem à vontade em compartilhar experiências possivelmente negativas, ou simplesmente devido à falta de tempo ou à rotina atribulada? Essa ausência de resposta também comunica algo — talvez a existência de vivências que divergem daquelas analisadas, o que reforça a importância da escuta plural e contínua. Assim, reconhece-se que toda pesquisa carrega limites e que o olhar investigativo precisa ser constantemente vigilante quanto às interferências que cercam o processo de produção e análise dos dados.

Um dado particularmente significativo da análise é a constatação de que, para a maioria dos egressos, o esporte continua fazendo parte de suas vidas, seja como prática regular, seja como memória afetiva ou como referência identitária. Essa permanência evidencia que a experiência esportiva vivida no IFRN foi suficientemente significativa para transcender o espaço e o tempo escolares, constituindo-se como

elemento permanente de seus estilos de vida, valores e projetos. Segundo Coakley (2008), a continuidade da prática esportiva após a escolarização é um dos principais indicadores da qualidade e da potência formativa da experiência vivida. Considero que esse é o meu maior propósito enquanto professor de Educação Física e técnico esportivo em uma instituição de Educação Básica: proporcionar experiências corporais significativas, transformadoras e carregadas de sentido, que inspirem os alunos, ao concluírem o Ensino Médio, a incorporarem a prática de atividade física em suas vidas, reconhecendo sua importância para o bem-estar e a qualidade de vida.

A utilização da metodologia qualitativa, conforme orientada por Bogdan e Biklen (1994), foi fundamental para que a presente investigação pudesse captar, com profundidade e sensibilidade, os significados subjetivos atribuídos pelos participantes às suas experiências esportivas. Ao privilegiar a escuta atenta e a valorização das narrativas individuais, foi possível: compreender a complexidade e a ambivalência das vivências, marcadas simultaneamente por prazeres e desafios; identificar dimensões muitas vezes invisibilizadas pelas abordagens quantitativas tradicionais; e articular as experiências dos sujeitos com a literatura especializada da Educação Física e do Esporte, promovendo uma análise densa, crítica e situada.

Apesar da predominância de relatos positivos, a análise também identificou desafios importantes, que devem ser considerados na formulação de políticas e práticas pedagógicas: a necessidade de articulação entre esporte e estudo, prevenindo situações de sobrecarga e favorecendo a formação integral; a importância de estratégias de prevenção de lesões e cuidados com a saúde física dos estudantes; e a reflexão sobre os processos de seleção esportiva, buscando evitar práticas excludentes e promovendo a ampliação das oportunidades de participação. Nesse sentido, recomenda-se que o IFRN e demais instituições que ofertam práticas esportivas escolares: fortaleçam as políticas de assistência estudantil, garantindo transporte, alimentação e condições adequadas de permanência; incentivem a formação continuada dos professores, orientando-os para práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e formativas; e desenvolvam mecanismos de

reconhecimento formal das competências desenvolvidas nas práticas esportivas, valorizando-as como parte legítima do percurso formativo.

Portanto, a análise realizada permite afirmar, com segurança, que a prática esportiva extracurricular no IFRN constituiu-se como uma experiência formativa potente, significativa e transformadora, contribuindo de maneira decisiva para a formação integral dos egressos. Os relatos dos estudantes expressam, de forma eloquente, o sentido profundo e duradouro da experiência esportiva escolar, confirmando sua relevância como elemento indispensável na construção de escolas democráticas, inclusivas e comprometidas com a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos. Por fim, a presente investigação reafirma a importância da Educação Física escolar como espaço de promoção de direitos, cidadania e desenvolvimento humano, e convida educadores, gestores e pesquisadores a continuarem investindo na construção de práticas esportivas significativas, emancipatórias e inclusivas.

A prática esportiva extracurricular também se revelou como espaço de construção de autoestima e empoderamento, especialmente para aqueles estudantes que, por vezes, não se destacavam nos espaços mais tradicionais da escola. No esporte, muitos encontraram reconhecimento, visibilidade e valorização, o que repercutiu positivamente em sua autoconfiança e em sua disposição para enfrentar desafios dentro e fora da escola. Essa dimensão subjetiva da formação, embora nem sempre quantificável, é decisiva para a construção de trajetórias mais seguras, autônomas e esperançosas, como ressaltam autores como Freire (1996) e Morin (2000), ao tratarem da educação como prática de liberdade e de complexidade.

