



DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO SOCIAL ESPORTIVO: ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO DEVELOPMENT OF A SOCIAL SPORTS PROJECT: CASE STUDY IN THE SCOPE OF *SEGUNDO TEMPO* PROGRAM

*Fabiane Castilho Teixeira, **Claudio Kravchychyn,
Ieda Parra Barbosa Rinaldi e *Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

RESUMO

O estudo objetivou descrever e analisar o desenvolvimento pedagógico do Programa Segundo Tempo em dez núcleos de esporte educacional de uma entidade convenente, no primeiro semestre de funcionamento. O presente estudo de caso descreve a proposta pedagógica do Programa como base para a análise e a discussão dos resultados. Os dados, obtidos por meio de referencial teórico, legislação, observações e consultas a relatórios oficiais, projetos pedagógicos e planejamentos diários, foram coletados nas fases de implantação, capacitação e desenvolvimento das ações. Foram investigados os aspectos: aplicação dos conteúdos e temas, procedimentos metodológicos, utilização dos recursos materiais e aplicação da avaliação na reelaboração do planejamento. Avanços relevantes foram verificados nos três primeiros aspectos, e tímidos no quesito avaliação. As informações e resultados deste estudo podem fortalecer tanto os trabalhos internos quanto referenciar ações de outros projetos que têm o esporte educacional como foco.

Palavras-chave: Programa Social; Esporte; Educação.

ABSTRACT

The objective of this study was to describe and analyses the pedagogical development of Program *Segundo Tempo* during the first semester of activities in 10 centers of educational sport an entity taking part on the program. This case study describes the program pedagogical proposal as the basis for results discussion. The data obtained through theoretical background, legislation, observation and searching official reports, pedagogical projects and daily schedules were collected during the pedagogical actions planning, capacity building and development. As investigated aspects: application of contents and themes, methodological procedures, use of material resources and use of assessment for planning redevelopment. Significant advances were observed in the first three aspects, and timid in the item evaluation. The information and results of this study can strengthen the inside work, as well reference actions of other projects that have a focus on educational sports.

Key-words: Social Program; Sport; Education.

Recebido em: 20/06/2016
Aprovado em: 11/07/2016

*Fabiane Castilho Teixeira
Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR
Email: fabianecteixeira@gmail.com

***Ieda Parra Barbosa Rinaldi
Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR
Email: parrarinaldi@hotmail.com

**Claudio Kravchychyn
Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR
Email: claudiokrav@gmail.com

****Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR
Email: amauribassoli@gmail.com



INTRODUÇÃO

A Constituição Federal brasileira inclui, em seus artigos 6 e 217, a prática do esporte e do lazer como direito de todo cidadão (BRASIL, 1988). Tal inclusão ocorreu sob forte influência de movimentos internacionais pelo reconhecimento do esporte como direito de todos e, nacionalmente, mediante a ampliação da compreensão das manifestações “esporte-educação”, “esporte-participação” e “esporte-performance” na realidade esportiva do país (TUBINO, 2010). A partir dessa ampliação, reconhecida como fundamental ao desenvolvimento humano, a prática esportiva aproxima-se definitivamente do campo educacional no Brasil (ALVES; PIERANTI, 2007).

O esporte educacional tem seu reconhecimento legal a partir da Lei Federal nº 9.615/98. Com possibilidade de prática no âmbito escolar e extraescolar, esta deve ser proporcionada “[...] evitando-se a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer e do esporte” (BRASIL, 1998).

Considerando tal reconhecimento e a necessidade de ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano e inclusão social por meio do esporte, a Política Nacional de Esporte (PNE) contempla, entre seus objetivos, “fomentar a prática do esporte de caráter educativo e participativo para toda a população, além de fornecer a identidade cultural esportiva a partir de políticas e ações integradas com outros segmentos” (BRASIL, 2005, p. 131).

Nesse ínterim, o Programa Segundo Tempo (PST), do Ministério do Esporte (ME), apresenta-se como uma política pública governamental voltada ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente aqueles em situação de vulnerabilidade social, buscando utilizar o esporte em sua vertente educacional como meio de fortalecimento do processo de inclusão social e de preparação para a vida em sociedade (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009). A estrutura organizacional do PST desenvolve-se mediante convênios firmados com prefeituras municipais, governos estaduais e outros órgãos governamentais, para o desenvolvimento de núcleos de esporte educacional (NEE) em todas as regiões do país (BRASIL, 2011).

Quando da formalização de um convênio, há um fluxo de ações traçadas a partir do Projeto Básico (PB), um plano “macro” que considera as diretrizes gerais do programa, por meio do qual é solicitado à entidade proponente que defina o número de NEE que preten-

de implantar (considerando o número de habitantes da localidade e a capacidade administrativa da entidade conveniente, entre outros fatores) e quais modalidades esportivas comporão o rol de atividades a serem desenvolvidas (considerando realidade e necessidades). A partir dessas definições, a entidade proponente apresenta sua estrutura física e solicita os recursos humanos (RH) (coordenador pedagógico, professores e monitores de atividades esportivas) e materiais necessários ao funcionamento das atividades (BRASIL, 2011).

