

Organizadoras

Ana Rita Lorenzini

Ana Lúcia Félix dos Santos

# Esporte Educativo

Impactos e Inovações do  
Programa Segundo Tempo no  
Agreste Pernambucano



## **Organizadoras**

Ana Rita Lorenzini

Ana Lúcia Félix dos Santos

# Esporte Educativo

Impactos e Inovações do Programa  
Segundo Tempo no Agreste Pernambucano

UPE  
RECIFE  
2018



## **UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**

**REITOR** Pedro Henrique Falcão

**VICE-REITOR** Dra. Socorro Cavalcanti

## **EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE**

### **CONSELHO EDITORIAL**

Profa. Dra. Adriana de Farias Gehrer

Prof. Dr. Amaury de Medeiros

Prof. Dr. Alexandre Gusmão

Prof. Dr. Álvaro Vieira de Mello

Profa. Dra. Ana Célia O. dos Santos

Profa. Dra. Aronita Rosenblatt

Prof. Dr. Belmiro do Egito

Prof. Dr. Carlos Alberto Domingos do Nascimento

**GERENTE CIENTÍFICO** Prof. Karl Schurster

**COORDENADORA** Profa. Sandra Simone Moraes de Araújo

**PROJETO GRÁFICO** Aldo Barros Filho

Esporte educacional:

impactos e inovações do Programa Segundo Tempo no agreste pernambucano

### **ORGANIZADORAS**

Ana Rita Lorenzini

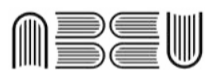
Ana Lúcia Félix dos Santos

Número ISBN: 978-85-7856-191-8

Formato Ebook: EPUB

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem  
prévia autorização dos autores e da EDUPE.



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Campus Mata Norte CMN/UPE  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

E77

Esporte Educacional: impactos e inovações do Programa Segundo Tempo no  
Agreste Pernambucano [ recurso eletrônico] / Ana Rita Lorenzini, Ana Lúcia  
Félix dos Santos (organizadoras). – Recife: EDUPE, 2018.

158 p.

Ebook: PDF

Disponível em: <http://www.edupe.com.br>

ISBN: 978-85-7856-191-8

1. Esportes. 2. Educação. 3. Aspectos Sociais. I. Lorenzini, Ana  
Rita(org.). II. Santos, Ana Lúcia Félix dos (org.). III. Título.

CDD 23<sup>th</sup> ed. – 306.483  
Rosa Cristina - CRB4/1841

# PREFÁCIO

Esta produção é fruto da experiência com o Programa Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, desenvolvido em parceria com o Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA), em Caruaru. Tal parceria agregou valores à Educação Física e ao Esporte no Estado de Pernambuco, enquanto ação implementada no Agreste Pernambucano.

Nesta obra evidenciamos os impactos diretos, os benefícios aos participantes do referido programa como: a interação com sua realidade local, a melhoria da auto-estima, das condições de higiene relacionadas à saúde, maior sensibilização relacionada aos direitos, e aumento do número de envolvidos com as atividades esportivas educacionais incluindo estudantes deficientes, assim como, a qualificação de professores e estagiários envolvidos.

Podemos verificar que o esporte educacional é um instrumento de formação humana que qualifica as relações sociais dos beneficiados, especificamente, no convívio social, na relação entre os amigos, melhorando a qualidade de vida mediante a ludicidade, a inclusão social, a participação ativa com a diversidade humana, a conscientização de cidadania e exercício da democracia, atingindo resultados almejados – benefícios, impactos na comunidade atendida valorizando as práticas esportivas.

**Keyla Brandão Costa**

Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco

# APRESENTAÇÃO

## **Programa segundo tempo: uma singularidade**

O Programa Segundo Tempo (PST) completou uma década de sua criação, sempre movido pelo propósito de democratizar o acesso à cultura esportiva, visando promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, na construção do exercício da cidadania, da inclusão e da qualidade de vida.

Iniciativas de políticas públicas voltadas para a Educação Física, Esporte e Lazer com base na perspectiva de atender às necessidades esportivas do povo brasileiro, como é o caso do PST, são fundamentais para ampliar a democratização do acesso aos bens culturais da humanidade, mas este patrimônio cultural esportivo de caráter formativo, educativo, lúdico ainda não é uma realidade concreta para a maioria da população brasileira.

No esporte ainda existem fragilidades quanto à legislação e ao financiamento, à infraestrutura esportiva, à gestão e à administração, os quais em seu conjunto necessitam reunir condições de acesso e permanência a toda população brasileira. Não é suficiente que um povo seja observador de espetáculos esportivos porque tem o direito de construir a cultura esportiva do seu país. Ou seja, faz-se necessário que os bens culturais, como o esporte e o lazer, sejam tratados visando superar a visão que os tornam mercadorias na busca da promoção de negócios com fins lucrativos ou utilizados como instrumentos privilegiados de controle social e de legitimação das políticas de interesse do capital.

Sintonizados com essa discussão, nesta obra tratamos do esporte educacional, caracterizado pela participação dos sujeitos inseridos em três convênios implementados no Agreste Pernambucano, independente de condições físicas, sociais, econômicas, étnicas, culturais, dentre outras. Esta dimensão do fenômeno esporte não estabelece como referência o sobrepujar a si mesmo, aos adversários e à natureza porque prioriza o caráter lúdico da atividade esportiva e ressalta valores éticos que contribuem para superar a lógica da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, o PST pode contribuir com o esporte, como patrimônio da humanidade, socialmente produzido, historicamente acumulado, criativamente ensinado e praticado, na perspectiva crítica da emancipação humana.

É na esteira dessa discussão que apresentamos para o público leitor a presente obra, fruto de sete anos de trabalho desenvolvido no Programa Segundo Tempo do Agreste Pernambucano, sendo nossa segunda publicação. O primeiro livro foi gerado a partir da materialização de diversas experiências que emergiram da articulação entre extensão universitária, pesquisa e prática pedagógica.

Nesse contexto, é importante destacar que o PST no Agreste Pernambucano aconteceu a partir dos convênios firmados entre o Ministério do Esporte e uma Instituição de Ensino Superior

– IES, contribuindo com a extensão universitária estimulando a articulação da mesma com o ensino e a pesquisa. Esse movimento propiciou à IES (e seus parceiros institucionais) um meio de fortalecimento da extensão universitária para estudantes de graduação, o que redundou na ampliação e no fortalecimento da interação bidirecional da IES com outros setores da sociedade na produção de conhecimentos; na ampliação da formação cidadã dos participantes; no envolvimento ativo de professores e estudantes de graduação, visando à aprendizagem de metodologias compatíveis com a extensão universitária.

Tais experiências continuaram a nos suscitar questionamentos e reflexões, de modo que, dessa vez, nos perguntamos: quais são os impactos e inovações do PST no Agreste Pernambucano? De que forma os beneficiários do Programa são atingidos? Que contribuições à participação nesse Programa trouxe/traz para a formação educacional das crianças, adolescentes, deficientes, jovens e dos adultos que nele se envolveram?

Este livro, então, procurou responder, mesmo que em parte, a esses questionamentos, buscando organizar e apresentar o resultado de reflexões, estudos, pesquisas e experiências que se desenvolveram ao longo dos anos 2005 a 2011, no PST-ASCES.

A organização desta obra procurou enfatizar as referidas ideias, nas diferentes partes e capítulos desta obra.

Na **Parte I**, são apresentados os três capítulos iniciais refletindo sobre a **política pública e as contribuições do Programa Segundo Tempo no âmbito de uma instituição de educação superior**.

No primeiro capítulo, “**Responsabilidade social na educação superior: ações da ASCES-UNITA**”, Marileide Rosa de Oliveira e Maria da Conceição Valença da Silva visam identificar a contribuição da ASCES-UNITA, na perspectiva de elucidar a sua responsabilidade social na região Agreste de Pernambuco, por meio das ações extensionistas que desenvolve, tomando como foco inicial o Programa Segundo Tempo (PST). Com o referido propósito são ressaltados os princípios orientadores que motivaram sua adesão ao PST, contrapondo-se aos embates contemporâneos do caráter reducionista do ensino superior, da mercantilização da educação e da complexa relação público-privado. A investigação consistiu num estudo bibliográfico, complementado pela pesquisa documental acerca das ações da ASCES-UNITA. Com a investigação foi possível compreender, a partir da experiência da Instituição, que o compromisso social, se pactuado no Plano de Desenvolvimento Institucional de cada instituição, poderá ser um diferencial de qualidade para as IES, como alternativa inibidora da corrida desenfreada ao lucro por empresários da educação. Com base nas experiências institucionais de utilização de verba estatal, evidenciou-se que o grande desafio do seu uso está na gestão transparente e responsável dos recursos, entendendo-se que eventuais desvios são oriundos dos valores e interesse de quem administra o bem, quer seja

no espaço público ou privado. As ações embasadas em uma experiência pontual de um centro universitário vislumbram que é possível fazer educação superior diferente, desde que se tenha um propósito claro do papel social das instituições e de seu poder transformador na vida do país.

No segundo capítulo, **“A organização do trabalho pedagógico no Programa Segundo Tempo e seus impactos”**, Ana Rita Lorenzini, Armando Dantas de Barros Filho, Leila Ferreira da Silva Fernandes Lima e Roberta de Granville Barboza analisaram as contribuições da organização do trabalho pedagógico, compreendendo o PST na experiência da materialização de Festivais e dos Projetos: Ginástica Aeróbica e Recreio nas Férias no PST/ASCES-UNITA, realizados no âmbito do Esporte Educacional, elencando impactos na formação de estagiários do Curso de Educação Física. Em sua metodologia, este capítulo explicita a concepção de esporte defendida e praticada no programa; a importância do trabalho desenvolvido no PST/ASCES-UNITA para a formação na graduação; a base teórica para a organização do trabalho pedagógico a partir de um projeto histórico que busca superar a reforma da sociedade capitalista, refletindo acerca da Educação e da Educação Física sob esse prisma; reflete os aspectos da organização do trabalho pedagógico no referido Programa relacionando-o ao projeto político pedagógico da escola; analisa a singularidade dos festivais do PST/ASCES-UNITA e dos projetos agregados: o ‘Recreio nas férias’ e a ‘Ginástica Aeróbica’; reflete sobre os impactos do trabalho pedagógico para os estagiários do Curso de Educação Física. As análises realizadas apontaram para a importância da historicidade como categoria primordial na abordagem dos temas da cultura corporal orientando o trabalho realizado no PST, subsidiado nas disciplinas das ‘teorias e metodologias’ desses temas na formação em Bacharelado e Licenciatura em Educação Física. Foi concluído que a organização do trabalho pedagógico qualificou o PST/ASCES-UNITA na experiência da materialização de oito festivais e de dois projetos agregados na perspectiva da superação de formas tradicionais de trabalho, qualificando as ações no âmbito do Esporte Educacional e gerando impactos para a formação na graduação em Educação Física.

No terceiro capítulo, **“Contribuição do Programa Segundo Tempo na prática educativa de estudantes de enfermagem no Agreste de Pernambuco: relato de experiência”**, Adenires Amorim Marinho, Aymée Medeiros da Rocha, Ladjane Albuquerque Araújo e Valquíria Farias Bezerra Barbosa relatam a experiência de duas acadêmicas de Enfermagem que participaram do Programa Segundo Tempo (PST), desenvolvendo prática educativa com crianças e adolescentes escolares. O estudo objetiva **analisar as contribuições sócio-educativas do PST na formação das acadêmicas de Enfermagem de uma instituição de ensino superior do Agreste de Pernambuco. Trata-se de** um estudo descritivo, documental e retrospectivo. As fontes de pesquisa foram os planejamentos quinzenais das aulas, atas de registro de reuniões com os coordenadores da área de saúde e trabalhos planejados em conjunto, além do envolvimento das autoras na realização

de eventos como os Festivais do PST, as oficinas e o Programa Recreio nas Férias. As monitoras consideram que sua participação no PST permitiu a construção da competência de planejar ações educativas e a capacidade de produzirem atividades essenciais para a obtenção de resultados efetivos nas intervenções de educação para saúde do escolar. Ao desenvolverem as atividades educativas numa abordagem lúdica, as monitoras avaliaram que foi possível o intercâmbio entre os conhecimentos populares e os científicos, além de significarem para os escolares momentos de lazer em seu cotidiano escolar. O projeto de extensão realizado de forma interdisciplinar impactou positivamente na formação das estudantes e na construção e no desenvolvimento das suas competências e habilidades profissionais. Contribuiu no confronto entre os saberes popular e científico e estimulou a aprendizagem de construir e trocar saberes numa linguagem mais viável e simplificada. O acesso às vivências no PST, socializando conhecimentos e promovendo a interação entre as diversas áreas do conhecimento, vislumbrou estabelecer diálogos e confrontos de saberes, acrescentando sobremaneira a influência do saber-ser Freireano para se garantir uma prática educativa efetiva, construtiva e que permitiu o empoderamento dos agentes envolvidos na educação para a saúde.

Na **Parte II**, a obra socializa **os impactos nos beneficiários do PST apresentando os achados de pesquisas e experiências provenientes de diferentes áreas do conhecimento que estiveram diretamente envolvidas com a implementação do PST/ASCES-UNITA**. São cinco capítulos versando sobre as contribuições da Educação Física, da Pedagogia, do Direito e da Saúde, numa realidade particular.

Esta parte inicia com o quarto capítulo, **“Impactos educacionais e pedagógicos do esporte educacional”**, de Ana Rita Lorenzini, Ana Lúcia Felix dos Santos, Armando Dantas de Barros Filho e Jonatas Lourival da Silva. O capítulo apresenta os impactos relacionados aos beneficiários (crianças e estagiário-monitores) do Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco (PST/ASCES-UNITA). A investigação ocorreu mediante uma revisão, ao nível do Brasil, sobre a Política Pública do Esporte e Lazer, o Esporte Educacional e, nele, o Programa Segundo Tempo, complementada por pesquisa documental e por um estudo de caso de cunho quantitativo e qualitativo descritivo referente aos impactos educacionais e pedagógicos do PST/ASCES-UNITA, empregando a técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que os impactos educacionais estão relacionados a uma concepção de esporte apoiada em um projeto histórico, discutindo as relações entre esporte e sociedade em seu desenvolvimento, inferindo que o esporte educacional possibilitou uma formação social crítica aos participantes do programa, inseridos nas atividades esportivas e de lazer como um direito social. Os impactos pedagógicos trataram do ensino-aprendizagem, da avaliação, da formação dos estagiários-monitores do Curso de Educação Física. Os impactos apontam para a democratização da prática esportiva contribuindo



com a construção de uma sociedade que tenha o ser humano mais humanizado, mais lúdico e que o PST/ASCES-UNITA vem buscando atender e concretizar os objetivos e as finalidades do Programa do Ministério do Esporte.

No quinto capítulo, “Percepção do impacto do programa segundo tempo entre os coordenadores de núcleo do Agreste de Pernambuco”, André Carlos Monteiro, Guilherme João Freitas Pereira Junior e Paulo André de Albuquerque analisaram as contribuições do programa no desenvolvimento profissional dos coordenadores de núcleo. A metodologia embasou-se no estudo de caso, com conversas e aplicação de questionário aos sujeitos. Os impactos evidenciaram que os sujeitos compreenderam princípios, diretrizes e objetivos do referido programa, e com isto obtiveram ganhos de conhecimento que qualificaram sua atuação percebendo que a compreensão acerca das políticas de esporte e lazer relacionadas ao ambiente educacional valorizou o PST junto à escola, envolvendo os estudantes e a comunidade em que os núcleos estiveram inseridos, identificando fragilidades e avanços que ainda podem ser materializados na implementação de futuros convênios. Concluiu-se que as atividades desenvolvidas nos núcleos para as aprendizagens das crianças e adolescentes e as atividades envolvendo a comunidade desafiam as referências dos coordenadores de núcleos do Esporte Educacional, agregando benefícios diretos na formação continuada dos mesmos, orientada pelos princípios, diretrizes e objetivo da Política de Esporte e Lazer do Brasil.

No sexto capítulo, **“As contribuições das reuniões de estudo no processo de formação/atuação dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia da FAFICA no Programa segundo tempo”**, Eliana Wanessa Lima Tabosa apresenta os resultados de uma pesquisa de campo envolvendo os alunos do curso de Pedagogia. Os resultados evidenciaram que as discussões realizadas nas reuniões, as articulações teórico-práticas, as reflexões e ressignificações das mesmas possibilitaram o amadurecimento epistemológico dos(as) estagiários(as). Esta atividade extensionista proporcionou aos(às) estagiários(as) a possibilidade de experienciar a prática docente permeada de intencionalidades, impulsionando suas vivências no PST, colaborando para compreensão de que a educação é um ato político e que suas ações ajudam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma das funções da formação, seja inicial ou continuada, é promover esse processo de compreensão pelos(as) alunos(as) e o PST, por meio de suas diretrizes, objetivos e normas aliado a um processo de formação continuada, possibilitou aos(às) estagiários(as) esse entendimento, fazendo-os perceber que o processo educativo ajuda a humanizar o sujeito e que suas práticas no reforço escolar no PST colaboraram para o processo de formação de crianças e adolescentes que estavam em situação vulnerável. O PST, com suas diretrizes, impulsiona não só a efetivação de práticas educativas e esportivas, mas, também, o processo de construir-se professor(a), compreendendo assim, sua função social.

No sétimo capítulo, “**Direito e segundo tempo como uma alternativa à crise social e jurídica**”, Adilson Silva Ferraz reflete sobre a crise do direito como reflexo de uma crise social caracterizada, principalmente, pela falta de compromisso dos juristas com relação à ética e à cidadania. Subsidiado na literatura específica da área e entrevistas, o autor revela que o PST, em sua necessária relação com o Direito, se coloca como uma alternativa a essa crise social e jurídica, na medida em que contribui diretamente para a concretude da cidadania, a prática da ética, o estímulo à consciência crítica e ao pensamento. Existem benefícios mútuos na união entre o Direito e o Segundo Tempo, pois os estagiários da área jurídica exercitam sua cidadania, primordialmente, como propagadores do conhecimento, enquanto que as crianças e adolescentes exercem sua cidadania através de sua inclusão no PST, ensinando aos estagiários que o Direito não está só no papel. Todos acabam praticando conjuntamente as mesmas atividades, exercem a cidadania, aprendem e ensinam, humanizam-se e desenvolvem uma consciência crítica. Concluiu que o PST é fundamental não só para melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes beneficiados, para o enriquecimento da formação dos estagiários, coordenadores e orientadores pedagógicos envolvidos, mas, sobretudo, contribui para refletir sobre a superação das contradições do mundo social e jurídico em crise.

No oitavo capítulo, “**Programa segundo tempo: impactos na formação profissional dos monitores da área de saúde**”, Fabrício Andrade, Natália Ferraz e Valquiria Bezerra Barbosa objetivaram identificar os impactos da participação no PST dos acadêmicos da área de saúde sobre a sua formação profissional, bem como traçar o perfil destes acadêmicos, buscando identificar, sob a ótica deles, os impactos das atividades de educação em saúde sobre a saúde das crianças e adolescentes participantes. Trata-se de estudo de corte transversal, descritivo e exploratório, no qual a população foi composta por dez estudantes de Enfermagem, Biomedicina, Farmácia e Fisioterapia que atuaram como monitores do PST/ASCES-UNITA. Os impactos das atividades de educação em saúde sobre a saúde das crianças e adolescentes do PST permitem reafirmá-la como um direito outorgado pela constituição brasileira a todo cidadão. O direito à saúde se concretiza pelo acesso universal aos seus serviços, mas a produção da saúde e a elevação dos indicadores de saúde de uma comunidade podem efetivar-se também a partir de iniciativas intersetoriais, neste caso o PST, atendendo às subjetividades e às vulnerabilidades do sujeito social, biológico, político e cultural. Os impactos da participação dos acadêmicos da área de saúde sobre a sua formação profissional permitiram identificar que os mesmos elevaram a consciência sobre as necessidades de comunicação articulando a linguagem científica com a popular, valorizando-a no enfrentamento de situações dinâmicas e desafiadoras relacionadas ao mundo educacional, incorporando em seu perfil acadêmico valores como a solidariedade, compromisso e responsabilidade social, compreendendo a contribuição da realidade, seus limites e possibilidades em prol da futura atuação profissional.

Na **Parte III**, a obra prioriza **mais reflexões e contribuições nas ações implementadas no PST/ASCES-UNITA**. São dois capítulos versando sobre o reforço escolar no programa e a educação inclusiva.

No nono capítulo, **“O lúdico no reforço escolar do programa segundo tempo no Agreste Pernambucano”**, Wéllia Julliana do Nascimento Cabral, Jamerson Antonio de Almeida da Silva e Ana Lucia Félix dos Santos apresentam o resultado de uma pesquisa em que buscaram promover algumas reflexões sobre as atividades lúdicas de reforço escolar que acontecem no PST. O capítulo aborda o conceito de lúdico, entendido como um dos veículos existentes para a superação do fracasso escolar e a questão da cidadania, que é um dos princípios do Programa. Reflete sobre as limitações estruturais ligadas ao modo de produção capitalista e argumenta sobre formas de trabalho em que as mudanças estruturais da sociedade e o acesso ao conhecimento deixem de confrontar-se com a questão do direito à cidadania. Dessa forma, buscou-se analisar em que medida as atividades lúdicas de reforço escolar contribuem para a formação social-cidadã das crianças inseridas no Programa. Constatou-se que no contraturno, onde acontecem as atividades de reforço escolar, há uma contradição no que diz respeito aos objetivos do Programa, ou seja, o lúdico é subordinado às tarefas tidas como sérias e ainda prevalece uma concepção restrita de cidadania.

No décimo capítulo, **“O segundo tempo na escola Rotary de Caruaru: a educação inclusiva que torna o outro especial”**, Adilson Silva Ferraz ressaltou que o PST atendeu mais de trezentos estudantes com necessidade especiais destacando um olhar sobre o núcleo que funcionou na Escola Rotary, na cidade de Caruaru/PE. O objetivo da produção consistiu em compreender as contribuições e fragilidades do Segundo Tempo ao promover educação inclusiva na referida escola. A metodologia envolveu uma abordagem qualitativa, calcada em estudo de caso. Os dados foram coletados a partir de entrevistas, da observação, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, e de consulta à legislação nacional/estrangeira que dispõe sobre o tema. O autor concluiu que uma escola especial como a Escola Rotary é capaz de promover educação inclusiva com a ajuda do PST e que este pode tornar-se uma política pública nacional de inclusão de pessoas com deficiência, unindo esforços do Estado, da universidade e da sociedade.

Ao tornar públicas nossas preocupações, ações, conhecimentos na forma de registros da história do PST/ASCES-UNITA em particular, pensamos em contribuir com a produção de conhecimento útil e necessário aos que fazem a política pública do esporte educacional no Brasil em geral e, em particular, a todos os que atuam qualificando o Programa Segundo Tempo.

**Ana Rita Lorenzini<sup>1</sup>**  
**Ana Lúcia Félix dos Santos<sup>2</sup>**

---

1 Ana Rita atuou como Coordenadora do Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco, no período entre 2005 a 2011. Professora da Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES (2004-2014) e da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.

2 Ana Lúcia atuou como colaboradora do PST-ASCES, representando o CAA-UFPE.



# PARTE I

## POLÍTICA PÚBLICA E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

# CAPÍTULO 1

## ARTICULAÇÕES ENTRE O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO E A RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA ASCES-UNITA

Marileide Rosa de Oliveira<sup>3</sup>  
Maria da Conceição Valença da Silva<sup>4</sup>

### Introdução

Este capítulo busca problematizar as ações desenvolvidas pela Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico, através do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA), no processo de implementação do Programa Segundo Tempo (PST) na Região do Agreste Pernambucano. O PST é um programa gerido pelo Ministério do Esporte, cujo objetivo básico consiste em proporcionar a crianças, adolescentes e deficientes em condições de vulnerabilidade social o acesso ao esporte educacional buscando contribuir para o desenvolvimento integral do cidadão. Seus princípios baseiam-se na ideia de inclusão e justiça social por meio da ação do Estado. Nesse caso, consideramos o Programa como uma ação do Estado, o que nos permite analisá-lo tomando como perspectiva a noção de política pública social.

Antes, é necessário definir o que estamos entendendo por política pública, inclusive pela polissemia do termo. As políticas públicas estão marcadas por uma pluralidade de demarcações conceituais que, longe de representar inconsistência, deve ser tomada como base para o aprofundamento investigativo nesse campo e a razão de ser do debate acadêmico/político (SANTOS, 2009). Desse modo, é consenso afirmar a estreita relação entre o Estado e a materialização das políticas públicas, especialmente as de corte social, como é o caso das políticas voltadas para o oferecimento do esporte educacional. A partir dessa perspectiva,

parece ficar clara a íntima relação entre o Estado e as políticas públicas, já que elas constituem a materialização da intervenção e/ou regulação do Estado na sociedade e, por isso, podem ser definidas como o “Estado em ação”. De uma perspectiva mais concreta, as políticas públicas materializam-se nas instituições governamentais, sobretudo, nas máquinas administrativas, permitindo que sejam visualizadas de maneira mais plausível (AZEVEDO; COUTINHO; OLIVEIRA, 2013, p. 37).

Em articulação com essa ideia, consideramos que a materialização e a implementação de

---

<sup>3</sup> Especialista em Gestão Escolar pela FAFIRE; Diretora Acadêmica e docente da Faculdade Ascés.

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela UFPE; Assessora de Projetos Educacionais e docente da Faculdade Ascés.

uma política pública específica ou setorial devem ser compreendidas como integrantes de uma totalidade maior, ou seja, não se pode perder de perspectiva a “sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (AZEVEDO, 1997, p. 60). Assim, a tentativa de apreensão dos determinantes que a envolvem não pode deixar de levar em conta que “a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, em cada conjuntura” (AZEVEDO, 1997, p. 60). Esse projeto social, (o referencial normativo global das políticas) expressa a filosofia de ação predominante na sociedade.

Também é importante ressaltar que a intenção de delimitar, descrever ou explicar uma política pública não é algo fácil, pois a compreendemos como um construto social e um construto de pesquisa (MULLER; SUREL, 2002). Estes autores nos dizem que os contornos de uma política não se acham previamente estabelecidos como algo já “dado”. “Ao contrário, eles são sempre suscetíveis de serem postos em questão, através de um processo constante de redefinição da estrutura e, portanto, dos limites dos campos políticos” (MULLER; SUREL, 2002, p. 13). Ou seja, as políticas vão sendo reformuladas ou vão sendo adequadas às ideias e às percepções que vão se colocando como relevantes num dado momento histórico, num determinado contexto específico.

Esse movimento de mudança pode ser identificado durante o período de materialização do PST no território nacional. A implementação e a efetivação das atividades do PST no Agreste Pernambucano, através da ASCES-UNITA, só foram possíveis porque as diretrizes específicas do Programa assim o permitiram<sup>5</sup>.

Nesse sentido, a discussão temática desse capítulo, tanto quanto dos demais deste livro, reporta-se ao período de 2005 a 2011, no qual o PST pôde ser implementado a partir de convênios entre o Ministério do Esporte (ME) e instituições públicas e/ou entre instituições sem fins lucrativos, nos quais a ASCES-UNITA esteve comprometida. Para operacionalização desse Programa, foi exigida da Ascés a construção de um Projeto Básico que descrevia os dados e características das instituições envolvidas; uma descrição básica das localidades na qual o Projeto estava inserido (incluindo descrição do público-alvo); as metas a serem desenvolvidas e alcançadas; a metodologia do trabalho; o orçamento financeiro para concretizar os objetivos e um plano de comunicação e divulgação.

A operacionalização de cada Projeto aprovado pelo Ministério do Esporte e materializado pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida (PST/ASCES-UNITA) necessitou da fidelidade ao cronograma de atividades especificado em um Plano de Trabalho. Este documento tinha por finalidade descrever as ações desenvolvidas explicitando o desembolso financeiro, os recursos

<sup>5</sup> Durante o período de 2005-2011, a Ascés celebrou três convênios com o Ministério do Esporte, o que evidencia a seriedade do trabalho realizado pela instituição no processo de materialização do PST. Referimo-nos aos convênios: 135/2005 – processo 58071000354/2005-50; 390/2006 – processo 58701001561/2006-11; 112/2008 – processo 58701001171/2008-02 e neste o Recreio nas Férias – processo 58701002461/2010-80.

humanos (coordenador geral, pedagógico, setorial e monitores), informando os tipos de atividades propostas para serem ofertadas às crianças e aos adolescentes.

Durante o período de sua vigência o PST/ASCES-UNITA atendeu comunidades residentes em onze municípios da Região Agreste, caracterizadas pela vulnerabilidade e exclusão social, sendo uma das principais características das crianças e dos adolescentes atingidos morarem nas áreas mais pobres e distantes (favelas e periferias) e, por estarem em áreas de exclusão social, são mais sujeitas a serem recrutadas pelo crime ou vitimados pela violência.

Outra característica importante do trabalho realizado durante os convênios PST/ASCES-UNITA consistiu na articulação com Instituições de Educação Superior da região. Especificamente, houve articulação com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) e com a Universidade Federal de Pernambuco em seu campus de Caruaru (Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE), que foram escolhidas pela especificidade dos seus cursos e da possibilidade de contribuição com o Programa. Os alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, História, Letras e Pedagogia da FAFICA e do curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE participaram como estagiários do Programa. Além dos alunos, também foram envolvidos diversos professores das instituições citadas o que se constituiu numa ação extensionista mais ampla. Ou seja, a materialização do Programa articulou e fortaleceu a comunicação entre as comunidades da Escola Básica e das Instituições de Educação Superior, possibilitando aos acadêmicos, aos professores e a outros colaboradores envolvidos, oportunidades de estudos e novas experiências, a partir da contribuição da práxis na formação humana.

Entendemos que a análise dos resultados do Programa, seus impactos/benefícios que envolveram questões referentes à sua receptividade nos três convênios firmados entre as instituições em questão, é de extrema relevância para analisar o fator de inclusão social e o exercício da cidadania propostos, dentre outros. Tais questões permeiam a elaboração dos capítulos que se seguem nesse livro, já que o mesmo é produto e processo de uma pesquisa mais ampla que analisa os impactos do PST no Agreste Pernambucano.

Nas reflexões deste trabalho, o ensino superior privado é abordado sob a ótica da contribuição social que presta à educação brasileira. Compreendendo a educação como um direito social, pode-se, a princípio, considerar que na finalidade de toda instituição educativa está implícito o compromisso com a responsabilidade social. No entanto, é fundamental um entendimento da tipologia e da heterogeneidade dos segmentos existentes no âmbito das instituições privadas,



caracterizadas com fins lucrativos<sup>6</sup> ou sem fins lucrativos<sup>7</sup> para se chegar a um entendimento mais amplo sobre o papel social das Instituições de Educação Superior (IES).

A compreensão mais aprofundada das estratégias do capital para subordinação da educação aos interesses do mercado, como solução para enfrentar a crise estrutural do capitalismo, pode induzir a um posicionamento unilateral e preconceituoso sobre o papel das Instituições de Educação Superior (IES) privadas no cenário brasileiro. Por outro lado, os dados estatísticos do Censo da Educação Superior do Brasil<sup>8</sup>, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram a amplitude desse nível educacional no Brasil no segmento privado. Nessa perspectiva, parecem-nos pertinentes as seguintes indagações: as IES, como Instituições responsáveis pela oferta da Educação Superior privado no país, cumprem seu papel social, propiciando uma formação profissional e cidadã capaz de intervir e contribuir na construção de uma sociedade mais justa e solidária? As IES podem ser espaço de materialização de políticas públicas sociais? Embora não sejam estes os objetivos deste trabalho, trazemos à tona tais indagações no sentido de instigar outras reflexões e análises.

Supomos neste estudo que nem todas as IES priorizam os compromissos sociais preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a Educação Superior, que dispõe em seu Art. 43, Incisos VI e VII, respectivamente, o seguinte:

Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

Promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Considerando a relevância das discussões/reflexões acerca das iniciativas de responsabilidade social desenvolvidas por Instituições de Educação Superior, este estudo busca inicialmente identificar a contribuição social da ASCES-UNITA, como iniciativa privada, na Região Agreste de Pernambuco, por meio das ações extensionistas que desenvolve, tomando como foco principal o Programa Segundo Tempo – PST, através da celebração dos convênios já mencionados neste capítulo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, complementada pela pesquisa documental acerca

6 Decreto nº 3860/01 (Artigo 6º). As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deverão elaborar, em cada exercício social, demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes.

7 Decreto nº 3860/01 (Artigo 5º). As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior sem finalidade lucrativa publicarão, para cada ano civil, suas demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes e com parecer do respectivo conselho fiscal.

8 Censo de Educação Superior - Ano Base 2011: com 4,9 milhões de alunos, as Instituições privadas e confessionais ficaram com 73% das matrículas do setor.

do referido centro universitário e dos dados relativos aos três convênios do Programa Segundo Tempo, estabelecidos com o Ministério do Esporte do Brasil, no período de 2005 a 2011.

Ao abordar a prática social da ASCES-UNITA, este estudo contempla algumas questões desafiantes no cenário atual da educação: mercantilização do ensino; as IES e a (des)obrigação da pesquisa e da extensão; a parceria público-privada (nesse contexto situa as possíveis alternativas encontradas pela Instituição frente a estes desafios).

### **1. Mercantilização da Educação Superior: contributos ao debate**

As grandes mudanças ocorridas na Educação Superior nas últimas décadas tiveram como eixo norteador as políticas neoliberais adotadas na reforma do estado brasileiro em 1995, através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho Estatal, elaborado pelo Ministério da Administração Federal. As principais diretrizes dessa reforma foram a privatização, a terceirização e a publicitação dos serviços do Estado. Nesse cenário, a educação passou a ser considerada “como qualquer outro serviço público que pode ser terceirizado ou privatizado” (CHAUI, 2001, p. 177) e não um direito social garantido pelo Estado.

O aparato legal para que o sistema de educação brasileiro adotasse as regras ditadas pelo capital foi a Lei nº 9.394/1996/LDB, que trata das diretrizes e bases da educação nacional e, no seu artigo 7º, estabelece que “o ensino é livre à iniciativa privada (...)” repetindo praticamente o mesmo texto da Constituição Brasileira de 1988, em seu Artigo 209<sup>9</sup> quando trata desta questão.

Um estudo efetuado por economistas do Banco Nacional do Desenvolvimento/BNDES (SÉCCA; LEAL, 2009) aponta que um dos fatores relacionados ao crescimento das IES privadas foi a promulgação da LDB/96. No seu bojo, esta lei trouxe a flexibilização do mercado da educação superior, a criação de centros universitários, de cursos sequenciais, permitiu substituir o vestibular por outros processos seletivos, flexibilizou currículos, criou cursos de tecnologia, dentre outras inovações.

Para Catani e Oliveira (2007, p. 83), a LDB “(...) restringiu (e metamorfoseou) a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado, alterando de maneira significativa a identidade das IES”. Considera-se que, a partir desse momento, a educação passou a ser um serviço comercial, ou seja, um bem ou um produto do mercado universitário.

No limiar do ano 2000, “a taxa de escolarização superior bruta (proporção de estudantes brasileiros em nível superior, em relação à população de 18 a 24 anos) era uma das taxas mais baixas da América Latina” (SCHWARTZMAN, 1996, p. 3) e correspondia a 11,30%, enquanto que na Argentina era 39,90%; no Chile 20,60%, na Colômbia 14,20%; na Bolívia 20,60%; em Cuba 20,80%; no México 14%; no Peru 33,10%; no Uruguai 30,10%; na Venezuela 26,60%.

---

<sup>9</sup> “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I- cumprimento das normas gerais da educação nacional; II- autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Com estes dados, na opinião de Schwartzman, ficava evidente a necessidade de uma forte política de expansão da Educação Superior brasileira, de um vigoroso estímulo à participação do setor privado concomitante ao aumento da eficiência nos gastos com recursos públicos neste setor.

Para responder a esse grande desafio, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 estabeleceu como uma das suas metas prover, até o final da década, a oferta de educação superior para pelo menos 30% dos jovens com faixa etária de 18 a 24 anos. Até 2011, apenas 14,8% desta população teve acesso à educação, o que evidencia o grande esforço que ainda precisa ser feito para o alcance dessa meta no Brasil. O novo PNE (2011/2020), na sua meta 12, “propõe elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”.

Nesse contexto, de acordo com Trindade (2001, p. 30), “investir em educação superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis, e por isso o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da educação superior, é o sétimo, enquanto os Estados Unidos é o 20º na matrícula do setor privado”.

Ao traçar o perfil da expansão na educação escolar brasileira, Algebaile (2009) usa o termo “ampliação para menos”, evidenciando que o aumento de vagas e o do número de matrículas nas escolas nem sempre correspondem a um equivalente nível de qualidade pedagógica e, por vezes, as instituições fazem arranjos precários na sua infraestrutura: salas com grande número de alunos, espaços limitados, bibliotecas que não atendem às necessidades de formação dos estudantes, dentre outras dificuldades, no anseio de aumentar as matrículas. A referida autora suscita questionamentos que levam a uma compreensão mais crítica e ampla sobre os “deslimites” da expansão da oferta educacional no projeto da educação brasileira.

Partindo desta ótica, o termo *ampliação para menos* poderia também ser considerado na leitura do fenômeno da expansão na Educação Superior privada. Esta expressão ambígua aponta incongruências possíveis nesse processo, desde a competitividade acirrada e sem ética dos empresários de educação ao desvio da missão educativa restrita a um negócio para muitos.

Nesse ínterim, o Ministério da Educação, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861, de 14 de abr. de 2004 e regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 09 de jul. de 2004, incorporou o termo “responsabilidade social” aos processos de normatização da Educação Superior.

De acordo com Calderón; Pessanha; Soares (2007, p. 36), “a responsabilidade social é incluída como uma das dez dimensões de Avaliação das IES (...) assume o caráter de obrigação institucional ante a norma estatal” e, para o SINAES, o princípio da educação, enquanto direito social e dever do Estado, constitui-se no “fundamento da responsabilidade social das instituições educativas” (BRASIL, 2004d, p. 88).

Diante desse cenário, a experiência da ASCES-UNITA, instituição sem fins lucrativos, poderia ser incluída numa perspectiva diferente da apologia do mercado e do lucro por assumir o compromisso social como diferencial do seu projeto político-pedagógico como Instituição de Educação Superior.

Antes das reformas privatizantes e da Educação Superior chegar ao interior de Pernambuco, a ASCES-UNITA possibilitou o acesso a este nível de educação para muitos jovens que não tinham condições de se deslocar para outras cidades, evitando, assim, o êxodo do interior para a capital, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento da Região.