Outro ponto que merece destaque é a capacidade do esporte de funcionar como mediador intergeracional, aproximando estudantes, professores, técnicos, servidores e familiares em torno de uma experiência comum. Diversos participantes relataram a importância das torcidas, das viagens, dos momentos de confraternização e das celebrações compartilhadas como marcos importantes de sua vivência escolar. Esses aspectos reforçam o entendimento de que a formação integral não se dá

apenas em sala de aula, mas também nos espaços simbólicos e relacionais da vida escolar — e o esporte, nesse sentido, é um potente catalisador de vínculos, memórias e identidades coletivas.

É necessário ainda destacar que a continuidade ativa da prática esportiva, mesmo quando ressignificada por mudanças de rotina ou limitações físicas, demonstra o quanto as lições aprendidas durante o percurso escolar permanecem vivas e operantes. Muitos egressos que já não competem relatam manter vínculos com o esporte por meio de atividades de lazer, acompanhamento de eventos esportivos ou incentivo à prática entre colegas e familiares. Isso indica que o valor da experiência esportiva não está restrito ao rendimento ou à juventude, mas se estende como prática de saúde, equilíbrio emocional e pertencimento social ao longo da vida.

A fala de uma egressa que hoje é professora de Educação Física sintetiza esse legado de forma exemplar: “O esporte é a minha vida. Ele faz parte tanto do meu trabalho como professora quanto da minha vida pessoal como atleta de basquete. É uma paixão que ultrapassou os muros da escola.” (Estudante 19) Essa afirmação, além de reafirmar a permanência da prática, destaca o caráter multiplicador da experiência, na medida em que aqueles que foram impactados por práticas pedagógicas significativas tornam-se, eles próprios, agentes de transformação na vida de outros estudantes.

A expressão que utilizo para englobar todos esses detalhes é: confiança no processo. Uma frase que ecoa como um mantra para mim e que tento transmitir constantemente aos meus alunos. A ideia de que o esporte vai muito além do ganhar ou perder, de que cada detalhe importa e de que é necessário se dedicar e confiar em tudo aquilo que estamos dispostos a fazer.

Confiar no processo também significa saber acolher as críticas de forma construtiva, compreender que nem sempre as coisas sairão como esperamos, mas, ainda assim, seguir acreditando. É levar essa postura para todos os aspectos da vida, entendendo o esporte como um meio de formação, crescimento e transformação.

Trata-se, ainda, de reconhecer que nossas ações geram consequências e de estar preparado para aceitá-las e lidar com elas de forma madura e responsável. É, acima de tudo, entender que o processo é tão ou mais valioso que os resultados, e que é nele que construímos quem somos, dentro e fora das quadras.

Diante de tudo isso, é possível concluir que o esporte escolar, quando conduzido de forma ética, intencional e humanizadora, ultrapassa a condição de atividade complementar para se tornar um eixo articulador de aprendizagens complexas, duradouras e transformadoras. Ele se configura, portanto, como campo estratégico da educação integral e como espaço legítimo de desenvolvimento humano em sua plenitude. Reafirma-se, assim, a urgência de políticas públicas e práticas escolares que garantam o direito à prática esportiva de qualidade para todos os estudantes, reconhecendo nesse direito uma via concreta para a construção de uma escola mais democrática, justa e formadora de futuros.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, João Maria Dias e Silva. **O Voleibol nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado: uma possibilidade pedagógica a partir da abordagem crítico-emancipatória**. Orientador: Prof. Dr. Mackson Luiz Fernandes da Costa. 2024. 204 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2024.

BATISTA, Alison Pereira; SOUZA FILHO, Moysés; OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa de; SOUZA, Hunaway Albuquerque Galvão de; MELO, José Pereira de. **Possibilidades e Desafios da Educação Física como Componente Curricular no Processo de Expansão Regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN**. HOLOS, v. 4, p. 492-501, 2014.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. **A Educação Física e a apropriação da cultura de movimento**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 135-140, 1991.

BETTI, Mauro. **A crise de identidade da Educação Física e a construção de uma cultura de movimento**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 151-162, 2002.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luis Roberto. **Esporte na escola: possibilidades e limitações**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2002.