Uma vez firmado o convênio, como uma das ações necessárias ao início de suas atividades, a entidade conveniente se encarrega de elaborar o Projeto Pedagógico de Convênio (PPC), pré-requisito para o início das atividades, que é avaliado por uma Equipe Pedagógica (EP) central que atua na estruturação pedagógica do programa. Este documento servirá posteriormente de base para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Núcleos (PPNs). Compõe o PPC: a) dados de identificação do convênio e de cada núcleo; b) fundamentação teórica; c) diagnóstico; d) objetivos; e) conteúdos; f) estratégias metodológicas; g) processos avaliativos; h) recursos materiais e físicos; i) modelos de grades horárias dos núcleos; j) cronograma de realização das atividades; k) e anexos (fotografias dos espaços físicos e proposta de formação continuada). O PPC norteia a construção dos Projetos Pedagógicos dos Núcleos (PPNs), delineados considerando as particularidades de cada comunidade em que os NEE serão implantados. Assim, embora o coordenador pedagógico do convênio e os professores sejam os primeiros responsáveis pela organização e execução dos PPNs, é importante o envolvimento de monitores de atividades esportivas – auxiliares fundamentais nesse processo –, beneficiados, familiares e comunidade em geral (OLIVEIRA et al., 2009).

As diretrizes operacionais e a proposta pedagógica do PST foram concebidas e construídas a partir dos conceitos e da legislação sobre o esporte educacional. Daí a importância dedicada aos projetos pedagógicos (PPC e PPNs). Conforme apontado por Gandin (2001), não só os projetos iniciais, mas o movimento constante de planejamento e a utilização de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos com fundamentação científica, são ações que contribuem significativamente para a obtenção de resultados educacionais.

Nesse sentido, o ME conta com o apoio de uma rede de 19 Equipes Colaboradoras (ECs), compostas por acadêmicos (docentes universitários e pós-gradu-



andos) de 44 instituições de ensino superior parceiras, de todas as regiões do país. As ECs desenvolvem como ações principais junto às entidades convenientes (convênios): orientação dos projetos pedagógicos, eventos de capacitação pedagógica, assessoria aos planejamentos de atividades e visitas de acompanhamento e avaliação de todo o processo de formação continuada desencadeado (OLIVEIRA; KRAVCHYCHYN, 2011).

A capacitação pedagógica é direcionada aos professores (com formação superior em Educação Física ou Esporte) e monitores esportivos (estudantes das mesmas áreas). O modelo utilizado é presencial integrado com videoaulas, envolvendo teoria e prática e abordando os diversos temas que contemplam as diretrizes e fundamentos pedagógicos do PST (RODRIGUES et al., 2012). Na sequência, a formação continuada e a assessoria às questões pedagógicas são ações desenvolvidas presencialmente e à distância. À distância, por meio do Sistema de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo – SIAPA (www.snelis-me.com.br), por e-mail e contatos telefônicos (em horários de plantão de assessoria) e reuniões telepresenciais. Presencialmente, nas visitas de assessoria e avaliação periódicas

MÉTODO

Caracterizado como um estudo descritivo, por meio de análise documental e observação sistemática, a presente pesquisa caracteriza-se também como um estudo de caso, discutido à luz do referencial teórico e da legislação sobre o assunto pesquisado.

Com o objetivo de definir os participantes – instituição e sujeitos – da pesquisa, realizamos um levantamento dos convênios em vigência junto ao ME. A entidade conveniente foi selecionada a partir dos seguintes critérios: a) ser um convênio municipal, com 10 NEE, similar à maioria em vigência; b) estar em fase de estruturação, possibilitando o acompanhamento do processo avaliado (construção de PPNs, capacitação e desenvolvimento pedagógico); c) conceder autorização – entidade conveniente e RH – aos pesquisadores para a realização da pesquisa.

Contemplados os critérios de seleção, a amostra foi composta por 10 professores e 10 monitores de atividades esportivas, atuantes nos NEE pesquisados. A participação dos sujeitos ocorreu a partir das seguintes ações: construção dos PPNs; participação na capacitação pedagógica; consentimento da observação sistemática das atividades ministradas nos núcleos; reuniões pedagógicas.

O desenvolvimento das atividades teve a assessoria

aos locais de atendimento, que geram os relatórios de avaliação *in loco* (AVIL) e, conseqüentemente, o Relatório Consolidado (RC), que reúne informações das AVILs, fornecendo uma visão geral do desenvolvimento do convênio. Ambos – AVIL e RC – são documentos oficiais do ME.

No ano de 2012, quando da coleta de dados, o menor convênio do PST em vigência apresentava um NEE, e o maior, 466. Contudo, havia a predominância de convênios com as mesmas características da entidade que nos possibilitou a presente pesquisa: dos 201 convênios vigentes, 152 (75,6%) foram firmados com prefeituras municipais e, destes, 103 (67,8%) foram firmados para o atendimento em até 10 NEE. Tal condição justifica a realização deste estudo, cujos indicadores podem orientar e referenciar trabalhos similares.