A ASCES-UNITA originou-se da unificação de três Instituições mantidas pela Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico. Com os devidos credenciamentos, as Faculdades de Direito e de Odontologia de Caruaru foram fundadas em abril e maio de 1959, respectivamente, e marcaram seu pioneirismo na interiorização da educação no Norte e Nordeste brasileiros.

No ano de 2003, por ocasião de uma ampliação de dois (02) para sete (07) cursos de graduação (Biomedicina, Direito, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Enfermagem e Odontologia), surgiu a Faculdade do Agreste de Pernambuco. No ano de 2009, a partir da autorização da unificação das três faculdades, surgiu a Faculdade Asces, totalizando onze (11) cursos de graduação existentes na ocasião.

Após a ousada proposta da Faculdade Asces, outras instituições privadas e públicas adentraram ao município ampliando oportunidades aos estudantes caruaruenses e da região.

A então Faculdade Asces, atualmente Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA) conta com quatorze (14) cursos de graduação nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Engenharia, além de um Centro de Formação Técnica com oferta de seis (06) cursos técnicos vinculados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), programa do governo federal. Ressalta-se, ainda, a oferta de cursos de pós-graduações em diferentes áreas de conhecimento.

O referido complexo universitário está instalado em 03 *campi* e 08 anexos (Escritório de Práticas Jurídicas; Reitoria; Instituto de Estudos Avançados, Fórum Universitário; Farmácia Escola de Manipulação; Farmácia Escola de Dispensação de Medicamentos; Espaço Cultural ASCES-UNITA e Anexo VIII), recebendo estudantes de toda a Região Agreste de Pernambuco, além de estudantes de outros estados.

A expansão desta Instituição e o seu percurso de oferta de ensino foram sempre pioneiros e criteriosos, comprometidos com as exigências do seu tempo e do seu contexto sociocultural.

Expandir para intervir no desenvolvimento da região, e não apenas por interesses comerciais e foco no mercado, exige dos gestores educacionais, coragem e afinada postura ética. O distanciamento das necessidades educativas de determinada região pode ser um processo arriscado,

pois ao se reduzir o ensino a uma simples mercadoria esquecem-se as interfaces e relações com os aspectos socioeconômicos, políticos, culturais, ambientais e humanos de uma comunidade.

## **2. As IES e a (des)obrigação da Pesquisa e da Extensão**

A educação superior brasileira é formada por uma estrutura diversificada de instituições públicas e privadas, “com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*” (NEVES, 2002, p. 3). A normatização desse sistema encontra-se na Constituição/1988 e na LBD/96, acrescida de muitos Decretos, Regulamentos e Portarias.

O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, em seu Artigo 12, estabelece que as Instituições de Educação Superior, de acordo com sua organização e prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas nas seguintes categorias: faculdades, centros universitários e universidades. Nessa perspectiva, as faculdades têm como responsabilidade apenas o ensino e ficam desobrigadas da pesquisa e da extensão.

A compreensão do ensino dissociado da pesquisa (como postura investigativa) e da extensão (como compromisso social) poderá comprometer a qualidade da ação educativa. Para Severino (2007, p. 31-32), a implantação de escolas superiores sem uma prática de pesquisa testemunha um profundo equívoco na educação superior, uma vez que trata o conhecimento como se fosse mero produto, e não um processo. O autor é enfático quando afirma que

À medida que privilegia o ensino transmissivo, a universidade desprioriza não só a pesquisa, mas também a extensão. Na verdade, esse centralismo no ensino comete dois graves equívocos: um, epistemológico, ao negligenciar a exigência da postura investigativa, e outro, social, ao negligenciar a extensão. Mas o pedagógico não se sustenta sem estes dois pilares. [...] é que se espera do ensino superior não apenas o conhecimento técnico-científico, mas também uma nova consciência social por parte dos profissionais formados pela universidade (SEVERINO, 2007, p. 31).

Sob essa ótica, a ASCES-UNITA, dentro de suas possibilidades, incentiva a pesquisa e a extensão tendo as diretrizes determinadas em regulamento próprio. O trabalho ocorre de forma integrada e o acompanhamento é sistemático com a elaboração de relatórios semestrais, bem como pela apresentação da produção acadêmica dos discentes na jornada científica anual e nos congressos.

A pesquisa é desenvolvida através do Programa de Iniciação Científica (INICIA) e pela formação de grupos de pesquisa, com significativa participação de estudantes e de professores havendo, atualmente, 04 grupos de pesquisa com a participação de 21 professores pesquisadores, 12 professores colaboradores e 85 estudantes.

Dentre os projetos do INICIA, a ASCES-UNITA conta com 34 pesquisas em andamento.

Neste Programa, devidamente regulamentado, os estudantes podem concorrer a bolsas (mediante publicação de edital) ou participar voluntariamente. Para a participação docente/discente, tanto na pesquisa quanto na extensão, a Instituição oferece os meios necessários em termos de infraestrutura técnica, física e financeira para que os objetivos sejam atingidos, como por exemplo: laboratórios de informática, laboratórios interdisciplinares, quadra poliesportiva, piscina semi-olímpica, ginásio esportivo, núcleo de primeiros socorros, academia-escola, clínica-escola, laboratório-escola, salas para estudo individual, salas para estudo em grupo, bem como uma biblioteca e uma hemeroteca com devido acervo para as necessidades de investigação dos estudantes e dos professores.

As ações e o investimento financeiro de Pesquisa e de Extensão na ASCES-UNITA estão devidamente contemplados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como são articuladas através de órgãos internos específicos que analisam e avaliam a qualidade científica e a abordagem ética dos projetos e artigos desenvolvidos, a saber: Núcleo de Pesquisa e de Pós-Graduação, Núcleo de Extensão e de Atividades Complementares, Comitê Científico, Núcleo de Trabalho de Conclusão de Curso e o Comitê de Ética em Pesquisa, este último, instância colegiada, que conta com a participação de docentes das áreas de Ciências da Saúde, de Ciências Sociais Aplicadas, de Ciências Humanas e de Engenharia, assim como membros da comunidade externa.

Os projetos de Extensão abordam questões de relevância social apresentadas no cotidiano da população local e regional, como demonstrados no quadro 1:

Quadro 1 - Projetos de Extensão da ASCES-UNITA				
Projeto de Extensão	Período de Realização	Público Alvo	Município	Número de Extensionistas
Adoção Jurídica de Cidadãos Presos	13 anos	Reeducandos	Caruaru	80
Águas do Agreste	2008.1	Comunidade em geral	Caruaru	29
ART – Tratamento Restaurador Atraumático	2008.1	Comunidade em geral	Caruaru, Bezerros	20
Asa Branca	2001.2	Comunidade em geral	Gravatá, Caruaru, Taquaritinga do Norte, Jupi, Surubim, Orobó, Passira, Japaratinga Umbuzeiro, Manari	100
Cidadania não se Aposenta	2013.2	Idosos	Caruaru	1
Cinecidadania	2013.1	Reeducandos	Caruaru	10
Doação e Ação	2013.1	Pacientes Internados em Hospitais de Pernambuco	Caruaru	17
Faculdade Amiga da Criança	20 meses 2012.2	Comunidade em geral	Caruaru	19
Farmacêuticos do Futuro	2011.2	Estudantes de Escolas de Nível Médio	Caruaru, Brejo da Madre de Deus, Vertentes, Xexéu, Bezerros	30
Ginástica Laboral	2012.2	Comunidade Interna da ASCES-UNITA	Caruaru	5

Internacionalizando: Simulação dos Estados Americanos	2012.2	Estudantes do Curso de Relações Internacionais / ASCES-UNITA	Caruaru	16
Libras para todos	2013.2	Comunidade interna da ASCES-UNITA	Caruaru	20
Mestres do Sorriso	2008.1	Crianças Internadas em Hospitais	Caruaru	30
Núcleo da Efetividade Processual	2008.1	Prefeitura e Comunidade em Geral	Caruaru	31
Operar Saúde	2012.1	Profissionais de Saúde e Pacientes do Hospital Regional do Agreste	Caruaru	6
Participação de Alunos de Ensino Médio em Atividades Experimentais no Laboratório de Física	2012.2	Estudantes de Escolas de Nível Médio	Caruaru	11
Plantas Mediciniais na Atenção Básica à Saúde	2009.2	Comunidade em geral	Caruaru	30
Prática e Treinamento Esportivo para Pessoas com Deficiência (PROTED)	2009.2	Deficientes Físicos da APODEC	Caruaru	10
Praticando Ciência	2004	Estudantes de Escolas do Nível Médio	Caruaru, Cachoeirinha	30
Prevenção do Câncer de Colo Uterino	2007.2	Comunidade em geral	Caruaru	18
Prevenção e Detecção de Doenças Infectocontagiosas e Parasitologia	2010.2	Centro de Referência em Assistência Social de Caruaru, residencial Dr. Demóstenes Veras; Centro de Convivência de Idosos	Caruaru	36
Prevenção e Diagnóstico de Micoses	2011.2	Comunidade em geral	Caruaru	12
Saúde Bucal Hospitalar	2009.1	Pacientes de UTI de dois Hospitais	Caruaru	8
Saúde e Sexualidade nas Escolas	2013.2	Estudantes do Ensino Médio	Caruaru	12
Programa Segundo Tempo	2005 a 2011	Estudantes de Escolas Públicas	Agrestina, Altinho, Bezerros, Bonito, Brejo da Madre de Deus, Caruaru, Cumarú, Cupira, Garanhuns, Panelas, Riacho das Almas, São Caetano.	274

\* Dados catalogados a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional da ASCES-UNITA.

No modo Ascens de fazer Educação Superior socialmente responsável, está implícita a ideia de que a extensão não deve ser mera atividade assistencialista, e que só será eficaz se for retroalimentada pela pesquisa. Em decorrência dessa visão, no caso do Programa Segundo Tempo, foram efetivadas 09 produções oriundas de estudos e investigações realizadas no período de 2007

a 2012, conforme quadro 2.

<b>Quadro 2 – Produções de conhecimento do PST-ASCES-UNITA.</b>
LORENZINI, Ana Rita; ALBUQUERQUE, Karine. O jogo e sua cultura lúdica no Programa Segundo Tempo. In: <b>V Congresso Pernambucano de Ciências do Esporte</b> , 2007, Recife. Anais do V Congresso Pernambucano de Ciências do Esporte, Recife: UFPE, 2007, v. 1.
LEAL, José Ivonaldo Oliveira; FARIAS, Álvaro Luís Pessoa de. O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO COMO MEIO EDUCACIONAL In: <b>V Congresso Pernambucano de Ciências do Esporte</b> , 2007, Recife. Anais do V Congresso Pernambucano de Ciências do Esporte, Recife: UFPE, 2007, v. 1
FERRAZ, Adilson Silva; BARROS, Ana Maria de. Extensão Universitária e Inclusão Social: um estudo sobre as relações entre os programas o Direito na Rua e Segundo Tempo. In: <b>Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social – Coletânea dos Premiados de 2008</b> . Brasília: América, 2009.
LORENZINI, Ana Rita; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: uma experiência interinstitucional e interdisciplinar In: <b>XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador</b> . Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, 2009.
COSTA, Eliana Ismael da; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Uma Experiência Interinstitucional no Agreste de Pernambuco: Programa Segundo Tempo. In: <b>Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes (UFCG)</b> , v. 16, p 187-193, 2010.
LORENZINI, Ana Rita; BARROS, Ana Maria de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. <b>O Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania</b> . Maringá - Eduem, 2010, v.1. 319 p.
MENDES, K.; MOURA, M.; LEITE, N.; ISMAEL, E. e FELIX, A. L. - O IMPACTO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO EM CRIANÇAS E JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CARUARU E PANELAS. In: <b>Universidade - sociedade em Diálogo: A Formação Humana</b> . Org. Rosas, J.; Nunes, C.; Coutinho, S. e Campos, F. Ed. Universitária. UFPE. Recife. 2011. p. 127-136.
BARROS FILHO, Armando Dantas. A Proposta Pedagógica do Programa Segundo Tempo na Visão dos Educadores: coordenação de núcleo. In: <b>Programa Segundo Tempo: memória, experiência, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras</b> . São Paulo 2010 / Silvana Vilodre Goellner, Luciane Silveira Soares, Marco Antônio Ávila de Carvalho (organizadores); prefácio de Gianna Lepre Perim. Maringá: Eduem, 2012.
AMAZONAS, Saulo de Tarso Gomes. Acompanhamento Operacional, Pedagógico e Administrativo dos Convênios do Programa Segundo Tempo: A Entidade Fiscalizadora. In: <b>Programa Segundo Tempo: memória, experiência, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras</b> . São Paulo 2010 / Silvana Vilodre Goellner, Luciane Silveira Soares, Marco Antônio Ávila de Carvalho (organizadores); prefácio de Gianna Lepre Perim. Maringá: Eduem, 2012.

\*Dados catalogados pela coordenação do PST/ASCES, por ano de publicação.

Nesse contexto de relações entre o governo federal e Instituições de Educação Superior privadas, parecem-nos ainda relevante alguns destaques com relação às parcerias público-privado, no sentido de contribuir com as reflexões em curso. É o que trataremos no próximo tópico.

### **3. Parcerias público-privado: um desafio complexo**

De acordo com o Decreto nº 7.641, publicado no Diário Oficial da União, em 13 de dezembro de 2011, as instituições privadas sem fins lucrativos podem celebrar acordos com o poder público (contrato administrativo; convênios; termos de parceria e contratos de gestão) desde que estejam obrigatoriamente cadastradas no Sistema de Convênios do Governo Federal (SICONV). Os procedimentos de liberação de recursos, acompanhamento e fiscalização, execução e prestação de contas devem ser realizados diretamente no sistema disponibilizado pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).



No entanto, são muitas as controvérsias e descrenças que questionam sobre o uso de dinheiro público por instituições privadas, nos mais diferentes programas do governo, sobretudo no que diz respeito ao estímulo dado ao crescimento do mercado privado de educação superior. Nesse sentido, Durham (2002, p. 275) ressalta:

(...) é absolutamente fundamental que a universidade seja avaliada antes de colocar recursos públicos nela. Porque não se pode aplicar recursos públicos em instituições que não estão oferecendo um ensino de qualidade. Nem todas as instituições são boas, nem as públicas, nem as privadas, diga-se de passagem. E nós temos instituições que não têm qualidade, tanto num setor quanto no outro.

Uma questão levantada no presente trabalho é que se a verba pública fosse gerida com responsabilidade e ética quer pelo setor público, quer pelo setor privado, a sociedade brasileira seria beneficiada e muitos problemas sociais seriam resolvidos ou amenizados com mais brevidade e efetividade. No entanto, o que se constata são frequentes denúncias envolvendo irregularidades e desvios do dinheiro público, tanto no âmbito das instituições privadas (caso recente das ONGS) quanto no espaço público (*mensalão*, por exemplo).

Diante desse complexo cenário, administrar os recursos públicos recebidos através dos convênios realizados, ao longo de anos, com ética, responsabilidade, rigor técnico e transparência foram os princípios que nortearam os procedimentos efetuados pela ASCES-UNITA nas parcerias realizadas até o ano de 2013 com o Ministério da Saúde, Ministério do Esporte, Ministério da Justiça e o Ministério da Educação.

Para execução destas parcerias, foi necessário constituir uma comissão interna com profissionais habilitados e treinados para dar conta das exigências postas pela Lei nº 10.520 de 17 de jul. de 2002, denominada Pregão, uma modalidade peculiar de licitação, bem como exercer um criterioso acompanhamento das atividades realizadas para posterior prestação de contas e consequente aprovação da documentação apresentada.

Os resultados têm sido positivos para as populações acadêmica e civil, sobretudo quanto ao alcance social das ações realizadas, sobre as quais passamos a refletir.

**No Programa Segundo Tempo - PST** foram implementados os convênios 135/2005, 390/2006, 112/2008 e 737344/2010 celebrados entre o Ministério do Esporte e a ASCES-UNITA, oportunizando o acesso à atividade esportiva, cultural e lúdica a crianças, adolescentes e pessoas com deficiência no contraturno escolar. As ações executadas envolveram acadêmicos e docentes dos diversos cursos da Asc-es-Unita, bem como estudantes e docentes da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru e do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja parceria interinstitucional e interdisciplinar foi reconhecida como inovadora pela sociedade local e regional. O Ministério do Esporte possibilitou que se agregassem

a este Programa mais dois projetos pilotos: a Ginástica Aeróbica e o Recreio nas Férias.

A implementação dos Núcleos do PST-Asces-Unita obteve resultados, revelando os impactos diretos para seus participantes como: a interação com a realidade local, a melhoria da autoestima, das condições de higiene relacionadas à saúde, maior sensibilização relacionada aos direitos, e aumento do número de envolvidos com as atividades esportivas educacionais incluindo também alunos deficientes, assim como a qualificação de professores e estagiários envolvidos.

Houve divulgação da produção de conhecimentos no Brasil (em congressos, livros e revistas) e na África (Maputo - Moçambique) durante o XIII Congresso de Educação Física e Esportes nos países de Língua Portuguesa. Foi lançado o livro “Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania”.

A ASCES-UNITA, além da parceria no Programa Segundo Tempo, também contribui socialmente mediante outras ações e programas em convênio com o governo federal, a saber:

- Instalação da Clínica Asa Branca de Combate ao Câncer Bucal, em fevereiro de 2005, a qual integra a rede odontológica implantada em 2003, pelo Governo Federal, referente ao “Programa Brasil Sorridente”, do Ministério da Saúde. Desta forma, presta atendimento a dezenas de municípios do interior de Pernambuco, abrangendo uma população de aproximadamente 2 milhões de pessoas. Além disso, dentro das atividades dessa clínica está prevista a realização de campanhas de prevenção do Câncer Bucal em cidades de Pernambuco, sendo suas atividades já estendidas aos estados da Paraíba e Sergipe, com uma população de 180.000 pessoas examinadas ao longo de 10 anos. A inauguração da referida clínica contou com a presença, à época, do Presidente da República Luiz Inácio da Silva, e dos Ministros da Educação, Tarso Genro; da Saúde, Humberto Costa, e de Ciência e Tecnologia, Eduardo Campos;
- A ASCES-UNITA foi a primeira instituição privada do país a ser contemplada com o Centro de Especialidades Odontológicas – CEO, através de convênio com o Ministério da Saúde. Esse Centro funciona nas dependências da Clínica Asa Branca como serviço de referência para 32 municípios da Região Agreste nas especialidades de Periodontia, Endodontia, Prótese, Atendimento à 1ª Infância e a Pacientes Especiais, Ortodontia, Cirurgia Oral Menor, Dentística Especializada e Estomatologia. A partir de maio de 2006, o CEO migrou do tipo II para o tipo III;
- Laboratório Regional de Prótese Dentária, que integra o Programa “Brasil Sorridente” do Ministério da Saúde, o qual fornece prótese dentária gratuitamente à população do Agreste Pernambucano, desde janeiro de 2006;
- Programa de Iniciação à Docência (PIBID): É um Programa financiado pelo Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (CAPES/MEC), que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura das Instituições de Educação Superior, e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. No Curso de Licenciatura em Educação Física da Asces-Unita, o programa, aprovado em junho de 2012, é denominado de PIBID/ASCES-UNITA e tem como objetivo levar os nossos estudantes, já no segundo período, a observarem as práticas da docência em Educação Física na Escola e conta com a parceria da Secretaria de Educação do Município de Caruaru;

- Pesquisa Comparada: Diagnóstico dos crimes de Homicídio e Latrocínio ocorridos entre os anos de 2007 e 2009, nas cidades de Recife, Jaboatão dos Guararapes e Fortaleza, inserido no Edital Pensando a Segurança Pública no ano de 2012, publicado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), do Ministério da Justiça, sendo a ASCES-UNITA a única instituição privada do norte e nordeste a ter seu projeto aprovado. Dentre os números levantados com relação aos homicídios, muitos estão relacionados com a violência contra a mulher, sendo apontado no texto, inclusive, como as políticas públicas de proteção à mulher ainda padecem de efetividade. Muitos dos registros de mortes de mulheres, objeto da pesquisa, foram antecedidos de denúncias de maus tratos, de lesões corporais e estupros, sem que estas mulheres fossem incluídas em programas de proteção à pessoa, específicos para esta modalidade de violência;
- Convênio com o Ministério da Justiça (RENAESP/SENASP) assinado mediante contrato nº 175/2009 para oferecimento de Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em “Segurança Pública e Cidadania” para 2 (duas) turmas de profissionais da área de segurança pública. Foram formados mais de 80 (oitenta) especialistas em Segurança Pública e Cidadania, oriundos dos mais diversos municípios da região Agreste e das diversas carreiras policiais, tais como agentes de polícia civil, militar, federal, rodoviário federal, escrivães das polícias civil e federal, agentes penitenciários, bombeiros e delegados de polícia civil e federal.

#### **4. A política educacional da ASCES-UNITA**

Desde sua fundação, a ASCES-UNITA tem alcançado cada vez mais o reconhecimento da sociedade pelos serviços educacionais prestados ao longo dos seus 55 anos. Estando “encravada” numa cidade polo do interior de Pernambuco, desempenhou sempre um papel estratégico no desenvolvimento social, educacional e econômico da região.

Sua missão protagonizada no seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013-

2017) é formar profissionais cuja capacitação científica, tecnológica, ética e humanista assegure envolvimento, comprometimento e efetiva contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

Tal tarefa demanda uma visão educativa voltada para a integralidade do ser humano, reconhecido como sujeito histórico, crítico, criativo e capaz de se desenvolver em diversas dimensões: interpessoal, social, política, cultural, psicológica, intelectual e espiritual.

Esse “comprometimento e efetiva contribuição com o desenvolvimento da sociedade” foi premissa norteadora para que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão institucionalizasse a extensão e a pesquisa como elementos integrantes da vida acadêmica desta instituição.

Quanto à implementação da pesquisa, algumas ações foram efetuadas: criação do Comitê de Ética em Pesquisa desde 2003, cadastrado no Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos – SISNEP; criação do Comitê Científico, formado por mestres e doutores, com regulamento próprio, para análise dos projetos de pesquisa; cessão de Bolsas de Iniciação Científica para estudantes; dotação de horas de pesquisa para docentes com projetos dentro das linhas de interesse institucional; realização de eventos científicos anuais: congressos de diferentes áreas de conhecimento, jornadas científicas e encontros de profissionais. Os trabalhos de TCC são acompanhados pelos Núcleos de Trabalho de Conclusão de Curso, compostos por coordenadores e equipes de professores que orientam os projetos dos estudantes.

Uma das metas desta Instituição, descritas em seu PDI (2013-2017), é fortalecer os projetos de extensão existentes e criar outras propostas com vistas a uma maior inserção social, de modo a possibilitar “o estudante a vivenciar sua realidade social” (SEVERINO, 2007, p. 32), democratizar o conhecimento e contribuir em possíveis soluções para os problemas reais da sociedade. Concebe-se, dessa forma, que esta é uma IES consciente de sua responsabilidade com o desenvolvimento social e mais próxima dos problemas do seu entorno. Nesse sentido, Calderón; Pessanha; Soares (2007, p. 34) chama atenção para a dimensão formadora da ação extensionista:

A extensão universitária [...] contribui para que as IES assumam cada vez mais sua dimensão formadora para a cidadania, possibilitando espaços para que estudantes, professores e parceiros, internos e externos, vivenciem e dêem concretudes à valores democráticos que favoreçam o respeito aos direitos humanos [...] e a construção de uma sociedade inclusiva, multicultural e ecologicamente equilibrada.

Além de desenvolver atividades de pesquisa e de extensão, a proposta educativa da ASCES-UNITA estimula a cooperação internacional através do Núcleo de Assuntos Internacionais; promove e difunde o esporte como elemento constitutivo no processo de formação das pessoas, através do Núcleo Esportivo Asc-es-Unita; promove iniciativas no âmbito da Cultura e das Artes; desenvolve um programa de sustentabilidade ambiental e apregoa a pedagogia na perspectiva da

fraternidade<sup>10</sup> como eixo orientador da sua prática pedagógica. Dessa forma, espera contribuir na formação de profissionais cidadãos comprometidos em construir um mundo mais justo e solidário.

### **Considerações Finais**

Neste estudo buscamos evidenciar aspectos inerentes à articulação do Programa Segundo Tempo (PST), do Ministério do Esporte com ações da Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico, através da Asces-Unita. Nesse ínterim, foram destacados princípios e objetivos do PST, como política pública de esporte educacional, que prima pela melhoria da oferta do esporte para a população menos favorecida, e, dentre os seus parceiros institucionais, possibilitou a participação da Asces-Unita, Instituição de Educação Superior, sem fins lucrativos, que tem como uma de suas finalidades educacionais o desenvolvimento de ações extensionistas, características de responsabilidade social, na perspectiva de minimização de injustiças e exclusão social.

Neste trabalho fica evidente que o movimento de expansão da Educação Superior, representado, hoje, por aproximadamente 73,7% das matrículas deste segmento, corresponde ao atendimento de uma grande demanda reprimida de jovens, entre 18 a 24 anos, sem acesso à formação superior. Esse movimento expansionista, por um lado, atendeu à demanda da sociedade por educação superior e, por outro, possibilitou que instituições funcionassem com objetivos exclusivamente comerciais, (des)comprometidas com a inclusão social e com os desafios impostos para o desenvolvimento do país. Diante desse paradoxo, foi possível compreender, a partir da experiência da Asces-Unita, que o compromisso social, se pactuado no PDI de cada instituição e assumido com responsabilidade, poderá ser um diferencial de qualidade para as IES, como alternativa inibidora da corrida desenfreada ao lucro por alguns empresários da educação.

Há que se observar que os esforços e investimentos feitos pela Asces-Unita para articular a dimensão teórica dos conhecimentos construídos com as atividades de extensão e com os projetos de iniciação científica enriqueceram qualitativamente a proposta curricular dos cursos por ela oferecidos. Nessa perspectiva educacional está implícita a ideia de que o enfoque exclusivo no ensino não é suficiente para formar um cidadão crítico e atuante na sociedade. Há, sobretudo, a necessidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão como “tripé” da formação pessoal/social/profissional dos estudantes.

Com base nas experiências institucionais de utilização de verba estatal, evidenciou-se que o grande desafio do seu uso está na gestão transparente e responsável dos recursos, entendendo-se que eventuais desvios são oriundos dos valores e interesses de quem administra o bem, quer seja no espaço público ou privado.

Essas considerações, embasadas em uma experiência pontual de uma faculdade, vislumbram

---

<sup>10</sup> Pedagogia na perspectiva da Fraternidade: a instituição tem o compromisso, expresso em seu PDI, de promover bens relacionais: fraternidade, respeito, confiança, abertura para o outro.

que é possível fazer educação superior diferente, desde que se tenha um propósito claro do papel social das instituições e de seu poder transformador na vida do país, permeada por políticas públicas que primem pela melhoria da sociedade e, conseqüentemente, pela qualidade de vida dos seus cidadãos.

### **Referências**

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ, 2009.

ASSOCIAÇÃO CARUARUENSE DE ENSINO SUPERIOR – Asces. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017)**, Caruaru, Pernambuco, 2012.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, J. M. L.; COUTINHO, Henrique Guimarães; OLIVEIRA, Mariana Lins de. O Estado, a política educacional e a gestão da educação. In: BOTLER, Alice (Org.). **Política e Gestão Educacional em Redes Públicas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 dez. 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.860** de 9 jul. 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, avaliação de cursos e instituições de ensino superior, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.520** de 17 jul. de 2002. Instituição no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do artigo 37, inciso XXI da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada Pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e de outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei n.10.861**, de 14 de abr. 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.773** de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7641** de 12 dez. de 2011. Altera o Decreto n. 6.170, de 25 de jul. de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse; altera o Decreto n. 7.568, de 16 de setembro de 2011; e estabelece prazos para implantação de funcionalidades no Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse – SICONV.

CALDERÓN, A. I.; PESSANHA, J. A. O.; SOARES, I. L. P. C. **Educação Superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares**. São Paulo: Xamã, 2007.

CATANI, A. M.; Oliveira, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e mobilidades na Constituição Federal e LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DURHAM, E. R. Esboço de uma política de governo para o ensino superior: linhas básicas de uma proposta. In: Ciclo de Debates sobre Políticas Públicas de Educação Superior. **Anais**. Brasília: ABMES, FUNADESP, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo de Educação Superior 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>>. Acesso em: 20 maio 2013.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das políticas públicas**. Pelotas, RS: Educat, 2002.

NEVES, C. E. B. **A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil**. 2002. Disponível em: <<http://construindoaprendizado.files.wordpress.com.html>>. Acesso em: 02 de maio. 2014.

SANTOS, A. L. F. dos. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no nordeste do Brasil**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SCHWARTZMAN, S. **O Ensino Superior no Brasil: a busca de alternativas**. 1996. Disponível em: <http://www.shchwartzman.org.br/simon/alternat.htm>. Acesso em: 9 abr. 2013.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **EDUCAÇÃO. BNDES SETORIAL**, 30. Set. 2009. Disponível em: [www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/). Acesso em: 15 abr. 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da universidade em ruínas às universidades na penumbra na América Latina. In: GENTILI, P. (org) et al. **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

## CAPÍTULO 2

# A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO E SEUS IMPACTOS

Ana Rita Lorenzini<sup>11</sup>

Armando Dantas de Barros Filho<sup>12</sup>

Leila Ferreira da Silva Fernandes Lima<sup>13</sup>

Roberta de Granville Barboza<sup>14</sup>

### Introdução

O objetivo desta produção consistiu em analisar as contribuições da organização do trabalho pedagógico, compreendendo o Programa Segundo Tempo (PST) na experiência da organização de Festivais e dos Projetos “Ginástica Aeróbica” e “Recreio nas Férias” no PST/ASCES, realizados no âmbito do Esporte Educacional, elencando impactos na formação de estagiários do Curso de Educação Física.

O trabalho pedagógico no PST/ASCES, no período de 2005 a 2011, priorizou um movimento dinâmico de superação da prática esportivizada, de métodos tradicionais e tecnicistas, em prol da práxis crítica<sup>15</sup> que expressou a tensão, o confronto e a contradição da vida em sociedade. Dialogou

---

<sup>11</sup> Ana Rita Lorenzini: Licenciada em Educação Física e Técnica em Desporto pela Universidade de Caxias do Sul (1983); Especialista em Educação Psicomotora pela UCS-RS; Pós-graduada em Sociopsicomotricidade pelo CESIR-RJ (1995); Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Sócia efetiva do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Pesquisadora do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) do Laboratório de Estudos Pedagógicos do Centro de Estudos em Educação Física e Esportes da ESEF/UPE. Professora da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco e da ASCES-UNITA (2004-2014).

<sup>12</sup> Armando Dantas Barros Filho: Bacharel (2008) e Licenciado em Educação Física pela Faculdade ASCES - PE (2012), Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Gama Filho - (UGF) - RJ (2010), Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba com área de concentração em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos. Professor Orientador da ASCES-UNITA, Professor efetivo no Governo do Estado de Pernambuco.

<sup>13</sup> Leila Ferreira da Silva Fernandes Lima: Licenciada em Educação Física/Universidade Regional do Cariri, ano de conclusão 2007. Especialista em Educação Física Escolar/Universidade Integrada de Patos, ano de conclusão 2007. Trabalho - Prefeitura de Caruaru Secretaria de Educação, Esportes, Ciência, Juventude e Tecnologia, Assessora da Diretoria de Esportes.

<sup>14</sup> Roberta de Granville Barboza: Licenciada em Educação Física e Especialista em Educação Física Escolar pela ESEF-UPE. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Professora da ASCES-UNITA. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES. Sócia efetiva do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Participa do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS) do Laboratório de Estudos Pedagógicos do Centro de Estudos em Educação Física e Esportes da ESEF/UPE.

<sup>15</sup> Kosik (2011) pensou o conceito de práxis entre o mundo fenomênico e a coisa mesma, entre o mundo da pseudoconcreticidade e a totalidade concreta; neste mesmo sentido, a práxis humana é pensada a partir da distinção entre “o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens” e o da “práxis crítica revolucionária da humanidade”. Para o referido autor, o homem é práxis e, nesta qualidade, ele não tem vocação a fabricar objetos, aparelhos, construções ou sistemas de conjunto, mas de fundar um mundo.



com o compromisso institucional da IES na perspectiva do fortalecimento da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, destacando-se a relevância da parceria formalizada entre o Ministério do Esporte e uma Instituição de Ensino Superior, com os convênios firmados, contribuindo com a extensão universitária para estudantes de graduação ampliando e fortalecendo o papel social que a ASCES-UNITA exerce na região com outros setores da sociedade na produção de conhecimento.

A organização do trabalho pedagógico no PST/ASCES contribuiu para a formação cidadã dos participantes e estimulou professores universitários na ampliação de atividades de extensão e pesquisa com estudantes de graduação, proporcionando a aprendizagem de metodologias adequadas à extensão universitária. Na discussão do tema nos perguntamos: o que sabemos e o que necessitamos conhecer acerca da organização do trabalho pedagógico para qualificar ações no âmbito do Esporte Educacional no PST?

A investigação emergiu de uma abordagem qualitativa<sup>16</sup>, a partir de um levantamento bibliográfico complementado pela pesquisa documental acerca das ações do Ministério do Esporte do Brasil com o PST, através de convênios celebrados com a ASCES-UNITA, encontrando nos registros escritos da referida IES um testemunho de atividades particulares ocorridas no período de 2005 a 2011.

## **1. Base teórica para a organização do trabalho pedagógico**

No âmbito geral da organização do trabalho pedagógico, no século XXI fala-se em Projeto Histórico, buscando superar a reforma da sociedade capitalista, investindo no concreto e no material, ou seja, no trabalho pedagógico visando encontrar elementos para a crítica e a superação do modo de produção da referida sociedade. Neste rumo,

[...] um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e, a partir dela, postula fins e meios (FREITAS, 1987, p. 123).

Para o referido autor a discussão, na área educacional, referente aos projetos históricos subjacentes às posições progressistas é necessária para entender a aparente identidade do discurso transformador. Acabou por explicitar que o desenvolvimento das forças produtivas é a causa necessária da mudança histórica. O Estado capitalista organiza a dominação de classe, concentrando, em si, o poder da classe dominante, transmitindo um quadro de valores que legitima os interesses, ao passo que um projeto histórico socialista visa superar o propósito de só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do sistema do capital (MÉSZÁROS,

<sup>16</sup> A compreensão qualitativa reúne a condição original, o movimento significativo do presente e a intencionalidade em direção ao projeto futuro (...) reconhece o sujeito como autor, sob condições dadas, capaz de retratar e refratar a realidade. Não apenas como sujeito sujeitado, esmagado e reproduzidor das estruturas e relações que o produzem e nas que ele produz (...) nossa busca sem fim, nesse processo inacabado, cheio de contradição e solitário, nesse terreno que não tem donos e nem limites, o significado e a intencionalidade são os mesmos da primeira à última linha (MINAYO, 2000, p. 252-254).

2005).

No âmbito da Educação, as relações sociais ocorrem pelas mediações do trabalho pedagógico que é configurado na atividade de educadores e educandos, em determinados tempos e espaços, com objetivos educacionais que tratam de determinado conhecimento, interferindo no âmbito educacional, a fim de apontar possíveis caminhos de enfrentamento dessa realidade. Emergem possibilidades que nos conduzam a uma educação para o esporte não apenas reprodutora, mas transformadora dos dados da realidade<sup>17</sup> mediante um processo complexo de relações de ensino aprendizagem no âmbito do Esporte Educacional, buscando a autonomia, a emancipação humana dos sujeitos que se apropriam e produzem o novo conhecimento.

Este conhecimento conduz à prática social, sobre a qual nos diz Frigotto (2003, p. 18), “que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulado as necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais”. Neste contexto, as habilidades são compreendidas como ações colocadas em prática.

Com esta reflexão nos posicionamos pela superação de projeto de sociedade baseada na individualidade, na premiação, seleção e autodeterminação do indivíduo em detrimento do coletivo. A superação das contradições da realidade social depende da prática concreta de uma dada comunidade, possibilitando a autodeterminação e auto-organização coletiva, as quais superam a alienação e o individualismo, mediante a construção de um projeto histórico transformador para além do capital. Para tanto, acreditamos que são fundamentais políticas públicas que assegurem as condições objetivas referentes aos recursos físicos e materiais, a duração da jornada de trabalho, o tipo de contrato de trabalho, dentre outros. Também se faz necessária a utilização de um aporte teórico que contemple a crítica ao modelo social hegemônico, no sentido de dar aos educadores e estudantes a possibilidade de apreensão do real e posterior superação do mesmo.

Acreditamos que a organização do trabalho pedagógico deve caracterizar o processo de apropriação e socialização do conhecimento levando o estudante a compreendê-lo, assim como o professor deve tratá-lo e organizá-lo aproximando-se de uma teoria do conhecimento que seja capaz de atribuir novos significados aos conteúdos. Estes necessitam do planejamento coletivo, decidindo juntos sobre as condições necessárias para a realização do processo educativo chegando à sua culminância.

No contexto da área da Educação Física e Esporte, os festivais de cultura corporal são um exemplo do trabalho pedagógico que culmina na forma de evento que socializa o conhecimento

---

<sup>17</sup> A realidade é o que existe realmente, é uma possibilidade já realizada, mas não é tudo o que existe realmente, mas somente o que ainda é necessário e lógico (CHEPTULIN, 1982 p. 337-338). O autor considera a realidade como a unidade realmente existente do necessário e do contingente, do interior e do exterior, da essência e do fenômeno. A possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias; é uma realidade potencial (CHEPTULIN, 1982, p. 338). São as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar uma nas outras (CHEPTULIN, 1982, p. 338).

e oferta novas vivências. Os festivais emergem como proposta de redimensionamento do tempo pedagógico necessário às aprendizagens sociais. Para tanto, o trabalho pedagógico requer investimento na qualidade da aprendizagem ampliando as competências dos estudantes para a construção crítica da cultura corporal desenvolvido mediante as vivências dos conteúdos em aulas, oficinas, festivais, dentre outras formas.

Para Taffarel, Escobar e França (1995, p. 125), os estudantes necessitam abstrair das vivências percepções significativas e relevantes, argumentando que “em função de aprendizagens privilegiadas, desenvolvem-se análises/sínteses e configuram-se novas situações, novas aprendizagens, novos saberes, novos conceitos”. Inicialmente, as referidas autoras conceituaram os festivais dizendo que

Caracterizam-se como sendo os momentos do processo de ensino-aprendizagem da área de Educação Física & Esporte onde ocorrem as exposições e experimentações, envolvendo um grande contingente de pessoas, integrando comunidade e escola, envolvendo vários setores na organização do coletivo de alunos. Momentos de socialização do saber acumulado e vivência de novas experiências no âmbito da Cultura Corporal & Esportiva, agora em uma situação mais complexa (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995, p. 128).