BETTI, Mauro. **A pedagogia cultural na Educação Física escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 9-23, 2006.

BETTI, Mauro. **Educação física e cultura: interfaces possíveis**. Motriz: Revista de Educação Física, v. 12, n. 3, p. 155-163, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Program for a sociology of sport**. **Sociology of Sport Journal**, Champaign, v. 1, n. 2, p. 150-161, 1983.

BRACHT, Valter. **A constituição das ciências do esporte e da Educação Física: perspectivas sociológicas**. Campinas: Autores Associados, 1992.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno Cedes, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-89, ago. 1999.

BRACHT, Valter. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. Movimento, Porto Alegre, ano 6, n. 12, 2000.

BRACHT, Valter. **Esporte na escola: a possibilidade de uma pedagogia da cultura corporal**. Movimento, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 7-26, 2003.

BRACHT, Valter. **Educação Física e esporte escolar: compromisso com quem?** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 11-34, 2005.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Fabio de. **A Educação Física escolar como disciplina pedagógica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 1, p. 9-28, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos**

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 8 jul. 2024.

BROTTO, Fabíola Cristina Ribeiro. **Educação Física Escolar: a perspectiva crítico-superadora.** São Paulo: Pearson, 2012.

CABRAL, Edilson Fernandes Lima; CARNEIRO, Karina Batista; CARNEIRO, Tania Karina Guimarães. **O pensamento complexo de Edgar Morin e suas contribuições ao campo da educação: uma análise da prática desenvolvida na Escola da Ponte à luz da Teoria da Complexidade.** Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 1128-1142, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/60816>. Acesso em: [inserir data de acesso].

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Educação Física escolar: a exclusão através da seleção.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 22, n. 2, p. 33-48, 2001.

CASTRO, Ana Silvia; DUARTE NETO, José Henrique. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 1, n. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11088>. Acesso em: [inserir data de acesso].

CAVALIERE, Ana Maria. **Notas sobre o conceito de educação integral.** In: COELHO, Luiz Miguel (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Faperj, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: princípios e práticas.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 37, p. 47-64, 2009.

COAKLEY, Jay. **Sport in society: issues and controversies**. 10. ed. Boston: McGraw-Hill, 2008.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREA, Sonia Maria Barros Barbosa. **Probabilidade e estatística**. 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, corpo e educação**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-53, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física, cultura e sociedade**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 190-200, 2002.

DAOLIO, Jocimar. **A construção cultural do corpo**. Campinas: Papirus, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: muito além do esporte**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **Esporte e educação: uma relação imprescindível**. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; SOARES, Luciana Straub; CARVALHO, Marlucy Alves de Araújo (Orgs.). Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras. Maringá: Eduem, 2012. p. 81-106.

DANTAS, Graça dos Santos; NASCIMENTO, Maria Cristina Soares. **Juventude e projeto de vida: entre a escola e as vulnerabilidades sociais.** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 413–432, maio/ago. 2020.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DEL PRIORE, Mary; MELO, Victor Andrade de. **História do esporte no Brasil: do império aos dias atuais.** São Paulo: Contexto, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física escolar: em busca da identidade perdida.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 2, p. 9-23, 2005.

FERREIRA, Marco Antonio. **Práticas corporais na escola: desafios para uma abordagem cultural crítica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 37, n. 2, p. 169-176, 2015.

FERREIRA, Marco Antonio; CASTELLANI FILHO, Lino. **Esporte e sociedade: uma abordagem crítica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 1, p. 9-23, 2005.

FERREIRA, Marco Antonio et al. **Educação Física escolar: práticas pedagógicas críticas na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 43, n. 2, p. 1-10, 2021.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **O esporte e os jogos: proposições para uma nova intervenção pedagógica.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 21-35, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação omnilateral, trabalho e politecnia: fundamentos ontológicos e epistemológicos.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A crise estrutural do capital e os desafios para a educação politécnica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 4, n. 8, p. 123-135, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 24, e17172, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. **Trabalho, educação e politecnia.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 2012.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. **O ensino dos jogos esportivos coletivos na educação física escolar: uma análise crítica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 45-62, 2006.

GARGANTA, Júlio. **A abordagem das tarefas no ensino dos jogos desportivos coletivos.** Motricidade, v. 8, n. 1, p. 71-87, 2012.