A partir do exposto, apresentamos a questão problema: considerando a proposta pedagógica do PST, como as ações pedagógicas foram estruturadas e desenvolvidas nos NEE estudados? Nesse sentido, este estudo objetivou descrever e analisar o desenvolvimento da proposta pedagógica do PST em 10 NEE de uma entidade conveniente, no primeiro semestre de funcionamento.

acadêmica de uma EC, por meio de quatro membros (coordenador, vice-coordenador e dois avaliadores), docentes de uma instituição pública de ensino superior parceira do ME. Os dados foram coletados por meio de fichas de observação de aulas e de consulta a documentos. As fichas de observação foram elaboradas a partir de itens fundamentais da proposta pedagógica do PST: aplicação de conteúdos e temas de acordo com os PPNs, utilização dos procedimentos metodológicos indicados, utilização eficiente dos recursos materiais disponíveis e utilização da avaliação na reelaboração do planejamento nos NEE.

Os documentos consultados foram os PPNs dos 10 NEE, o relatório oficial da capacitação pedagógica e os relatórios das visitas aos núcleos (AVIL e RC), todos cedidos pelo ME. A entidade conveniente também disponibilizou para consulta os planejamentos diários de atividades, que serviram como base complementar das observações, visto que se constituem em um registro das ações pedagógicas durante o processo.

O preenchimento das fichas de observação pelos pesquisadores, relativas à fase “desenvolvimento pedagógico”, se deu durante as duas primeiras etapas de visitas de acompanhamento (avaliação *in loco*) da EC aos NEE do convênio. O estudo contempla três fases



fundamentais das ações pedagógicas, ocorridas durante o primeiro semestre de funcionamento do convênio: a) construção dos PPNs; b) capacitação pedagógica; c) desenvolvimento pedagógico. Tais fases foram tratadas especificamente no presente estudo. Para uma visão geral, a Figura 1 apresenta a “linha do tempo” para o primeiro semestre de atividades de um convênio do PST, atendida na pesquisa em sua plenitude.

O ME e a entidade conveniente oficializaram a autorização para a realização da pesquisa, bem como todos os sujeitos concordaram formalmente com a participação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá – COPEP/UEM (CAAE N° 0289.0.093.000-11).

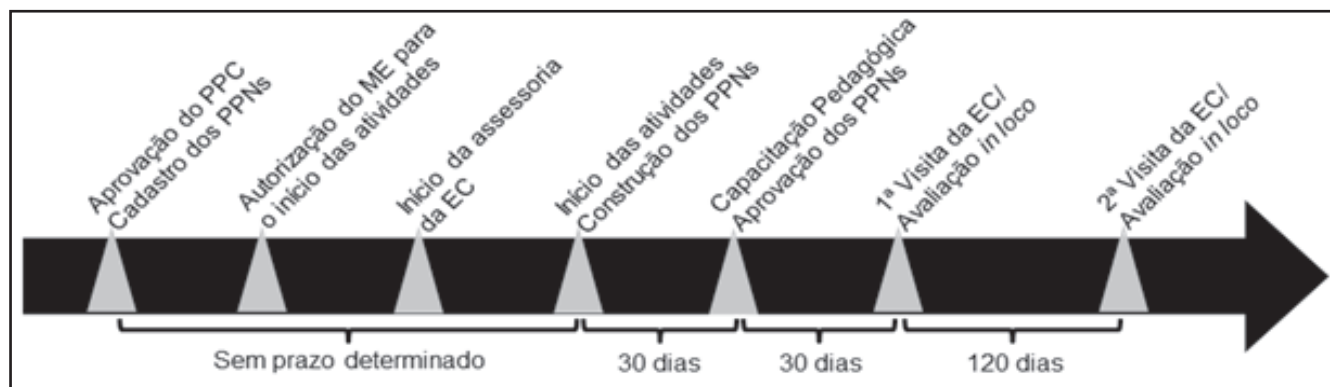


Figura 1. Linha do tempo das ações pedagógicas do PST – primeiro semestre de atividades.
Fonte: adaptado de Brasil (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Construção dos PPNs

Esta etapa do estudo aborda a estrutura e a importância dos PPNs ao desenvolvimento das atividades e verifica como se deu o processo de planejamento dos NEE do convênio pesquisado. Dessa forma, os PPNs vêm recebendo especial atenção no processo de acompanhamento das ECs. Assim que cadastrados, os PPNs são avaliados pela EC responsável, que os aprova ou efetua as correções necessárias, envia ao coordenador pedagógico do convênio, que por sua vez ajusta e devolve. Esse processo de idas e vindas dura até a aprovação. Na proposta pedagógica do PST é preconizado que o coordenador pedagógico envolva diretamente professores e monitores nessa construção.

No primeiro momento da pesquisa, início do processo de assessoria da EC, o convênio apresentou PPNs bem estruturados e ajustados à proposta pedagógica do PST. Contudo, conforme consta no RC apresentado após a primeira etapa de avaliação, não houve participação direta da equipe de trabalho nessa construção. No decorrer do processo, atendendo ao esquema proposto, as ações foram sistematizadas com a participação da coordenação pedagógica, professores e monitores. Em ações pontuais, beneficiados e comunidade também foram consultados.