De forma ampla, o Festival de Cultura Corporal pode ter como objetivo a produção, exposição e valorização da experiência expressa em práticas corporais como a ginástica, a dança, o esporte, o jogo, a luta, dentre outros. Neste sentido, podemos exemplificar ações como: as produções teórico-metodológicas e artísticas desenvolvidas por um curso universitário ou as produções coreográficas de escolas ou os resultados de programas sociais. A composição de um festival pode incluir espaços destinados ao estudo, à reflexão e ao debate acerca de temáticas pertinentes à formação cultural, oportunizando a reflexão coletiva sobre a experiência formativa da intervenção pedagógica. Ou seja, na programação deste tipo de evento podemos contar com atividades no formato de mesa-redonda, apresentações artístico-culturais e atividades de esporte e lazer.

## **2. A organização do trabalho pedagógico no PST relacionado ao projeto político pedagógico da escola**

Neste texto apresentamos subsídios à organização do trabalho pedagógico estabelecendo relações com a abordagem crítico-superadora, numa elaboração teórica que oferece suporte à prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem das atividades do esporte educacional superando formas tradicionais e tecnicistas do trabalho educacional.

Para Freitas (2011), a Pedagogia é responsável pela elaboração de uma Teoria Pedagógica que trata do trabalho pedagógico, formulando princípios orientadores e procurando regularidades subjacentes a este. Esta teoria vai construir sua materialidade como **Organização do Trabalho**

**Pedagógico**, efetivando-se, tanto no nível da sala de aula, como no nível do Projeto Político-Pedagógico da escola. O referido autor refere-se à teoria pedagógica argumentando que a mesma necessita superar a Didática subjacente ao modo de produção capitalista e que, na superação da terminologia, a Didática passa a denominar-se Organização do Trabalho Pedagógico, entendendo-se, este último, em dois níveis:

a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 2011, p. 94).

Como o PST é um trabalho extracurricular que ocorre no contraturno escolar, o mesmo pode fazer-se presente no âmbito do Projeto Político-Pedagógico da escola refletindo ações tais como:

**1. As aprendizagens e produções do estudante** que não são avaliadas em relação aos objetivos de cada componente curricular, mas estão articulados ao Projeto Político-Pedagógico da Escola como atividades secundárias, sendo reguladas mediante vivências e experiências em aulas, oficinas, festivais;

**2. As ações de ensino e do planejamento dos coordenadores e monitores** com intervenções pedagógicas que fornecem pistas, instruções, assistência, demonstrações, dirigidas aos conteúdos do Esporte Educacional, concretizado nas atividades que possibilitam, a cada estudante, refletir sobre o conhecimento trabalhado, bem como os coordenadores e monitores necessitam elaborar o plano de trabalho do núcleo e os planos de aula semanais.

**3. A gestão escolar** que recebe o PST necessita ofertar condições objetivas de trabalho como: locais adequados ao tipo atividade, materiais complementares, tecnologia, bem como articular as ações do PST no âmbito do Projeto Político-Pedagógico da Escola. Quanto aos locais é fundamental uma quadra esportiva com dimensões mínimas para o Voleibol, o Futsal, o Basquetebol, o Handebol, dentre outras, devidamente implementada com tabelas, barras, postes, redes, marcação em piso adequado, prioritariamente, com área coberta; sala coberta e devidamente arejada, para atividades de ação corporal (dança, ginástica, luta, teatro, mímica...), equipada com TV, vídeo e som compatível com o espaço; biblioteca equipada com tecnologias educacionais (televisão, vídeo etc.).

A organização do trabalho pedagógico passa a ser um instrumento que define as ações no PST, de forma refletida e sistematizada aberta à participação individual e coletiva. O processo também incorpora avaliações e fiscalizações (AMAZONAS, 2012). Nessa lógica passamos a tratar dos festivais realizados no Agreste de Pernambuco.

### **3 A singularidade dos festivais do PST-ASCES**

A parceria firmada entre o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES, através do PST, em suas ações sistemáticas, de acordo com o Projeto Básico, trabalhou as atividades esportivas e complementares pactuadas, inserindo a realização de oito Festivais ao longo de três convênios. No PST/ASCES, o festival possui um conceito:

Definiu-se **festival** como sendo o evento do esporte educacional que socializa e avalia o conteúdo trabalhado nos núcleos do PST. Consiste em uma situação complexa que também oferta novas vivências no formato de oficinas pedagógicas, envolvendo grande número de pessoas. Articula os núcleos do Programa, envolvendo vários setores na organização dos aprendizes, visando a contribuir na formação de atitudes, valores, competências e habilidades e conscientizando os participantes no âmbito educacional (LORENZINI, 2010, p. 266-267).

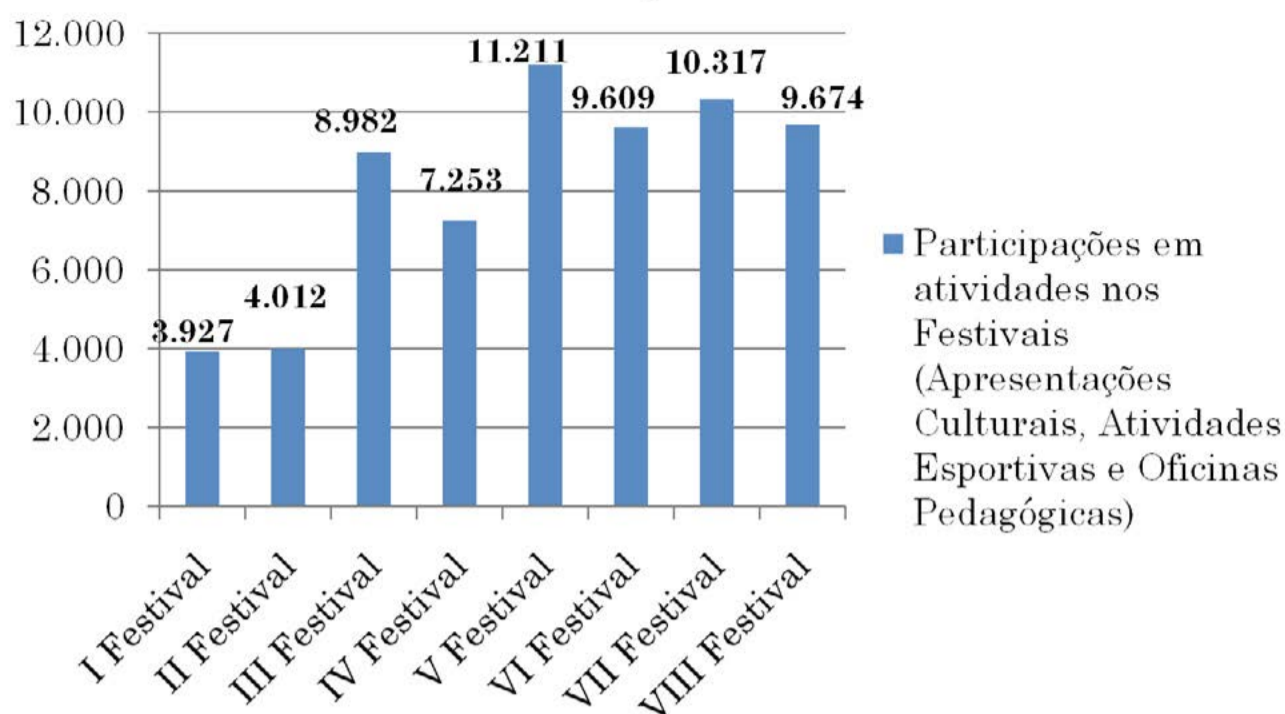
Os Festivais foram realizados duas vezes por ano, através das parcerias com os municípios beneficiados com o PST/ASCES, ressaltando que cada evento aconteceu no final de cada ciclo pedagógico.

A materialização dos festivais ocorreu com **Cerimonial de Abertura** realizado na quadra do ginásio poliesportivo do Campus Tabosa de Almeida da ASCES. O referido cerimonial constituiu-se mediante: 1 - Convite às autoridades para compor a mesa do evento; 2 - desfile cívico dos núcleos participantes; 3 - entrada das bandeiras (Nacional, Estadual e da IES) para hasteamento; 4 - canto do Hino Nacional; 5 – tocha e pira olímpica; 6 - juramento dos alunos; 7 - declaração de abertura do festival; 8 - encerramento com apresentações culturais.

Após o turno de abertura, ofertamos durante seis ou sete turnos as atividades esportivas e oficinas pedagógicas iniciando ou finalizando cada turno com apresentações culturais trabalhadas em cada núcleo e socializadas com as demais, no Festival.

Nesse contexto, os festivais visaram à socialização do conhecimento oriundo do planejamento coletivo e do conteúdo trabalhado em cada núcleo do PST gerando intercâmbio entre estudantes, estagiários, coordenadores, gestores e autoridades. Cada evento necessitou de um regulamento para normatizar o que foi socializado mediante apresentações culturais, oficinas pedagógicas e competições esportivas. O número de participações nos festivais foi apresentado por Barros Filho (2012, p. 199).

### Convênios 135/2005, 390/2006 e 112/2008



Quadro 1 – Participações de estudantes em oito festivais.

Enquanto impactos diretos nas atividades esportivas, os referidos festivais ofertaram competições de futsal, basquete, handebol, futebol de campo, vôlei e atletismo, assim como oficinas de ginástica, judô, capoeira, xadrez, dama, dentre outras.

Nas atividades complementares sistematizamos oficinas pedagógicas na área da pedagogia, da saúde e do direito, que ofertaram ações de teatro, pintura, desenho, dança, brincadeira, leitura, contação de estória, dentre outras. As referidas atividades foram planejadas com antecedência, e divulgadas entre todos os estagiários e coordenadores, para conhecimento do coletivo das instituições que atuaram na implementação, através das reuniões e seminários (LORENZINI; SANTOS, 2009).

Em síntese, evidenciamos que o PST-ASCES realizou oito festivais em três convênios formalizados com o Ministério do Esporte, totalizando **64.985** participações em atividades esportivas e complementares, no Agreste Pernambucano, qualificando a organização do trabalho pedagógico.

#### 4. A Ginástica Aeróbica e o Recreio nas Férias no PST

Os projetos agregados - Ginástica Aeróbica e o Recreio nas Férias – foram incorporados ao Convênio 112-2008, inovando-o com ações específicas que dinamizaram o PST, tornando-o mais atrativo, inclusivo, democrático.

##### 4.1. A experiência piloto com a Ginástica Aeróbica no PST-ASCES-UNITA

O Programa Segundo Tempo, por meio do convênio nº 112/2008, participou do Projeto Piloto da Ginástica Aeróbica, com um núcleo durante um ciclo pedagógico no período de fevereiro

a julho de 2010. Para implementar a ação, membros do Ministério do Esporte realizaram duas ações: a) um evento de sensibilização sobre a Ginástica Aeróbica no PST; b) e após a formalização institucional, foi ofertada uma capacitação para três participantes do Convênio 112-2008, no período de 01 a 03 de outubro de 2009, no Hotel Holiday, Parque Anhembi, São Paulo.

No referido evento, a Ginástica Aeróbica foi tratada como um projeto piloto tendo como objetivo principal levar às crianças e aos adolescentes uma atividade física alegre, recreativa, saudável e esportiva, através do PST. Em seguida foi realizada a chamada pública que selecionou 15 núcleos e dos quais 08 iniciaram as atividades em diferentes regiões,

Nós tivemos dois núcleos na Bahia, um em Lauro de Freitas e um em uma escola estadual de Salvador; um em Minas Gerais, em Uberlândia; um em Goiânia; um em Cuiabá; um em Campo Grande; um em São Paulo; e um em Pernambuco (LEMOS, 2012, p. 291).

O projeto foi implementado atendendo às características culturais dos estudantes, tanto na escolha das músicas, como também dos movimentos, motivando sua criatividade e vivência básica do esporte. Neste sentido, cada educador teve como foco principal atender os fundamentos pedagógicos do PST, a inclusão social e a integração do lúdico nas atividades esportivas, buscando integração de ações de valorização e aprendizagem por meio do trabalho em equipe.

No Convênio 112-2008, a Ginástica Aeróbica buscou promover a iniciação básica e oportunizar a inclusão de atividades e ações recreativas e sociais, sem nenhuma preocupação com alto rendimento esportivo. Inicialmente, o projeto objetivou integrar a referida modalidade aos beneficiados do Núcleo Josélia Florêncio da cidade de Caruaru, nos meses de fevereiro a julho de 2010 culminando com a participação no VII festival do PST-ASCES, realizado na Associação Caruaruense de Ensino Superior. A ação envolveu no Projeto Piloto 68 crianças, as quais participavam de duas aulas semanais de Ginástica Aeróbica.

A metodologia de ensino da Ginástica Aeróbica esteve relacionada com a problematização da realidade social vivenciada no PST-ASCES-UNITA que, conforme o Coletivo de Autores (1992), ocorre a partir de um movimento e de uma relação de troca, um diálogo entre o conhecimento dos participantes. Assim como, foi utilizada a proposta metodológica de implantação da Ginástica Aeróbica, a qual consistiu no ensino de níveis crescentes das aprendizagens que partiram dos sete

passos básicos<sup>18</sup>, combinações de movimentos de pernas e braços. Na sequência foram trabalhados os quatro grupos de elementos da Ginástica Aeróbica: equilíbrio e flexibilidade, flexões de braços, esquadros e saltos, bem como diferentes formações coreográficas.

A avaliação das atividades e do rendimento dos estudantes ocorreu mediante observações sistemáticas discutidas nas reuniões entre o coordenador de núcleo e os estagiários de Educação Física. Ficou evidenciado que a Ginástica Aeróbica contribuiu no sentido de promover a inclusão e a permanência de meninas no PST mediante um esporte gímnico. O trabalho foi viável porque necessitou basicamente da utilização de um aparelho de som utilizado em aulas trabalhadas em diferentes espaços físicos. Após o ciclo pedagógico desenvolvido, a Ginástica Aeróbica passou a fazer parte da programação do Recreio nas Férias atendendo a 4.925 estudantes.

#### **4.2. Recreio nas Férias e sua particularidade no convênio 112-2008**

Para efetivar a ação foi necessário comprovar a capacidade técnica e operacional através dos convênios do PST: 135/2005, 390/2006 e 112/2008, destacando a realização de festivais no final dos ciclos pedagógicos.

O Recreio caracterizou-se com a “ampliação do universo cultural das crianças e adolescentes, por meio de uma educação para e pelo lazer” (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2010, p. 10). A metodologia priorizou trabalhar com atividades inclusivas, participativas e responsáveis trazendo a dimensão do lúdico e do lazer de forma organizada para o interior do PST, no período de férias inserindo deficientes e meninas, ofertando vivências diversificadas.

Visualizamos que a intenção da referida ação buscou qualificar o PST visando torná-lo uma política pública efetiva, estimulando prioritariamente o papel dos estados e municípios, desafiando-os quanto à universalização do acesso ao esporte e ao lazer, a partir de uma abordagem educacional com o ambiente da escola.

Através do Programa Segundo Tempo e por meio do Convênio 737344/2010 celebrado entre o Ministério do Esporte e a ASCES-UNITA, aconteceu o Projeto Recreio nas Férias, edição de julho de 2010, ocorrendo no período de 12 a 23 de julho de 2010 em horário integral. Foi atendido o objetivo de oferecer às crianças e aos adolescentes do referido programa, no período de

---

<sup>18</sup> São sete os passos básicos da Ginástica Aeróbica: MARCHA: Tradicional movimento de baixo impacto, o qual requer um suave movimento de ponta-calcanhar; CORRIDA: Movimento de alto impacto, no qual os joelhos são alinhados abaixo da articulação do quadril; CHUTINHO: Movimento de alto ou baixo impacto que combina controladamente joelho estendido e quadril flexionado; ELEVAÇÃO DO JOELHO: Movimento de alto ou baixo impacto com elevação do joelho até a altura da cintura; CHUTE ALTO: Movimento de alto ou baixo impacto originado de uma flexão da articulação do quadril com o alinhamento da perna que se eleva; POLICHINELO: Movimento de alto impacto com as pernas em abdução e adução (afastando e unindo-se lateralmente) partindo da articulação do quadril. O peso do corpo fica distribuído igualmente entre as pernas. Os joelhos deverão estar alinhados com os pés (levemente para fora) e levemente flexionados para absorver o impacto; A FUNDO (LUNGE): Movimento de alto ou baixo impacto partindo da articulação do quadril, afastando e unindo as pernas para trás ou para a lateral. O joelho da perna de apoio deve estar flexionado e alinhado com o pé. SNEED. Proposta Metodológica de Implantação do Projeto Aeróbica Educacional no Programa Segundo Tempo, 2009.



férias escolares, opções de lazer em seu tempo livre, de forma prazerosa e construtiva, por meio do desenvolvimento de atividades lúdicas, esportivas, artísticas, sociais e turísticas (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2010).

Como estratégia de mídia, para o chamamento dos participantes, foi utilizado o material gráfico disponibilizado pelo Ministério do Esporte para o Recreio nas Férias, contendo folders, cartazes e banners em locais de fácil visualização. No conjunto de ações foi oportunizado aos 4.925 estudantes beneficiados o acesso a uma programação diferenciada e concentrada no período de férias escolares, como parte das ações estratégicas do Programa Segundo Tempo e, conseqüentemente, da Política Nacional de Esporte Educacional.

Observando a realidade geográfica de atuação do convênio 112-2008, encaminhamos a seguinte proposta para o período de 12 a 23 de julho de 2010, para 49 núcleos com: a) realização do Recreio nas Férias na semana de 12 a 16 de julho atingindo 27 núcleos em tempo integral; b) realização do Recreio nas Férias de 12 a 23 de julho no período da tarde atingindo 20 núcleos; c) realização do Recreio nas Férias na semana de 19 a 23 de julho para 02 núcleos em Garanhuns - PE.

Mediante essa distribuição foram atendidos 4.925 beneficiados em 49 núcleos do PST abrangendo 12 municípios: Agrestina, Altinho, Bezerros, Bonito, Brejo da Madre de Deus, Caruaru, Cumaru, Cupira, Garanhuns, Panelas, São Caetano e Riacho das Almas, situados no Estado do Pernambuco. Para tanto foram capacitamos 25 Coordenadores de Núcleos e 223 monitores (sendo 25 coordenadores e 100 monitores do PST, acrescendo 123 monitores complementares).

Na referida ação, o fundamental foi instrumentalizar a equipe de trabalho no sentido de compreender que o Recreio nas Férias requer o planejamento de atividades voltadas ao lazer, ao lúdico, à recreação, trabalhadas não só como elementos que perpassam a abordagem pedagógica com vivências, mas também reconhecendo-as como ações determinadas e articuladas naquele que deve ser o tempo da expressão do lúdico no período das férias (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2010).

Para concretizar a ação foram realizadas atividades esportivas e de lazer, com as modalidades: voleibol misto, futsal, futpar, queimado cooperativo, jogos de mesa, peteca e tênis; atividades culturais e atividades artísticas como: encenações teatrais, danças regionais, cantigas e brincadeiras de roda, rodas/aulas de capoeira, desenho e pintura, assim como passeios em complexos aquáticos, parques ecológicos, pontos turísticos, levando os estudantes a vivenciar situações práticas em ambientes diferentes possibilitando fazer comparações com a realidade do cotidiano.

Para o conjunto das referidas atividades foram estimulados valores (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2010) como a democracia, o respeito e a dignidade, refletidos na atitude daqueles que conduzem o processo pedagógico voltado aos diferentes sujeitos sobre os quais incide o trabalho a ser realizado nos espaços: do brincar, das práticas esportivas, dos eventos culturais,

dentre tantos outros espaços educativos vivenciados no Recreio nas Férias.

Foram distribuídos, diariamente, dois lanches (01 matutino e um vespertino) e 01 refeição por beneficiado do projeto durante os 05 (cinco) dias de atividade concentrada, conforme cardápio apresentado no Projeto Básico ao Ministério do Esporte.

O tempo pedagógico foi organizado da seguinte forma: **1** - Chegada da equipe ao núcleo às 7h30min; **2** - Início da reunião com equipe envolvida das 08h às 09h; **3** - Lanche para os estudantes às 09h, seguido das atividades/oficinas; **4** - Parada às 12h para o almoço; **5** - Retorno das atividades/oficinas às 13h; **6** - Encerramento das atividades/oficinas às 16h; **7** - Reunião de avaliação das 16h às 17h.

Cada um dos 49 núcleos fez, no horário das reuniões, o plano geral das atividades, com o objetivo de organizar as ações, destacando o controle de frequência como instrumento estatístico complementar, bem como das ações programadas para o período de execução do Recreio nas Férias.

Das referidas reuniões dos núcleos, destacamos, como exemplo, a articulação institucional entre as escolas, gestores municipais e a ASCES, com o intuito da parceria de transporte (ônibus) para passeios realizados, prioritariamente, no Parque Municipal Ambientalista Severino Montenegro em horário integral, localizado em Caruaru, contando com a presença de alguns pais dos estudantes atendidos, pois também foram desenvolvidas atividades com as famílias.

Foi providenciado um comunicado por escrito aos responsáveis de cada estudante menor de idade, solicitando neste a autorização para visita ao Parque Municipal Ambientalista Severino Montenegro. O passeio objetivou conscientizar os participantes quanto à preservação do meio ambiente, bem como foram realizadas brincadeiras na forma de gincana. A própria alimentação no parque ocorreu destacando a importância de jogar o lixo em local adequado.

Outro momento de suma importância para o avanço na qualidade do Recreio nas Férias foi o das avaliações ao término das atividades/oficinas que ocorreram sempre às 16h, com duração mínima diária de 40 minutos, discutindo a necessidade do plano de aula, e deste para a plena execução nas atividades programadas, discutindo a metodologia utilizada, dentre outras questões correlatas à práxis, objetivando a excelência do atendimento aos beneficiados. Avaliamos que foi de suma importância a afetividade no momento da acolhida dos estudantes, tendo em vista que o perfil dos mesmos apresentava características de agressividade.

Outro exemplo da organização do trabalho pedagógico ocorreu logo após o primeiro dia de trabalho. No momento das avaliações foi facultada a palavra a todos os estagiários para que lançassem propostas frente às dificuldades encontradas para atingir o objetivo proposto. Emergiram propostas dos monitores:

- Erton (monitor de Educação Física) lançou uma proposta para que nas trocas das turmas

nas oficinas fosse utilizada a sirene (campainha) da escola e a divisão das oficinas com fitas utilizadas nos braços das crianças, onde cada oficina foi marcada por uma cor, pois percebemos que na transição das oficinas ocorria a dispersão dos alunos;

- Tiago (monitor de Educação Física) falou da possibilidade de compartilhar algumas experiências, para ajudar os colegas com algumas atividades na forma de gincanas;
- Solange (monitora de Pedagogia) falou que não imaginava o compromisso do PST e sua importância para aquelas crianças, tendo em vista que ela é monitora e Professora na Educação Básica;
- Amanda (monitora de Pedagogia) falou do sucesso da oficina “Tarde com Leitura”, que proporcionou posteriormente a produção de redações redigidas pelos estudantes do núcleo sobre o Recreio nas Férias;
- Camila (monitora de Educação Física) falou das ações do dia e também parabenizou a todos, entendendo que as atividades do primeiro dia foram muito produtivas.

A materialização do projeto foi acompanhada pela Equipe Colaboradora 05, sendo que uma amostra de núcleos teve visitas e vistoria “in loco”, as quais aconteceram nos núcleos dos Municípios de Bezerros e de Caruaru.

O Recreio nas Férias possibilitou aos participantes uma reflexão sobre temas relacionados ao meio ambiente e valores olímpicos, diversificando conteúdos, problematizando-os para compreender seus sentidos e significados nas práticas corporais articuladas, prioritariamente, ao mundo do Lazer.

As diferentes vivências e experiências no PST também contribuíram com a formação acadêmica dos estagiários do Curso de Educação Física, conforme passamos a relatar a seguir.

## **5. Os impactos do trabalho pedagógico para os estagiários do curso de Educação Física**

O PST também contribuiu com o Estágio Supervisionado em Lazer, do Curso de Bacharelado em Educação Física da ASCES. O estágio é um componente curricular do processo de formação acadêmica, constituído e constituinte das dimensões do ensino, pesquisa e extensão<sup>19</sup>, sendo desenvolvido na ASCES-UNITA em campos de atuação profissional tendo em vista a construção e a socialização do conhecimento, numa perspectiva social, coletiva e histórica. Dentre as quatro dimensões de estágio no Curso de Bacharelado em Educação Física, o curso citado prevê para o sétimo período o Estágio Supervisionado em Lazer.

As oportunidades de vivenciar a experiência de ensinar aos estudantes do PST-ASCES provocou nos estagiários do Curso de Bacharelado em Educação Física que não pensavam em ser professores da educação básica ou tinham dúvidas sobre essa opção a manifestação do interesse pela profissão, com grande respeito pelo professor, reconhecendo neste o papel de contribuir com a

---

<sup>19</sup> Conceito estabelecido no Regulamento Geral de Estágio da ASCES-UNITA.

transformação da sociedade e com a qualificação da Educação Física na escola, sendo responsável pela aprendizagem das crianças e adolescentes.

Essa afirmação acima fica evidenciada na formação das duas turmas iniciais do curso de Licenciatura em Educação Física compostas em sua totalidade por egressos do curso de Bacharelado em Educação Física. Dos 43 (quarenta e três) estudantes matriculados nessas duas turmas, 27 (vinte e sete) trabalharam no PST-ASCES durante o tempo de estudantes do Bacharelado<sup>20</sup>, ocorrendo dessa forma uma espécie de “desejo” do ser professor.

Por outro lado, o reconhecimento do professor também deve vir em termos de carreira e de salário, viabilizando meios de ascensão social que não passem pelo abandono da atividade educacional em geral e do magistério, mas é necessário que os acadêmicos vivenciem de forma mais intensa a experiência das salas de aula, especialmente das escolas públicas.

O PST-ASCES-UNITA contribuiu com a formação de estudantes do Curso de Bacharelado em Educação Física, provocando-os: no compromisso social da formação na perspectiva superadora; na elevação da consciência de classe; na articulação entre ensino, pesquisa e extensão; na indissociabilidade teoria-prática; no tratamento coletivo e interdisciplinar do conhecimento; na formação continuada em seu trabalho; no questionamento quanto às condições objetivas de trabalho; no trabalho pedagógico como base da identidade do professor<sup>21</sup>.

No trabalho desenvolvido no PST-ASCES-UNITA os estagiários utilizavam-se dos conteúdos sistematizados no Curso de Educação Física, com predominância das teorias e metodologias dos temas da Cultura Corporal. Evidenciamos nessas teorias e metodologias a importância do resgate e da abordagem da historicidade desses temas. Ao nos embasarmos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física<sup>22</sup>, analisando especificamente as mentes dessas teorias e metodologias, verificamos a preocupação evidente do resgate histórico necessário à compreensão da concepção de projeto histórico defendida anteriormente nesse texto e que representa um impacto na qualidade da Formação inicial do Bacharel e do Licenciado em Educação Física.

Essa questão, mencionada acima, evidencia que a importância do resgate histórico dos temas da cultura corporal está em total consonância com os valores tratados no Programa Segundo Tempo. Valores como o compromisso social e a criticidade, que contribuem com a transformação social, representam questões fundamentais no programa. Nesse sentido, resgatar a historicidade do jogo, da ginástica, da dança, do esporte, da luta significa encarar a formação inicial em Educação Física também numa perspectiva histórica e crítica.

---

20 Dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da ASCES-UNITA e pela Coordenação Geral do PST/ASCES-UNITA.

21 Dados coletados em boletins avaliativos dos festivais e relatórios mensais dos estagiários.

22 Curso de Bacharelado em Educação Física reconhecido pela portaria nº 480 publicada em 04/07/1008 e publicada no Diário Oficial da União em 07/07/2008. Curso de Licenciatura em Educação Física reconhecido pela portaria nº 274 de 14/12/1012 publicada em 17/12/2012.

## **Considerações finais**

As contribuições da organização do trabalho pedagógico no PST-ASCES revelaram impactos na formação dos estagiários do Curso de Educação Física, compreendidos com os festivais realizados, em três convênios formalizados com o Ministério do Esporte, efetivando 64.985 participações de estudantes da escola básica. Os benefícios foram evidenciados na formação de atitudes, valores, competências e habilidades no âmbito educacional, assim como a materialização dos projetos “Ginástica Aeróbica” e “Recreio nas Férias” agregaram valores ao Convênio 112-2008, inovando-o com ações específicas que dinamizaram o PST, tornando-o mais atrativo, inclusivo, democrático, para todos os participantes.

Os impactos da organização do trabalho pedagógico para os estagiários do Curso de Educação Física ocorreram na medida em que estes conseguiram durante os convênios concretizar em sua práxis uma intervenção com as teorias e metodologias do Esporte, do Jogo, da Dança, da Ginástica e da Luta junto aos estudantes da escola básica, democratizando as práticas do Esporte Educacional. A experiência ainda incentivou a maior parte dos estagiários do Bacharelado em Educação Física a buscarem a formação na Licenciatura da referida área.

Concluimos que a organização do trabalho pedagógico qualificou o PST-ASCES-UNITA, conforme explicitado na experiência de organização e materialização de oito festivais e dos projetos “Ginástica Aeróbica” e “Recreio nas Férias”, priorizando um movimento dinâmico de superação de formas tradicionais e tecnicistas de trabalho qualificando ações e gerando benefícios diretos aos acadêmicos do Curso de Educação Física engajados no programa.

## **Referências**

AMAZONAS, Saulo de Tarso Gomes. Acompanhamento Operacional, Pedagógico e Administrativo dos Convênios do Programa Segundo Tempo: A Entidade Fiscalizadora. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; SOARES, Luciane Silveira; CARVALHO, Marco Antônio Ávila de (orgs.). **Programa Segundo Tempo: memória, experiência, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo, 2010); Maringá: Eduem, 2012.

ASCES. **Boletim Informativo do I Festival do PST**, Caruaru/PE, mar. 2006.

ASCES. **Boletim Informativo do II Festival do PST**, Caruaru/PE, jul. 2006.

ASCES. **Boletim Informativo do III Festival do PST**, Caruaru/PE, jul. 2007.

ASCES. **Boletim Informativo do IV Festival do PST**, Caruaru/PE, dez. 2007.

ASCES. **Boletim Informativo do V Festival do PST**, Caruaru/PE, jul. 2009.

ASCES. **Boletim Informativo do VI Festival do PST**, Caruaru/PE, dez. 2009.

ASCES. **Boletim Informativo do VII Festival do PST**, Caruaru/PE, jul. 2010.

ASCES. **Boletim Informativo do VIII Festival do PST**, Caruaru/PE, dez. 2010.

BARROS FILHO, Armando Dantas. A Proposta Pedagógica do Programa Segundo Tempo na Visão dos Educadores: coordenação de núcleo. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; SOARES, Luciane Silveira; CARVALHO, Marco Antônio Ávila de (orgs.). **Programa Segundo Tempo: memória, experiência, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo, 2010); Maringá: Eduem, 2012.

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

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

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

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico: ciência pedagógica ou “didática”. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas. v.9 n 27, p.122-40, 1987.

\_\_\_\_\_. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEMOS, Kátia Lúcia Moreira. Programa Segundo Tempo – Ginástica Aeróbica. In: Vários Autores. **Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo, 2010) Maringá, EDUEM, 2012.

LORENZINI, Ana Rita. Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco. In: LORENZINI, A.; BARROS, A.; SANTOS, A. (orgs.). **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. Paraná: Edit. Univ. Estadual de Maringá, 2010.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: uma experiência interinstitucional e interdisciplinar. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2009, Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 135 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru/PE, 2005.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 390 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru/PE, 2006.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do Convênio de cooperação de nº 112 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru/PE, 2008.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Recreio nas Férias II**, Brasília/DF, 2010.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Relatório de Cumprimento do Objeto Fase Final - Recreio nas Férias**, Brasília/DF, 2010.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis (orgs.). **Recreio nas férias e os valores olímpicos**. Maringá: EDUEM, 2010.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; FRANÇA, Tereza Luiza de. Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área da educação física & esporte. **Revista Motrivivência: Educação Física teoria & prática**. Cidade? Ano 07 – nº 08 – dez. de 1995, p. 124-132.

# CAPÍTULO 3

## CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NA PRÁTICA EDUCATIVA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM NO AGRESTE DE PERNAMBUCO: RELATO DE EXPERIÊNCIA<sup>23</sup>

Adenires Amorim Marinho<sup>24</sup>  
Aymée Medeiros da Rocha<sup>25</sup>  
Ladjane Albuquerque Araújo<sup>26</sup>  
Valquíria Farias Bezerra Barbosa<sup>27</sup>

### Introdução

A Enfermagem é uma ciência da saúde que envolve atividades de assistência, pesquisa, gerenciamento e educação. O profissional enfermeiro deve ter capacidade crítica e reflexiva para solucionar problemas e entender o processo saúde e doença, inserido em determinados contextos socioeconômico e cultural.

É nessa perspectiva que este trabalho relata a experiência de duas acadêmicas de Enfermagem que participaram do Programa Segundo Tempo (PST), desenvolvendo prática educativa com crianças e adolescentes escolares. Portanto, o estudo objetiva **analisar as contribuições socioeducativas do PST na formação das acadêmicas de Enfermagem de uma instituição de ensino superior do Agreste de Pernambuco**. Trata-se de relato de experiência, caracterizando-se como um estudo descritivo, documental e retrospectivo. O presente estudo foi desenvolvido mediante a aprovação do protocolo de pesquisa pelo comitê de ética da ASCES-UNITA mediante o Ofício N° 271/2011- CC/ASCES, em 19/10/2011.

A vivência aconteceu nos núcleos do PST localizados nas cidades pernambucanas de Altinho e Cupira. A instalação dos núcleos nestes municípios se deu por apresentarem quadros relevantes de exclusão social e, principalmente, o crescente aumento do número de crianças e adolescentes em situação de risco social. Nestes municípios estão situadas as escolas municipais Prof<sup>a</sup> Maria

<sup>23</sup> O protocolo desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Associação Caruaruense de Ensino Superior com o ofício n°. 271/2011 CC/ASCES, em 19 de Outubro de 2011. Também é fundamental informar que monitores da área da saúde somente atuaram em municípios que não tinham monitores de Pedagogia.

<sup>24</sup> Adenires Amorim Marinho, Bacharela em Enfermagem pela Faculdade ASCES, Ano de Conclusão (2011). E-mail: adeniresamorim@hotmail.com

<sup>25</sup> Aymée Medeiros da Rocha, Bacharela em Enfermagem pela Faculdade ASCES, Ano de Conclusão (2011). E-mail: aymee\_duchamp@hotmail.com

<sup>26</sup> Profa. Dra. Ladjane do Carmo de Albuquerque Araújo, Enfermeira, Prof<sup>a</sup>. Adjunto da UFPE e Assistente da Faculdade ASCES. Doutora em Neurociências e Ciências do Comportamento e Cognição - UFPE. Mestre em Saúde Pública - UFPB. Especialista em Educação para a Área de Saúde UFRJ/NUTES/CLATES. Consultoria e Assessoria em Planejamento Curricular e Metodologia do Ensino Superior para Área de Saúde. E-mail: ladjanearaujo@yahoo.com.br

<sup>27</sup> Profa. MSc. Valquíria F. Bezerra Barbosa, Enfermeira, Mestre em Bioquímica, Doutora em Ciências Humanas pela UFSC Modalidade DINTER, Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Pesqueira. E-mail: valquiria@pesqueira.ifpe.edu.br



do Socorro Rodrigues da Silva e Escola Municipal Maria de Lourdes Temporal, respectivamente, campos de trabalho complementares na formação das acadêmicas como monitoras do projeto.

O período da experiência foi de 13 de março de 2009 até 07 de março de 2011, totalizando dois anos de vivências para as acadêmicas nos seus respectivos núcleos do PST.

Os dados documentais foram obtidos mediante a pesquisa nas seguintes fontes: planejamentos quinzenais das aulas, atas de registro de reuniões com os coordenadores da área de saúde e trabalhos planejados em conjunto, além do envolvimento das autoras na realização de eventos como os Festivais do PST, as oficinas e o Projeto Recreio nas Férias.

Os dados relativos às experiências foram obtidos mediante análise dos relatórios gerais do PST, dos planos educativos elaborados e implementados pelas monitoras, bem como dos seus respectivos relatórios individuais apresentados ao longo da experiência. As autoras utilizaram um roteiro de pesquisa composto por questões abertas direcionadas ao atendimento dos objetivos do estudo.

### **Prática educativa de enfermagem no PST: experiências e contribuições**

Criado em 2003, o Programa Segundo Tempo tem como público-alvo crianças e adolescentes expostos aos riscos sociais. Seus princípios são: reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social, a oferta de atividades esportivas e de lazer como direito de cada um e dever do Estado, a universalização e inclusão social e a democratização da gestão e da participação no desenvolvimento social do país (BRASIL, 2010).

O PST foi criado pelo Governo Federal em parceria com estados, municípios e organizações não governamentais, incluindo as Universidades, e tendo como público-alvo crianças e adolescentes expostos aos riscos sociais. Tem a finalidade de beneficiar o escolar por meio da sua inclusão na prática esportiva, no lazer e na educação. Busca reverter o tempo ocioso em um tempo de construção de conhecimentos, de prática esportiva e do lazer, como direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A ASCES-UNITA foi parceira do Ministério do Esporte de 2005 a 2011 atendendo crianças e adolescentes no Agreste de Pernambuco. Este é composto por onze dos treze municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado, compõe uma população aproximada de 1.800.000 habitantes, representando 25% da população do Estado que sobrevive de cultivo de lavouras como milho, feijão, mandioca, entre outras, e da pecuária leiteira e de corte, em sua maioria de natureza familiar (LORENZINI; SANTOS, 2010).

O processo de trabalho em saúde com a criança e o adolescente é coletivo, envolvendo a comunidade, a família, a sociedade em geral e o poder público, direito garantido com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2008). O compromisso pela promoção da saúde deste público alvo vem sendo enfatizado na legislação magna brasileira. As ações de promoção à saúde

devem ser desenvolvidas em qualquer oportunidade que se apresente, seja na unidade básica de saúde, no domicílio ou espaços coletivos como a creche, a pré-escola e a escola (BRASIL, 2004).

Como direitos outorgados pela Constituição Brasileira, a saúde e a educação são indispensáveis para o bem-estar biológico, psicológico e social do ser humano devendo ser garantidos a toda população.