GARGANTA, Júlio. **Para uma teoria dos jogos esportivos coletivos.** Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 23, n. 2, p. 5-15, 2012.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2005.

GÁSARIN, Maria. **Avaliação educacional: construção do conhecimento e prática transformadora.** Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

GAYA, Adroaldo Cezar Araujo; MARQUES, Inara Carolina. **Educação Física escolar: teorias, políticas públicas e propostas pedagógicas.** Porto Alegre: Penso, 2012.

GÓIS, José. **Práticas corporais e cultura.** Campinas: Papyrus, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro, 2000.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal.** Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 2, 1998.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Pedagogia do esporte e formação esportiva: uma perspectiva para além do rendimento.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 35, n. 3, p. 627-642, 2013.

HUGHES, Thomas. **Tom Brown's Schooldays.** London: Macmillan, 1857.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico.** Natal: IFRN, 2012.

IFRN. **Organização Didática do IFRN.** Natal: IFRN, 2012.

JUNIOR, Edesio Rodrigues da Silva. **O esporte no contexto escolar: organização e prática extracurricular.** 2022. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Cuiabá, 2022.

KIRK, David. **Educação Física e currículo: questões críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOZAK, Júlio César Pereira. **Relação da prática esportiva com a percepção de autoeficácia, o engajamento escolar e desempenho acadêmico de estudantes do ensino fundamental e ensino médio**. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?anobase=2022&idpessoal=113498&idprograma=40001016001P0&idtc=1794>.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor. **Esporte: ensino e possibilidades pedagógicas**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 15, n. 2, p. 9-21, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Mônica Silveira. **Educação Física, esportes e jogos: perspectivas para a inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

LOPES, Luciane Cristina Arantes da Costa; MONTAGNER, Paula Cristina; LOPES, Priscila Alves. **O esporte educacional: características e contribuições para a Educação Física escolar**. Pensar a Prática, v. 18, n. 2, p. 445-460, 2015.

LUCAS, John A. **The modern Olympic games: a struggle for revival**. Olympic Review, Lausanne, n. 150, p. 60-67, 1980.

McINTOSH, Peter C. **Fair play: ethics in sport and education**. London: Heinemann, 1975.

MARQUES, Aderbal; GAYA, Adroaldo. **Esporte na escola: princípios para uma prática pedagógica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 29, n. 1, p. 35-50, 2007.

MARQUES, Aderbal; GUTIERREZ, Gustavo. **A pedagogia do esporte no Brasil: trajetória e perspectivas**. Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 11-32, 2005.

MARQUES, Aderbal; GUTIERREZ, Gustavo; ALMEIDA, Milton. **As práticas esportivas nas escolas: entre o rendimento e a participação**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 1, p. 53-69, 2007. MARTENS, Rainer. Como ensinar esporte a crianças. São Paulo: Phorte, 2013.

MARTINAZZO, Celso José. **Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 240, p. 457- 461, maio/ago., 2014.

MELO, Victor Andrade de et al. **O esporte como conteúdo pedagógico: um panorama das pesquisas em Educação Física no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 40, n. 2, p. 133-144, 2018.

MESQUITA, Isabel; FARIAS, Cláudia; HASTIE, Peter. **The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students’ decision making, skill execution and overall game performance**. European Physical Education Review, v. 18, n. 2, p. 205-219, 2012.

MEZZAROBA, Cristiane; HALLAL, Patrícia. **A pedagogia do esporte: conceitos e aplicações**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 17, n. 2, p. 105-116, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e seus fundamentos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios e perspectivas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 15-32, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NADDINGS, Nel. **The challenge to care in schools: an alternative approach to education**. New York: Teachers College Press, 1992.

NAHAS, Markus Vieira. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. **Cultura corporal e educação: aprendendo sobre si, sobre o outro e sobre o mundo**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 30, n. 1, p. 103-116, 2009.

NISTA-PICOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Jorge; CAMPOS, Rafael. **A formação dos professores de Educação Física na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 41, n. 3, p. 225-232, 2019.

OLIVEIRA, Antonio; DE MARCO, António. **A avaliação na Educação Física escolar: uma reflexão sobre possibilidades e limitações**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 19, n. 2, p. 129-137, 2008.

PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar: ensino, aprendizagem e desenvolvimento**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 104-115, 2001.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Henrique Furtado. **Educação Física escolar: esporte e cultura**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 75-88, 2005.