O formato participativo de planejamento ajuda a concretizar as mudanças almejadas, se mostrando altamente efetivo para a intervenção na realidade (SCHÖN, 2000;

GEMERASCA; GANDIN, 2004). Nesse sentido, Oliveira et al.(2009) sugerem que, tanto na construção dos PPNs quanto durante o desenvolvimento das atividades, os coordenadores, professores e monitores estudem e planejem em conjunto as aulas das modalidades esportivas desenvolvidas nos NEE, bem como envolvam a comunidade local no processo pedagógico e administrativo.

O esporte é um fenômeno universal e sociocultural, com finalidade e sentidos diversificados (CORRÊA; TANI, 2006). Há várias “realidades” oferecidas sob o nome de esporte, e cada uma delas é marcada, em sua subjetividade, por propriedades não puramente técnicas, que orientam práticas e escolhas (BOURDIEU, 1990). O esporte, pois, não educa por si só, sendo imprescindível a intervenção do professor, por meio de ações que atribuam sentido e significado às atividades que ministra (DARIDO; OLIVEIRA, 2009).

Cabe, contudo, a ressalva de que o exercício inicial de construção dos PPNs ocorre numa situação de contatos à distância. Na capacitação pedagógica ocorre o primeiro contato pessoal entre membros da EC e RH do convênio. É um momento de formação e já de troca de experiências, visto que ocorre com 30 dias de desenvolvimento das atividades, período no qual há a expectativa de que professores e monitores conheçam a realidade e possam elaborar e executar atividades pedagógicas considerando as especificidades locais. Nes-



se sentido, a capacitação pedagógica coincide com o prazo final para a aprovação dos PPNs (Figura 1).

Capacitação Pedagógica

A capacitação pedagógica do PST desenvolve-se em dois dias consecutivos. Os temas trabalhados na capacitação compõem o Quadro 1.

O modelo de capacitação do PST prevê, ainda, dois momentos de vivências práticas, nos quais se preconiza a aplicação dos princípios pedagógicos trabalhados. Reconhece-se, assim, a necessidade de “[...]dar consistência operacional ao aporte teórico produzido” (ARAÚJO et al., 2012, p. 48). Neste caso, a capacitação ocorreu na sede do convênio pesquisado. As funções, o quantitativo, as qualificações exigidas e as experiências anteriores

Tema	Título
01	Fundamentos do PST: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação
02	Fundamentos do Lazer e da Animação Cultural
03	Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade
04	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora: aspectos relacionados à prática
05	Questões da deficiência e as ações do PST
06	Organização e Desenvolvimento Pedagógico do PST
07	Procedimentos Metodológicos para o PST
08	Planejamento do PST: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo

Quadro 1. Temas trabalhados na Capacitação Pedagógica do PST.

Fonte: Adaptado de Oliveira e Perim (2009).

dos participantes são apresentados no Quadro 2.

Em 2008 e 2009, anos iniciais do processo de capacitação sob a atual proposta pedagógica do PST, somente os professores eram capacitados. Nesse processo de formação “em cadeia” era prevista a capacitação dos monitores pelos professores das entidades convenientes, nos moldes da capacitação recebida. Porém, nas ações de acompanhamento e assessoria das ECs pelo país, verificou-se dificuldade na efetivação do formato idealizado, ocasionando fragilidades no processo formativo.

Visando a correção do problema e o aprimoramento do processo, as capacitações passaram a acontecer nas sedes dos convênios, com dois membros das ECs se deslocando para ministrá-las. A partir de então, houve a participação conjunta de professores e monitores, ação que favorece o que preconizam as Diretrizes do PST (BRASIL, 2011), um trabalho integrado desses atores no dia-a-dia dos núcleos. O novo formato favoreceu a participação efetiva dos mesmos, questionando os ministrantes, apresentando suas sugestões e relatando suas experiências.

Função	Quant.	Qualificação Exigida	Experiências Anteriores
Coordenador Pedagógico	01	Profissional de nível superior da área de Educação Física ou Esporte, com experiência pedagógica para coordenação, supervisão e orientação na elaboração de propostas pedagógicas.	Ensino regular, treinamento esportivo e outro projeto social.
Professor	10	Profissionais de nível superior da área de educação física ou esporte.	Ensino regular etreinamento esportivo (5); ensino regular (3); ensino regular e outro projeto social(1); treinamento esportivo(1).
Monitor de Atividades Esportivas	10	Estudantes de graduação regularmente matriculados em cursos de educação física ou esporte, preferencialmente que já tenham cursado o correspondente à primeira metade do curso.	Atleta etreinamento esportivo (4); atleta (2); treinamento esportivo e estágio no ensino regular (2); atletae estágio no ensino regular (1); treinamento esportivo e outro projeto social (1).

Quadro 2. Participantes da Capacitação Pedagógica do convênio pesquisado.

Fonte: Brasil (2011) (qualificação); os autores (experiências).