Seguindo sobretudo este princípio, o PST incluiu as crianças e os adolescentes no universo educacional, distanciando-as das atividades de trabalho infantil e até mesmo do mundo da criminalidade. No âmbito das questões sobre saúde foram realizadas atividades que contribuíram para a promoção da saúde e prevenção de agravos, no seu contexto mais amplo, atendendo-se aos interesses e às necessidades sociais do escolar. Foram utilizados como princípios pedagógicos norteadores das atividades o caráter lúdico e a interdisciplinaridade dos temas abordados, buscando-se uma prática pedagógica dialógica junto aos profissionais educadores e os estudantes de ambas as escolas, associada a uma discussão sobre o esporte correlacionando-o com a saúde, a educação e o lazer (BARBOSA; ESTEVES; CABRAL, 2010).

O PST colaborou, portanto, com a prática da responsabilidade social e o engajamento político dos acadêmicos envolvidos nesta atividade de extensão que, durante a semana, estavam próximos aos problemas sociais de crianças e adolescentes da região, permitindo que desenvolvessem a capacidade de descobrir formas de oferecer suporte e apoio educacional. Estas vivências de inserção social dos monitores permitiram ampliar o alcance do saber-fazer e do saber-ser das monitoras, principalmente pelas diversas oportunidades de exercitar ações educativas para a saúde.

No PST foi oportunizada a prática de, no mínimo, três modalidades esportivas com uma frequência mínima de três vezes por semana e duas horas diárias. Além destas, foram desenvolvidas atividades complementares como reforço escolar pelos estudantes de pedagogia, assim como, atividades de educação para saúde pelas acadêmicas de Enfermagem, Biomedicina, Farmácia e Fisioterapia. Pelo convênio nº 112-2008, firmado entre o Ministério do Esporte e a ASCES-UNITA, também foram oferecidos reforço alimentar, considerando-se a carência alimentar deste público, bem como pelo fato das atividades acontecerem no contraturno escolar, o que os mantinha por mais um horário no ambiente escolar.

De todos os convênios e as experiências existentes no Brasil com o PST, a ASCES-UNITA foi a única que envolveu estudantes de Enfermagem responsabilizando-os por ações de educação popular direcionadas à saúde do escolar. As monitoras eram orientadas e acompanhadas, quinzenalmente, por professora do curso da ASCES-UNITA,<sup>28</sup> a fim de desenvolver o planejamento conjunto das práticas educativas.

Durante as reuniões quinzenais, as monitoras apresentavam as situações-problemas

---

<sup>28</sup> Os professores orientadores no período de 2010 a 2011 foram: da área de Biomedicina – Prof. Fabrício Andrade; da área de Fisioterapia – Prof<sup>a</sup>. Natália Ferraz e da Área de Enfermagem e Farmácia - Prof<sup>a</sup>. Valquiria Bezerra Barbosa.

encontradas no cotidiano do núcleo e as necessidades temáticas a serem trabalhadas como parte do plano de enfretoamento; as orientações auxiliavam na construção da metodologia e na diversidade de atividades e recursos didáticos a serem desenvolvidos, mas, sempre voltados para a realidade encontrada.

Após a formulação da situação-problema, era definida uma temática de estudo que guiava o plano de aula a ser construído; procedia-se então à seleção de conteúdos levando em conta a faixa etária e outras características do público alvo, assim como a relevância do conteúdo diante das necessidades apresentadas. O foco estava em pensar maneiras de reorientação de hábitos de vida dos escolares de modo a impactar no seu cotidiano. Para direcionar o planejamento educativo, inspirado na pedagogia de Freire (1996), as monitoras eram estimuladas através de questionamentos como: por que levar os escolares a estudarem o conteúdo? Que relevância teria para a saúde e bem-estar das crianças e dos adolescentes? Em que o tema poderia contribuir para as crianças adquirirem novos estilos de vida dentro de suas realidades? Que técnica de ensino-aprendizagem poderia ser utilizada de acordo com cada público e, sobretudo, sua faixa etária?

A partir de então, os objetivos da atividade educativa eram traçados e se iniciava a atividade de ensino dividida em três momentos. O primeiro era de conversação, sensibilização e de construção de vínculos de confiança com os escolares, estimulando-os a explanarem sobre o que sabiam e entendiam sobre o assunto. A partir disso, era identificado o nível de compreensão acerca do tema. No segundo momento, as monitoras apresentavam o assunto, sempre estabelecendo uma relação pedagógica dialógica e horizontal com o grupo, favorecendo espaços para a participação coletiva na construção do saber. No terceiro momento, para verificação e realinhamento da atividade na construção dos saberes, utilizavam-se diversas dinâmicas de grupo e atividades lúdicas que permitiam avaliar o que e o quanto do conteúdo trabalhado tinha sido apreendido. Pode-se constatar que a organização destas atividades potencializou o trabalho grupal impedindo a prevalência de comportamentos individualistas e competitivos. Ao contrário, as monitoras observaram que as metodologias ativas permitiram a integração dos escolares que, inicialmente, apresentavam dificuldade de socialização.

A dinâmica de trabalho permitiu, ainda, que as monitoras do programa adquirissem a competência de planejar ações educativas e a capacidade de produzirem atividades essenciais para a obtenção de resultados efetivos nas intervenções de educação para saúde do escolar.

Ao desenvolverem atividades lúdicas como teatro, jogos de memorização, dramatização, oficinas, painéis, pinturas, brincadeiras, dentre outras, as monitoras avaliaram que os temas compartilhados foram construídos num formato em que foi possível o intercâmbio entre os conhecimentos populares e os científicos, além de significarem para os escolares momentos de lazer em seu cotidiano escolar.

Entre os temas abordados, destacaram-se com maior frequência a higiene do corpo, a organização dos estudos, a ecologia, o meio ambiente, a alimentação saudável, a anatomia e a fisiologia do corpo humano, a relação entre corpo, a mente e as doenças, o desenvolvimento da psicomotricidade, a saúde mental e física, os pontos relevantes sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Além desses, houve momentos em que emergiu a necessidade da temática sobre prevenção ao uso de drogas, direcionando-se a abordagem educativa para seus riscos, mecanismos de cuidado e prevenção, efeitos físicos, psicológicos e sociais. Houve também situações em que se percebeu a premência em trabalhar só com os adolescentes os temas relativos à educação sexual, à prevenção da exploração sexual, abordando a importância da utilização dos métodos contraceptivos, não somente para evitar a gravidez na adolescência e suas consequências, mas também enfatizando-se as medidas de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e seus agravantes no desenvolvimento e crescimento do adolescente.

O espaço físico utilizado incluía desde quadras poliesportivas até salas de aula e clubes. Os monitores utilizavam a criatividade e adaptavam os materiais às condições físicas, sociais e institucionais de ensino para desenvolver as supracitadas atividades.

Os recursos utilizados eram sempre compostos por materiais que o próprio Ministério do Esporte e a ASCES-UNITA disponibilizavam tais como cartolinas, papéis ofício, pincéis e tintas para pintura, além dos monitores levarem materiais próprios como som, CDs, dentre outros materiais de sucata.

Ao final de cada semestre, através do Festival Segundo Tempo, todos os núcleos eram reunidos no Campus da ASCES-UNITA para partilharem experiências e construir novas experiências coletivas. Em um ambiente lúdico, o festival proporcionava que várias vivências se coadunassem num só momento. Cada núcleo apresentava particularidades culturais, de lazer e de esporte da sua cidade, demonstrando o cotidiano dos diversos municípios do Agreste de Pernambuco.

Ressalta-se que, para o festival, os monitores contribuíam na preparação dos planos das oficinas, com um mês de antecedência, definindo a temática central a ser abordada por todos os núcleos durante as apresentações dos festivais. A partir desse tema comum, os monitores, com o apoio e as ideias oriundas das próprias crianças e dos adolescentes, elaboravam as apresentações dos seus respectivos núcleos de extensão. Os escolares, assim como os demais sujeitos sociais dos núcleos, mais uma vez, protagonizavam as atividades educativas, sendo destacados e valorados por seus papéis como agentes de mudanças da realidade local.

Uma outra atividade marcante dentro das experiências do PST foi a Oficina de Saúde, cujo tema “Revivendo as Aprendizagens na Área da Saúde” possibilitou serem trabalhados assuntos

como, por exemplo, a higiene, através de um teatro de bonecos. Através de fantoches os acadêmicos interagem com os escolares, resultando em participação intensa, festiva e produtiva. A atividade estava sendo desenvolvida em uma sala completamente decorada com diversas cores e balões de festa, onde ficou evidente o clima acolhedor que o projeto havia alcançado com toda a comunidade escolar e seus diversos integrantes, acadêmicos, professores e funcionários.

No Festival do Segundo Tempo, realizado em 2010, durante a Oficina de Saúde, que tinha como tema “Relação Ser Humano, Coletividade e Meio Ambiente”, foi desenvolvido um circuito sobre a coleta seletiva de resíduos, no pátio do campus da ASCES-UNITA, onde os escolares puderam ter contato com a prática da responsabilidade ambiental e a visão sustentável do meio ambiente. Na “Corrida da Reciclagem”, escolares e acadêmicos aprenderam a prática correta da coleta seletiva de material conforme as cores das lixeiras e sua repercussão para o meio ambiente, discutindo-se também as questões sociais do trabalho informal dos catadores de lixo.

Por fim, outra atividade proposta e que obteve grande impacto no aprendizado conjunto foi a “Oficina da Pintura”, onde o exercício da criatividade estimulou a expressão de sentimentos e vivências do seu cotidiano, principalmente ao observarem, posteriormente, que suas pinturas ficaram expostas aos discentes universitários e visitantes da oficina.

O PST oportunizou o programa Recreio nas Férias, que mobilizava os monitores para realização de atividades educativas com o intuito de evitar a ociosidade e a falta de lazer no período de férias escolares. Durante uma semana e funcionando nos dois turnos, diversos conteúdos foram abordados como ecologia, ludicidade, psicomotricidade, dentre outros, sempre com o apoio material do Ministério do Esporte. O evento foi encerrado com um passeio cultural no parque ambientalista Severino Montenegro, na cidade de Caruaru, mais uma vez, com o objetivo de sensibilizar o aprender sobre a preservação do meio ambiente, do lazer e da socialização, como elementos essenciais ao desenvolvimento da criança e do adolescente.

A experiência no âmbito do PST consolidou nas monitoras o sentido das atividades de ensino e extensão, numa dimensão interdisciplinar e coletiva, para nortear a prática profissional. A interdisciplinaridade, neste contexto, pode ser vivenciada visando planejar e agir de forma integrada no cuidar do indivíduo e da coletividade, caracterizando-se como um fazer fundamentado em diversos olhares e conhecimentos (MEIRELLES; ERDMANN, 2005).

Entretanto, foram identificadas algumas dificuldades, como o nível da educação geral dos escolares, que se mostrou precária, fazendo com que tivessem muitas limitações para apreender cognitivamente o conteúdo a ser trabalhado. Por este motivo, as monitoras foram orientadas para a necessidade de readaptar as atividades propostas de modo a conseguir concluir o planejado.

Ainda, no sentido de dar soluções às dificuldades, foi proposta a experiência de reunir pais para abordar questões sobre a educação no ambiente do lar, mas, ainda assim, para determinados

escolares, as dificuldades permaneceram ao longo do projeto. Isto consolidou na experiência das acadêmicas a natureza e a característica da ação de educação, como um processo que precisa ser contínuo e sistemático para produzir resultados favoráveis e efetivos.

Em um árduo trabalho de estimular o desenvolvimento e autonomia desses escolares no ambiente educacional, em dois anos do PST cerca de 400 crianças foram beneficiadas e pode ser constatado, através das avaliações dos professores, que o desempenho das mesmas na escola melhorou gradativamente.

### **Considerações finais**

O trabalho de extensão realizado de forma interdisciplinar impactou positivamente na formação das estudantes universitárias e na construção e desenvolvimento das suas competências e habilidades profissionais. Pode-se constatar que o profissional enfermeiro se confronta diariamente com equipes de saúde multidisciplinares, e que, em razão disso, necessita ter a compreensão dos problemas da comunidade visando não apenas o assistir fisicamente, mas sempre contextualizando o biológico, psíquico e social de cada sujeito social. O acesso a outras vivências, socializando conhecimentos e promovendo a interação entre as diversas áreas do conhecimento, vislumbrou estabelecer diálogos e confrontos de saberes, acrescentando sobremaneira a influência do saber-ser freireano<sup>29</sup> para se garantir uma prática educativa efetiva, construtiva e que permita o empoderamento de todos os agentes envolvidos na educação para a saúde.

É pelo relato dessa experiência que as autoras perceberam que devem compartilhar uma construção diferenciada e ampliada de sua formação profissional, mediante a publicação deste relato de experiência, que consolidou a compreensão da metodologia da problematização, onde ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A relação teoria e prática permitiu a reflexão crítica e o desenvolvimento da autonomia dos grupos de trabalho envolvidos no projeto.

Como extensão universitária, os acadêmicos habilitaram-se na iniciação científica, tecnológica, ética e humanística, assegurando uma efetiva participação no desenvolvimento da sociedade local e, conseqüentemente, na construção de um mundo com menos desigualdades.

No PST, as monitoras de Enfermagem ao longo de dois anos de extensão universitária puderam acompanhar e avaliar os impactos sócio-educativos na vida dos indivíduos envolvidos. Os escolares, nesse período de convênio, aumentaram a participação e o interesse nas atividades educativas, melhoraram a sociabilidade e apresentaram maior participação na vida escolar.

Para a formação acadêmica das monitoras, o confronto entre os saberes popular e científico estimulou a aprendizagem de construir e trocar saberes numa linguagem mais viável e simplificada.

A práxis educativa contribuiu para a avaliação da própria prática, onde se exige praticar o

saber-fazer crítico e o exercício de um papel fundamental do enfermeiro educador e multiplicador de conhecimentos para contribuir com a mudança de perfil sócio epidemiológico da população. Confirma-se o valor da educação como ferramenta imprescindível para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

O fazer universitário envolve muito mais que o adquirir conhecimentos e tentar colocá-los em prática; envolve responsabilidade e práxis que não se dissociam da reflexão social. Refletir o social é construir um mundo melhor. Programas como o Segundo Tempo são parte do sonho de uma sociedade menos desigual e mais justa. É democratizar saberes, acessar a informação e compor atividades essenciais para o crescimento e a vida saudável dos futuros cidadãos.

### **Referências**

BARBOSA, V. F. B.; ESTEVES, F. A. M.; CABRAL, R. M. A Contribuição da Área de Saúde ao Programa Segundo Tempo. In: LORENZINI, A.; BARROS, A.; SANTOS, A. (orgs.). **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco** – A ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania. Maringá, PR: Edit. Univ. estadual de Maringá, 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Agenda de compromissos para a Saúde Integral da Criança e Redução da Mortalidade Infantil**. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. 2. reimpr. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério do Esporte. **Manual de diretrizes e orientações do Programa Segundo Tempo**. 2010. Disponível <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em 04 mar 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LORENZINI, A.; SANTOS, A L. F. Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco. In: LORENZINI, A.; BARROS, A.; SANTOS, A. (orgs.). **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco** – A ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania. Maringá, PR: Edit. Univ. estadual de Maringá, 2010.

MEIRELLES, B. H. S.; ERDMANN, A. L. Interdisciplinaridade como Construção do Conhecimento em Saúde e em Enfermagem. **Texto e Contexto em Enfermagem**, v.14, n.3, Florianópolis, jul/set, 2005.

## PARTE II

OS IMPACTOS NOS BENEFICIÁRIOS DO PST MEDIANTE OS ACHADOS DE PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS DE DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO QUE ESTIVERAM DIRETAMENTE ENVOLVIDAS COM A MATERIALIZAÇÃO DO PST-ASCES



# CAPÍTULO 4

## IMPACTOS EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICOS DO ESPORTE EDUCACIONAL<sup>30</sup>

Ana Rita Lorenzini<sup>31</sup>

Ana Lúcia Felix dos Santos<sup>32</sup>

Armando Dantas de Barros Filho<sup>33</sup>

Jonatas Lourival da Silva<sup>34</sup>

### Introdução

No Brasil, considera-se a Política Nacional de Esporte e Lazer uma questão de Estado. Isso significa tratar o Esporte e o Lazer como direito dos cidadãos brasileiros, o que vem, timidamente, materializando-se na forma de programa e projetos de esporte e lazer como é o caso do Programa Segundo Tempo (PST)<sup>35</sup>. Mas, o esporte por si só não tem como enfrentar as contradições do sistema capitalista vigente que determina quem é oprimido ou não, quem é incluído ou excluído dos bens culturais da humanidade. Acredita-se que o esporte tem possibilidades de superação ao materializar-se no contexto de resistência e de luta concreta pela transformação social, onde a sua

---

<sup>30</sup> O protocolo da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Associação Caruaruense de Ensino Superior, carta nº 213/10 CEP/ASCES, em 03 de fevereiro de 2011.

<sup>31</sup> Ana Rita Lorenzini. Licenciada em Educação Física e Técnica em Desporto pela Universidade de Caxias do Sul (1983); Especialista em Educação Psicomotora pela UCS-RS; Pós-graduada em Sociopsicomotricidade pelo CESIR-RJ; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Sócia efetiva do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Pesquisadora do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS) do Laboratório de Estudos Pedagógicos do Centro de Estudos em Educação Física e Esportes da ESEF/UPE. Professora da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco e da ASCES-UNITA.

<sup>32</sup> Ana Lúcia Félix dos Santos. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), Especialista em Educação Física Escolar pela ESEF/UPE (1999), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Doutora em Educação pela UFPE (2008). Professora adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação. Também é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

<sup>33</sup> Armando Dantas de Barros Filho. Bacharel (2008.1) e Licenciado (2012.1) em Educação Física pela Faculdade ASCES, Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Gama Filho - (UGF) - RJ (2010), Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB com área de concentração em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos. Professor/Profissional Orientador da Faculdade ASCES-UNITA, Professor Efetivo no Governo do Estado de Pernambuco.

<sup>34</sup> Jonatas Lourival da Silva. Bacharel (2008.1) e Licenciado (2012.1) em Educação Física pela Faculdade ASCES. Professor das Prefeituras de São Caetano e de Brejo da Madre de Deus.

<sup>35</sup> O Programa Segundo Tempo (PST) tratado nesta obra é o programa social do Ministério do Esporte e está estruturado a partir de núcleos que trabalham o esporte educacional. Para tanto, são firmadas parcerias institucionais com entidades públicas (secretarias municipais e estaduais) e entidades privadas sem fins lucrativos mediante assinatura de convênios. O PST é uma iniciativa governamental de fomento à prática esportiva, de natureza sócio-educacional, em benefício de estudantes de estabelecimentos de ensino público do Brasil. BRASIL. Portaria Interministerial nº 3.497, publicada no Diário Oficial da União nº 229, p.19, em 25 de novembro de 2003.

inclusão não é só aparente.

Neste contexto, nosso objetivo consiste em analisar os impactos educacionais e pedagógicos relacionados aos beneficiários (crianças e estagiário-monitores)<sup>36</sup> do Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco (PST-ASCES)<sup>37</sup>, com ênfase na construção do conhecimento no âmbito do Esporte Educacional.

Para tanto buscou-se contextualizar a Política Pública de Esporte e Lazer no Brasil; conceituar o Esporte Educacional e caracterizar o Programa Segundo Tempo em sua especificidade no Agreste Pernambucano, confrontando-os, posteriormente, com a pesquisa de campo quanto aos impactos educacionais e pedagógicos; identificar e analisar o que os beneficiários (crianças e estagiário-monitores) compreendem sobre o referido programa; e identificar e analisar o que o PST-ASCES traz como impactos junto às crianças e aos estagiários-monitores tomando como foco o esporte educacional.

A problemática central reporta-se aos impactos (benefícios diretos) educacionais e pedagógicos repercutidos nos beneficiários do PST-ASCES-UNITA. Nesta investigação, os impactos educacionais são os que buscam uma concepção de esporte apoiada em um projeto histórico que contribui para superar o modo de produção do sistema capitalista, discutindo as relações entre esporte e sociedade em seu desenvolvimento. Os impactos pedagógicos são os que tratam do trabalho pedagógico como os processos de planejamento, de ensino-aprendizagem e a avaliação.

Justifica-se esta pesquisa no sentido de servir como subsídio para reflexão sobre as contribuições do esporte educacional, em convênios implementados por instituições universitárias que fomentam o ensino, a pesquisa, a extensão, bem como as atividades complementares pertinentes.

Em sua metodologia, a investigação possui duas partes interligadas: a primeira uma revisão ao nível do Brasil, sobre a Política Pública do Esporte e Lazer, o Esporte Educacional e, nele, o Programa Segundo Tempo, complementada por pesquisa documental; a segunda por um estudo de caso de cunho quantitativo e qualitativo descritivo referente aos impactos educacionais e pedagógicos do PST-ASCES-UNITA.

Para caracterizar a investigação foi utilizado o método descritivo para o estudo de caso, visando conhecer as respostas dos beneficiários (crianças e estagiário-monitores) em relação aos impactos do PST. Para Oliveira (2002), o estudo de caso apresenta possibilidades de desenvolver

---

<sup>36</sup> CRIANÇA - O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA diz, em seu Art. 2º: Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Estagiário/monitor é a denominação dada ao estudante universitário, regularmente matriculado em curso de Educação Física, que atua no PST sob a orientação e supervisão de um profissional da referida área.

<sup>37</sup> A ASCES-UNITA é orientada pelo compromisso sócio-político-educacional de oferta da educação superior, da autonomia e responsabilidade com a (re)construção da sociedade, tendo como missão formar profissionais cuja capacitação científica, tecnológica, ética e humanística, assegure envolvimento, comprometimento e efetiva contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

um nível de análise em que se permite identificar as diferentes formas de fenômeno, sua ordenação e classificação. É uma investigação que assume particularidades debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O estudo de caso visa descrever e analisar um fenômeno a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e nele o investigador pretende apreender a dinâmica de um fenômeno, do programa ou do processo. É um método das ciências sociais que

... considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado (GOLDENBERG, 2003, p. 33-34).

Quanto à população alvo, pertenceu ao Convênio 112/2008<sup>38</sup> celebrado entre o Ministério do Esporte e a ASCES-UNITA, o qual esteve vigente até março de 2011 atendendo a mais de 5.000 estudantes. Buscamos uma amostragem via sorteio aleatório de 20% do total, que corresponde a 1.000 crianças na faixa etária de 10 a 12 anos do PST-ASCES, de ambos os gêneros. Foram excluídos os alunos de 07 a 09 anos, devido ao grau de escolaridade, assim como os de 13 a 17 anos, por serem considerados adolescentes, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. No grupo das crianças também foram incluídos deficientes mentais, com mais de 12 anos de idade, que apresentaram condição de responder o questionário. Atuaram no referido convênio 100 estagiários-monitores, dentre os quais buscamos uma amostragem via sorteio aleatório de 25% do total, correspondendo a 25 estagiários-monitores especificamente do Curso de Educação Física. Foram excluídos os estagiários-monitores com menos de um ano de efetiva atuação no programa, priorizando selecionar aqueles com maior tempo de atuação nos Núcleos<sup>39</sup>.

A população estudada estava distribuída em 25 núcleos do PST-ASCES-UNITA, localizados em 12 municípios do Agreste Pernambucano: Caruaru; Agrestina; Altinho; Bezerros; Bonito; Brejo da Madre de Deus; Cumaru; Cupira, Garanhuns; Pannels; Riacho das Almas e São Caetano.

A coleta de dados foi realizada mediante aplicação de questionário, com questões fechadas, abertas e relacionadas, sendo um instrumento aplicado à criança e outro ao estagiário/monitor. Após a coleta de todos os dados foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa, confrontando-os com as referências bibliográfico-documentais citadas neste estudo. As questões quantitativas foram analisadas através de cálculo das frequências das respostas do instrumento. Para análise

---

38 O convênio nº 112-2008 foi firmado entre o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior cuja vigência ocorreu no período de dezembro de 2008 a março de 2011.

39 O núcleo, no convênio 112-2008, foi caracterizado pela composição de um grupo de 200 crianças e adolescentes, incluindo alunos deficientes, que sob a orientação de profissionais, desenvolveram atividades esportivas e complementares.

qualitativa do material utilizamos a análise de conteúdo que

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações... Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 33).

A análise de conteúdo é dividida em três etapas, conforme Bardin (1977) e Triviños (1992): a pré-análise, que é a organização do material; a descrição analítica, que consiste no estudo do material, e a interação referencial, que é a reflexão com base nos materiais com o estabelecimento de relações e nexos.

Em síntese, foram utilizadas duas maneiras de se analisar os questionários, para assim conseguir retirar o máximo de informação possível tornando nossa discussão mais aprofundada. Para a primeira análise do caso buscamos em cada questão co-ocorrência das compreensões dos sujeitos ou suas contribuições incluindo correlações estatísticas visando identificar comunicações distintas a respeito do objeto, bem como analisar as inter-relações entre eles. Posteriormente, foi realizada uma análise de conteúdo temática para a apreensão dos temas que emergiram das entrevistas dos sujeitos e possibilitar o aprofundamento da interpretação dos sentidos abordados em cada questão.

### **1. Política de esporte e lazer no Brasil**

Existem princípios constitucionais e legais que regem a administração pública, os quais estão explicitados na Constituição Federal, em seu art. 37: “*A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência...*”. Entretanto, ainda é fundamental lembrar que não podemos ser indiferentes às discussões e decisões acerca da política de esporte e lazer, recordando que

O que acontece não acontece tanto porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa agrupar nós que depois só a espada poderá cortar, deixa promulgar as leis que depois só a revolta fará anular, deixa exercer o poder a homens que depois só um motim poderá derrubar (GRAMSCI, 1976, p. 121).

A falta de políticas públicas de esporte e lazer por longas décadas desenhou um mapa excludente para o esporte no Brasil. Esse cenário passa a ser modificado a partir do período de redemocratização do Estado brasileiro com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta, em seu artigo 217, diz que “É dever do estado fomentar práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um...”, afirmando ser este direito social um dever do Estado que deve viabilizar a implementação de políticas com relevância e visibilidade pública, considerando os diversos

interesses e as necessidades da população. O pressuposto se torna claro com a complementação do texto constitucional com o §3º “O poder público incentivará o lazer, como forma de promoção social”.

Como um dos reflexos dessas mudanças, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituído o Ministério do Esporte mediante a Medida Provisória nº. 103, de 01 de janeiro de 2003, tendo como missão formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano, e fortalecendo a política nacional de esporte e lazer.

O fato possibilitou *pressões de movimentos de massa exigindo transformações sociais a serem expressas no atendimento das reivindicações do povo brasileiro na área de esporte e lazer, articuladas com uma perspectiva de sociedade voltada para o ser humano, para um projeto histórico<sup>40</sup> que supere o atual modo de produção de bens culturais. Para tanto se faz necessária a superação da lógica do capital que tem seus princípios no individualismo, no lucro, na competição exacerbada, expressando-se no esporte de alto rendimento quando regido somente pelos princípios da seleção, concorrência, sobrepujança e eliminação do outro.*

Atualmente, a Política Nacional do Esporte e Lazer no Brasil considera-o uma condição essencial para o desenvolvimento humano visando atender às demandas sociais geradas num momento histórico de luta pela garantia do conjunto dos direitos constitucionais, dentre os quais destacamos o Esporte e o Lazer. A missão do Ministério do Esporte apresentada no sítio eletrônico oficial<sup>41</sup> está assim colocada:

O Ministério do Esporte é responsável por construir uma Política Nacional de Esporte. Além de desenvolver o esporte de alto rendimento, o Ministério trabalha ações de inclusão social por meio do esporte, garantindo à população brasileira o acesso gratuito à prática esportiva, qualidade de vida e desenvolvimento humano.

Do conjunto das políticas públicas para o esporte, proposto e coordenado pelo Ministério do Esporte (ME), encontra-se o PST, cuja finalidade principal consiste em colaborar para a **inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano, e assegurar o exercício da cidadania** de crianças e jovens em idade escolar, tendo como enfoque principal o esporte educacional. Seu objetivo consiste em promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social (BRASIL/MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2011).

---

<sup>40</sup> Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e, a partir dela, postula fins e meios. FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico: ciência pedagógica ou “didática”. *Revista Educação e Sociedade*. N. 27, p.122-140, 1987.

<sup>41</sup> Sítio eletrônico oficial do ME - <http://www.esporte.gov.br/>

Nessa premissa, o Programa se insere no conjunto de ações que podem ser chamadas de políticas sociais, entendidas como aquelas que

se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001, p. 31).

Para Oliveira e Perim (2009), a política nacional de esporte considera-o uma condição essencial para o desenvolvimento humano, mas reconhece que o esporte ainda está sendo negado, principalmente, à população de baixa renda que necessita ser incluída socialmente.

O esporte é compreendido como um patrimônio cultural da humanidade quando universalizado, ou seja, quando passa a ser um direito social.

Quando me reporto ao esporte como direito social já o entendo como construção humana, como produto da atividade humana. O homem produz, dá respostas, com vistas a atender as necessidades sociais estabelecidas ao longo do processo civilizatório (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 132).

Em síntese, podemos dizer que as ações do poder público nascem no movimento dialético da realidade que coloca as questões sociais no foco do debate. Mas, também é preciso que a população fique atenta ao formato com que se revestem essas ações e suas possibilidades concretas de atendimento aos direitos. No caso aqui, buscamos analisar, via impactos educacionais e pedagógicos, os sentidos que revestiram o esporte educacional no PST-ASCES-UNITA.

Isso porque partimos do pressuposto de que os contornos de uma política são sempre suscetíveis de serem postos em questão através de um processo de redefinição da sua estrutura e de que esse processo de redefinição acompanha o desenho político-social do espaço concreto em que tal política vai ser posta em ação (MULLER; SUREL, 2002). Assim, consideramos que o PST vai adquirindo diferentes contornos de acordo com o espaço social em que o mesmo é implementado, o que nos mobiliza para a realização dessa pesquisa.

### **1.1 Entendendo o esporte educacional**

O esporte, conforme o artigo 217 da Constituição Federal é um direito de cada cidadão. É dever do Estado brasileiro garantir seu acesso à sociedade, contribuindo para a reversão do quadro de vulnerabilidade social, atuando como instrumento de formação dos seres humanos, promovendo a convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e a elevação dos níveis da consciência crítica e do exercício da cidadania.

O Programa Segundo Tempo como uma ação do Esporte Educacional se propõe a oferecer às crianças e aos adolescentes o acesso às atividades esportivas e lúdicas. Mas é bom ressaltar

que se trata de uma particularidade do fenômeno esporte: o chamado Esporte Educacional, que segundo orientação provisória do Ministério do Esporte,

... o esporte é educacional quando efetiva a participação voluntária e responsável da população, concretizando a auto-organização e a autodeterminação com práticas que não comprometem o caráter genuinamente nacional e popular. Deve promover o desenvolvimento da Cultura Corporal nacional, cultivar e incrementar atividades que satisfaçam às necessidades lúdicas, estéticas, artísticas, combativas e competitivas do povo, tendo como prioridade educá-lo em níveis mais elevados de conhecimento e de ação que se reflitam na criação de possibilidades de solução dos problemas sociais que, no momento, impedem o progresso social. (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2006, p. 11).

Para reforçar nosso entendimento buscamos mais referências que ao retrazar a memória do esporte educacional brasileiro voltado para jovens do ensino médio e universitário argumentam:

Quando se fala em esporte educacional, não se pode deixar de enxergar a Educação como um bem cultural, sendo muito mais que simples deslocamentos pelo espaço, saltando, nadando e batendo recordes. É produção de cultura em seu sentido mais amplo. É processo de produção de consciência saudável, onde os jovens competem, sim, mas aprendem a jogar com os outros, e não contra outros (BORGES; BUONICOLE, 2007, p. 13).

A partir das referências, podemos dizer que esporte educacional é aquele que se preocupa com a essência educativa desse fenômeno cultural que povoa diversos espaços sociais e que possui diferentes sentidos e significados para aqueles que o praticam.

Buscando subsidiar uma concepção ampla sobre a temática, nos respaldamos em Tubino (2010, p. 88), o qual diz que o Esporte Educacional

Compreende as atividades praticadas nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de Educação, evitando-se a seletividade e a hiper-competitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, a sua formação para a cidadania e a prática do lazer ativo.

Ao nos filarmos a essa discussão, concordamos com Assis de Oliveira (2001) que vem afirmando em seus estudos que não existe um esporte “em si” essencialmente bom. O autor compreende que a possibilidade libertária (construtora de paz, de inclusão e de transformação) do esporte está na consideração do seu “**em sendo**”, que permite refletir sobre sua condição de expressão e representação de uma formação social que se sustenta na competição, no rendimento, na sobrepujança e na comparação. Assim, remete-nos a pensar que a possibilidade real de uma prática esportiva educacional repousa no aparato metodológico que embasa as práticas pedagógicas em ação. O “**em sendo**” pode ser traduzido por: depende da forma como o esporte é tratado, como é pedagogizado, como chega à escola. Mas o esporte essencialmente bom (**em si**) chega à escola e às práticas sociais a partir de um discurso legitimador que argumenta: esporte é saúde, esporte

é confraternização, esporte é educação. E é necessário relativizar essas verdades e compreender que elas servem para legitimar o esporte em diferentes espaços.

Kunz (1994) enfatiza que o esporte, ao entrar na escola, deve sofrer modificações didático-pedagógicas, pois além de favorecer o condicionamento físico e levar ao aprendizado de regras, táticas e técnicas, o esporte também deve possibilitar ao aluno o questionamento, a mudança e a transgressão intencional das regras.

Considerando a Educação Física como uma prática social e um componente curricular na escola, e considerando o esporte em sua dimensão educativa no contexto de uma educação para formação emancipatória do homem, concordamos que na escola, assim como nos núcleos do PST, o esporte deve ser revestido com suas características de ser “educacional”, conforme destacamos acima. Entendemos que a Educação Física Escolar é a maior possibilidade de uma política pública que incorpora o esporte prioritariamente como um conteúdo das aulas. Também concordamos que no PST mais oportunidades devem ser criadas e que

as ações pedagógicas devem traduzir a concepção de esporte plural e devem se valer de estratégias que possibilitem a participação de todos. A intervenção profissional deve ser orientada, fundamentada e permanentemente avaliada, para que, de fato, possa transformar a realidade social e o futuro desses pequenos cidadãos (OLIVEIRA; PERIM, 2009, p. 16).

Filgueira (2012) reportou-se ao PST dizendo que o mesmo vem superando desafios, mas que os grandes desafios que acometem o Brasil como um todo ainda são a inclusão social e a educação. Destacou que existem 48 milhões de crianças que estão fora do PST e que este em si mesmo não cumpre o papel social a que se destina, mesmo ofertando práticas esportivas nos núcleos de esporte educacional a milhares de estudantes.

## **1.2 O programa segundo tempo no Agreste Pernambucano (PST-ASCES)**

O PST-ASCES tem uma trajetória iniciada em 2005, conforme foi apresentado em Lorenzini, Barros e Santos (2010). Essa consolidação paulatina levou-nos à elaboração de diferentes pesquisas relacionadas no primeiro capítulo desta obra. Esses anos de atuação nos permitiram identificar e analisar os impactos pedagógicos e educacionais do esporte educacional para os beneficiários.

Nesse sentido, é importante destacar que o PST se constitui num programa do governo federal destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional, numa concepção que busca ser crítica. Em 2006, mediante material institucional produzido para subsidiar a II Conferência Nacional do Esporte, o referido Ministério enfatizou que, para atribuir um sentido sócio-educativo ao esporte, é preciso espelhar objetivos educacionais nos princípios da cidadania, da diversidade, da inclusão social e da democracia. Esses princípios representam valores, hábitos e atitudes possíveis de serem formados por meio da prática do esporte, dentre outras, na emergência



da Política Nacional do Esporte.

No âmbito da Educação Física, como área acadêmica que também estuda e investiga o Esporte, os princípios supracitados aproximam-se da abordagem dialética, considerada por Sánchez Gamboa (2008) como uma teoria que ajuda a compreender as teorias pedagógicas e como epistemologia que revela a práxis como síntese e contradição entre a teoria e a prática.

Especificamente, no caso do PST-ASCES-UNITA, os referidos princípios foram explicados por Lorenzini, Barros e Santos (2010), com a seguinte conceituação: a) a cidadania é o status dos membros que integram uma comunidade organizada, os quais possuem direito a ter direitos; b) a diversidade é uma política de tolerância e de respeito entre diferentes culturas, priorizando no âmbito do programa, a reflexão sobre questões de gênero e sexuais; c) a inclusão social é o fenômeno que inclui o grupo dos deficientes e dos alunos privados dos bens culturais, tal como o acesso ao esporte educacional; d) a democracia é o regime político que visa garantir os direitos fundamentais da pessoa humana, destacando-se os que se referem à participação e à liberdade política dos cidadãos.

É preciso ressaltar que o programa em questão busca ampliar o acesso aos bens culturais de forma que a sua atuação se dá no campo dos diferentes componentes da cultura corporal: o esporte, o jogo, a dança, a ginástica, a luta, pautados nos princípios que regem o esporte educacional. A prática pedagógica com esses componentes buscou refletir sobre as contribuições teórico-metodológicas que os conteúdos trazem para a formação das crianças, adolescentes e deficientes auxiliando na sua formação humana e com o exercício da cidadania, no âmbito das práticas corporais. Ou seja, a **metodologia de ensino** ocorre mediante um movimento no qual ocorre uma relação de troca, um diálogo entre o conhecimento dos participantes (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Partindo desta concepção, foram seguidos momentos metodológicos que orientavam a prática pedagógica no PST-ASCES-UNITA:

- A contextualização da prática pedagógica explicitando sistematicamente o objetivo e o conteúdo de cada aula.
- O confronto dos saberes entre educadores e aprendizes mediante o resgate do saber dos alunos sobre o conteúdo e a explicação dos educadores sobre o conteúdo específico das áreas de conhecimento.
- A reorganização do conhecimento oriundo do ensino do conteúdo da aula e da participação do aluno mediante a verbalização e/ou praticando novas possibilidades de execução do conteúdo, recriando-o a partir do trabalho realizado coletivamente.
- A síntese avaliativa mediante a observação das aprendizagens dos alunos durante as aulas e questionamentos levando os aprendizes a relacionar o que aprenderam com outras práticas, visando a formar uma atitude reflexiva sobre a prática: praticar para aprender o conteúdo; praticar regularmente para cuidar da saúde; praticar no tempo livre; praticar para ter melhor qualidade de vida (LORENZINI; BARROS; SANTOS, 2010, p. 43-44).

Outro destaque a ser feito é que a materialização do programa articula e fortalece a comunicação entre as comunidades da Escola Básica e das instituições de ensino superior envolvidas possibilitando aos acadêmicos e aos professores, estudos e novas experiências, a partir da contribuição da práxis na formação humana promovida no âmbito da extensão universitária. No contexto evidenciado, acreditamos que podemos elencar os impactos educacionais e pedagógicos em torno das questões relativas ao Esporte Educacional.