PARLEBAS, Pierre. **Jogos, esportes e sociedade: léxico da praxiologia motriz**. São Paulo: Autêntica, 2001.

RAMOS, Eduardo Pereira. **Participação de alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante em atividades extracurriculares de esporte e lazer em um campus de um Instituto Federal em Minas Gerais**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Ciências do Movimento Humano, Piracicaba, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REVERDITO, Rúbio de Oliveira; GALATTI, Larissa Rafaela. **O esporte como conteúdo da Educação Física: concepções de professores**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 31, n. 3, p. 115-130, 2009.

RIBEIRO, Daniel Carvalho Rodrigues; MOREIRA, Wendel Wanderley. **Edgar Morin e a educação integral: subsídios para essa associação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 3, p. 970-989, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.102629>.

RICCI, Christiano Streb; OLIVEIRA, Flavia Volta Cortes de; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. **O esporte no contexto escolar extracurricular:**

sentidos e contradições no ensino do futsal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e237054, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198868>.

SANTOS, Vanessa. **Esporte extracurricular, funções executivas e desempenho acadêmico de adolescentes.** 2020. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 10, n. 29, p. 5-18, 2005.

SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SCAGLIA, Alcides José. **O jogo e o esporte: possibilidades pedagógicas.** Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 10, n. 1, p. 9-18, 1999.

SCAGLIA, Alcides José et al. **A pedagogia do jogo: princípios e práticas para o ensino dos esportes coletivos.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 41, n. 3, p. 201-209, 2019.

SCAGLIA, Alcides José et al. **A ludicidade no ensino dos esportes coletivos.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 30, n. 3, p. 69-82, 2009.

SOARES, Carmem Lúcia. **Corpo e modernidade: a Educação Física e o esporte no Brasil (1930-1980).** Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física e cultura escolar: dilemas e perspectivas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 40, n. 1, p. 75-84, 2018.

SOUZA FILHO, Moisés. **A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN: contexto e perspectivas atuais.** 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, 2011.

STANLEY, Arthur Penrhyn. **The life and correspondence of Thomas Arnold.** London: John Murray, 1881.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU, 2013.

THOMAS, Hughes. **Tom Brown's Schooldays.** London: Macmillan, 1857.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O esporte como fenômeno cultural.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 8, n. 2, p. 61-65, 1987.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Esporte: educação e sociedade.** Campinas: Papyrus, 1992.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte.** São Paulo: Cortez, 1994.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Esporte, educação e sociedade.** Campinas: Papyrus, 2004.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Esporte e educação: relações necessárias.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 61-77, 2006.

TUBINO, Manoel José Gomes; GARRIDO, Francisco; TUBINO, Fábio. **Dicionário Enciclopédico Tubino do Esporte.** Rio de Janeiro: Senac, 2006.

VAGO, Teresa. **As práticas corporais e a escola: reflexões sobre concepções e práticas.** Movimento, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 7-24, 2003.

VAGO, Teresa. **A escola e a Educação Física: dilemas contemporâneos.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 9-20, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

8 - APÊNDICE:

8.1 – Questionário

1 - Na sua época de discente, como era sua rotina na vivência com o esporte? Tinha como voltar para casa? Tinha alimentação? Tinha espaço para descansar? Contextualize.

2 – Na sua opinião, participar de equipes esportivas te ajudou ou atrapalhou na sua trajetória durante a educação básica? Justifique.

3 – Como se dava a relação professor-aluno? Havia diferença da relação com os professores das disciplinas curriculares?

4 – Durante sua trajetória como discente-atleta, quais foram os principais aspectos positivos e desafios enfrentados?

5 - No esporte, é comum que a seleção seja baseada no nível de aptidão dos atletas no momento da escolha. Você ficou de fora de algum jogo, evento ou competição por não ter sido selecionado? Qual foi o motivo e como foi essa experiência para você?

6 - O que você aprendeu sobre o(s) esporte(s) nas práticas extracurriculares no IFRN?

7 - Pensando na sua formação hoje, quais lições aprendidas no esporte você considera como importante?

8 - Quais habilidades desenvolvidas no esporte você incorporou na sua vida profissional e acadêmica?

9 - O esporte continua fazendo parte da sua vida? Se sim, como?