Assim se desenvolveu a capacitação do convênio pesquisado, com 21 participantes (1 coordenador pedagógico, 10 professores e 10 monitores). O Gráfico 1 apresenta os índices de satisfação dos participantes, abrangendo a importância e aplicabilidade dos temas e as estratégias utilizadas na capacitação.

Ao final do evento, 11 participantes (52,4%) expressaram-se muito satisfeitos com a capacitação, nove (42,9%) satisfeitos, um (4,7%) insatisfeito e nenhum muito insatisfeito.

O índice de avaliações positivas (95,3%, somando-se “satisfação” e muita “satisfação”) se aproxima

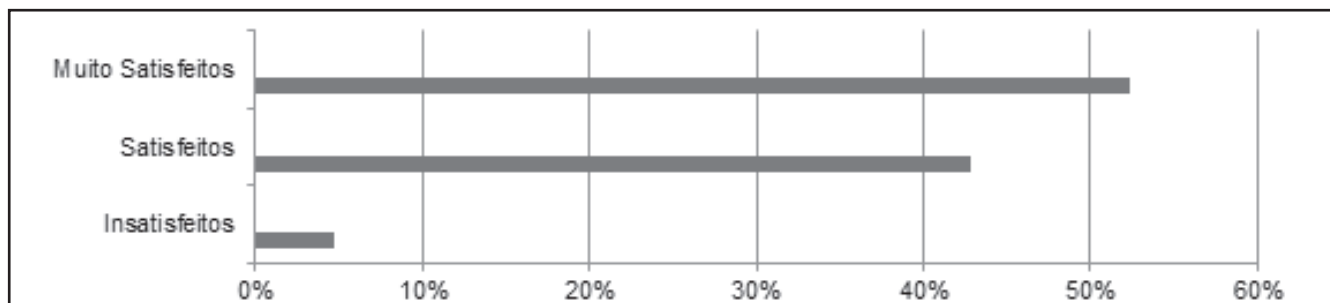


Gráfico 1. Satisfação dos participantes com capacitação pedagógica.

Fonte: os autores.

ma dos apresentados em experiências similares por Araújo et al. (2012), que registram 93,2% de satisfação com o processo de capacitação do PST. Os referidos autores alertam, no entanto, que embora tais dados prospectem um alto potencial de materialização da proposta pedagógica do PST, o dia-a-dia dos convênios apresenta dificuldades específicas, que devem ser tratadas pontualmente, havendo, pois, necessidade de aperfeiçoamento do processo de capacitação e, principalmente, da formação continuada aos professores e monitores a partir de suas realidades locais.

Essa ação, de responsabilidade das ECs, se coloca como imprescindível ao aprimoramento do programa e de seus atores como um todo. Os dados são positivos, contudo, trazem em si a preocupação de que se deve manter um continuado processo de formação em serviço, potencializando o que se idealiza pedagogicamente para o programa.

Desenvolvimento Pedagógico

Para o acompanhamento e a consultoria pedagógica ao convênio pesquisado, os dados obtidos pela EC na primeira visita de avaliação *in loco* geraram recomendações para as ações subsequentes dos núcleos do convênio, na intenção de avançar pedagogicamente o máximo possível até a segunda visita. O Gráfico 2 apresenta os resultados das observações realizadas nas duas etapas. Conforme proposto, as observações sobre todos os itens foram complementadas pela consulta a PPNs e planos de aulas.

Verifica-se evolução em todos os itens pesquisados, da primeira para a segunda visita, respectivamente: a) aplicação de conteúdos e temas de acordo com os PPNs, de cinco (50%) para 10 (100%) NEE; b) aplicação de procedimentos metodológicos indicados nos PPNs, de quatro (40%) para 10 (100%); c) utilização eficiente de recursos materiais disponíveis,

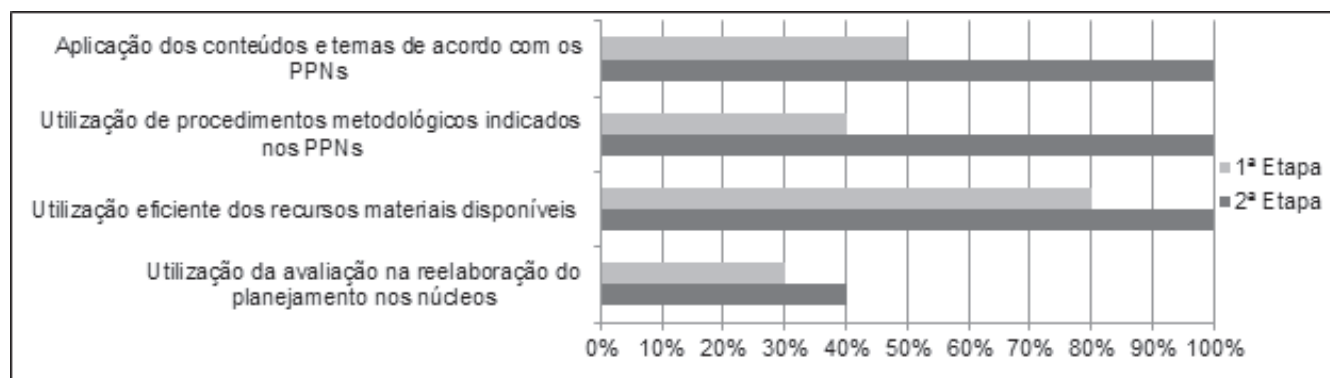


Gráfico 2. Evolução pedagógica observada da primeira até a segunda visita ao convênio

Fonte: os autores.



de oito (80%) para 10 (100%); d) utilização da avaliação na reelaboração do planejamento nos núcleos, de três (30%) para quatro (50%).