A partir do exposto, passaremos a apresentar os resultados a que chegamos com as análises dos dados. Os resultados foram organizados nos dois tópicos que se seguem: o primeiro versando sobre os impactos para as crianças e o segundo, para os estagiários-monitores.

## **2. Impactos educacionais e pedagógicos: o que dizem as crianças?**

O questionário foi respondido por 660 estudantes, incluindo 37 deficientes. A idade média dos deficientes foi de 17,7 anos e das crianças foi de 11,2 anos. Quanto ao gênero, participaram 286 meninas e 374 meninos, os quais assinalaram no instrumento as alternativas que corresponderam às suas compreensões ou às suas experiências. É necessário ressaltar que nas questões de múltipla escolha, cada criança assinalou mais de uma alternativa de resposta para cada uma das questões.

Nossa primeira questão consistiu em apreender a compreensão dos estudantes sobre o PST. Aqui obtivemos diferentes respostas. Das 660 crianças, investigadas 635 expressaram sua compreensão e apenas 25 não responderam. Considerando ser esta uma questão aberta, foi necessário realizar uma análise temática e proceder à categorização das mesmas. Os dados permitiram a seguinte categorização e resultados: atividades lúdico-esportivas – 728 (64,6%) respostas; sentimentos, emoções e valores 324 (28,8%) respostas; atividades complementares 30 (3,5%) respostas; lanche/merenda – 46 (4,1%) respostas.

A análise revelou que, para 93,4% das crianças, o PST é constituído por atividades lúdico-esportivas, cuja prática faz emergir sentimentos, emoções e valores. Consideramos que o esporte educacional deve servir ao ser humano, para que o mesmo se reconheça como produtor e consumidor no sentido de consumir as atividades no ato de produção. Inferimos que esta particularidade foi traduzida na resposta das crianças, o que revela que o PST aproxima-se dos princípios e objetivos educacionais presentes na literatura e documentos em questão.

A segunda questão reportou-se aos sentimentos que emergem ao participar das atividades do PST. Obtivemos respostas quantitativas tais como: alegre - 579 estudantes assinalaram a resposta; com prazer – 402 respostas; é divertido - 518 respostas; triste - 12 respostas; com raiva - 02; chateado 03 assinalaram. Somando as respostas dos sentimentos positivos, obtivemos 1.499 (99%) registros de respostas e 17 (1%) registros referentes a sentimentos negativos.

A atividade lúdica é tida como uma poderosa ferramenta educacional, possibilitando reviver no PST a atmosfera lúdica, relacionando-a aos interesses e à vida social num processo de ensino

e aprendido, sendo a ludicidade o princípio central do embasamento das atividades, entendido como origem das atividades, fonte primeira das ações corporais apreendidas nas aulas do PST. A partir das respostas dos estudantes, é possível inferir que tal princípio vem sendo concretizado nas atividades desenvolvidas no PST-ASCES-UNITA.

A terceira questão reportou-se às aulas que acontecem no Núcleo, versando sobre a metodologia do ensino, informando sobre os itens: o(a) professor(a) ensina aos alunos, o qual obteve 610 respostas; os alunos também ensinam aos colegas que precisam de ajuda com 501 indicações; existe conversa sobre o conteúdo praticado nas aulas, com 425 indicações; tem jogo mas não tem conversa no começo e no final da aula, com 31; os alunos podem fazer mudança nas atividades do PST, obtendo 327 indicações. Logo, 1.863 (98,4%) respostas apontam para uma metodologia crítica de ensino e 31 (1,6%) respostas indicam métodos tradicionais.

A análise possibilita identificar avanços metodológicos no PST-ASCES, no qual a prioridade foi encontrada com o emprego de uma metodologia de ensino crítica, evidenciando que o profissional e os estudantes aprendem juntos, num processo participativo com troca de conhecimentos favorecendo a inclusão de deficientes nas atividades trabalhadas de forma participativa, negociada, dialogada, inclusiva. Foram pouco utilizados os métodos de ensino tradicionais nos quais o profissional é o sujeito que comanda e o aluno é o objeto a ser dirigido por um comando, por uma disciplina imposta.

A quarta questão versou sobre os Festivais<sup>42</sup> realizados na IES. Com essa questão buscamos identificar que conteúdos foram trabalhados nos festivais na perspectiva dos estudantes. Obtivemos as seguintes indicações: esporte – 612; dança – 551; jogos e brincadeiras – 573; luta – 514; ginástica – 511. Totalizaram 2.761 registros de observação das crianças, evidenciando a democratização do conteúdo também presente na forma de evento.

Os festivais são momentos de culminância das atividades do PST, envolvendo competição, entretenimento, formação humana, voltado para a promoção de atividades esportivas e de lazer. Possibilitam avaliar a democratização do conhecimento já trabalhado nos Núcleos. Neste contexto, o PST vem contribuindo para o desenvolvimento humano de forma que as práticas têm procurado priorizar a democratização do conhecimento, do direito ao jogo, à luta, à dança, à ginástica e ao esporte. Este fato ficou evidenciado nos resultados obtidos.

A quinta questão abordou sobre a presença/ausência de alunos deficientes no núcleo. Obtivemos 150 (23,4%) respostas com sim, e 495 (76,6%) alunos respondendo que não existem alunos deficientes no núcleo. Em seguida foi perguntado sobre as atividades realizadas pelos

---

<sup>42</sup> **Festival** é um evento do esporte educacional que socializa e avalia o conteúdo trabalhado nos núcleos do PST. Consiste em uma situação complexa que também oferta novas vivências no formato de oficinas pedagógicas, envolvendo grande número de pessoas. Articula os núcleos do Programa, envolvendo vários setores na organização dos aprendizes, visando a contribuir na formação de atitudes, valores, competências e habilidades e conscientizando os participantes no âmbito educacional (LORENZINI, 2010, p. 264 – 265).

alunos deficientes e obtivemos as seguintes respostas dos investigados: jogo - 87; esporte – 69; ginástica - 08; atletismo – 08; luta – 03; dança – 06; brincadeira – 40; pintura e desenho - 13; música – 05; festas – 06; passeio – 11; lanche – 07; todas as atividades – 40 respostas. A participação de alunos com deficiência ocorreu nas atividades lúdico-esportivas com 261 (77,9%) respostas e nas atividades complementares 75 (22,1%). Os dados revelam a presença inclusiva dos deficientes, evidenciando que se existir uma preocupação e uma boa organização no PST, mesmo com algumas dificuldades, a inclusão de deficientes se torna uma realidade.

A sexta questão indagou sobre a participação dos familiares no PST. Foram obtidas as seguintes indicações da participação de familiares: nas reuniões – 368; nas festas – 206; nas palestras – 175; olhando as atividades no núcleo – 298; os familiares não participam – 110. Ou seja, 550 (83,3%) das crianças deram 1.047 apontamentos de participação e 110 (16,7%) crianças registraram a ausência de familiares nas atividades do programa. Inferimos que já existe participação dos familiares buscando ver e conhecer a proposta do PST, mas reconhecemos que o programa ainda necessita investir para conquistar e conscientizar os familiares sobre a importância e os benefícios pedagógicos e educacionais.

Na sétima questão, os estudantes indicaram as razões que os fizeram participar do programa. Obtivemos os seguintes resultados: esporte - 577 (43,7%); o lazer – 432 (32,9%); para não ficar em casa – 266 (20,2%); o lanche / refeição – 23 indicações (1,8%); porque é obrigado pelos pais – 18 (1,4%). Mediante as respostas das 660 crianças podemos dizer que as principais razões que as levam a participar do programa são as atividades esportivas e de lazer perfazendo um percentual de 76,6%.

As referidas atividades contribuem com o aprendizado, com o lazer, assim como o referido fenômeno estimula a descoberta, o gosto pelo respeitar, cumprir e até criar as regras sociais, mobilizam a imaginação, o pensamento, as emoções, tendo como cerne o bom humor que possibilita a zombaria e provocações entre os participantes gerando atuações cômicas, engraçadas, que cativam os participantes.

### **3. Impactos educacionais e pedagógicos: contribuição dos monitores**

O questionário foi respondido por 25 estagiários-monitores do PST ASCES-UNITA. Os entrevistados possuem idade mínima de 19 anos e máxima de 32 anos tendo em média 22,8 anos, sendo 12 entrevistados do gênero feminino e 13 do masculino, todos cursando a graduação em Educação Física. O referido questionário tem sete questões sobre as quais nos debruçaremos.

Em princípio, buscamos identificar qual a compreensão dos estagiários-monitores sobre o Esporte Educacional, os quais responderam uma questão aberta. Para analisar as respostas a esta questão, confrontamos os conceitos da literatura apresentados anteriormente nessa investigação, elencando seus elementos constitutivos – **o conhecimento** (Esporte, Cultura, Educação, Lazer

e Saúde), **os princípios orientadores** mais recentes (Cidadania, Inclusão Social, Democracia, Diversidade), **as necessidades e motivações** (lúdicas, estéticas, artísticas, combativas e competitivas), **os valores** (criticidade, criação, respeito, cooperação, solidariedade). Diante destes elementos, obtivemos os seguintes resultados: 25% dos estagiários-monitores compreendem o Esporte Educacional numa perspectiva ampliada na medida em que identificam três ou quatro dos elementos acima citados; 75% compreendem parcialmente, já que identificam 1 ou dois dos elementos acima citados. Nenhum dos entrevistados demonstrou não compreender elementos que compõem o esporte educacional. Os dados evidenciaram que o trabalho realizado no PST-ASCES possibilitou a ampliação do conhecimento dos sujeitos entrevistados.

Diante dos resultados inferimos que, na prática pedagógica do PST-ASCES-UNITA, **o Esporte Educacional é uma particularidade do fenômeno esporte que estabelece nexos e relações com a cultura, o lazer, a educação, a saúde, partindo de princípios orientadores como a cidadania, a inclusão social, a democracia, a diversidade dentre outros, satisfazendo necessidades e motivações humanas, lúdicas, competitivas, combativas, estéticas, artísticas, oriundas das práticas corporais que ao serem trabalhadas geram a possibilidade de pensar valores como o respeito, a criticidade, a criação, a cooperação visando à elevação dos níveis de conhecimento e da conscientização que potencializam mudanças na realidade do programa.**

Na segunda questão, do tipo aberta, perguntamos ao estagiário o que significa trabalhar com um programa social como PST. Para analisar esta questão, tomamos por referência os elementos constitutivos da política nacional de esporte e lazer e a concepção de sociedade e de sujeito inerente à mesma. Nos resultados verificamos que: 18 estagiários destacaram que trabalhar no PST significa lutar por uma sociedade que busca a justiça social, a responsabilidade, a inclusão; 10 responderam que significa trabalhar com conhecimento referente ao esporte, ao lazer e educação; 17 estagiários destacaram a oportunidade de uma intervenção acadêmica como estágio não curricular e aproximação com a profissão; 17 monitores deram destaque ao trabalho com os sujeitos atendidos referindo-se às crianças e aos adolescentes de classe social de baixa renda. No conjunto das quatro explicações/significados principais elaboradas pelos estagiários, podemos constatar que 48,9% destacaram de 01 a 02 das mesmas e 51,1% destacaram de 03 a 04 desses elementos significativos.

Ao analisar as comunicações dos monitores elencamos conhecimentos que possibilitam pensar na transformação da sociedade capitalista, apontando para argumentos necessários ao esporte educacional como uma realidade que promove a intervenção acadêmica junto aos sujeitos beneficiados. O PST investigado evidencia a construção de uma alternativa para o trabalho pedagógico referente ao esporte educacional e de produção do conhecimento a partir da categoria da prática e da explicação teórica desta prática, na perspectiva da compreensão da sua totalidade

e da elaboração de uma proposição coletiva e solidária, visando agir no eixo da superação dos elementos que priorizam a maioria excluída do acesso aos bens culturais, entre os quais o esporte e o lazer.

Na terceira questão foi perguntado: o que o PST fez pelas crianças no núcleo que você atua? Analisamos as respostas dos monitores partindo dos princípios do PST, do conhecimento subjacente ao programa, das ações e dos valores manifestados. Nos resultados verificamos que: os **princípios** da cidadania, da inclusão social, da democracia, da diversidade, dentre outros, tiveram 22 citações, priorizando a ideia do acesso ao esporte como direito social; o **conhecimento** de que trata o PST são: o Esporte, o Lazer e a Educação, com 13 citações, os quais favorecem a apropriação da cultura esportiva; as **ações** praticadas e refletidas receberam 17 citações relacionadas aos conteúdos esportivos trabalhados no núcleo; **valores** como: a criticidade, a criação, o respeito, a dignidade tiveram 20 citações e foram reconhecidos como indicadores da diminuição do contato de crianças e adolescentes beneficiados com os riscos relacionados às drogas e à violência.

A análise nos diz que 10 monitores (40%) identificaram no trabalho realizado a presença de 01 a 02 dos elementos acima citados; e que 15 monitores (60%) identificaram presença de 03 a 04 elementos. Assim podemos inferir que o PST-ASCES buscou promover nos núcleos o acesso ao esporte como direito social; a apropriação da cultura esportiva e a diminuição do contato de crianças e adolescentes beneficiados com os riscos relacionados às drogas e à violência contribuindo para a redução da vulnerabilidade social dos estudantes que foram atendidos pelo Programa. Tais inferências potencializam nossa ideia de que o trabalho no PST-ASCES tem buscado cumprir as diretrizes nacionais do Programa com qualidade social.

Na quarta questão, os monitores assinalaram **os conteúdos citando as modalidades/formas** que foram ensinados aos estudantes no núcleo. Os dados foram tabulados a partir dos conteúdos da Cultura Corporal: **Esporte, Jogo, Ginástica, Luta e Dança**, além de outras atividades complementares inseridas nas vivências lúdicas do núcleo, tais como pintura, coral, passeios turísticos, dentre outros, confrontando-os com objetivos das diretrizes nacionais.

Segundo os investigados, no conteúdo **Esporte** foram ensinadas as modalidades de Vôlei, Futsal, Futebol, Handebol, Basquete e Atletismo. Observamos que a modalidade de *Vôlei* foi vivenciada em 100% dos núcleos. As modalidades de *Futsal* e *Basquete* foram vivenciadas em 96% dos núcleos. Com 92% apresenta-se a modalidade *Handebol*. A modalidade Futebol foi vivenciada em 56% dos núcleos e no Atletismo observamos a modalidade em 24%. No conteúdo do **Jogo** foram vivenciados os jogos populares, cooperativos, de mesa e brincadeiras. Os *Jogos Populares* foram vivenciados em 68% dos núcleos. Com 48% de vivências aparecem os *Jogos Cooperativos*. Observamos que os *Jogos de Mesa* apresentaram destaque nos núcleos com 92% de vivências. As *brincadeiras* foram trabalhadas em 24% dos núcleos do PST.

Na **Ginástica**<sup>43</sup> foram trabalhadas as modalidades da Ginástica Geral, vivenciada em 16% dos núcleos; a Ginástica Artística trabalhada em 60% de núcleos e a Ginástica Aeróbica vivenciada em 48% dos núcleos. O conteúdo **Luta** foi ensinado através da Capoeira e do Judô. A Capoeira foi ensinada em 44% dos núcleos. No Judô observamos a intervenção em 64% dos núcleos. A **Dança** como conteúdo da Cultura Corporal foi ofertada com Danças Regionais e Nacionais. Ressaltamos que as *Danças Regionais* apresentaram destaque de ensino com 92% de vivências nos núcleos, onde observamos o potencial cultural de Pernambuco exercendo grande destaque social nas camadas populares. As *Danças Nacionais* foram ensinadas em 32% dos núcleos do PST.

Os dados também indicaram que os núcleos trabalharam com outras atividades sócio-educativas (complementares) com 76% de vivências em atividades de pintura, coral, passeios turísticos, dentre outras situações pedagógicas à luz do Projeto Pedagógico do Convênio do PST.

Os resultados elencados foram confrontados com as diretrizes do PST, e nisto inferimos que o PST-ASCES-UNITA concretizou a ação de educar, por meio do Esporte Educacional, crianças e deficientes, da Região Agreste de Pernambuco, mediante práticas corporais, tendo como conteúdos: **Luta** – capoeira e judô; **Esporte** – Futebol de campo, futsal, voleibol, handebol, basquete; atletismo; **Ginástica** – Geral, Artística/Olímpica, Aeróbica; **Dança** – regionais e nacionais; **Jogo** – jogos populares, de mesa e cooperativos; **Brincadeiras**. Portanto, o PST-ASCES democratizou o acesso e o conhecimento das atividades esportivas, contribuindo para o exercício da cidadania das crianças e dos deficientes, auxiliando no desenvolvimento humano de alunos.

Na quinta questão, cada monitor explicou a metodologia de ensino utilizada no trabalho com os conteúdos. Para análise, confrontamos os dados oriundos desta questão com os conceitos da literatura (COLETIVO DE AUTORES, 2012; LORENZINI; BARROS; SANTOS, 2010), destacando os elementos constitutivos da problematização do processo de ensino-aprendizagem, explicitados em momentos metodológicos, quais sejam: a contextualização da prática pedagógica, a troca de conhecimento, a socialização do objetivo e do conteúdo da aula; o ensino e reorganização do conteúdo em aula, priorizando o ensino do conteúdo pelo monitor e a reorganização das atividades com os alunos; a síntese avaliativa realizada mediante a concretização do objetivo da aula explorando a verbalização das aprendizagens por parte dos alunos.

Nos resultados, apontamos que 04 (16%) monitores não compreenderam a lógica da metodologia de ensino; 09 (36%) monitores compreenderam parcialmente e 13 (48%) compreenderam a metodologia de ensino no seu processo de problematização da realidade. Mediante os resultados inferimos que em seu processo, o programa em questão trabalhou com a

---

43 O convênio 112/2008 do PST - ASCES implantou a Ginástica Aeróbica no PST em 2010, mediante o Projeto Ginástica Aeróbica do Ministério do Esporte. O Núcleo Escola Josélia Florêncio tornou-se um dos Núcleos Piloto do Projeto, servindo como um exemplo para o Ministério do Esporte implantar nos núcleos do PST no Brasil.

problematização buscando: a contextualização da prática pedagógica, o ensino e a reorganização do conteúdo em aula e a síntese avaliativa voltada para as aprendizagens dos alunos. Tal metodologia auxilia na apropriação do conhecimento trabalhado e se embasa numa perspectiva crítica (COLETIVO DE AUTORES, 2012; LORENZINI; BARROS; SANTOS (2010). A questão remete-nos a pensar que a possibilidade real de uma prática esportiva educacional repousa no aparato metodológico que embasa as práticas pedagógicas em ação. No entanto, não podemos deixar de destacar que, em parte, os entrevistados evidenciaram que ainda não dominam completamente a lógica da problematização do conhecimento que é característica da metodologia proposta pelo PST-ASCES-UNITA.

Na questão seguinte, cada monitor relatou as **contribuições do PST na sua formação acadêmica**. Para analisar esta questão, confrontamos a inserção do programa no âmbito do ensino e da extensão universitária, que articula e fortalece a comunicação entre as comunidades da Escola Básica e da ASCES-UNITA, possibilitando aos monitores, estudos e novas experiências, a partir da contribuição da práxis<sup>44</sup> na formação humana. Neste contexto dos 25 entrevistados, emergiram 18 explicações dizendo que o programa contribui com saberes oriundos das experiências nos núcleos incluindo os conteúdos técnicos da Educação Física, e 22 explicações enfatizando as contribuições políticas, pedagógicas, teóricas, científicas, éticas, as quais qualificam a formação acadêmica dos monitores.

Os dados evidenciam que o graduando em Educação Física, ao participar do PST, deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela intervir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal, planejando-as. O PST contribuiu com uma política de formação que observa os seguintes princípios: o trabalho pedagógico como base da identidade do professor, profissional de Educação Física; compromisso social da formação na perspectiva superadora; consistente formação teórica e científica, formação política e ética; elevação da consciência de classe; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; tratamento coletivo e interdisciplinar do conhecimento. Esses fatores puderam ser evidenciados ao longo dessa investigação.

O referido programa também está incluído nas atividades complementares incrementadas ao longo do curso de graduação, devendo ser entendidas como conhecimentos adquiridos de forma autônoma pelo graduando por meio de estudos e de práticas orientadas por profissionais, sob a forma de estágios extracurriculares, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, atividades estas reconhecidas pela Instituição de Ensino Superior.

Por fim, buscamos levantar **sugestões dos monitores visando o aperfeiçoamento do PST-ASCES**. Para analisar esta questão nos reportamos ao funcionamento e à implementação

---

<sup>44</sup> Práxis é uma das categorias do marxismo que significa, na sua versão revolucionária, toda a atividade histórica e social, livre e criativa, através da qual o ser humano modifica a si próprio e ao mundo em que vive (KOSIK, 2011).



do Programa, destacando as funções da coordenação geral; da supervisão e orientação realizada pelos coordenadores setoriais e as condições objetivas de trabalho nos núcleos. Resultados obtidos nas respostas de 25 investigados: 11 monitores destacaram que o programa está ótimo em sua organização e responsabilidade sugerindo ampliação do PST-ASCES em mais cidades da região e na zona rural, bem como a realização de mais atividades externas aos núcleos; 06 apontam a necessidade de mais fiscalização nos núcleos e mais rigor com monitores e coordenadores; mais estudos com monitores; conquistar a família e a escola para tê-los mais presentes; 14 monitores sugeriram maior diversidade de materiais; mais qualidade nas bolas; maior quantidade de uniforme por aluno, inserindo tênis nos novos convênios; melhorias nas quadras esportivas das escolas.

Diante dos resultados inferimos que foram exercidas as funções da coordenação geral, da coordenação setorial e em decorrência as funções de coordenação de núcleo e de monitor; entretanto, o coletivo do programa ainda pode avançar no controle e aperfeiçoamento do funcionamento de novos convênios, bem como o material esportivo ofertado pelo Ministério do Esporte ainda necessita de mais qualidade (a principal queixa foi trabalhar com bolas duras demais para os alunos). As sugestões apontadas pelos estagiários revelam que os mesmos estão se aproximando de uma visão crítica da realidade, o que pode ser considerado um impacto educacional gerado pela atuação dos mesmos no PST-ASCES-UNITA.

### **Considerações finais**

A investigação contextualizou as particularidades da Política Pública de Esporte e Lazer no Brasil; conceituou o Esporte Educacional e caracterizou o PST em sua especificidade no Agreste Pernambucano. Com a pesquisa de campo elencamos impactos educacionais e pedagógicos do PST-ASCES. Para tanto, identificamos e analisamos o que os beneficiários (crianças e estagiário-monitores) compreenderam sobre o referido programa; identificamos e analisamos os impactos junto às crianças e aos estagiários-monitores tomando como foco o esporte educacional.

Os **impactos educacionais** estão relacionados a uma concepção de esporte apoiada em um projeto histórico discutindo as relações entre esporte e sociedade em seu desenvolvimento. Neste entendimento inferimos que:

- O esporte educacional contribuiu com uma **formação social** crítica como impacto, pois beneficiou diretamente os estudantes e os estagiários-monitores, ao promover a elevação dos níveis de conhecimento sobre os diferentes conteúdos da cultura corporal contribuindo com a formação humana e qualificação dos estagiários envolvidos;
- a **inclusão social** como impacto no PST-ASCES foi possível mediante a garantia do acesso às atividades esportivas e de lazer por parte dos segmentos sociais participantes, que vivenciaram o esporte educacional como um direito social. Os benefícios do esporte educacional contribuíram com o desenvolvimento humano fortalecendo o trabalho em

equipe, tornando os sujeitos mais solidários e com sentido de cooperação, respeito ao próximo, e facilidade na comunicação, tolerância, respeito às regras, podendo auxiliar os estudantes do programa na busca de uma vida com mais qualidade social.

Os **impactos pedagógicos** são os que tratam do trabalho pedagógico nos processos de: planejamento, ensino e aprendizagem e avaliação:

- **os impactos no planejamento** sistemático potencializaram a sistematização da Luta – capoeira e judô; do Esporte – Futebol de campo, futsal, voleibol, handebol, basquete; atletismo; da Ginástica – Geral, Artística/Olímpica, Aeróbica; da Dança – regionais e nacionais; do Jogo – jogos populares, de mesa e cooperativos; das Brincadeiras. O conhecimento foi trabalhado em aulas, oficinas, festivais.
- **os impactos no processo de ensino e aprendizagem** emergiram mediante a abordagem metodológica da cultura corporal que priorizou a problematização da realidade promovendo a reflexão crítica do esporte educacional criando a possibilidade de superação da esportivização das práticas esportivas, democratizando o acesso e o conhecimento das atividades, contribuindo para o exercício da cidadania das crianças e dos deficientes, auxiliando no desenvolvimento humano dos participantes (estudantes e monitores);
- **os impactos no processo de avaliação** basearam-se nos princípios orientadores e nas intencionalidades que asseguraram uma consistente base teórica e o desenvolvimento de competências no sentido amplo de formação humana de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional dos estagiários. O trato com o conhecimento contribuiu com o posicionamento do educando como sujeito e agente de sua aprendizagem através da participação reflexiva nas práticas corporais, ampliando conhecimentos, habilidades, que favoreçam a permanência dos alunos no programa e na escola;
- **os impactos no processo de formação dos estagiários-monitores** foram sentidos na medida em que os mesmos expuseram sua compreensão sobre os conteúdos, a metodologia e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, mesmo com os limites já apontados anteriormente.

Evidenciou-se que a democratização do acesso e da prática esportiva vem despertando nas crianças, nos adolescentes e nos deficientes, a solidariedade, o respeito, a criticidade, contribuindo com a construção de uma sociedade que tenha o ser humano mais humanizado, mais lúdico.

Também foi possível inferir que o esporte e as outras práticas da cultura corporal foram vivenciados, experimentados e compreendidos pelos beneficiários a partir de uma perspectiva que se distanciou da competitividade exacerbada, da sobrepujança. Ou seja, a participação, a ampliação do conhecimento e a inclusão social no PST foram elementos possíveis de serem identificados e

analisados, demonstrando que o PST-ASCES vem buscando concretizar as intencionalidades do Programa.

### **Referências**

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 1977.

BORGES, Elisa de Campos; BUONICOLE, Augusto César. **Memória do Esporte Educacional Brasileiro: breve história dos jogos universitários e escolares**. São Paulo: Centro de Estudos e Memórias da Juventude, 2007.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Vitória: DIO, 1990.

BRASIL. Ministério do Esporte/Secretaria Nacional de Esporte Educacional. **Diretrizes para o Programa Segundo Tempo**, 2011.

CASTELLANI FILHO, Lino. O Estado Brasileiro e os Direitos Sociais: o esporte. In: GARCIA. C. C.; HÚNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G. (orgs.). **Estado, Política e Emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais**. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FILGUEIRA, Julio Cesar Monzú. Esporte Educacional: da conceituação à ação – uma política viável. In: Vários Autores. **Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo, 2010) Maringá, PR: EDUEM, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico: ciência pedagógica ou “didática”. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n. 27, p.122-140, 1987.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Recorde, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. Lisboa: Seara Nova, V. 01, 1976.

HOFLING, Eloísa de Matos. Estado e as Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, Ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1994.

LORENZINI, Ana Rita; BARROS, Ana Maria de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **O Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. Maringá, PR: Eduem, 2010.

LORENZINI, Ana Rita. Festivais do programa segundo tempo em Caruaru/PE. In LORENZINI, Ana Rita; BARROS, Ana Maria de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **O Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 261 a 292.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 112 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru / PE, 2008.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas, RS: Educat, 2002.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão a prática**. Maringá, PR: Eduem, 2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz D. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, Santa Catarina: Argas, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

TUBINO, Manoel. **Estudos brasileiros sobre o Esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá, PR: Eduem, 2010.

# CAPÍTULO 5

## PERCEPÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO ENTRE OS COORDENADORES DE NÚCLEO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO<sup>45</sup>

Paulo André de Albuquerque<sup>46</sup>

André Carlos Monteiro<sup>47</sup>

Guilherme João Freitas Pereira Junior<sup>48</sup>

Ana Rita Lorenzini<sup>49</sup>

### Introdução

Esta investigação buscou contribuições acerca das atividades desenvolvidas nos núcleos dos coordenadores que foram sujeitos desta pesquisa. Assim, tivemos como objetivo geral analisar as contribuições do PST no desenvolvimento profissional dos coordenadores de núcleo. Para tanto, buscou-se compreender a visão dos coordenadores de núcleo em relação à importância do PST para a escola, para os estudantes e para a comunidade em que o seu núcleo se insere; identificar junto aos coordenadores de núcleo o que deveria ser mantido e o que poderia ser melhorado num próximo convênio a ser iniciado; analisar a contribuição das atividades desenvolvidas no núcleo para as aprendizagens das crianças e dos adolescentes.

Quando implementado pela ASCES-UNITA, o PST esteve baseado numa perspectiva lúdica e interdisciplinar propondo atividades sócio-educativas, com propostas para atender crianças e adolescentes da educação básica, incluindo estudantes com deficiência. No convênio 112-2008, firmado entre o Ministério do Esporte e a ASCES, foram atendidos mais de 5.000 alunos distribuídos em 25 núcleos, localizados na Região Agreste de Pernambuco.

No referido convênio, cada núcleo foi composto por, no mínimo, 200 alunos, 04 monitores e 01 coordenador. No entanto, um dos núcleos foi cadastrado com 80 alunos deficientes, utilizando

---

<sup>45</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES, mediante carta nº 014/2012 CEP/ASCES. A produção foi orientada pela professora Ana Rita Lorenzini, do Curso de Educação Física.

<sup>46</sup> Bacharel em Educação Física em 2010 e Licenciado em 2012 pela Faculdade ASCES. Coordenador de núcleo no convênio 112/2008, no município de Caruaru.

<sup>47</sup> Bacharel em Educação Física em 2010 e Licenciado em 2012 pela Faculdade ASCES. Coordenador de núcleo no convênio 112/2008, no município de Caruaru. Professor da Rede Estadual de Pernambuco, Coordenador do Programa Escola Aberta, Preparador Físico do Clube Atlético do Porto.

<sup>48</sup> Bacharel em Educação Física em 2010 e Licenciado em 2012 pela Faculdade ASCES. Coordenador de núcleo no convênio 112/2008, no município de Agrestina.

<sup>49</sup> Ana Rita Lorenzini. Licenciada em Educação Física e Técnica em Desporto pela Universidade de Caxias do Sul (1983); Especialista em Educação Psicomotora pela UCS-RS; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013).

uma metodologia que considera a condição do aluno deficiente, buscando a diminuição da exclusão social afeta ao fenômeno Esporte. Cada núcleo foi beneficiado com material esportivo, com reforço alimentar, com reforço escolar, com realização de quatro festivais na ASCES e, principalmente, com atividades regulares atendendo cada aluno em 03 dias por semana, durante 21 meses de efetiva execução.

Algumas questões nos instigaram a olhar o Programa com uma perspectiva mais acadêmica a partir da nossa atuação no referido Programa. Mas, priorizou-se a questão: o que a experiência de coordenar um núcleo acrescentou na vida profissional dos próprios coordenadores?

A metodologia utilizada na realização deste trabalho embasou-se em um estudo qualitativo com enfoque no estudo de caso. Propõe-se mesclar o conhecimento adquirido através das teorias e das informações coletadas (MINAYO 2000). De acordo com Gil (2002, p. 41), é um tipo de estudo exploratório que “proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Sobre a abordagem de cunho qualitativo, nos diz Oliveira (2007, p. 60) que

Pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa.

Por se tratar de um estudo voltado à percepção do impacto do Programa Segundo Tempo entre os coordenadores de núcleo do Agreste de Pernambuco, nossa opção por essa metodologia se justifica pelas características que lhe são atribuídas: conversas e aplicação de questionário com sujeitos que já atuaram como coordenadores de núcleo, analisando os fenômenos sociais que os cercam a fim de uma melhor compreensão do caso.

Sendo assim, Gil (2002) nos fala que as pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam, contribuindo de forma positiva ou negativa nos processos ou fenômenos educativos.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório com vistas à compreensão e à descrição dos impactos causados no grupo escolhido a ser pesquisado, mediante entrevista em forma de questionário com os coordenadores de núcleo. Para realizar a pesquisa, foram aplicados questionários com 11 coordenadores de 11 núcleos de cidades diferentes, que compõem o convênio 112/2008, com o intuito de evidenciar as contribuições que o PST trouxe para os mesmos.

O campo foi constituído por 11 núcleos de municípios distintos, participantes do convênio 112/2008, tais como: Altinho, Bonito, Brejo da Madre de Deus, Bezerros, Caruaru, Cupira, Cumaru, Garanhuns, Pannels, São Caetano e Riacho das Almas. Portanto, estes núcleos escolhidos representam o interior do Agreste e garantem uma consistência mais aprofundada no estudo, por

se tratar de diversas realidades municipais.

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002, p. 38), caracteriza-se como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A primeira fase consistiu na exploração do campo, a partir das observações e anotações dos fatos considerados relevantes e importantes para o desenvolvimento desse trabalho. Na segunda fase, foi realizada a coleta de dados a partir da aplicação de questionário com os coordenadores dos núcleos, o qual contou com cinco questões abertas visando identificar a caracterização das atividades desenvolvidas, a inclusão social e a cidadania. Na fase final identificamos os diferentes núcleos de sentido da comunicação, realizando o seu reagrupamento em classes ou categorias.

A seguir passamos a contextualizar as referências que orientam o PST no âmbito nacional, situando particularidades locais.

### **1. Conhecendo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer**

O Sistema Nacional de Esporte e Lazer tem por objetivo consolidar a Política Nacional do Esporte criando mecanismos que garantam a execução e acessibilidade nas esferas da federação, definindo os papéis das entidades dirigentes do esporte e lazer. O Decreto Presidencial de 21 de janeiro de 2004 instituiu ‘A Conferência Nacional do Esporte’ que é um espaço de debate, formulação e deliberação das Políticas Públicas de Esporte e Lazer. No Brasil foram realizadas três Conferências Nacionais do Esporte (2003, 2006, 2010).

O referido sistema trata do esporte educacional, do esporte de participação e do esporte de alto rendimento estando baseado no regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, com ênfase na municipalização, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais e guiando-se pelos princípios da democratização e inclusão social; articula, integra, promove e estabelece relações éticas de parcerias entre as entidades da sociedade civil, instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, em torno do esporte educacional, de participação e de rendimento (BRASIL, 2006).

Para que possamos compreender a dinâmica da política de formação dos recursos humanos do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, esta deverá preservar o caráter multiprofissional e multidisciplinar que por sua vez se torna necessário para a universalização da prática do esporte e do lazer como direito de todos, iniciando com a aprendizagem das práticas esportivas e recreativas até as de alto rendimento nos aspectos do planejamento, da execução e da avaliação dando atenção especial ao esporte para pessoas com deficiência e com necessidades especiais, ao idoso e às práticas de identidade cultural brasileiras e de outras nacionalidades, em consonância com a Política Nacional de Esporte, levando em consideração os princípios éticos de inclusão, democratização e desenvolvimento humano e visando ao projeto histórico de sociedade comprometido com a

reversão do quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social.

O Sistema Nacional de Esporte e Lazer tem por princípio a gestão democrática da esfera pública, objetivando o exercício pleno da cidadania, por meio da participação e da inclusão social, valorizando a promoção do esporte educacional, de alto rendimento e de participação objetivando a formação integral do cidadão. O setor esportivo no Brasil tem uma grande potencialidade, no entanto tem muitos problemas e desafios a enfrentar. Uma alternativa seria definir os papéis da União, estados e municípios de forma transparente e com a participação dos cidadãos tomando consciência e opinando na gestão das entidades que promovem o esporte.

Segundo a 1ª Conferência Nacional do Esporte (2003), há que se tomar como base três pontos eminentemente importantes para a estruturação e construção da ação política governamental na área do esporte e lazer, que são: os Princípios - entendidos como origem de tudo; a Diretriz - como um conjunto de instruções ou indicações para se levar a ação; o Objetivo - o que se pretende atingir. Levando em consideração esses três eixos, entende-se que há a necessidade de uma gestão democrática da esfera pública, objetivando o exercício pleno da cidadania, por meio da participação e da inclusão social, uma gestão descentralizada que vise à colaboração e ao comprometimento entre Municípios, Estados, Distrito Federal e a União.

As Conferências Nacionais do Esporte (2003, 2006, 2010) incorporaram a ideia de que o esporte é merecedor de prioridades nas ações dos governos, por isso deve ser tratado como uma atividade essencial, difundir a cultura das práticas esportivas e de lazer como direito social, independente de idade, gênero, etnia, condição social ou deficiência, assim como uma política de lazer deve atender a toda a população, com linhas de ações específicas. O lazer não se limita a ter no esporte o único interesse sociocultural a ocupá-lo; ele deve ser compreendido como tempo e espaço de vivências lúdicas e de apropriação da cultura.

## **2. A particularidade do Programa Segundo Tempo**

Do conjunto das políticas públicas para o esporte, proposta e coordenada pelo Ministério dos Esportes (ME), encontra-se o Programa Segundo Tempo (PST), cujo objetivo consiste em democratizar o acesso à prática e à cultura esportiva, por meio de atividades oferecidas no contraturno escolar. Segundo os documentos oficiais do Ministério do Esporte, esse Programa tem como principal finalidade colaborar para a inclusão social, bem estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano, e assegurar o exercício da cidadania de crianças e jovens em idade escolar, tendo com enfoque principal o esporte educacional.

No Agreste Pernambucano, o Programa se materializou a partir da realização de três convênios (135/2005, 390/2006 e 112/2008) firmados entre o Ministério do Esporte (ME) e a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), com sede no município de Caruaru/PE. O convênio 112/2008 atendeu cerca de 5.000 (cinco mil) crianças e jovens, três vezes por semana, com



atividades esportivas e culturais, relacionadas à saúde e ao reforço escolar, bem como recebendo diariamente reforço alimentar.

O convênio 112/2008 atendeu vinte e cinco (25) núcleos que são as unidades básicas de atendimento ao público-alvo do PST. Os núcleos têm sede nas escolas públicas das cidades que receberam o programa e são destinados à prática esportiva e às atividades culturais relacionadas à saúde e ao reforço escolar dos participantes do Programa, mediante programação de atividades a serem desenvolvidas no contraturno escolar, sob orientação de coordenadores e monitores devidamente habilitados e capacitados para a função.

Para dar conta das atividades de reforço escolar, a ASCES fez parceria com duas importantes instituições de ensino superior da região: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) e o Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE). Essas duas instituições colaboram com o oferecimento das atividades de reforço escolar por via da integração no PST de monitores/alunos dos cursos de licenciatura. Pode-se afirmar que para os monitores e suas respectivas instituições de educação superior, o PST se constitui em atividade de educação, extensão universitária e de pesquisa.

Os monitores pertencem aos diferentes cursos de graduação oferecidos pelas instituições de ensino superior parceiras dos convênios, que são: Educação Física, Biomedicina, Fisioterapia e Enfermagem (ASCES-UNITA), Letras, Pedagogia, História e Ciências Sociais (FAFICA) e Pedagogia (UFPE). Os monitores ofereceram apoio à realização de atividades complementares tais como: reforço escolar, educação para a saúde, atividades culturais e exercício à cidadania.

Segundo Lorenzini, Santos e Barros (2010), em sua dimensão pedagógica, o PST do Agreste de Pernambuco busca o diálogo com todos os participantes (coordenadores, monitores e alunos), numa discussão sobre o Esporte e suas relações com outras atividades relacionadas à saúde, à educação, ao lazer. Como princípio pedagógico básico busca-se privilegiar a ludicidade e a interdisciplinaridade.

### **3. A relação do PST com a escola e a comunidade**

Subsidiados no Coletivo de Autores (2012), compreendeu-se que a educação visa à promoção dos homens como sujeitos conscientes que buscam a transformação da sociedade capitalista. A escola é concebida como um espaço onde os estudantes possam exercer seu papel na apropriação e produção do conhecimento, formando estruturas cognoscitivas e condutas que facilitem o enfrentamento das diversas situações da realidade social.

O Programa Segundo Tempo, no entanto, busca democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças e adolescentes em situação de risco social, oferecendo práticas esportivas educacionais estimulando-os a manter interação efetiva que contribua para o seu pleno desenvolvimento e, nisto, vemos a importância

em falar em cidadania ou participação cidadã.

Para Severino (1992), a cidadania é a qualificação do exercício da própria condição humana, sendo assim, para construirmos a cidadania precisamos ter claros os fins da escola e da educação, onde estes possibilitam ao educando um crescimento e um entendimento cada vez maior do que é ser cidadão, onde ele mesmo possa se libertar das amarras da alienação e perceba que a educação é o principal instrumento para a construção da cidadania, onde todos tenham direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à liberdade, em fim, à dignidade como seres humanos.

Pode-se destacar que há a necessidade de que a educação represente um investimento na consolidação da força construtiva dessas mediações, sempre tentando reverter seu potencial alienador. É a partir daí que se pode compreender a importância da escola na construção da cidadania. A escola deve servir de base mediadora e articuladora dos projetos que envolvem a ação humana. Conforme Severino (1992), só a presença viva e vivificante de um projeto educacional possibilitará à escola evitar a hipertrofia burocrática, a divisão técnico-social do trabalho, a prática autoritária e a rotina mecânica.

O acesso ao conhecimento deve confrontar-se com o direito à cidadania, e para tanto, necessita de rupturas que implicam certamente em uma nova compreensão de educação e da escola, como instituições que devem prioritariamente se engajar na construção da cidadania da maioria de excluídos. É de fundamental importância a inclusão de temas que abordem a questão da cidadania para que as crianças e os adolescentes sejam sempre desafiados na construção do conhecimento. Esses alunos passam a maior parte do tempo na escola, então, esta precisa dar o exemplo, ousar e construir o futuro oferecendo possibilidades concretas de libertação.

#### **4. A atuação dos profissionais no PST e suas relações com esporte, lazer, educação como direitos sociais**

Para atuar no âmbito do esporte e lazer numa perspectiva crítica e participativa é fundamental o investimento intenso em formação de pessoal. O que o PST propõe para assumir o cargo de coordenador de núcleo é ter formação na área de Educação Física, bem como fomentar continuamente estudos, capacitações e discussões periódicas visando ampliar a concepção de esporte e lazer. Neste âmbito, educar significa estar em correspondência com uma perspectiva emancipatória, visto que

Uma educação emancipatória que se realize no âmbito do lazer deve ter como objetivo fundamental a conquista do tempo livre. Nessa ótica o lazer passa a ser um espaço/tempo particular, uma dimensão determinada da vida humana estratégica, a partir da qual travaremos uma luta global e de hegemonia pela destruição das “formas inúteis” substituindo por “um novo edifício” (SILVA; SILVA, 2004, p. 25).

Desta forma, entende-se a importância da historicidade para a educação como emancipação

humana visando fundamentar a luta pela transformação de cada comunidade, de cada ambiente escolar em que se insere o programa.

Portanto, num projeto que objetiva a educação para transformação da realidade social em que vivem centenas de crianças, é necessário que se criem elementos que forneçam uma formação continuada desses coordenadores para melhor atuação nos espaços em que desenvolvem suas atividades.

Entretanto, para que sejam desenvolvidos ações e programas que tenham continuidade, é necessário o estabelecimento de políticas de Estado, implicando na definição de um planejamento continuado. Além disso, indica-se como necessária a adoção de um planejamento que ocorra permitindo a intersetorialidade, isto é, as políticas que contemplem diferentes setores, se diferenciado das políticas focais. Logo, é necessário um conjunto de ações articuladas num processo decisório por sujeitos que têm visões e interesses específicos e que, por vezes, em um curto espaço de tempo devem agir.

A falta de planejamento impede a definição de políticas que alcancem um caráter intersetorial, isto ocorre porque não há uma preparação de um plano de ação, ao passo em que há direta relação com o sistema político, tendo em vista ser esse sistema que confere legitimidade a esse processo.

Os direitos sociais são definidos no art. 6º da Constituição Federal de 1988, que estabelece: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Tratando do significado dos direitos sociais, Telles (1999) esclarece que falar em direitos sociais assume a extensão de percepção do que é ou pode vir a ser uma sociedade mais justa e mais igualitária. Isto sugere que é por meio dos direitos sociais que os indivíduos podem buscar uma maior equidade social, diante de um contexto societal de exclusão e diferenciações sociais, econômicas e de outras ordens. Os direitos sociais são, pois, direitos humanos e que são assim constituídos:

direito ao trabalho, direito ao salário igual por trabalho igual, direito à previdência social em caso de doença, velhice, morte do arrimo de família e desemprego involuntário, direito a uma renda condizente com uma vida digna, direito ao repouso e ao lazer (aí incluindo o direito a férias remuneradas), e o direito à educação (TELLES, 1999, p. 173).

Esses são direitos que devem ser assegurados a todos de maneira igualitária, sem qualquer distinção. Entretanto, na Educação Brasileira, o analfabetismo no país, conforme o Censo Demográfico 2010, divulgado pelo IBGE<sup>50</sup>, é de 14.612.183 analfabetos entre mais de 162 milhões de brasileiros com mais de dez anos de idade. Entre os estados da região nordeste do Brasil, o

<sup>50</sup> IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Acesso à **publicação completa** na página [www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default\\_sinopse.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm)

maior índice de analfabetismo foi registrado em Alagoas, com 22,52% da população acima de dez anos de idade. Em seguida aparecem Piauí (21,14%) e Paraíba (20,20%). Aproximadamente 18% da população do Nordeste brasileiro ainda está analfabeta.

## 5. Resultados e discussão dos dados da realidade investigada

A questão orientadora da investigação reportou-se às contribuições do PST no desenvolvimento profissional dos coordenadores de núcleo. Para tanto, os mesmos foram questionados sobre os princípios do programa, as mudanças percebidas na comunidade, as dificuldades encontradas e os limites e as possibilidades de conhecimento e intervenção no PST. Em síntese, perguntou-se: quais as contribuições do PST no desenvolvimento profissional dos coordenadores de núcleo?

Para analisar as informações verbais dos sujeitos pesquisados foram utilizadas as siglas S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, que identificam o sujeito mantendo, assim, oculta a identidade dos colaboradores.

No quadro 1, apresentamos a representação de sujeitos investigados para se discutir cada questão, demonstrando os dados para a discussão.

Quadro 1 - Participação dos sujeitos nas cinco questões	
Questão	Sujeitos participantes que tiveram suas falas citadas
Questão 1	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9
Questão 2	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11
Questão 3	S1, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11
Questão 4	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11
Questão 5	S1, S3, S5, S6, S7, S10, S11

A primeira questão versou sobre o exercício da cidadania no trabalho com crianças e adolescentes no PST-ASCES, portanto, a preocupação foi questionar os coordenadores de núcleo sobre as atividades desenvolvidas e a contribuição para consolidação da promoção do exercício da cidadania entre os participantes do PST.

Percebeu-se que as atividades relacionadas ao princípio da Cidadania, na percepção dos nossos sujeitos foram:

“A prática esportiva de qualidade assegurou o direito de toda criança a ter acesso a prática de esportes, assim como outras atividades que em conjunto promovem o exercício da cidadania” (S1).

Os sujeitos S2, S4 e S5 disseram que a confecção de brinquedos educativos no ambiente escolar foi de fundamental importância para que os alunos pudessem apresentar seus trabalhos nos festivais realizados entre núcleos na ASCES, bem como a confecção no próprio festival favoreceu novas experiências pedagógicas.

Destacamos uma brincadeira para ilustrar várias atividades cooperativas que necessitavam da união de grupo.

São 12 crianças com cordão (barbante) amarradas na cintura e uma caneta. As crianças precisavam formar um círculo com uma garrafa presa no centro tendo como objetivo cooperar para colocar a caneta dentro da garrafa o maior número de vezes (S7).

Para S3, S6, S8 e S9, a prática dos jogos populares e esportivos incentivou a coletividade e cooperação de todos os participantes nas atividades, expressando respeito, companheirismo, solidariedade entre os mesmos. Em especial foi destacada a troca de experiência entre pessoas com deficiências nos festivais ASCES, pois puderam desenvolver suas atividades de maneira igualitária, adaptando alguns jogos de acordo com a deficiência.

Ao analisar o material coletado foram encontradas respostas semelhantes no conjunto dos coordenadores evidenciando que o planejamento contribuiu com a discussão coletiva e a compreensão dos mesmos quanto ao princípio da cidadania. Evidenciou-se que os coordenadores se apropriaram do objetivo do PST, ao democratizar o acesso à prática e à cultura esportiva, por meio de atividades desenvolvidas no contraturno escolar.

Tomando como ponto de análise o princípio da *Cidadania*, constatamos que os coordenadores, sujeitos de nossa pesquisa, referendaram o entendimento de que a cidadania necessita ser materializada, concretizada com a participação nas práticas corporais, sendo “definida como o status dos membros que integram uma comunidade organizada, os quais possuem direito a ter direitos (LORENZINI; SANTOS, 2010, p. 37).

Na segunda questão, os coordenadores reportaram-se às atividades desenvolvidas nos núcleos, buscando compreender se as mesmas contribuíram no processo de inclusão social entre os participantes, sujeitos de nossa pesquisa e quais tiveram mais relevância no processo educacional.

As comunicações apresentadas pelos sujeitos S1, S2, S4, S7, S8 e S9 destacaram que as atividades que contribuíram para o princípio da Inclusão Social foram as atividades pedagógicas do Esporte Educacional (Esporte, Ginástica, Dança, Jogo e Luta e as atividades complementares como o reforço escolar e os festivais esportivos) que atenderam aos princípios filosóficos do PST, dentre os quais está a inclusão social. Nas palavras de S3, são atividades inclusivas “lutas adaptadas, vôlei, futsal, campo, dominó, xadrez etc.”.

Em todas as atividades realizadas os coordenadores confrontavam os saberes dos alunos, resgatando o seu dia a dia tendo como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória de acordo com o seu nível de entendimento (S5).

O trabalho em grupo entre os estudantes e professores, diante de uma peça teatral, davam aos estudantes um aspecto de grandes profissionais, aonde os mesmos atuavam na encenação de peças elaboradas pelos monitores (professores), buscando representar a cultura local e regional, portanto, eles eram o centro das atenções e carregavam uma grande responsabilidade (S6).

As contribuições dos coordenadores de núcleo evidenciam que a metodologia de ensino potencializou o processo de inclusão dos estudantes no PST-ASCES.

Para S10, o programa ofertou às crianças e aos adolescentes da comunidade a oportunidade de brincar à vontade e passear nos festivais, oportunidades que eles nunca tiveram porque viviam em situações de vulnerabilidade social e com grandes riscos de criminalidade em seu tempo vago, tornando-os ociosos e praticando coisas erradas na comunidade. As atividades recreativas pedagogizadas contribuía sim, pois os próprios alunos falavam que era melhor estar na escola.

A garantia ao acesso a serviços de atenção às necessidades básicas como “a educação, esporte e lazer de qualidade para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, são fator de proteção social” (S11). O mesmo destacou a capacidade que o esporte tem de juntar todas as pessoas tendo elas alguma necessidade especial física ou mental.

Ao analisar os resultados destacamos itens que evidenciam que os referidos coordenadores se aproximam do entendimento de que a interação social

refere-se ao fenômeno que inclui o grupo dos deficientes ou dos alunos oprimidos e privados, os quais passam a usufruir de benefícios e recursos considerados essenciais ao exercício da cidadania, tal como o acesso ao esporte educacional (LORENZINI; SANTOS, 2010, p. 37).

Em síntese, tanto a democracia como a inclusão social são princípios gerais das diretrizes do PST que direcionam conteúdos, valores, hábitos, atitudes possíveis de serem trabalhados por meio do Esporte Educacional.

A terceira questão tratou das mudanças na comunidade em que o Programa esteve inserido. Uma de nossas indagações no início desse trabalho era compreender qual a visão dos coordenadores de núcleo em relação à importância do PST para a escola, para os alunos e para a comunidade em que o seu núcleo se insere. Dessa forma, os profissionais pesquisados disseram que de forma significativa o PST contribuiu para melhorar a relação entre comunidade e escola. Para ilustrar a questão, trazemos a fala de diferentes sujeitos.

“Sim, percebemos uma maior interação entre escola e comunidade, assim como uma participação mais assídua por parte dos alunos nas diversas programações e propostas da escola” (S1).

“Sim os alunos e a comunidade começaram a participar da vida escolar dos seus filhos” (S3).

Sim, com a realização de reuniões frequentes os pais dos alunos perceberam que o programa deu certo, eles tinham que participar também com as ações como: palestras, comemoração de datas festivas, aulas de ginástica, aeróbica e outras. A comunidade entendeu a necessidade

de expressar suas vontades para que estas se transformassem em ações (S6).

Os investigados S5, S7, S8 e S9 também destacaram a grande aceitação dos pais e da comunidade, sempre presente, levando os alunos para as atividades do programa desenvolvidas no núcleo, nos festivais e no recreio nas férias. Também foi dito que

a clientela foi sensível aos princípios do programa logo no contrato de convivência, na pesquisa e levantamento de dados e a premiação dos anjos do bem, colaboradores da paz, trabalho no campo dos esportes com premiação no quadro mural do programa sendo a aluno destaque nas atividades. (S10). Sim, os pais de alunos do programa freqüentaram mais a escola e a comunidade sempre ajudava nas atividades conjuntas, o controle social, demonstrava estar mais presente, sempre procurando saber o que estava acontecendo no núcleo (S11).

A partir disso percebemos que a comunidade ao ver uma proposta, um programa que deu certo, que de alguma forma contribuiu para a melhoria de sua qualidade de vida, ela o acolhe e participa tornando então uma prática significativa. Acreditamos que muitos foram os avanços que puderam ser percebidos no PST aqui no Agreste, e constatamos através de nossa pesquisa. Mas com todos os avanços ainda existiram limites que poderiam ser melhor pensados para um novo convênio.

A quarta questão buscou compreender como cada sujeito se tornou coordenador de núcleo. Quais as maiores dificuldades encontradas?

Dez dos onze sujeitos pesquisados passaram por uma seleção, ou seja, uma etapa de prova escrita e outra de entrevistas. Antes disso, eles já tinham contato com o programa pois desenvolviam atividades como monitor nos dois primeiros convênios. No entanto, um desses profissionais por ter se destacado como voluntário teve uma oportunidade diferenciada de assumir a coordenação de um núcleo.

Na época para ser coordenador deveria ser formado em Educação Física ou provisionado do CREF. Após o falecimento de um Professor de Educação Física (coordenador do núcleo) como eu já tinha sido voluntário no programa e na época eu era provisionado fui convidado a participar (S5).

Os sujeitos S3, S6, S7, S8, S9 e S10 deram respostas com as mesmas ideias das que passamos a destacar: “Fui monitor durante o 1º convênio firmado entre o Ministério do Esporte e a ASCES, no segundo convênio tive a oportunidade de ser convidado como coordenador e passei no processo seletivo” (S1). “A coordenação veio através da seleção de profissionais de Educação Física, juntamente com prova escrita realizada pela ASCES” (S2; S4). “Seleção, seguida de capacitação” (S11).

Ratificamos que para atuar como coordenador de núcleo no PST, houve um processo de seleção dos profissionais. É importante salientar que para atuar como coordenador os profissionais deveriam ser no mínimo graduados em Educação Física ou ser provisionado.

Diante da atuação dos profissionais no programa, procuramos entender quais as maiores dificuldades encontradas pelos mesmos para desenvolver o trabalho, pois entendemos que coordenar um núcleo não seja uma tarefa fácil. Para atuar tem que cativar a comunidade, os alunos, os monitores e as pessoas que fazem parte da gestão da escola.

Quanto às dificuldades, as falas dos coordenadores evidenciaram que

A maior dificuldade foi à realização de outros projetos como PETI, computação, Pro Jovem no mesmo horário e dias em que funcionava o núcleo. Com isso os alunos faltavam muito. Mais depois mudamos os dias e tudo foi resolvido. “Outra dificuldade foi à má qualidade dos materiais que recebíamos, nós recebíamos uma alta quantidade de materiais, foram muitos materiais, mais a qualidade era péssima (S1).

“As maiores dificuldades em nosso caso foi referente à infraestrutura da escola (quadra)” (S2).

“Uma das maiores dificuldades encontradas foi à violência na comunidade onde acontecia o programa” (S4).

“Mobilizar e motivar escola e comunidade” (S6).

“As dificuldades são bem comuns as que se encontram em todos os tipos de aula de Educação Física como, material e espaço físico” (S8).

A partir da análise das informações verbais dos nossos sujeitos podemos constatar que existiram dificuldades comuns aos coordenadores, mas com trabalho e dedicação os problemas foram aos poucos sendo resolvidos. A busca por um trabalho de qualidade foi o que incentivou todos os sujeitos a fim de que as crianças e adolescentes inseridos pudessem ter a oportunidade de ter uma realidade social diferenciada, ao trabalhar com o esporte e demais atividades propostas pelo próprio programa.

A quinta questão reportou-se aos limites e às possibilidades para o coordenador de núcleo. Mesmo com os êxitos, ainda encontramos alguns limites que passamos a tratar a partir das comunicações dos investigados.

As falas a seguir expressam as dificuldades encontradas diante da violenta comunidade na qual a escola estava inserida.

“São limites saber que a realidade é injusta com muitas crianças, mas podemos mudar isso” (S3).

“Não foi possível pensarmos na conquista de todos os alunos devido ao meio em que vivem devido a uma forte influência que eles têm”, (S5).



“A organização dos espaços, além de oferecer certa precariedade, eram distantes da escola, dificultando a articulação com os outros setores” (S6).

Visando respeitar e superar as fragilidades, os limites do núcleo, um dos coordenadores expressou-se dizendo,

para respeitar os limites encontramos a necessidade de trabalhar um planejamento participativo das ações dentro de uma ação democrática, acatando sugestões e propostas. A possibilidade foi de grande relevância o contato com a família através de toda equipe envolvida: coordenação, monitores, direção da escola e todos os funcionários participaram de encontros pedagógicos e de pais e na comunidade para divulgar o programa mostrando o que significava e que se proponha. O forte do nosso trabalho foram as mães e pais colaboradores voluntários, sempre foi avaliado o trabalho de todos, pontos positivos e negativos e sugestões para melhorar (S10).

Nota-se que para o trabalho da coordenação de núcleo é de fundamental importância o respeito, a determinação, com foco nos objetivos e nas metas para alcançar a evolução gradativa, visualizando as possibilidades de crescimento, sempre fazendo registros e avaliando as ações, visando sempre benefícios para toda comunidade e crianças envolvidas. No rumo de potencializar as possibilidades destacamos as informações verbais a seguir.

“Avançar em conhecimento e no fortalecimento da cidadania democrática (S7).

“Acho que a questão de abertura de novos núcleos é uma das grandes possibilidades de melhoria do programa” (S8).

“O preconceito cultural com relação a algumas atividades foi uma possibilidade para diversidade de materiais e modalidades” (S11).

“No PST têm possibilidades de aprender com os estagiários e alunos no dia a dia” (S3).

Outro dado observado é a questão da parceria da gestão da própria escola com o PST. Em alguns núcleos era visível a preocupação dos gestores em dar suporte e apoio para que o programa desse certo; em outros, parecia mais que era uma obrigação receber o programa, mais um dispositivo para dar “dor de cabeça” aos gestores. Nesta contradição citamos como exemplo as seguintes comunicações:

limites nem tanto, pois tive a oportunidade de atuar numa boa escola e com condições políticas favoráveis o que gerou muitas possibilidades como a criação de um programa que atende alunos especiais à participação do núcleo em todas as programações comemorativas do município, entre outras (S1).

Mudou a visão sobre a prática do esporte educacional nas escolas por meio das atividades

realizadas dentro do programa e, com isso, a prática tecnicista que é muito comum em nossa cidade teve uma nova concepção, oportunizando a inclusão a cidadania, o cooperativismo entre os alunos, pais, professores, gestores (S6).

Ficou evidenciado que as atividades desenvolvidas nos núcleos para as aprendizagens das crianças e dos adolescentes e as atividades envolvendo a comunidade escolar ampliaram as referências sobre o Esporte Educacional, agregando benefícios diretos na formação de valores e atitudes em prol do referido conhecimento, trabalhado pelos coordenadores investigados, evidenciando-se que as reflexões são oriundas a partir da realidade concreta, de forma dialética diante da práxis social.

Os sujeitos investigados nos possibilitaram refletir a respeito da visão de mundo, das concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que seja o esporte educacional, revelando o impacto dos princípios filosóficos do PST na atuação dos referidos profissionais, assim como nos permitiram dizer que o jeito de fazer e de pensar o esporte é o pedagógico incluindo neste, a mediação da reflexão metodológica dos processos educacionais.

Diante dos princípios, das diretrizes como um conjunto de instruções ou indicações para se levar a ação e do objetivo pretendido pela Política Nacional de Esporte e Lazer, inferimos que a percepção dos coordenadores de núcleo investigados incorporou o referencial que orienta a referida política no âmbito do Esporte Educacional, apropriando-se de fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem das práticas corporais trabalhadas no PST.

### **Considerações finais**

Ao analisar os impactos das contribuições do PST no desenvolvimento profissional dos coordenadores de núcleo evidenciou-se que os mesmos compreenderam os princípios e objetivos do referido programa, e desta forma obtiveram ganhos no conhecimento teórico e metodológico qualificando sua própria prática pedagógica, sua atuação.

Os coordenadores investigados perceberam que a compreensão acerca das Políticas Públicas de Esporte e Lazer relacionadas ao Esporte Educacional valorizou o programa junto à escola, envolvendo os estudantes e a comunidade em que os núcleos estiveram inseridos, bem como possibilitou a identificação de avanços que ainda podem ser materializados num próximo convênio a ser iniciado no Agreste Pernambucano em particular.

O trabalho na coordenação de núcleo também gerou o impacto referente à necessidade de mais reflexão sobre as mudanças estruturais da atual sociedade, bem como potencializou a relevância social das ações do PST no entrelaçamento concreto com a vida das crianças e dos adolescentes em seus núcleos e comunidade.

### **Referências**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **I Conferência Nacional de Esporte e Lazer**. Brasília - DF, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **II Conferência Nacional de Esporte e Lazer**. Brasília - DF, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **III Conferência Nacional de Esporte e Lazer**. Brasília - DF, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 135 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru / PE, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 390 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru / PE, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 112/2008 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru/PE, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LORENZINI, Ana Rita; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco. In: LORENZINI, A.; BARROS, A.; SANTOS, A. (orgs.). **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. Maringá, PR: Edit. Univ. Estadual de Maringá, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC Ltda, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim; MARTINS, José de Souza; ALBA, Zaluar. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP: Papirus, Anped, 1992.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Nínive Pinto da. **Círculos Populares de Esporte e Lazer: Fundamentos da Educação para o Tempo Livre**. Recife: Bagaço, 2004.

TELLES, Vera. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

# CAPÍTULO 6

## AS CONTRIBUIÇÕES DAS REUNIÕES DE ESTUDO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DOS(AS) ALUNOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAFICA

Eliana Wanessa Lima Tabosa<sup>51</sup>

### **Introdução**

O presente texto<sup>52</sup> versa sobre a vivência dos(as) estagiários(as) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA, no Programa Segundo Tempo, a que em diante chamaremos de PST. Discutiremos como as reuniões de estudo contribuíram para o processo de formação/atuação dos(as) estagiários(as) no programa.

A articulação teórico-prática é bastante discutida na área educacional a partir de textos como os de Mizukami e Herneck (2002). Em se tratando da formação de professores(as), as leituras indicam que a formação inicial tem como pretensão a inserção do sujeito na vida profissional, mas a formação continuada é a que permite uma maior possibilidade de reflexão sobre a prática e na prática.

Diante dessas questões, percebemos a importância que a formação continuada assume no momento de inserção na carreira docente, cuja possibilidade está na promoção de aprendizagens, troca de experiências e discussões sobre as questões do cotidiano escolar. Os cursos de formação inicial lançam os sujeitos na carreira, os legitimam para entrada na docência através da certificação.

O processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar (ZEICHNER, 1993, p. 17).

A formação inicial tem a condição de habilitar o(a) professor(a) para atuação profissional. As dificuldades e realidades vividas por ele(a) na prática diária da escola necessitam de outro processo que lhe ajude a superá-las, a minimizá-las. Seria então a formação continuada e os

---

<sup>51</sup> Coordenadora da Central de Estágios e professora do curso de Pedagogia da FAFICA, mestra em Educação pelo Centro de Educação, Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica da UFPE.

<sup>52</sup> Este artigo é fruto de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da ASCES em 16 de fevereiro de 2011 através da Carta nº 013/11 CEP/ASCES

momentos de estudo os responsáveis por esse processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico, possibilitando ressignificações de ações, posturas, atitudes e, principalmente, o fortalecimento da prática docente.

Vemos na discussão sobre as reuniões de estudo do PST a possibilidade de refletir sobre esse processo de formação continuada como momento privilegiado para os(as) estagiário(as) ressignificarem suas práticas.

O Programa Segundo Tempo foi implementado pela Associação Caruaruense de Ensino Superior - ASCES através de parcerias realizadas com o Ministério dos Esportes, com a cooperação da FAFICA e da UFPE. Especificamente na área de Pedagogia, nossos(as) alunos(as) trabalham com o reforço escolar, cujo objetivo é contribuir com as necessidades de acompanhamento que se evidenciarem a partir das exigências do conhecimento escolar, atentando cuidadosamente, da abordagem desses conhecimentos a partir de uma perspectiva dialógica entre os sujeitos e entre os diversos saberes produzidos socioculturalmente.

Além da atuação direta com os(as) alunos(as) no Programa Segundo Tempo, os(as) estagiários(as) participam de reuniões de orientação e estudo tanto com a professora orientadora da FAFICA, como com a Coordenação do Programa na ASCES.

Enxergamos nesses momentos a construção de conhecimentos de forma partilhada, a discussão sobre o dia a dia nos espaços escolares, o que pode contribuir significativamente para o processo de formação/atuação desses sujeitos.

Neste sentido, quais contribuições as reuniões de estudo podem promover no processo de formação/atuação dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia da FAFICA no Programa Segundo Tempo? Quais são os aspectos, quando participam desses momentos, que têm contribuído para o exercício da profissão docente no Programa Segundo Tempo?

Essas foram algumas inquietações que despertaram o nosso interesse em compreender as contribuições das reuniões de estudo no processo de formação/atuação dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia da FAFICA no Programa Segundo Tempo.

Referendados em autores(as) da área educacional, iniciamos o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo para analisar dados para construção do artigo. Percebemos que esse estudo poderá vir a contribuir com o processo de reflexão dos sujeitos sobre as ações empreendidas por eles(as) no programa e nos ajudará como professores(as) orientadores(as) a revisitar nossa prática orientadora, modificando o que se fizer necessário e fortalecendo questões que se mostrarem positivas.

## **1. A formação continuada como mecanismo de contribuição à prática docente**

Nesta parte do texto discutimos como a formação continuada (entendida como participação em congressos, eventos educacionais diversos, reuniões para estudos e planejamento da prática

educativa) contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido compreendemos o(a) professor(a) como sujeito histórico-social que produz conhecimentos e reflexões sobre os movimentos, as relações e os processos de ensino-aprendizagem que permeiam a instituição escolar.

A formação continuada é necessária pela própria natureza do ser humano, como ser social e histórico que está em processo de transformação e inconclusão (FREIRE, 1996) e que busca pelo aperfeiçoamento constante. A realidade muda e conseqüentemente o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre.

Como acreditamos nas modificações das ações dos sujeitos e concordamos com uma nova conceituação de formação continuada que abandona a instrumentalização técnica para assumir a possibilidade de posturas e práticas reflexivas, autônomas e construtivas da ação docente, apostamos em algumas características que são propostas por autores, como Bruno e Christov (2001); Imbernón (2005); Mizukami e Herneck (2002), sendo elas: a) a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; b) a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; c) a formação continuada como estratégia de contribuição ao desenvolvimento do professor.

A primeira delas é a questão da formação continuada ser exigência da atividade profissional no mundo atual. Como já explicitado a formação inicial possibilita ao professor a sua inserção na carreira. O(a) futuro(a) professor(a) tem que interiorizar “a disposição e a capacidade de estudar a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Os saberes construídos na reflexão cotidiana e o reconhecimento do inacabamento (FREIRE, 1996) contribuem para que o(a) professor(a) perceba a necessidade de manter-se atualizado, o que caracteriza a formação docente como um processo contínuo.

Esse processo de busca contribui para uma formação com ampla compreensão de realidade de seu tempo, capaz de assumir uma postura crítica e propositiva, possibilitando-lhe intervir nas realidades da escola, cooperando, assim, com suas transformações.

Portanto, será desafio da formação continuada,

a reinvenção da figura do professor enquanto pessoa, sua auto-estima, sua realização, sua valorização e reconhecimento social. E enquanto profissional, no reordenamento de suas condições de trabalho, na ressignificação de sua prática docente, na atualização de suas bases conceituais e no resgate das dimensões afetivas e psicossociais do processo de construção de sua profissão (RIBEIRO, 2008, p. 107).

A partir desse processo é que percebemos o papel da formação continuada para que ajude o(a) professor(a) a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e, em particular, os de seu

perfil profissional.

Uma segunda característica diz que a formação continuada poderá ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico. Um dos aspectos inerentes à formação continuada é a discussão da prática do(a) professor(a). Desvelar as relações, as crenças e as atitudes desses sujeitos e discuti-las em momentos de reflexão coletiva podem vir a subsidiar as questões referentes aos processos de formação.

Candau (2002, p. 56) diz que “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente”. Esse saber referendado pela autora é o que possibilita a sustentação da prática docente.

Atribuindo a noção de “saber”, Tardif (2002, p. 60) diz que “saber é um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”. Segundo o autor, é um saber plural e temporal.

É plural porque advém de diversas fontes, sendo eles:

- Os saberes da formação profissional resultante das instituições formadoras pelas quais passou o(a) professor(a) e que são incorporados às suas práticas e neles estão imbricados os saberes da ciência da educação e os saberes pedagógicos e que constituem de certa forma o conhecimento teórico necessário à formação continuada.
- Os saberes disciplinares relativos aos diversos campos do conhecimento e que são transmitidos pelas instituições formadoras.
- Os saberes curriculares que são oriundos dos programas escolares instituídos pela escola (objetivos, conteúdos, métodos) e onde são categorizados e apresentados os saberes sociais por ela definidos.
- E por fim, os saberes experienciais que são resultantes do exercício de suas funções e na prática de sua profissão e que, segundo Tardif (2002, p. 38-39), a partir disto os(as) professores(as) “desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

É um saber temporal porque é adquirido ao longo dos anos, do tempo. E, segundo Tardif (2002), eles são temporais em pelo menos três sentidos: para boa parte dos(as) professores(as), o que sabem sobre ensino e suas relações foram aprendizagens construídas ao longo do seu tempo como estudante, de sua própria história de vida; os primeiros anos de carreira são decisivos para estruturação de sua prática profissional e por seus saberes serem desenvolvidos ao longo de uma carreira. Esses três aspectos caracterizam o saber como temporal.

A última característica de que a formação continuada é vista como uma estratégia de contribuição ao desenvolvimento do(a) professor(a). Todo processo de formação geralmente implica mudanças nas pessoas e, por consequência, o desejo de realizar um trabalho com novas bases, desenvolvendo formas diferentes de conceber e praticar o ensino. Esse vem sendo o



objetivo dos cursos de formação continuada: contribuir para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a), objetivando transformações nas práticas adotadas, visando à melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

## **2. Contribuições das reuniões: o que dizem os(as) estagiários(as) de Pedagogia sobre os momentos de formação continuada/reuniões de estudo e planejamento no Programa Segundo Tempo**

Apresentamos o que retratam as falas dos(as) estagiários(as) sobre as contribuições em seus processos de formação e atuação a partir dos estudos e discussões nas reuniões do PST. Na análise, a partir das entrevistas, verificamos que as repostas traduzem os momentos de formação/reunião como mecanismo de contribuição à prática docente, ao desenvolvimento profissional.

### **2.1 Mecanismo de contribuição à reflexão sobre a prática docente**

As reuniões de estudo como desdobramento da formação continuada tornam-se mecanismo de contribuição à prática docente dos(as) estagiários(as) no Programa Segundo Tempo. Nesses momentos tanto a orientadora da FAFICA como a coordenação do PST orientam, discutem, estudam e planejam junto com os(as) estagiários(as) as diretrizes do programa; esses momentos tornam-se importantes para o desenvolvimento profissional dos(as) estagiários(as); de acordo com suas falas, compreendemos o quanto estes momentos colaboram para este processo.

As reuniões são interessantes, pois ocorrem trocas de experiências e nos acrescentam várias informações sobre o Programa, como discussões sobre a prática docente (E 1).

As reuniões são proveitosas, há a orientação de como interagir com os alunos para que eles vejam a importância do Programa e assim saíam das ruas, no momento que não estão na escola (E 3).

As reuniões nos ajudam a esclarecer dúvidas contribuindo para nossa prática, assim podemos pensar melhor sobre ela (E 5).

Essas reuniões fortalecem nossa prática, já que estudamos os objetivos do programa, como devemos trabalhar, compreendemos, a partir desses encontros, como o programa é importante para a aprendizagem desses alunos, pois ele tenta trabalhar de forma diferenciada da sala de aula, nós buscamos criar momentos lúdicos, tanto no esporte, no caso dos monitores da ASCES, como agente que trabalha como o reforço escolar (E 2).

Os(as) estagiários(as) vivenciam um misto de formação inicial e continuada. Os momentos de estudo, de reunião, de planejamento da prática oportunizam a eles(as) discussões, reflexões, esclarecimentos de questões, não só sobre o Programa Segundo Tempo, mas também sobre suas práticas, como sujeitos formadores que são.

De acordo com Bruno e Cristov (2001, p. 55), “a importância dessa reflexão está na oportunidade de os professores avaliarem sua prática, trocarem experiências com os colegas e

aprofundarem conhecimentos relativos ao processo de ensino”. Segundo os autores, as reuniões colaboram no processo de reflexão sobre a prática; torna-se da mesma forma um momento de fortalecimento do grupo já que dividem dificuldades, incertezas, trocam experiências e constroem o hábito do estudo. Os saberes da prática docente alicerçam as ações dos(as) estagiários(as), especificamente os saberes da formação profissional, curriculares e experienciais.

Avaliamos como positivo esses momentos, pois os(as) estagiários(as) compreendem as reuniões de estudo como o momento propício à discussão sobre as suas práticas, torna-se assim, uma forma de revisitá-las, transformá-las, principalmente porque entendemos que uma das funções da educação é transformar os sujeitos, que estão em comunidades vulneráveis e que podem encontrar nas ações do PST a oportunidade de saírem da violência social a que estão acometidos.

Os momentos de estudos possibilitam, da mesma forma, planejar suas práticas, dar intencionalidades às suas ações no PST. Neste sentido,

o planejamento pedagógico do núcleo (Plano Macro) e do conjunto de aulas (Plano Micro – atividades) deve ser uma síntese de um processo participativo que possibilite **dar sentido e significado** às próximas aulas (atividades). É necessário que tenha conhecimento do que pretende e registre seus significados, **a fim de** que o planejamento se traduza em ações efetivas (OLIVEIRA, PERIM, 2009, p. 238).

Podemos perceber o quanto são importantes as ações do PST, uma vez que as intencionalidades estão presentes nas práticas dos(as) estagiários(as). O planejamento realizado possibilita o direcionamento das práticas, conseqüentemente, o programa atinge o objetivo de exercer, a partir do esporte educacional e do reforço escolar, a possibilidade de as crianças expressarem suas reais potencialidades e serem vistas no âmbito de suas reais necessidades.

O Programa Segundo Tempo tem como objetivo geral democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

Para perseguir esse objetivo, as propostas dos(as) alunos(as) estagiários(as) têm que estar em consonância com as propostas do programa. O estudo sobre suas diretrizes possibilita aos(as) alunos(as) uma prática docente que vai além da sala de aula, pois esses sujeitos lidam com conhecimentos diversos, com uma proposta alternativa de educação que privilegia os saberes cotidianos dos(as) alunos(as), de seus contextos sociais, já que trabalha com jovens em situação vulnerável, lidando assim com a inclusão social e a busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre as atribuições dos(as) monitores(as) estabelecidas pelo documento norteador das práticas no PST, estão:

1. Desenvolver juntamente com o coordenador de núcleo o planejamento semanal e mensal das atividades esportivas, de forma a organizar as práticas relativas ao ensino-aprendizagem dos participantes e o melhor desempenho funcional do núcleo;
2. Assessorar e apoiar o coordenador de núcleo no desempenho de suas atividades e serviços, assim como desenvolver as práticas complementares previstas no plano de aula, sistematicamente nos dias e horários estabelecidos, zelando pela sua organização, segurança e qualidade, de acordo com a proposta pedagógica do projeto.