Conforme previsto nas diretrizes do PST (BRASIL, 2011), os beneficiados devem ter acesso à prática orientada de três modalidades esportivas (duas coletivas e uma individual), no mínimo, diante da perspectiva educacional do esporte trabalhado no programa, com vistas à aprendizagem de variadas habilidades motoras e ao desenvolvimento global dos participantes (PALMA et al., 2009).

Nas duas etapas de observações, pôde-se verificar essa diversificação. Porém, na primeira, a aplicação de temáticas sobre os esportes ficou aquém do previsto nos PPNs. Com base nas indicações de Coll et al. (2000), Darido e Oliveira (2009) propõem que os conteúdos esportivos sejam trabalhados no PST sob as dimensões conceitual (o que se deve saber?), procedimental (o que se deve saber fazer?) e atitudinal (como se deve ser?). Inicialmente, apesar de temas relativos às três dimensões constarem nos PPNs, em 50% dos NEE verificou-se apenas atividades voltadas à procedimental, por meio do ensino dos fundamentos técnicos dos esportes. Já na segunda fase (em diferentes intensidades), a preocupação em contemplar mais do que o “saber fazer” ficou evidente nas aulas de todos os professores.

Questões metodológicas também apresentaram evolução significativa entre o primeiro e o segundo momento da pesquisa. No trabalho de assessoria das ECs, entre as dificuldades encontradas destacam-se, recorrentemente: a dificuldade do trabalho de coeducação, com composição de turmas mistas; e o ensino inclusivo, por meio do qual a participação efetiva de todos os alunos é proporcionada.

Em linhas gerais, há predominância de beneficiados do sexo masculino no âmbito do PST. Junto às classes sociais menos favorecidas, amplifica-se essa necessidade, visto que as meninas geralmente assumem precocemente tarefas domésticas. Diante disso, apresenta-se a necessidade de composição de turmas mistas. Além de contemplar princípios do esporte educacional, essa medida inclusiva pode proporcionar o aumento da adesão de meninas nas atividades dos núcleos.

Turmas mistas foram observadas inicialmente em apenas dois núcleos e, no segundo momento, em todos. Considerando a dificuldade de se desenvolver aulas para meninos e meninas conjuntamente e de forma harmônica quando os alunos estão acostumados com a separação, tal evolução tem significância ampliada. Jesus e Devidé (2006) consideram fundamental a inter-

venção docente na desconstrução de alguns estereótipos, incentivo à prática de ambos os sexos nas mesmas atividades corporais, contribuição para o desenvolvimento da solidariedade e de um melhor entendimento da construção social das diferenças de gênero. No mesmo sentido, Darido e Oliveira (2009) enfatizam a importância do reconhecimento, da reflexão sobre as diferenças e de ensinar aos jovens a aceitar as individualidades, isso dificilmente será atingido sob o objetivo do máximo desempenho. Assim, priorizar a vivência de atividades prazerosas e educativas ampliará as chances de sucesso.

As observações da segunda etapa ainda apontaram dificuldades dos professores e monitores quanto à seleção do método de ensino e resistência dos beneficiados (especialmente dos meninos) nas atividades, mas merece destaque a disposição em se colocar em prática os princípios da coeducação. Para Korsakas e De Rose Junior (2002), na prática de esportes há uma diversidade perceptível entre as crianças no tocante a gênero, raça, religião e várias outras características que tornam cada ser diferente do outro e, por isso, semelhantes entre si. Os autores incluem o nível de desempenho nas atividades nesse rol de heterogeneidades, cujo tratamento se constitui em um desafio aos educadores. O privilégio aos mais habilidosos e performáticos deve ser superado por meio de uma prática esportiva entendida efetivamente como direito de todos. Entretanto, há uma dificuldade histórica de planejar a inclusão nas aulas, por parte dos professores que lidam com o esporte (MELO; DIAS, 2009).

No caso do convênio pesquisado, a procura pelas atividades esportivas por parte de alunos com notória deficiência física ou intelectual não foi observada nem registrada em relatórios. Contudo, foi possível a observação de casos de alunos com dificuldades físicas e/ou motoras significativas. A desconsideração dessas dificuldades pelos professores pode ocasionar obstáculos à prática efetiva desses alunos. Portanto, é desse nível de atividade inclusiva que tratamos aqui.