As atribuições dos(as) estagiários(as) no Programa Segundo Tempo estão totalmente relacionadas ao planejamento e à execução de ações educativas, sejam de cunho esportivo ou de reforço escolar. Neste contexto, o papel do(a) coordenador(a) é de extrema importância, pois é ele(a) quem realiza a mediação nos momentos de formação, reunião de planejamento e estudos. Com o olhar focado nas diretrizes do programa, as coordenações da FAFICA e UFPE são responsáveis pela organização das reuniões que de acordo com aos(as) estagiários(as)

Acontecem semanalmente com os monitores e o supervisor do núcleo e mensais com toda a equipe e coordenação do programa (E 5)

Na reunião do mês planejamos as atividades de acordo com as normas do programa (E 1)

Semanalmente são discutidas questões que atendam as necessidades dos alunos, para que eles se sintam bem e orgulhosos em fazer parte do programa, tanto na área esportiva como na pedagógica (E 3).

Percebemos a importância das reuniões para compreensão dos objetivos do programa e que diretamente colaboram nas práticas desenvolvidas pelos(as) estagiários(as).

Vemos, da mesma forma, a importância que a coordenação tem. Ela, como mediadora do processo, ajuda na construção de práticas intencionais, reflexivas. De acordo com Bruno e Cristov (2001, p. 61),

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de horário de trabalho perdido.

Esses momentos assumem parte do processo de formação dos(as) estagiários(as), contribuindo com o seu processo de formação e sua atuação no PST. A coordenação torna-se o elo entre a perspectiva da proposta e sua corporificação. O(a) coordenador(a) de núcleo assume a função de mediador(a) no processo de pensar/repensar as práticas exercidas no PST.

Quando questionados(as) sobre se as reuniões de estudo/formação ajudavam os(as) estagiários(as) a organizar suas práticas no programa, os(as) estagiários(as) responderam que “através das reuniões refletia sobre a minha prática e os objetivos alcançados, se estavam de acordo com a metodologia do programa. Durante esses momentos havia sempre troca de experiências que aprimoravam nossa experiência” (E 5). Outro estagiário disse que “as reuniões tinham caráter pedagógico, elas me ajudaram muito a pensar as atividades do reforço” (E3).

As reuniões de estudo como desdobramento da formação continuada colaboram com a prática docente dos(as) estagiários(as) no Programa Segundo Tempo, pois possibilitam momentos de reflexão sobre o processo de construção do planejamento, das atividades que serão desenvolvidas.

A partir destes relatos, pudemos compreender ao longo do texto os impactos das reuniões de estudo no processo de formação/atuação dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia da FAFICA no Programa Segundo Tempo. Os momentos vivenciados por eles(as) ao longo do período que estiveram no PST contribuíram significativamente para o processo de formação/atuação no programa.

Entendemos que as discussões realizadas nas reuniões, as articulações teórico-práticas, as reflexões e as ressignificações das mesmas possibilitaram o amadurecimento epistemológico dos(as) estagiários(as).

Esta atividade extensionista proporcionou, aos(as) mesmos, a possibilidade de experienciar a prática docente permeada de intencionalidades, impulsionando suas vivências no PST, colaborando para compreensão de que a educação é um ato político e que suas ações ajudam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma das funções da formação, seja inicial ou continuada, é promover esse processo de compreensão pelos(as) alunos(as) e o Programa Segundo Tempo através de suas diretrizes, objetivos e normas aliado a um processo de formação continuada, possibilitou aos(as) estagiários(as) esse entendimento, fazendo-os perceber que o processo educativo ajuda a humanizar o sujeito e que suas práticas no reforço escolar no PST colaboraram para o processo de formação de crianças e adolescentes que estavam em situação vulnerável.

O Programa Segundo Tempo, com suas diretrizes, impulsiona não só a efetivação de práticas educativas e esportivas, mas, também, o processo de construir-se professor(a), compreendendo sua função social.

## **Referências**

BRASIL. **Programa segundo tempo**. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>. Acesso em 06 de janeiro de 2012.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na Escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O**

**coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2001.

CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, M. da G. N.; HERNECK, H. R. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (orgs.). **Formação de Professores, Práticas pedagógicas e escola.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, Gianna Lepre (orgs.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.** Maringá, PR: Eduem, 2009.

RIBEIRO, M. M. de L. Reflexões sobre a formação continuada de professores à luz do pensamento freiriano. In: GOMES, F.; JÓFILI, Z. (org.). **O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire: múltiplos olhares.** Recife: Bagaço, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas.** Lisboa: 1993.

## CAPÍTULO 7

# DIREITO E SEGUNDO TEMPO COMO UMA ALTERNATIVA À CRISE SOCIAL E JURÍDICA

Adilson Silva Ferraz<sup>53</sup>

### **É possível repensar a relação direito e sociedade a partir do PST?**

O direito está em crise. O que isso quer dizer? Mais do que afirmar que as leis não funcionam ou que os juízes são lentos para decidir significa constatar que a própria sociedade está em crise. Para Boaventura de Souza Santos, assim como para outros pensadores contemporâneos, vivemos em um período de transição. A relatividade e as mudanças sociais que ocorrem de modo cada vez mais rápido não deixam espaço para a estabilidade das relações e tampouco para a autorreflexão. A maioria da população está tão atarefada com o adaptar-se às novas necessidades que surgem que não tem tempo ou simplesmente não está interessada em questões que dizem respeito à vida comum em sociedade (SANTOS, 2003, p. 1).<sup>54</sup> Já não viveríamos no mundo moderno, mas tampouco saberíamos o que nos espera no futuro.

Dessa crise faria parte o aprofundamento de fenômenos como a pobreza e a miséria, o clientelismo político, a corrupção e o desinteresse político, principalmente na América Latina e África. Mas não seria papel do direito evitar a existência desses fenômenos? Podemos perceber então que a esfera do direito não é isolada da sociedade e que as condições postas por cada momento histórico determinam a forma como o compreendemos e utilizamos, inclusive em momentos de crise. Nesse contexto, o direito corre o risco de passar a ser um mero instrumento para alcançar fins, se desconectando muitas vezes da ética e da justiça. Como acreditar então em um direito que parece não cumprir mais seus objetivos? Se por um lado o povo recorre ao mundo jurídico para garantir aquilo que lhe é devido, por outro, o mesmo recurso parece ser usado para a manipulação e marginalização do próprio povo – estaria certo o velho Marx? O tema é complexo e polêmico, pois perpassa não só as leis que existem, mas, sobretudo, o processo político de sua

---

<sup>53</sup> Bacharel em direito pela Faculdade ASCES, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Doutor em Direito pela Universidad de Buenos Aires – UBA, Doutor em Filosofia pela Pontificia Universidad Católica Argentina – UCA, ganhador do Prêmio Brasil de Esporte e Inclusão Social no ano de 2008, professor e bolsista da Faculdade ASCES, professor da Universidad de Buenos Aires. email: adilson\_ferraz@hotmail.com

<sup>54</sup> Bauman afirma sobre o tema que: “[...] assim como todas as substâncias líquidas, também as instituições, os fundamentos, os padrões e as rotinas que produzimos são e continuarão a ser como estas, “até segunda ordem”; que elas não podem manter e não manterão suas formas por muito tempo. Em outras palavras, que entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto da contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar” (BAUMAN, 2010, p. 12).

criação e de sua aplicação pelo poder judiciário. E, como vamos observar mais adiante, essa crise social e jurídica não está dissociada do ensino nas faculdades de direito, o que contribui para a manutenção deste círculo vicioso de reprodução do desrespeito aos direitos do povo.

Acredito que o Programa Segundo Tempo (PST) surgiu como uma alternativa (evidentemente, não a única) a essa crise e como uma tentativa de reconciliar a sociedade consigo mesma, buscando solucionar, ou ao menos minimizar, algumas das contradições existentes. Se antes, centenas de milhares de crianças e adolescentes viviam no Brasil expostos cotidianamente à violência e à ociosidade, não recebiam uma educação satisfatória e tinham condições de vida indignas, agora são acolhidas pela mão do Estado, que respeita seus direitos mais básicos. Por isso o PST pode ser implantado em qualquer sociedade, pois as propostas do programa são importantes para qualquer comunidade que valorize uma educação de qualidade e a dignidade do ser humano, independente de região ou nacionalidade. Meu objetivo neste estudo é discutir, partindo da experiência do Agreste Pernambucano, as contribuições do PST e do direito em sua relação mútua. Buscamos responder às seguintes perguntas: como o direito (em sentido amplo) pode contribuir para as atividades do PST? Quais as contribuições do PST para o mundo jurídico? Desse modo, realizei uma análise qualitativa dos dados obtidos em entrevistas. Ressalto que a experiência como orientador pedagógico dos estagiários de direito foi importante para a pesquisa, pelo conhecimento da realidade cotidiana vivenciada nos núcleos. Minha hipótese é de que o PST é um mecanismo importante (embora não suficiente) para reverter respostas indevidas dos cursos jurídicos às demandas da sociedade, concretizando os direitos das crianças e dos adolescentes, ao mesmo tempo em que auxilia os estudantes de direito a compreender sua função social. A seguir, discorreremos sobre aquilo que denominamos crise do direito e sua relação com as condições atuais dos cursos jurídicos no Brasil.

### **A crise do direito e a educação jurídica**

Só se consideraria, pois, em crise, no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam (DANTAS, 1952, p. 22).

Em 1952, já alertava o professor e jurista Francisco Clementino Dantas sobre o advento de uma crise no direito e a necessidade de reverter essa situação. Sua preocupação é bastante atual. O que chamo de crise é a revelação da incapacidade da sociedade para manter uma convivência pacífica entre os indivíduos (basta ver os altos índices de violência em nosso país), mas também uma incompetência para restaurar a paz quando os conflitos já foram deflagrados; mas não só isso.

É principalmente o desrespeito aos direitos do povo, apesar de estes já estarem garantidos pela Constituição Federal. A crise do direito começa (mas não termina) nos bancos das faculdades. Além daqueles já expostos por Luciano Oliveira (2004, p. 137-167) (manualismo, reverencialismo, falta de tempo, impureza metodológica), gostaria de apontar três grandes problemas da educação jurídica que contribuem para a crise a que me refiro: 1) o dogmatismo; 2) a ausência de compromisso ético e político; 3) a formação jurídica como formação de recursos humanos. Claro que não são todos os cursos jurídicos e estudantes sujeitos a essas condições, mas, infelizmente, essa é uma realidade persistente.

Quando o estudante adentra na academia jurídica se depara com um conjunto de teorias e conceitos que não são passíveis de demonstração empírica, fazendo com que ele fique perplexo diante de múltiplas interpretações possíveis para uma mesma situação real. Como afirma Adeodato (2009, p. 157), quando ocorre isto, o aluno tende a acatar cegamente a “opinião” do professor ou de juristas que possuam autoridade no âmbito da doutrina, reprimindo a criatividade que lhe será essencial na experiência profissional.<sup>55</sup> Os estudantes não imaginam o quanto essa visão de mundo voltada para a ausência de crítica lhes é prejudicial. Na maioria dos casos não a percebem, ou quando a percebem, não se dispõem a mudá-la. Observa ainda Adeodato (2011, p. 204):

Assim o aprendizado é quase que exclusivamente dogmático, e mesmo assim mal feito, pois se reduz a descrever e decorar, sem sequer problematizar, textos legais e jurisprudenciais que constituem meros dados de entrada na concretização do direito positivo. Nem para a prática dogmática esse ambiente educacional e científico serve.

Devido a isso, todos os anos o fordismo jurídico propicia que sejam jogados no “mercado” milhares de bacharéis domesticados por sua própria dogmática. Isso ocorre por razão dos próprios juristas, que reproduzem esse direito em crise.

O segundo problema diz respeito à falta de compromisso ético e político por parte dos juristas. Hoje, muitos estudantes de direito e profissionais pensam como o filósofo, no diálogo com um jurista imaginado por Hobbes (2004, p. 38), que “o advogado normalmente deve dizer tudo o que pode em benefício do seu cliente, seduzir o juiz e o júri, e deturpar o real sentido das palavras”. Ou seja, acredita que o direito não deve caminhar de mãos dadas com a ética. Infelizmente, nos cursos jurídicos, podemos observar por parte dos estudantes que o interesse pela ética está voltado na maioria das vezes unicamente para o estudo dos códigos de ética das profissões jurídicas. Concordamos com Nalini (2011, p. 347), quando diz que

O estudante de Direito optou por uma carreira cujo núcleo é trabalhar com o certo e o errado.

---

<sup>55</sup> Adeodato sustenta ainda que é preciso mudanças na política que permitam maior autenticidade ao ensino jurídico: “[...] o governo incrementa vagas nas faculdades de direito, enquanto apoia pesquisa em ciências exatas, por exemplo (mediante bolsas, incentivos, dedicação exclusiva, etc.), não apenas porque entende serem estas últimas profissões mais necessárias à sociedade, mas sim, entre outras, por seu interesse na manutenção do ensino dogmático e no uso do aparato jurídico como instrumento de dominação política” (ADEODATO, 2009, p. 163).



Ele tem responsabilidade mais intensificada, diante dos estudantes destinados a outras carreiras, de conhecer o que é moralmente certo e o que vem a ser eticamente reprovável.

Quanto ao compromisso político, este não ocorre quando há simplesmente filiação partidária ou um ativismo político, mas na compreensão de que as nossas ações têm reflexos perante a comunidade. Dimitri Dimoulis (2010, p. 263) aponta que, já que o direito surge de opções políticas e sua aplicação influencia as lutas políticas, é necessário superar os limites da dogmática jurídica e desenvolver uma visão ampla e crítica dos problemas jurídicos. Isso pressupõe estudar as relações do direito com a realidade social e preocupar-se com as consequências da aplicação do direito. O compromisso político indica também um senso de responsabilidade com relação às nossas ações e à necessidade de contribuir para a coletividade. O terceiro problema é o mais visível entre os três, e a força do mimetismo de sua gravidade é inversamente proporcional ao de sua difusão. Hoje, o direito tem se convertido em um negócio, com a venda de livros jurídicos cada vez mais superficiais, a abertura de faculdades com fins mercadológicos e a competição estimulada pelos concursos públicos. Nesse contexto, o injustiçado se converte em “cliente” e no mercado de contratação pública se passa anos “memorizando” o que dizem os códigos e as leis, e se gera uma forma de individualismo que não foi cogitada por Smith ou David Ricardo: o isolamento. Em nossa realidade, a academia contribui diretamente para a continuidade dessas estruturas de poder porque, como ensina Foucault, não existe dominação que não inclua formas de acumulação de conhecimentos, métodos, técnicas, procedimentos, investigação e resolução de problemas, formas de disciplinar e domesticar o outro.<sup>56</sup> Como afirma Del Percio, a educação é um dos caminhos para superar essa realidade, apesar das críticas à ideia de escola como principal instrumento de educação, ligada ao fato de ser um instrumento de socialização. A crise da educação atual também é favorável a uma descrença em seu potencial emancipador, no entanto, essa crise que atravessa a educação, como toda crise, nos põe frente a uma situação fascinante: a possibilidade de pensar a educação não como instrumento de treinamento de recursos humanos, senão como a atividade dirigida a brindar a cada educando com os instrumentos para que possa desenvolver plenamente suas potencialidades como pessoa (PERCIO, 2009, p. 279).

Não é preciso muito para perceber que os três problemas estão conectados. A formação oferecida nos cursos jurídicos prepara os estudantes partindo de um modelo de formação de recursos humanos (preparar para o mercado), o que demanda e gera dogmatismo por parte dos professores e estudantes, estimulando muitas vezes já durante o curso a ausência de compromisso

---

<sup>56</sup> Afirma Foucault: “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão uma constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos escritores) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? Não constituiria o sistema judiciário, o sistema institucional da medicina, eles também, sob certos aspectos, ao menos, tais sistemas de sujeição do discurso?” (2009, p. 44).

político e de ética que será reproduzida após sua conclusão. Acredito que não pode ser ética uma faculdade que prepare alguém para ser uma pessoa dogmática e que eduque exclusivamente para o mercado; ao mesmo tempo, não devia ser jurista alguém fechado em sua visão de mundo (às diferenças e necessidades do outro) e preocupado unicamente com vantagens econômicas. Em consequência, aqueles formados segundo essa concepção de mundo indesejada e que deveriam lutar para a concretização dos direitos acabam por contribuir indiretamente para a continuidade do desrespeito à cidadania. Como afirmei no início, a crise que enfrentamos é uma crise não só do direito, mas também da educação, do modo como vivemos; é uma crise da sociedade.

### **Por uma educação mais humana e um direito voltado para a cidadania**

Em nosso país se vive essa crise (enquanto que alguns vivem dela) do direito especialmente no nordeste, que em conjunto com a região norte apresenta maior nível de pobreza e problemas educacionais.<sup>57</sup> De acordo com o Portal Brasil, em 2004, Pernambuco apresentou um percentual de 21,3% de analfabetismo e 33,3% de analfabetismo funcional.<sup>58</sup> No Agreste Pernambucano, marcado historicamente por desigualdades socioeconômicas e pelo clientelismo político, a situação é alarmante. Entendo que o PST é uma revolução na forma de combater essa realidade, na medida em que une esforços da sociedade, da universidade, em parceria com o Estado, utilizando os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e ludicidade. De acordo com Ivete Figueira da Silva (2009, p. 252), a implantação de programas sociais quase sempre foi tratada como mero assistencialismo, mas o PST tem como prioridade melhorar a qualidade de vida da população de baixa renda, garantindo cultura, lazer e esporte, deixando o assistencialismo de lado. É através da educação que o indivíduo pode tomar consciência do seu papel dentro da sociedade, tornar-se mais crítico e conhecer seus direitos e deveres. Buffa et al. (1987) acreditam, entretanto, que é preciso rever outro ponto do equacionamento do que ele chama de “ilusão pedagógica”: o peso dado ao saber e à educação no destino dos indivíduos. Para o pensamento educacional, política, participação política, democracia e cidadania foram sempre vinculadas muito mais à consciência, ao saber, à ignorância e aos valores culturais, do que às condições materiais de existência, como se fossem duas realidades apartadas: “Quando pensamos em alterar o comportamento político, logo pensamos em agir sobre os valores, a visão de mundo, a instrução, deixando intocadas as condições materiais de existência [...]” (BUFFA et al., 1987, p. 73). O PST tem a imensa vantagem, como programa social, de unir uma melhoria considerável das condições materiais de existência, incrementando ao mesmo tempo a consciência política reflexiva.

<sup>57</sup> Devemos lembrar que na história do Brasil, ao contrário de vários países da Europa, não passamos pelo modelo de Estado voltado fortemente para a concretização dos direitos sociais (Estado Social/Welfare State). Após a redemocratização, passamos diretamente de um modelo de perfil liberal de Estado (clássico) para aquele com inclinações neoliberais, embora os governos tenham de modo crescente demonstrado preocupação com as questões sociais. Apesar dos avanços, ainda há hoje profundas desigualdades regionais em nosso país.

<sup>58</sup> Os dados foram consultados no site: [http://www.portalbrasil.net/estados\\_pe.htm](http://www.portalbrasil.net/estados_pe.htm) Acesso em: 15/01/2012.

Como observa a coordenadora geral, a experiência do PST é sempre um desafio, apesar dos esforços conjuntos. Uma de suas características é o avanço do conhecimento a partir da ação pedagógica:

O PST é um desafio para as intervenções junto às crianças, adolescentes, deficientes, que requer um agir pedagógico, no qual construímos coletivamente um saber que precisa ser conhecido pelas políticas e estudos. Neste sentido, coordenar o PST consiste em reconhecer o potencial produtor dos sujeitos e campos de investigação, avançando com o conhecimento.

Concordo com Rubem Alves (2002, p. 77) quando diz que “A democracia só é possível se o povo for educado. Mas ser educado não significa ter diploma superior. Significa ter a capacidade para pensar”. Neste sentido, a prática no PST é sempre reflexiva, pois os acadêmicos são constantemente provocados a revisitarem suas concepções de sociedade, pessoa, educação, escola, discente, dentre outras (SANTOS, 2003, p. 61). Através da fala de um dos estagiários de direito transparece a percepção crítica e profunda da realidade das crianças e jovens, além do reconhecimento da importância do PST para uma formação efetivamente humana:

O PST me ajudou a entender melhor o dia de uma criança carente, como ela necessita de ajuda, não apenas educacional, mas de atenção, dedicação e amor. São crianças frágeis, que pelo fato de terem sido criadas em um meio com tantas deficiências ficam sem um objetivo na vida. Não pensam em fazer um curso superior, nem em querer ganhar mais conhecimento, que é essencial para o seu crescimento. Tudo isso decorre da grande deficiência que a educação pública proporciona para essas crianças. Elas deixam de pensar no seu futuro, na sua vida.

As intervenções dos estagiários de direito deve levá-los a refletir sua posição ética no mundo, seu atual conhecimento jurídico e sua responsabilidade perante a coletividade, pois o Direito não deve ser estudado e compreendido como isolado da sociedade, pois é fruto de complexas relações, transformações sociais e das relações de poder em determinado contexto histórico.<sup>59</sup> Isto inclui a necessidade de inovar<sup>60</sup> na educação, fugindo dos três problemas anteriormente apontados, o que engloba a necessidade de um uso plural da metodologia. Gustavo Rabay Guerra (2010, p. 86) assevera que a integração de métodos, tais como o aprendizado baseado em problemas, a metodologia do caso e a intervenção estimulada, franqueia inúmeras possibilidades de aproveitamento de aprendizagem, tanto em disciplinas dogmáticas, quanto em componentes

---

<sup>59</sup> Devemos lembrar a lição de pensadores do Direito, tais como Ehrlich, Alf Ross, Olivecrona e Holmes, que afirmam que: “[...] não é possível estudar o Direito como mero ordenamento jurídico composto de normas coordenadas e em relação de hierarquia umas com as outras; ou seja, não admitem uma especulação puramente dogmática acerca das normas jurídicas (RIBEIRO, 2004, p. 304).

<sup>60</sup> Hannah Arendt, ao comentar acerca da crise da educação, observa: “Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho que eles mesmos” (2000, p. 226)

eminentemente teóricos, vez que propicia uma identificação direta do conteúdo estudado com os objetivos sistêmicos e específicos da disciplina, permitindo, assim, uma maior situação do discente, no contexto de sua formação acadêmico-profissional. No ambiente extensionista, defendemos que a própria participação do PST é uma forma de inovar a educação, pelos seus princípios e metodologias únicas, de modo que essa vivência se agrega indissociavelmente à formação jurídica dos estagiários.

Para tanto, é importante que conteúdos voltados para a compreensão da cidadania sejam abordados de forma lúdica pelos estagiários de direito. Proponho então um roteiro temático geral (não exaustivo) a ser seguido nas atividades: 1) O que é o direito? 2) O que é e o que diz nossa Constituição Federal? 3) Quais são nossos principais direitos? 4) Por que devemos cumprir nossas obrigações? 5) O que é cidadania? 6) Todos são cidadãos na sociedade? 7) O que é democracia? 8) O que são direitos humanos? 9) O que é respeitar a pluralidade e a diferença? Claro que estes temas se cruzam e devem ser trabalhados com linguagem simples e exemplos cotidianos, aproveitando sempre os elementos da cultura popular regional e local. Como afirma Pinsky (1998, p. 113), educação deve ser a síntese entre o patrimônio cultural da humanidade (em seu sentido mais amplo) e a especificidade da própria cultura, de modo que o educador tenha condições de tratar cada aluno como um ser único a ser socializado. A coordenadora geral afirma ainda que

No geral do PST, existem contribuições que orientam os acadêmicos das diversas áreas incluindo o direito, pois no PST são considerados os conhecimentos atuais dos alunos, constituídos em sua comunidade cultural, com estabelecimento de nexos e relações entre os conhecimentos atuais e as contribuições de cada área; o PST utiliza a problematização enquanto procedimento pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem favorecendo as discussões em grupo que são uma estratégia de aprendizagem coletiva, a qual contribui com os monitores no exercício de habilidades e competências ao dialogar com os alunos do programa. Em síntese, o PST contribui com o exercício do direito, as atividades esportivas e complementares.

Existem benefícios mútuos na união entre o direito e o Segundo Tempo. Os estagiários da área jurídica exercitam sua cidadania primordialmente como propagadores do conhecimento, enquanto que as crianças e jovens exercem sua cidadania através de sua inclusão no PST, ensinando aos estagiários que o direito não está só no papel. Todos acabam praticando conjuntamente as mesmas atividades, exercem a cidadania, aprendem e ensinam, se humanizam e desenvolvem uma consciência crítica.

**Sim, é possível!**

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.  
(Cora Coralina)

O mundo jurídico permeia o PST não só quando há licitações e contratações, mas

essencialmente nas atividades desenvolvidas nos núcleos, pois quando se educa se efetiva a cidadania. O PST precisa do direito nas atividades que estimulam a consciência crítica e o pensamento, de um modo diverso de como ocorre também nas atividades físicas. Já o mundo jurídico precisa de pontos de conexão com o cotidiano que permitam aos juristas não esquecer que a origem do direito é a própria sociedade. Neste sentido, o PST oferece aos estagiários a vivência do direito ali onde este brota, ao mesmo tempo em que se promove a educação e a cidadania não só dos beneficiários do PST, mas também dos estagiários do curso de direito. A participação no PST permite aos estudantes de direito desenvolver uma autoconsciência que lhes permite superar o dogmatismo, a formação voltada para a geração de recursos humanos e a falta de compromisso ético e político, quando estes são submetidos a este tipo de formação superior. Deixa-se de lado a “educação para a crise” em direção a uma “educação para a emancipação”.

Desse modo, há sempre a necessidade de haver estagiários de outras áreas que não a de Educação Física no PST. Embora nem sempre isso seja perceptível, as ações dos estagiários das várias áreas não são isoladas, se mesclam na formação mútua dos envolvidos (estagiários, crianças, coordenadores etc.). Entretanto, quando há a participação de estagiários de Direito ocorre uma ação específica voltada para a “educação para a cidadania”, havendo um maior benefício quanto à conscientização política e reflexão acerca da realidade circundante. Observamos que as atividades desenvolvidas pelos estagiários de Direito são primordialmente lúdicas e voltadas para aspectos culturais, cumprindo as diretrizes do programa. A atuação destes estagiários de outras áreas é complementar, mas não menos importante.

O PST é fundamental não só para melhoria imediata da qualidade de vida das crianças e dos adolescentes beneficiados, para o enriquecimento da formação dos estagiários, coordenadores e orientadores pedagógicos envolvidos, mas, sobretudo, para a superação das contradições de um mundo social e jurídico em crise.

### **Referências**

ADEODATO, João Maurício. **Ética e Retórica** – para uma teoria da dogmática jurídica. São Paulo: Saraiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma Teoria Retórica da Norma Jurídica e do Direito Subjetivo**. São Paulo: Noeses, 2011.

ALVES, Rubem. **Por uma Educação Romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Intérpretes** – sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

DANTAS, Francisco Clementino San Tiago. Discurso pela Renovação do Direito. In: Coleção Nova Dogmática Jurídica. Rio de Janeiro: Florense, 1952.

DIMOULIS, Dimitri. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso** – aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo, 2009.

GUERRA, Gustavo Rabay. Formação Jurídica Crítico-Reflexiva: A Importância da Intervenção Discente Estimulada. In: SILVA, Gustavo Javier Castro e; PALMA, Rodrigo Freitas et al. (orgs.). **Pensando o Direito: uma contribuição propedêutica**. Brasília: Processus, 2010.

HOBBS, Thomas. **Diálogo entre um Filósofo e um Jurista**. São Paulo: Landy, 2004.

NALINI, José Renato. **Ética Geral e Profissional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

OLIVEIRA, Luciano. Não fale do Código de Hamurábi! A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em Direito. In: \_\_\_\_\_. **Sua excelência o comissário e outros ensaios de Sociologia Jurídica**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

PERCIO, Enrique Del. **Política o Destino: cuestiones estratégicas en tiempos de crisis**. Buenos Aires: COPPAL, 2009.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Contexto, 1998.

PORTAL BRASIL. [http://www.portalbrasil.net/estados\\_pe.htm](http://www.portalbrasil.net/estados_pe.htm) Acesso em: 15/01/2012.

RIBEIRO, Fabio Túlio Correia; CAVALCANTE, Henrique Costa. O Realismo Jurídico. **Revista da Esmese**. N. 7, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o Direito ser Emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2003, n. 65.

SILVA, Ivete Figueira da. Pensando o Programa Segundo Tempo no Processo de Inclusão Social. In: BRASÍLIA. **Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social** – Coletânea dos Premiados de 2008. Brasília: América, 2009.

# CAPÍTULO 8

## A ATUAÇÃO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: UM CAMINHO NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOS MONITORES DA ÁREA DE SAÚDE<sup>61</sup>

Natália Ferraz de Araújo Malkes<sup>62</sup>  
Valquíria Farias Bezerra Barbosa<sup>63</sup>  
Fabrício Andrade Martins Esteves<sup>64</sup>

### Introdução

Na área da saúde, a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), desde os Convênios nº 135-2005 e 390-2006, até o convênio 122-2008, objetivou desenvolver ações de educação em saúde e promover a prática interdisciplinar com os demais cursos que atuam no PST-ASCES, através da inserção de acadêmicos dos cursos da saúde nos núcleos escolares que não conseguiam monitores de Pedagogia.

As ações educativas em saúde são ferramentas essenciais ao incentivo da autoestima e do autocuidado, promovendo principalmente reflexões que conduzam a modificações nas atitudes e comportamentos (FERREIRA, 2006).

A promoção da saúde, e conseqüentemente a educação em saúde que é parte integrante da mesma, representa uma estratégia promissora para enfrentar os múltiplos problemas que afetam as populações. A educação em saúde pode ser definida como qualquer atividade, relacionada com aprendizagem, que visa alcançar o estado de saúde (BUSS, 1999).

As crianças participantes do PST são consideradas vulneráveis pelo contexto biopsicossocial, estando estas em contato com desigualdades diversas. As práticas educativas do PST possuem

<sup>61</sup> Projeto aprovado no Comitê Científico da faculdade ASCES nº - 033/11 CEP-ASCES

<sup>62</sup> Natália Ferraz de Araújo Malkes, fisioterapeuta formada pela UFPE em 1998, Mestre em saúde da Criança e do Adolescente pela UFPE em 2009, Especialista em Fisioterapia Pneumofuncional pela Gama Filho-RJ em 2007, Docente da Faculdade ASCES no Curso de Fisioterapia, Orientadora dos alunos de Fisioterapia no Programa Segundo Tempo, e-mail: nataliaferraz@ASCES.edu.br

<sup>63</sup> Valquíria Farias Bezerra Barbosa, Bacharel em Enfermagem e Obstetrícia pela UFPE, Especialista em Educação Profissional - Enfermagem ENSP-FIOCRUZ/UFPE, Mestre em Bioquímica pela UFPE, Doutora em Ciências Humanas pela UFSC Modalidade DINTER, Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Pesqueira. E-mail: valquiria@pesqueira.ifpe.edu.br

<sup>64</sup> Fabrício Andrade Martins Esteves, possui graduação em Biomedicina (2004) e mestrado em Bioquímica (2007) tendo sido ambos os títulos obtidos pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutorado do Programa de Biologia Aplicada a Saúde, sediado no Laboratório de Imunopatologia Keizo Asami (LIKA/UFPE). Tem experiência profissional e docente na área de Bioquímica, Imunohematologia e Biologia Molecular, atuando principalmente na área de diagnóstico laboratorial. Docente da Faculdade ASCES no Curso de Biomedicina e orientador dos acadêmicos do referido curso no Programa Segundo Tempo. E-mail: andrade.fab@gmail.com



como eixo principal a inclusão social e o exercício da cidadania de crianças e adolescentes em escolas públicas. O PST busca desenvolver atividades interdisciplinares baseadas em princípios da saúde, da educação e do lazer, primando pelo diálogo entre profissionais, monitores e estudantes do programa (MENDES et al., 2010; LORENZINI et al., 2010).

Além do benefício direto sobre as crianças e os adolescentes o programa desenvolveu uma importante influência sobre os acadêmicos/monitores participantes. No PST, segundo Barbosa et al. (2010), os acadêmicos desenvolvem aprendizagens que colaboram para o surgimento de novas competências enriquecedoras para sua formação profissional. Neste contexto, destaca-se o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho multiprofissional e interdisciplinar a partir da interação com os orientadores e estudantes de outras áreas da saúde, educação e do direito.

O objetivo desta investigação consistiu em identificar os impactos da participação no PST dos acadêmicos da área de saúde sobre a sua formação profissional, bem como traçar o perfil destes acadêmicos, buscando identificar, sob a ótica deles, os impactos das atividades de educação em saúde sobre a saúde das crianças e dos adolescentes participantes.

### **Percurso metodológico da intervenção no PST**

A ASCES-UNITA desde os Convênios nº 135-2005 e 390-2006 até o convênio 122-2008 integra o programa com acadêmicos e professores da área de saúde (Fisioterapia, Biomedicina, Enfermagem e Farmácia) desenvolvendo ações de educação em saúde e promovendo a prática interdisciplinar com os demais cursos que atuam no PST-ASCES.

Dentro da estratégia de trabalho ocorriam reuniões coletivas quinzenais de acompanhamento aos monitores, com a finalidade de planejar, discutir e compartilhar as experiências e dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos em cada núcleo e coletivamente propor estratégias de enfrentamento dos fatores limitantes evidenciados. Ao longo do programa, os acadêmicos desenvolveram ações nos núcleos pautados na metodologia da problematização, uma vez que partiam das demandas e necessidades dos estudantes, professores e/ou familiares. As atividades propostas visaram desenvolver o trabalho coletivo de construção de diversos conhecimentos, estimular as aquisições psicomotoras, sócio-afetivas e cognitivas, proporcionando divertimento e descontração dentro do processo educativo (PONCE, 2007; BARBOSA et al., 2010; NETO et al., 2007).

De maneira geral, os temas abordaram aspectos do desenvolvimento psicomotor da criança e do adolescente, de higiene, alimentação, educação ambiental, prevenção de agravos prevalentes na infância, prevenção ao uso de drogas e educação sexual, bem como orientações contra a exploração sexual e o trabalho infantil; as técnicas educativas privilegiaram através da ludicidade, as artes dramáticas, as palestras, exposições dialogadas e as oficinas (MENDES et al., 2010; TURCATTI et al., 2005; NETO et al., 2007).

Semestralmente eram realizados festivais visando à apresentação dos trabalhos desenvolvidos, bem como permitindo uma melhor interação entre as comunidades da escola básica e da escola superior.

Ao longo do programa se identificava o interesse do grupo em conhecer os possíveis impactos que as ações poderiam estar desencadeando e em 2011 deu-se início a uma pesquisa com o objetivo de investigar os impactos da participação no PST dos acadêmicos da área de saúde sobre a sua formação profissional, bem como traçar o perfil destes acadêmicos, buscando identificar, sob a ótica deles, os impactos das atividades de educação em saúde sobre a saúde das crianças e adolescentes participantes.

A pesquisa é um estudo do tipo descritivo com corte transversal e componente tanto quantitativo, quanto qualitativo. Participaram da pesquisa os monitores egressos do PST que atuam durante os Convênios nº 135-2005, 390-2006 e 112-2008. O procedimento de amostragem foi por conveniência, levando em consideração a acessibilidade aos acadêmicos. A coleta de dados se deu por intermédio de uma técnica de entrevista semiestruturada com instrumento de pesquisa elaborado pelos autores, na forma de questionário. O mesmo foi constituído por variáveis sócio-demográficas, para a caracterização da população (idade, estado civil, curso de origem, período ou módulo do curso, outras experiências profissionais), fatores relacionados à atuação como monitores da área da saúde nos núcleos do PST e sobre a saúde das crianças e dos adolescentes do PST. O instrumento de pesquisa foi submetido a um teste piloto com cinco estudantes monitores do PST da área de Educação Física da ASCES-UNITA a fim de avaliar a adequação e a clareza da linguagem e sua reprodutibilidade, realizando as adequações necessárias à coleta de dados.

O estudo atendeu às considerações éticas presentes na Resolução 196/96 da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, e sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da ASCES-UNITA, mediante a carta nº 033/11.

### **Revisão da literatura**

A educação é um serviço público de natureza construtiva dos homens socialmente compreendidos. Trata-se de um direito outorgado, mas, acima de tudo, a ser conquistado por intermédio da construção coletiva, devendo-se pautar no conhecimento em seu sentido mais amplo. A mesma é indispensável e urgente como prática social emancipadora (PONCE, 2007).

Partindo-se dessa premissa pode-se facilmente estabelecer pontos de aproximação e interseção entre educação e saúde. A saúde é também um direito outorgado pela constituição brasileira a todo cidadão; esse direito se concretiza pelo acesso universal aos espaços sociais de produção da saúde – a que denominamos serviços de saúde –, mas também nas subjetividades e vulnerabilidades do sujeito social, biológico e cultural. O processo de trabalho em saúde é coletivo e envolve atores sociais distintos – comunidade/profissionais de saúde/universidade/indivíduo –

que vivenciam nos fóruns de controle social a possibilidade de participação ativa, de mediação entre interesses e necessidades diversos. Dentre muitas outras possibilidades argumentativas, podemos dizer que está no campo do Direito a intersecção que justifica uma Educação para a Saúde no âmbito da escola (PONCE, 2007).

Para Busquets et al. (2003), há três objetivos básicos para a educação em saúde, sendo que o primeiro consiste em formar personalidades autônomas, capazes de construir seu próprio estilo de vida e conseguir um equilíbrio que lhes proporcione bem-estar, tanto físico como psíquico e social. Considerando o conceito ampliado de saúde para o qual se admite que o processo saúde-doença é permeado de subjetividades oriundas dos sujeitos e dos contextos sócio-culturais e econômicos em que estão inseridos, é que se concebe a necessidade da educação para a saúde como eixo temático transversal do processo de escolarização formal. O segundo objetivo consiste em oferecer os meios para que a população infantil se conscientize de seus próprios estados físicos e psíquicos, dos seus hábitos e atitudes diante das diversas situações da vida cotidiana, e construa um conhecimento, tanto dos seus processos orgânicos, como do processo de suas relações pessoais e sociais. O terceiro objetivo prescreve que a educação para a saúde proporciona meios para que se conheça e se utilize de diferentes formas de intervenção nos processos orgânicos, destacando-se os hábitos, as atitudes e as relações, o que envolve a educação para a tomada de decisões e o conhecimento das consequências positivas ou negativas delas oriundas.

É no reconhecimento do ser social que a criança e o adolescente personificam, através de suas suscetibilidades, mas acima de tudo de suas potencialidades, que se compreende a necessidade de investimento na promoção à saúde do escolar. As ações educativas em saúde são ferramentas essenciais ao incentivo da autoestima e do autocuidado, promovendo reflexões que conduzam a modificações nas atitudes e comportamentos (FERREIRA, 2006).

A promoção da saúde emergiu como marco na Saúde Pública a partir dos anos 70 e desde então vem se consolidando como um modelo de atenção à saúde.