No primeiro momento, somente 40% dos professores se preocuparam em ministrar atividades cooperativas, propor desafios e instigar os alunos a apresentarem soluções criativas a problemas apresentados, fornecendo *feedback* positivo/incentivador. Nesse sentido, é recomendado o estilo de ensino baseado na descoberta orientada, sob o qual “[...] o professor formula questões sequencialmente, para fazer com que os alunos descubram por si mesmos como desempenhar um movimento particular” (PALMA et al., 2009, p. 95). Na segunda etapa, essa prática já se fazia presente em



todos os núcleos.

De acordo com os princípios educativos, a heterogeneidade enriquece o processo de aprendizagem, provocando transformações recíprocas. A aplicação desse princípio estimula que uma criança vislumbre novas possibilidades de aprendizado pelo contato com o outro, ajudando-o na aprendizagem de algo que ela já domina (KORSAKAS; DE ROSE JUNIOR, 2002).

Por meio dos planos de aula e da observação *in loco*, no início do processo foi verificada a previsão e utilização de variados materiais em 80% dos núcleos, índice que foi melhorado durante o desenvolvimento do processo, chegando à totalidade dos núcleos na segunda etapa. Também foi observada uma maior variabilidade de utilização de materiais nos núcleos que já aplicavam a diversificação no primeiro momento. A utilização de materiais diversificados impacta diretamente as ações metodológicas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento das capacidades coordenativas, que compõem a base do que Kröger e Roth (2002) denominam “inteligência motora”, uma aprendizagem motora mais acabada e completa, fundamental na aprendizagem da técnica esportiva.

O item que apresentou menor evolução entre os analisados foi o que tratou da avaliação do desenvolvimento das atividades e sua utilização no processo de reelaboração no planejamento dos NEE. Na primeira etapa foi possível visualizar, por meio dos planejamentos consultados, a aplicação de um processo avaliativo em apenas 30% dos NEE. Na segunda etapa, mesmo cientes da importância e tendo recebido indicadores avaliativos e orientações da EC que prestou assessoria ao convênio, encontramos indicativos da efetivação do procedimento em apenas mais um núcleo (totalizando 40%), tanto na observação das aulas quanto na consulta aos planos de aula e relatórios (AVIL e RC).

Em geral, essa é a ação preconizada nas recomendações pedagógicas do PST que apresenta maior resistência por parte dos coordenadores pedagógicos e professores, conforme apontam Oliveira et al. (2009) que, ao indagarem a professores e monitores do PST sobre a forma de avaliação dos beneficiados, receberam respostas sobre a efetivação de avaliações tais como “por observação”, “por participação” ou que avaliam no dia-a-dia, não havendo um instrumento específico, sob o paradigma de que a avaliação acontece apenas nos componentes curriculares da educação formal. Nos relatórios de avaliação *in loco* (AVIL) do convênio, a mesma constatação pôde ser verificada.

Portanto, é necessário entender a avaliação como

parte do processo ensino-aprendizagem, superando a condição de “exames” de aprendizagem oriunda da educação formal, compartilhando do conceito de Hoffmann (2004), que recomenda uma avaliação dinâmica, que acompanhe e busque constantemente aprimoramento do aluno e do processo como um todo.

Conforme já mencionado na introdução deste estudo, as diretrizes e a proposta pedagógica do PST tratam o esporte como fenômeno educacional, ressaltando a intervenção de educadores no processo ensino-aprendizagem e, por consequência, atribuindo importância às fases de elaboração de projetos pedagógicos, capacitação de RH e desenvolvimento das ações. Enfim, há preocupação com a organização prévia do que se quer ensinar e com a sistematização de procedimentos, ações dotadas da flexibilidade necessária para a consecução de objetivos educacionais. Estabelece-se, assim, a necessidade de se qualificar a aprendizagem por meio dos dados coletados, sob um padrão de qualificação estabelecido pelo planejamento de ensino (LUCKESI, 2000).

Considerando que o fazer docente se constrói no fazer cotidiano e que se consolida com o passar do tempo (ARAÚJO et al., 2012), observamos, de forma geral, entre a primeira e a segunda etapa de avaliação *in loco*, substanciais avanços em três aspectos pedagógicos e um pequeno progresso em um deles. Assim, embora as observações, relatórios e demais documentos tenham evidenciado importantes ações pedagógicas para o desenvolvimento pedagógico do PST, fica a indicação de avanços necessários para as próximas etapas, com destaque para o aprimoramento do sistema de avaliação.

Como limitação do estudo, a análise proposta prescinde da apresentação de escalas de intensidade e/ou qualidade das ações, que provavelmente serão consideradas pela EC responsável na continuidade dos trabalhos de assessoria. Uma segunda e mais visualizável limitação é a de se tratar de um estudo de caso, em meio à quantidade total de convênios, minimizada pela quantidade de convênios com as mesmas características.

A preocupação central, no entanto, foi a de verificar como a proposta pedagógica do PST é absorvida pelos professores no seu dia-a-dia, pois o trabalho em projetos sociais esportivos ainda se constitui em uma nova área de atuação na Educação Física brasileira, bem como, conforme consideram Oliveira et al. (2009), a proposta pedagógica do PST não oferece “modelos”, mas indicativos para seu desenvolvimento.



CONCLUSÃO

O presente estudo acompanhou o desenvolvimento pedagógico alcançado por uma entidade conveniente do PST em um semestre de atividades. O trabalho de capacitação, assessoria e avaliação da EC que acompanhou o convênio no período da pesquisa seguiu os padrões preconizados pelo ME, cumprindo a rotina de auxílio aos planejamentos, visitas, reuniões e acompanhamento geral.

Nessa perspectiva, entendemos a identificação de avanços, fragilidades e potencialidades como indicadores de análise do desenvolvimento da proposta pedagógica do PST, objetivo deste estudo. No início do processo, identificamos como principais fragilidades: a) centralização da elaboração dos PPNs na coordenação pedagógica; b) atenção limitada às temáticas das aulas no que tange às dimensões conceituais e atitudinais; c) divisão das turmas por sexo na quase totalidade dos núcleos; d) resistência dos professores, na maioria dos núcleos, quanto à aplicação de avaliações periódicas.

Merece destaque a superação dos professores e monitores em relação às dificuldades apresentadas inicialmente: a) aumentando a participação efetiva nos ajustes dos PPNs e nos planejamentos mensais, semanais e diários ao longo do processo; b) modificando a composição das turmas e enfrentando as resistências quanto à participação integrada de meninos e meninas nas atividades; c) planejando e ministrando atividades inclusivas e participativas, ampliando as temáticas que

abrangem as dimensões conceitual e atitudinal, e aprimorando o trabalho com a dimensão procedimental, por meio da diversificação do uso dos materiais disponíveis.

Como item de desenvolvimento menos expressivo destaca-se o processo avaliativo, apresentando-se como um desafio para as futuras ações de assessoria e formação continuada da EC que acompanhou o convênio durante o período da pesquisa, cujo trabalho foi fundamental para a consecução dos avanços verificados. Vale frisar que tal período corresponde a apenas uma terça parte da vigência total (18 meses), fator que perspectiva avanços mais significativos.

Entende-se que o suporte da EC às ações efetivadas nos NEE pesquisados foi fundamental para os avanços conquistados ao término do período de assessoria verificado. O amadurecimento dessas ações ocorreu, sobretudo, pelo trabalho conjunto de membros da EC e profissionais do convênio. Este estudo indica, pois, o estabelecimento do planejamento participativo e a aproximação efetiva da EC ao trabalho pedagógico nos NEE como fatores indispensáveis à concretização da proposta pedagógica do PST.

Por fim, cientes de que mudanças em educação não são instantâneas, mas frutos de trabalhos consistentes e duradouros, esperamos que este estudo seja capaz de contribuir para o aprimoramento do fazer pedagógico em projetos e programas sociais esportivos, iniciativas que se encontram em plena expansão no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. A. B.; PIERANTI, O. P. O Estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v.6, n.1, jan./jun. 2007.

ARAÚJO, A.C.; CAVALCANTI, L. M. B.; TASSITANO, R. M.; LACERDA, E. P.; TENÓRIO, M. C. M. Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n.38, p.40-58, jun. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.615**, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm>. Acesso em 25 de abril de 2015.

_____. **Política Nacional do Esporte**. Brasília: Ministério do Esporte, 2005.

_____. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério do Esporte, 2011



- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CORRÊA, U. C.; TANI, G. Esportes coletivos: alguns desafios quando abordados sob uma visão sistêmica. In: De Rose Júnior, D. (Org.). **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.15-23 .
- COLL, C.; POZZO, J.I.; SARABIA,B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. p. 207-236.
- FILGUEIRA, J. C. M.; PERIM, G. L.; OLIVEIRA, A. A. B. Apresentação. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. p. 7-16.
- GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 81-95, Jan./Jun. 2001.
- GEMERASCA, M. P.; GANDIN, D. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.3, 123-140, set./dez. 2006.
- KORSAKAS, P.; DE ROSE JUNIOR, D. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 83-93, 2002.
- KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002.
- LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio On-line**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, fev./abr. 2000.
- MELO, J. P.; DIAS, J. C. N. S. N. **Fundamentos do Programa Segundo Tempo**. In: PERIM, G. L.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. p. 17-44.
- OLIVEIRA, A. A. B.; KRAVCHYCHYN, C. The pedagogic monitoring and managerial of the Second Journey Program from the cooperate teams sight. **FIEP Bulletin**, 81(Special Edition), 404-407, 2011.
- OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009.
- OLIVEIRA, A. A. B.; MOREIRA, E. C.; ACCIOLY JUNIOR, H.; NUNES, M. P. Planejamento do Programa Segundo Tempo: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo. In: Oliveira, A. A. B.; PERIM, G. L. (org.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. p. 237-295.
- PALMA, M. S.; VALENTINI, N. C.; PETERSEN, R.; UGRINOWITSCH, H. Estilos de ensino e aprendizagem motora: implicações para a prática. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos**



do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 89-114.

RODRIGUES, H. A.; RUFINO, L. G. B.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; COUTINHO, S. S. O Programa Segundo Tempo e seu processo de capacitação: análise e proposições. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n.38, p.108-122, jun. 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre esporte:** ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.