Foi através do informe Lalonde, publicado no Canadá em 1974 e do relatório Healthy People publicado pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar do governo dos Estados Unidos da América, em 1979, que houve uma ampliação do conceito do “campo da saúde”, que, tradicionalmente, estava vinculado à medicina. O novo conceito de ‘campo’ passou a ser constituído por um conjunto de quatro elementos, a saber, a biologia humana, o meio ambiente, o estilo de vida e o sistema de saúde, para buscar soluções e produzir respostas aos problemas de saúde pública. Ambos os documentos estão vinculados à abordagem comportamentalista conservadora de promoção da saúde, predominante nos anos 70, e fortemente fundada na noção de fatores de risco produzida por vertentes clássicas da epidemiologia. Essa abordagem incentivava os indivíduos a assumirem a responsabilidade por sua própria saúde, mediante mudanças comportamentais e de

estilo de vida, com a finalidade de reduzir os gastos com o sistema de saúde.

Na década de 80, a Organização Mundial de Saúde empreendeu discussões no sentido de superação das imprecisões e limitações da abordagem comportamentalista, surgindo então a ‘nova promoção da saúde’, também denominada abordagem socioambiental ou socioecológica, que teve como marco a I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, realizada em 1986, no Canadá. Esta nova abordagem não abandonou a ideia de risco epidemiológico<sup>65</sup>, mas dirigiu seu foco para os condicionantes ambientais, sociais, econômicos e culturais da saúde, deslocando a ênfase da medicalização da saúde para as políticas públicas e a intersectorialidade (CASTIEL et al., 2010).

Na atualidade, a promoção da saúde é tida como processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, implicando numa maior participação e responsabilização e incorporando valores como solidariedade e equidade, numa parceria entre os atores Estado-comunidade-família-indivíduo (BUSS, 1999).

Embora o artigo 11 do Estatuto da Criança e do Adolescente assegure o atendimento integral à criança e ao adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para a promoção, a proteção e a recuperação da saúde, Cyrino e Pereira (1999) discutem que esta questão precisa ser revista, pois a criança em idade escolar e o adolescente são marginalizados no atendimento realizado pelo setor saúde, havendo um quadro de morbidade não valorizado nas estatísticas de saúde, tais como os problemas psicossociais, gravidez na adolescência, queixas psicossomáticas, infecções sexualmente transmissíveis, cáries, distúrbios de visão, uso abusivo de drogas, dentre outros. Ao mesmo tempo em que houve, a partir da década de 80, um expressivo aumento nas taxas de escolarização para a população de 7 a 14 anos em todo o país, os maiores de cinco anos estão fora das prioridades específicas em saúde.

A necessidade de buscar uma visão integradora do processo de crescimento e desenvolvimento de nossa infância e adolescência vem sendo apontada, incluindo aí a leitura antropológica, sociológica e política que justifica seus comportamentos, sua expressão no corpo biológico e seus planos de metas que organizam um modo de vida saudável ou de risco. [...] A criança, vista na sua integralidade, ainda está fora do sistema de saúde (CYRINO; PEREIRA, 1999, p. 40).

No âmbito da atenção básica à saúde, os profissionais de saúde devem atuar como agentes de mudanças no contexto de atenção à família e como facilitadores no processo da educação em saúde. Para dirimir as supramencionadas lacunas na atenção à saúde da criança e do adolescente,

---

<sup>65</sup> O conceito de risco epidemiológico refere-se à monitorização e à definição de estratégias de regulação de riscos no campo da saúde, tecnicamente viabilizadas pelos avanços nas técnicas de cálculo estatístico, mediante métodos epidemiológicos sofisticados, utilizados na estimativa da probabilidade de ocorrência de eventos de saúde e doença associados a determinadas exposições.

em 2008, foi instituída uma parceria entre os ministérios da Saúde e da Educação, a fim de implementar o Programa Saúde nas Escolas<sup>66</sup>. Este programa tem o objetivo de promover a saúde dos estudantes brasileiros de escolas públicas, mediante o desenvolvimento de ações de prevenção e promoção a saúde, por parte das equipes de saúde da família.

O Programa Saúde nas Escolas está estruturado em quatro blocos. O primeiro consiste na avaliação das condições de saúde, envolvendo estado nutricional, incidência precoce de hipertensão e diabetes, saúde bucal (controle de cárie), acuidade visual e auditiva e avaliação psicológica do estudante. O segundo trata da promoção da saúde e da prevenção, que trabalhará as dimensões da construção de uma cultura de paz e combate às diferentes expressões de violência, consumo de álcool, tabaco e outras drogas. Também neste bloco há uma abordagem à educação sexual e reprodutiva, além de estímulo à atividade física. O terceiro bloco do programa é voltado à educação permanente e à capacitação de profissionais e de jovens. O último bloco de atuação do programa prevê o monitoramento e a avaliação da saúde dos estudantes por intermédio de duas pesquisas.

O tempo de execução de cada parte deve ser planejado pela Equipe de Saúde da Família, levando em conta o ano letivo e o projeto político-pedagógico da escola. As ações previstas no PSE são acompanhadas por uma comissão de educação e de saúde, formada por pais, professores e representantes da saúde, que poderão ser os integrantes da equipe de conselheiros locais.

Compreende-se, portanto, a necessidade de inserção na formação superior em saúde de abordagens teórico-práticas sobre educação em saúde e saúde do escolar no âmbito dos componentes curriculares que contemplem a saúde coletiva, a fim de reafirmar o espaço da escola como ambiente privilegiado de promoção à saúde da criança e do adolescente (VILLA; ARANHA, 2009).

Fagundes e Burnham (2005) consideram que, no campo da saúde, os espaços tradicionais de aprendizagem representados pelos hospitais e clínicas especializadas, entre outros, são espaços em que o estudante universitário é introduzido às rígidas hierarquias e rotinas de trabalho, o que pode convergir para a construção de uma postura autoritária que tem marcado a trajetória da maioria das profissões da área de saúde. As autoras apontam para a necessidade de inserção em outros cenários de aprendizagem que favoreçam processos relacionais e de produção do conhecimento mais assimétricos, através do compartilhamento de saberes e práticas, de problemas e de suas soluções, num constante exercício de aproximação da prática à teoria, academia/comunidade, em direção ao possível antes mesmo do ideal.

O trabalho na comunidade permite a (re)significação e (re)construção dos saberes da experiência na interação direta entre as pessoas e com o contexto sócio-cultural. Entre as aprendizagens que podem ser desenvolvidas pelos estudantes está a melhor capacidade de comunicação na constante busca pela superação da assimetria entre a linguagem científica e

<sup>66</sup> Fonte: <http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/brasil-sem-miseria/aceso-a-servicos/saude-na-escola>.

a popular; a ampliação da capacidade de se relacionar e acolher o outro; valorização do saber popular e percepção das interfaces que podem estabelecer com o saber “científico”; enfrentamento de situações dinâmicas e desafiadoras no cotidiano, desenvolvendo a capacidade criativa; a incorporação de valores humanísticos como a solidariedade, o compromisso e a responsabilidade social, entendida como forma de compromisso moral com as necessidades sociais da população; e compreender de forma mais ampla os limites e as possibilidades da atuação profissional (PONCE, 2007; FAGUNDES; BURNHAM, 2005).

Mediante a discussão literária passamos aos achados desta investigação e sua discussão.

### **Resultados e discussões**

Participaram da pesquisa dez voluntários que atuaram como monitores do PST, sendo sete do curso de fisioterapia, dois de Enfermagem e um de Farmácia, e destes cinco eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Em relação ao tempo de permanência no programa a maioria deles ficou até a conclusão da formação, variando de um a dois anos de contribuição ao PST. No momento da pesquisa, cinco deles já estavam inseridos no mercado de trabalho, onde três exerciam papel de profissional orientador e um exercia a função de educador social.

#### **Sobre a monitoria nos núcleos do PST**

Neste contexto, buscou-se identificar que circunstâncias/ações vivenciadas mais desencadearam mudança na formação profissional dos acadêmicos voluntários da pesquisa.

A análise das respostas ao questionário permitiu identificar que cerca de 50% dos monitores, quando ingressaram no PST, sentiam-se preparados para desenvolver atividades educativas com crianças e adolescentes por possuírem conhecimentos e experiências adquiridas no desenvolvimento de trabalhos comunitários no âmbito de seu curso de graduação; no entanto, os demais monitores foram desafiados frente à nova situação que incluía também o desenvolvimento de ações educativas junto a estudantes com necessidades especiais.

Todos os voluntários informaram que já haviam cursado componentes curriculares ou unidades temáticas que contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de trabalhar a educação em saúde junto a crianças e adolescentes; todavia, ainda sentiam-se inseguros diante da falta de domínio quanto às questões didáticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Sobre esta questão, cita-se o relato de um(a) voluntário(a):

o curso de Enfermagem da ASCES visa muito a atuação do profissional enfermeiro no âmbito educacional, ou seja, nós tínhamos atividades educativas em creches, escolas, como forma de atividade do curso, bem antes da minha participação no PST; Todavia, o desenvolvimento de atividades educativas, com crianças e adolescentes foi intensificado, melhorado no PST (Acadêmico(a) de Enfermagem).

Ainda na identificação de mudanças percebidas, os mesmos destacaram o crescimento profissional quando da participação em atividade grupal e interdisciplinar (seminários, reuniões, acompanhamento nos núcleos, festivais, entre outros).

Foi unânime a constatação por parte dos acadêmicos que a atuação como monitor do PST trouxe contribuições para a melhoria de seu perfil profissional, sendo destacadas situações como: enfrentamento de diferentes realidades sociais dos estudantes considerando também suas individualidades e personalidades; necessidade de trabalhar com criatividade e ludicidade, incluindo atividades direcionadas aos estudantes com necessidades especiais; trabalho voltado para a comunidade em geral, necessitando uma adequação quanto à linguagem (verbal e não-verbal) utilizada de forma a serem compreendidos; fazer compreender que a promoção da saúde depende de uma mudança comportamental não só da criança e do adolescente como da família e demais atores envolvidos no cotidiano deles e, neste contexto, tem-se um relato do(a) monitor(a) que se preocupava em como orientar a criança se em casa ela não seria estimulada dizendo: “Não adianta nada se eu aqui na escola vou com as crianças lavar as mãos antes do lanche se na casa dela ninguém fizer isso...” (Monitor(a) Fisioterapia).

Durante sua atuação no PST, os monitores sentiram que ainda poderiam desenvolver novas competências e habilidades, sendo destacada por eles a questão de articular a metodologia do ensino ao contexto da prática; resolver conflitos (ex: adolescentes entrando na vida sexual, dificuldades nas relações interpessoais...); trabalhar com famílias e professores; lidar com estudantes com deficiências; melhorar as habilidades pedagógicas aprendendo a ter mais paciência com alunos em situação de risco social.

Ante ao exposto, os relatos dos acadêmicos evidenciaram que as aprendizagens relacionadas à monitoria no PST são diversas, abrangendo a integralidade da formação para a cidadania tanto das crianças e dos adolescentes, como dos próprios monitores, uma vez que se referem aos domínios: atitudinal, cognitivo e procedimental. Ressaltamos ainda os atributos ético-políticos e humanísticos destas experiências como capazes de proporcionar aos envolvidos atitudes reflexivas referentes ao contexto sócio-cultural onde se situam os núcleos do PST (DARIDO; OLIVEIRA, 2009).

### **Sobre a saúde das crianças e adolescentes do PST**

Neste tópico buscamos identificar as mudanças de atitudes e de comportamentos das crianças e dos adolescentes quanto aos aspectos da saúde, sob a ótica dos acadêmicos, assim como destacar as atividades de educação em saúde abordadas pelos mesmos, durante as atividades nos núcleos e festivais do PST.

Segundo experiências vivenciadas pelos monitores, as ações de caráter interdisciplinar

do programa possibilitaram às crianças e aos adolescentes participantes o desenvolvimento de mudanças positivas no comportamento na escola e em casa, bem como melhora no rendimento escolar, fato este citado pelos professores. Sobre a identificação de mudanças ocorridas, destacou um(a) monitor (a):

No PST trabalhei com crianças com um certo nível econômico no qual não faltava nada (comida, roupa lavada, materiais diferenciados, brinquedos, etc.) e trabalhei também com crianças em um certo nível de pobreza, de quase miséria, mas incluía ambos de forma que nenhum se sentisse discriminado... Em relação a mudanças, professores e supervisores me relataram da convivência que tinham melhorado na sala de aula, como também que as crianças aderiram ao banho antes de chegar à aula (Monitor de Enfermagem).

Dentre os monitores entrevistados, todos destacaram que, no geral, os estudantes passaram a demonstrar maior felicidade na participação de atividades em grupo, utilizando boas maneiras, cuidados com a postura do corpo, além de apresentar mudança nos hábitos de higiene.

Ao serem questionados sobre algum retorno positivo, por parte de professores e/ou familiares, em relação ao trabalho desenvolvido, todos os monitores afirmaram que os mesmos verbalizaram sobre a diminuição da agressividade; as crianças passaram a ter uma postura ativa na família, ensinando sobre hábitos de higiene e boas maneiras; melhora no diálogo em casa e na escola. Também foram destacados aspectos como: melhora na educação em geral, no comportamento, nas relações interpessoais e mais obediência.

Ao destacar as atividades de educação em saúde, trabalhadas pelos monitores durante as atividades nos núcleos e nos festivais do PST, os mesmos afirmaram que foram realizadas palestras, oficinas, teatros, danças, exposições de banners tratando sobre higiene individual e coletiva, primeiros socorros, prevenção de doenças, reciclagem do lixo, postura do corpo e valores sociais. Dentre estas, as crianças e os adolescentes gostaram mais e participaram mais expressivamente de teatros/dramatizações sobre higiene pessoal e coletiva; discussão sobre sexualidade e gênero, brincadeiras, dança e oficinas.

Para promover as estratégias de educação em saúde cada monitor buscou sua forma própria de enriquecimento, mas no geral eles participavam de reuniões e seminários interdisciplinares com acadêmicos de Educação Física e Pedagogia e com profissionais da instituição de formação, a exemplo de professores de Odontologia, Fisioterapia, Bioquímicos, Enfermeiros, Farmacêuticos, bem como utilizaram-se de dicas de amigos, como relata um(a) monitor(a) – “Uma amiga Psicóloga me deu dicas de como trabalhar com crianças e prender mais a atenção da mesma e uma outra professora me ensinou a fazer planos de aula e a elaborar aulas mais dinâmicas” (Monitor(a) de Enfermagem).

## **Considerações finais**



Os impactos da participação no PST dos acadêmicos da área de saúde sobre a sua formação profissional permitiram identificar que os acadêmicos que atuaram no PST elevaram a consciência sobre as necessidades de comunicação articulando a linguagem científica com a popular, valorizando-a no enfrentamento de situações dinâmicas e desafiadoras relacionadas ao mundo educacional, incorporando em seu perfil acadêmico valores como solidariedade, compromisso e responsabilidade social, compreendendo a contribuição da realidade, seus limites e suas possibilidades em prol da futura atuação profissional.

Os impactos das atividades de educação em saúde, sobre as crianças e adolescentes do PST, permitem reafirmá-la como um direito outorgado pela constituição brasileira a todo cidadão – A Saúde. No geral, esse direito se concretiza pelo acesso universal aos serviços de saúde, no entanto, dentro do PST isto se deu de forma a gerar iniciativas de mudanças no comportamento pessoal assumindo assim cada criança e adolescente sua corresponsabilidade neste contexto de Saúde.

### **Referências**

BARBOSA, V. F. B.; ESTEVES, F. A. M.; CABRAL, R. M. A contribuição da Área da Saúde ao Programa Segundo Tempo. In: LORENZINI, A. R.; BARROS, A. M.; SANTOS A. L. F. (Orgs.). **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania.** Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 129-40.

BUSQUETS, M. D. et al. **Temas Transversais em Educação.** São Paulo: Ática, 2003.

BUSS, P. M. Promoção e educação em saúde no âmbito da Escola de Governo em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública. **Caderno Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 1999; 15(2):177-85.

CASTIEL, L. D.; GUILAM, M. C. R.; FERREIRA, M. S. **Correndo o risco:** uma introdução aos riscos em saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

CYRINO, E. G. PEREIRA, M. L. T. Reflexões sobre uma proposta de integração saúde-escola: o projeto saúde e educação de Botucatu, São Paulo. *Cadernos de Saúde Pública,* v. 15, suppl. 2, 1999. p. 39-44.

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 do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.** Maringá, PR: Eduem, 2009. p. 203-30.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. F. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interface-Comunicação e Saúde,** cidade? 2005; 9 (16).

FERREIRA, M. A. Educação em saúde na adolescência: grupos de discussão como estratégia de

pesquisa e cuidado-educação. **Ver. Tex. Contexto Enferm.** Cidade? 2006; 15(2):205-1

MENDES, K. V. T.; MOURA, M. M.; LEITE, N. L. S.; ISMAEL, E.; FÉLIX, A. L. O. **Impacto do programa segundo tempo em crianças e jovens de escolas públicas brasileiras.** 2010. Disponível em: <http://www.riargentina.org>. Acesso em: 14/02/2011.

NETO, F. R.; ALMEIDA, G. M. F.; CAON, G.; RIBEIRO, J.; CARAM, J. A.; PIUCCO, E. C. Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de Dificuldades na Aprendizagem Escolar. **Revista Brasileira Ciência e Movimento.** Cidade? 2007; 15(1): 45-51.

PONCE, B. J. Educação Escolar e Responsabilidade Social. **Rev. Aprendizagem** cidade? 2007; jul/ago: 48-9.

TURCATTI, R. M.; ANGONESE, J. T.; ETGES, M. T.; PETEREIT, R. M. E. Psicomotricidade: Corpo em movimento. **Rev Integração**, 2005 Mai. <http://www.revistaintegracao.com.br>. Acesso em: 14/02/2011.

VILLA, E. A.; ARANHA, A. V. S. A formação dos profissionais da saúde e a pedagogia inscrita no trabalho do programa de saúde da família. **Ver. Tex. Contexto Enferm.** Cidade? 2009; 18(4): 680-7.

# PARTE III

## REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS NO PST-ASCES

# CAPÍTULO 9

## O LÚDICO NO REFORÇO ESCOLAR DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO AGRESTE PERNAMBUCANO

Wéllia Julliana do Nascimento Cabral<sup>67</sup>  
Jamerson Antonio de Almeida da Silva<sup>68</sup>  
Ana Lucia Félix dos Santos<sup>69</sup>

### **Introdução**

A ampliação do tempo pedagógico do aluno é um dos objetivos do Programa Segundo Tempo (PST); no entanto, parte-se da ideia de que esse deva ser um momento marcado pelo compromisso com a qualidade da ação pedagógica e sem esquecer a ludicidade que marca a subjetividade das crianças e dos jovens. Aqui nesse trabalho buscamos discutir o componente lúdico presente nas atividades de reforço escolar, modalidade de ação pedagógica que marca a ampliação do tempo pedagógico no PST.

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham. Muito já se pesquisou, discutiu e escreveu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal são os seres humanos, e, portanto, pensar em educação é pensar no ser humano em sua totalidade, em seu corpo, em seu ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, enfim, em suas relações vivenciadas.

Precisamos acreditar na escola como um lugar de grandes aventuras. Aventuras experimentadas não apenas nos recreios, nas brincadeiras, nos encontros com os amigos, mas, especialmente, na vivência da aprendizagem, na compreensão do movimento pelo qual o processo histórico, o processo humano se constrói. E, assim, experimentar a importância da escola no momento presente e não postergá-la para um futuro longínquo, preparado durante a infância e a adolescência.

Vale destacar que o mundo escolar é marcado pela visão de futuro, pela importância das atividades adultas e pela homogeneização dos sujeitos abstraídos de um ideal de futuros cidadãos.

---

<sup>67</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil (2010).

<sup>68</sup> Graduado em Educação Física pela ESEF-UPE, Mestre e Doutor em Educação. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Estado e Sociedade e professor do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA.

<sup>69</sup> Ana Lúcia Félix dos Santos. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), Especialista em Educação Física Escolar pela ESEF/UPE (1999), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Doutora em Educação pela UFPE (2008). Professora adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação. Também é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

É importante ressaltar que a especificidade da infância é justamente a possibilidade de vivenciar o lúdico. No entanto, esta ideia muitas vezes é ignorada em prol de outras funções tidas como sociabilizantes. No momento em que as crianças entram na escola, o lúdico é banido de suas vidas, ou, ao menos, é o que se tenta fazer, como nos diz Olivier (2003). Ou seja, constata-se que nossas escolas mantêm, ainda hoje, a ideia de que a aprendizagem só se concretiza com o acúmulo de conhecimentos, de conteúdos repassados de forma desconectada da vida e até certo ponto aleatória para as crianças. Os momentos de alegria na escola, diversas vezes, não se dão dentro da sala de aula. É fora dela que a criança consegue ser ela mesma, um corpo que brinca, que joga, que sente, que percebe, que se expressa, que descobre e aprende na relação com o outro. Vale considerar o lúdico em seus aspectos fundamentais que serão tratados no desenvolver do trabalho.

Devemos lembrar que a prática de atividades lúdicas são propostas que permeiam a educação desde a Roma e a Grécia antigas. Platão já abordava sobre o papel da Educação como uma forma de dar ao corpo e à alma toda a perfeição de que são capazes, além da necessidade de aprender por meio de brincadeiras. Aristóteles mencionava a necessidade de propiciar a todos os cidadãos o aprendizado das artes plásticas, dança, música, como partes integrantes da cultura intelectual do indivíduo (KISHIMOTO, 2002).

Assim, percebe-se que esses filósofos supunham que por meio da Educação seria possível desenvolver a totalidade das forças do homem sem limitá-lo. Já no século XIX, evidencia-se o aparecimento de novas abordagens pedagógicas e inovações educacionais difundidas por Pestalozzi, Froebel e Montessori, pautadas no desenvolvimento do corpo, da alma e do espírito, na importância da centralização no aluno e em seu temperamento, talento e capacidades e na criação de recursos e metodologias.

Destaca-se, dentre eles, o caráter lúdico como fator para aprendizagem e a criação de recursos sistematizados que estimulassem a expressividade das crianças. Pretende-se tratar do conceito de lúdico como um componente da cultura historicamente situada (MARCELLINO, 2003). Já que entendemos, assim como Carvalho (1996), que o lúdico inserido no contexto escolar implica na presença do prazer e da alegria no cotidiano da escola, além de estar intimamente ligado ao conceito de liberdade.

Com base nessas reflexões e considerando que o lúdico é um dos princípios que norteiam as atividades desenvolvidas no PST, essa pesquisa toma o lúdico expresso nas atividades de reforço escolar como objeto de estudo e como campo de pesquisa o referido Programa. Ele tem como objetivo democratizar o acesso e a prática à cultura esportiva, por meio de atividades oferecidas no contraturno escolar, além das atividades esportivas também são oferecidas as de reforço escolar. Conforme o documento que orienta o Programa<sup>70</sup>, sua principal finalidade consiste em colaborar para inclusão social, bem estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano,

<sup>70</sup> Ministério do Esporte <http://www.esporte.gov.br/snee/segundotempo/objetivos.jsp>

e assegurar o exercício da cidadania de crianças e jovens em idade escolar, tendo como enfoque principal o esporte educacional.

Na região Agreste de Pernambuco, o PST também contempla vivências pedagógicas voltadas para inclusão social e cidadania, contemplando, assim, as aulas de reforço escolar a partir dos princípios da ludicidade.

Algumas questões nos instigaram a olhar o Programa com uma perspectiva mais acadêmica a partir da nossa vivência no mesmo. Com isso, várias questões são postas para essa análise, como, por exemplo: em que medida o lúdico vem sendo vivenciado nas atividades desenvolvidas no contraturno escolar? As aulas de reforço têm incorporado esse princípio? As atividades se preocupam com uma formação cidadã? Essas e outras questões nos levaram a desenvolver esse trabalho, de forma que, numa tentativa de síntese para as nossas inquietações, resolvemos investigar qual a contribuição das atividades lúdicas de reforço escolar para a formação social-cidadã das crianças inseridas no PST.

Nesse contexto, esse trabalho procura trazer contribuições acerca das atividades lúdicas de reforço escolar que ocorrem em um ambiente marcado pela contraposição entre o dever e o prazer. Assim, tivemos como **objetivo geral** analisar em que medida as atividades lúdicas de reforço escolar desenvolvidas no PST contribuem para a inclusão social e o exercício da cidadania das crianças em idade escolar.

Especificamente buscamos caracterizar as atividades de reforço escolar que ocorrem no PST, para, em seguida, verificar como os professores percebem o lúdico e quais suas concepções sobre o mesmo no âmbito das ações desenvolvidas. Ademais, buscamos analisar como as atividades lúdicas são utilizadas no reforço escolar e examinar a contribuição dessas atividades para as aprendizagens das crianças e adolescentes.

Para realização deste trabalho foi utilizada a abordagem de cunho qualitativo que

Pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

A primeira fase consistiu na exploração do campo, a partir das observações e anotações no diário de campo dos fatos considerados relevantes e importantes para o desenvolvimento desse trabalho. Na segunda etapa, foi feita a coleta de dados a partir de entrevistas com as monitoras de reforço escolar. As entrevistas foram feitas a partir de cinco questões abertas que tinham o objetivo de identificar os aspectos a que nos propusemos investigar no que diz respeito a: caracterização das atividades desenvolvidas, ludicidade e cidadania. Essas foram as categorias de análise do presente trabalho, que aconteceu a partir da técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin

(2002, p. 38), caracteriza-se como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para tratamento dos dados, a técnica utilizada foi a de análise temática ou categorial, que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. A análise nos levou a categorizar as informações de forma a delinear melhor os dados do campo empírico.

O campo de estudo foi constituído por cinco Núcleos do próprio município. Cada Núcleo é composto por um coordenador, quatro monitores e atende cerca de duzentos alunos, entre crianças e adolescentes. No entanto, observamos que esse número não é fixo, vai variando conforme as condições das escolas e outros condicionantes que levam a uma redução nesse número em determinados espaços.

### **1. Conhecendo o campo da pesquisa: o reforço escolar no PST**

Para dar conta das atividades de reforço escolar no PST Agreste, a ASCES<sup>71</sup> fez parceria com duas importantes instituições de ensino superior da região: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) e o Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE). Essas duas instituições colaboram com o oferecimento das atividades de reforço escolar por via da integração no PST de monitores/alunos dos cursos de licenciatura. Pode-se afirmar que, para os monitores e suas respectivas instituições de educação superior, o PST se constitui em atividade de educação, extensão universitária e de pesquisa.

Os monitores pertencem aos diferentes cursos de graduação oferecidos pelas instituições de ensino superior parceiras dos convênios, e os que estão vinculados aos cursos de licenciatura oferecem apoio à realização de atividades complementares tais como: reforço escolar, educação para a saúde, atividades culturais e exercício à cidadania.

Em sua dimensão pedagógica, o PST do Agreste de Pernambuco busca o diálogo com todos os participantes (coordenadores, monitores e alunos), numa discussão sobre o Esporte e suas relações com outras atividades relacionadas à saúde, à educação, ao lazer. Como princípio pedagógico básico, busca-se privilegiar a ludicidade e a interdisciplinaridade.

Demo (1998, p. 88-89) define a interdisciplinaridade “[...] como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real”. A interdisciplinaridade busca a contribuição e a interação das diversas áreas do saber envolvidas no Programa, priorizando o diálogo como fundamento do espaço privilegiado à aprendizagem. Assim nos falam Lorenzini e Santos (2010, p. 400):

Diálogo este expresso na atitude de se correr o risco de perder o seu mundo, mas que, na verdade, está sendo ganho na abertura, pelo mesmo diálogo, para o outro. Na educação

---

<sup>71</sup> Instituição responsável pela execução do PST Agreste.

freireana, não se tem medo de perder para o outro quando o rumo é a atitude educativa e revolucionária.

Pode-se dizer que assim como a interdisciplinaridade, a ludicidade é um princípio difícil de ser descrito e de ser teorizado. Conforme Lorenzini e Santos (2010), os atos lúdicos são povoados pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se constroem como labirinto de teias tecidas com materiais simbólicos. Portanto, não existem brinquedos ou atividades que “magicamente” carreguem consigo a ludicidade embutida. É importante considerar essas concepções como fundamentais para a orientação da ação educativa, reconhecendo o ser humano em sua amplitude e em suas potencialidades.

No âmbito do PST, os educadores orientam suas atividades de ensino por um tratamento metodológico que considera a prática social do educando, considerando o conhecimento socialmente construído e problematizando-o de modo a transformá-lo continuamente no sentido da superação das contradições, desigualdades e injustiças sociais.

A metodologia que orienta e fundamenta o trabalho dos monitores em cada núcleo no Agreste é baseada na concepção crítico-superadora do Coletivo de Autores (1992). A metodologia de ensino ocorre mediante um movimento no qual ocorre uma relação de troca, um diálogo entre o conhecimento dos participantes. Possibilita uma reflexão pedagógica mediada pelo conhecimento científico de cada curso ou área e o saber que os alunos trazem do seu cotidiano.

Acredita-se que trabalhando dessa forma, estabelecendo nexos e relações com o esporte educacional, os alunos aprendem a se relacionar melhor com seus professores, colegas e familiares, melhorando seu estilo de vida e, desta forma, estão se tornando sujeitos mais conscientes, compartilhando momentos de aprendizagem, respeito e companheirismo.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no Programa buscam trabalhar o conteúdo numa perspectiva de ampliação das oportunidades de conhecimentos e vivências pedagógicas voltadas para esses princípios considerando o indivíduo e o conhecimento em sua totalidade e tendo como princípio básico a ludicidade.

O reforço escolar busca oferecer uma educação que possibilite a percepção da condição inconclusa do ser humano por parte dos educandos e educadores, uma educação fundada no respeito aos conhecimentos construídos e saberes já elaborados pelos alunos na busca permanente de desenvolvimento da ação educativa numa perspectiva coletiva (LORENZINI; SANTOS, 2010).

As atividades desenvolvidas propõem uma nova dimensão no processo de aprendizagem, buscando uma mudança destas na rotina escolar, utilizando o contraturno para desenvolver atividades lúdicas. Dentre as atividades de reforço escolar destacam-se os jogos educativos, a produção e a interpretação de texto, a dança, a música, o teatro, as aulas de informática, a pintura, a releitura de obras de arte.



## **2. Lúdico e Educação: uma análise**

Aqui ressaltamos a importância do lúdico para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, compreendendo que este pode e deve se constituir num princípio pedagógico em sala de aula. Dessa forma, a atividade lúdica passa a ter significado quando dá oportunidade à criança de construir o jogo, estabelecer regras, permitindo a partir das interações, da relação de troca com o outro, a aquisição de informações e conhecimentos.

A escola tende a não reconhecer o jogo, a brincadeira, as atividades lúdicas como elementos importantes para as aprendizagens significativas. As características eminentes da criança precisam ser incorporadas no cotidiano da escola, esta que emite a postura que a criança deve seguir e cumpre a lógica do mercado a qual garante a manutenção da ordem e da disciplina, punindo ou premiando aqueles que se encaixam ou não no modelo estabelecido.

Snyders (1993 citado por CARVALHO, 1996, p. 301) nos coloca que

A escola é terrivelmente difícil de suportar quando comparada aos momentos em que o jovem pode fazer aquilo que deseja e do modo como deseja, sem que lhes prescrevam determinado objetivo e determinado método para atingi-lo, sem que tenha que prestar contas nem ser avaliado, sem que seja obrigado a uma atividade de resposta.

Neste sentido, as escolas, ainda hoje, mantêm a ideia de que a aprendizagem só acontece por meio de acúmulo de conteúdos difundindo um ensino enciclopédico, no qual se parte da premissa de quanto mais conteúdos forem trabalhados mais os alunos irão se desenvolver, não garantindo, assim, a construção do conhecimento levando em conta conteúdos que tenham ressonância na vida dos alunos. A escola continua ensinando os mesmos conteúdos, com as mesmas metodologias, para crianças que são diferentes.

Conforme França (2008, p. 25),

Discutimos a educação partindo da seguinte referência: é uma prática social humana que tem por propósito a humanização do homem em toda a sua plenitude, a qual prescinde a dialogicidade com o ser ético, estético, político e cultural que intervém no mundo e com o mundo. Tal concepção parte do princípio de que o ser se torna humano na medida em que se torna partícipe do processo civilizatório e passa a ter acesso aos bens historicamente produzidos, influencia e é influenciado pelos problemas gerados ao longo desse processo, no qual a educação visa buscar permanentemente as condições objetivas que assegurem aos cidadãos os direitos ao trabalho, à saúde, ao lazer, com efetiva participação social, a exemplo da elaboração de leis, entre outros determinantes construtores da humanidade.

Nesse sentido, a escola necessita repensar quem ela está educando, considerando a vivência, o repertório individual do mesmo. O lúdico é essencial para uma escola que se proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também à formação do cidadão, pois a consequência imediata

dessa ação educativa é a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, pessoal.

Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é muito mais importante do que memorizar fatos e dados, por esse motivo, a educação não pode apropriar-se do direito de reproduzir modelos e, muito menos, de colocar freios às possibilidades criativas do ser humano. A escola deve compreender que, por um determinado tempo da história pedagógica, foi um dos instrumentos da imobilização da vida, e que esse tempo já terminou. A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a ser facilitar a criatividade, no sentido de repor o ser humano em sua evolução histórica e abandonando de vez a ideia de que aprender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga de memória.

É fundamental considerar o lúdico em seus diversos aspectos, como trata Olivier (2003). O lúdico é um fim em si mesmo em que seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade, não tem motivos, ele é. O lúdico é espontâneo, diverge das atividades impostas, obrigatórias; é onde dever e prazer não andam juntos. O lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade, a qual está ligada ao princípio do prazer. O lúdico baseia-se na atualidade, ou seja, preocupa-se com o que vai acontecer no aqui e no agora. O lúdico privilegia a criatividade, não abrange regras preestabelecidas e sim abre novos caminhos.

Assim, o jogo, a brincadeira, o lazer como atividades livres, gratuitas são protótipos daquilo que representa as atividades lúdicas, que se reduziram apenas a atividades infantis. Na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momento de vida.

O Jogo para ser considerado uma atividade, como fala Bruhns (1996), necessita de certos critérios para que o identifiquem como tal. O primeiro critério a ser tratado refere-se ao aspecto “desinteressado”, o qual pode ser facilmente refutado, pois nota-se uma preocupação do jogador durante a execução e um envolvimento do mesmo, bastante acentuado, sendo, portanto, o jogo “altamente interessado”. Outro critério colocado em relação ao jogo é o prazer; mesmo algumas atividades não serem jogos, elas produzem esse estado. Surge também a possibilidade de sentimentos desagradáveis, anulando dessa forma o prazer.

O terceiro critério refere-se à desorganização. Pode-se compreender o jogo como uma atividade desorganizada porque ao observar a agitação pode levar a uma falsa ideia de confusão; quando o adulto intervém tentando organizar o que é entendido como anárquico, há a quebra da espontaneidade. O adulto aí pretende enquadrar a atividade dentro de uma ordem conhecida sob uma racionalidade reduzida.

O quarto critério analisado no que diz respeito ao jogo é a “espontaneidade” o que nos conduz a refletir sobre a distinção entre jogos superiores, constituídos através da ciência e da arte, e os não-superiores, aqueles simples e puros. O último critério a ser tratado é o da “libertação dos conflitos”; nessa perspectiva a criança utilizaria seu domínio sobre os objetos, organizando-os e transformando passividade em atividade.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode expressar, analisar, criticar, transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores.

Enfim, brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

No entanto, é importante repensar o papel da escola, a partir da escola, que pretende buscar que o aluno compreenda o conhecimento que lhe é ofertado incorporando-o e a partir daí criar o seu próprio conhecimento. Vale salientar a importância de oferecer ao professor uma formação que possibilite conhecer as questões da educação, as diversas práticas, contemplando o lúdico e as relações dele com a escola de forma continuada.

### **3. O papel da Escola na incorporação do lúdico e no desenvolvimento da Cidadania**

A educação é um dos pontos fundamentais no crescimento intelectual das pessoas, valorizando os seres humanos em cidadãos conscientes e ativos na sociedade. Na escola existem muitas dificuldades em relação à educação, uma das principais é o desinteresse por parte do educando. Os professores têm uma missão muito difícil, que é a de despertar esse interesse, esta vontade de saber, este desejo de mudança.

O PST, no entanto, busca democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social, oferecendo práticas esportivas educacionais estimulando crianças, adolescentes e jovens a manter interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral, por esse motivo é de extrema importância falar em cidadania ou participação cidadã.

Muñoz (2004, p. 09) vem nos falar de participação cidadã:

“Participação cidadã” é sinônimo de partilha de decisões que afetam a própria vida do indivíduo e da comunidade. O grande problema é que o segmento das crianças e adolescentes é sistematicamente alijado dos espaços em que a cidadania debate e constrói o entendimento sobre suas principais dificuldades, necessidades e demandas. O grande desafio para a incorporação das crianças e adolescentes para residir, justamente, na incapacidade da

sociedade de compreender que a participação democrática e a confiança e a capacidade para participar somente se podem adquirir gradativamente por meio da prática; não pode ser ensinada como abstração.

Nessa perspectiva, a escola é concebida como um espaço onde os alunos possam exercer seu papel na construção da democracia social, formando alunos com maiores habilidades cognitivas e condutas que facilitem o enfrentamento das diversas situações.

Para Severino et al. (1992), a cidadania é a qualificação do exercício da própria condição humana, sendo assim, para construirmos a cidadania precisamos ter claros os fins da escola e da educação, onde estes possibilitam ao educando um crescimento e entendimento cada vez maior do que é ser cidadão, onde ele mesmo possa se libertar das amarras da alienação e perceba que a educação é o principal instrumento para a construção da cidadania, onde todos tenham direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à liberdade, enfim, à dignidade como seres humanos.

Pode-se destacar que há a necessidade de que a educação represente um investimento na consolidação da força construtiva dessas mediações, sempre tentando reverter seu potencial alienador; é a partir daí que se pode compreender a importância da escola na construção da cidadania.

A escola deve servir de base mediadora e articuladora dos projetos que envolvem a ação humana. Conforme Severino et al. (1992), só a presença viva e vivificante de um projeto educacional possibilitará à escola evitar a hipertrofia burocrática, a divisão técnico-social do trabalho, a prática autoritária e a rotina mecânica.

Para que se efetivem as transformações estruturais da sociedade brasileira e o acesso ao conhecimento deixe de confrontar-se com o direito à cidadania, se fazem necessárias rupturas que implicam certamente em uma nova compreensão de educação e da escola, como instituições que devem prioritariamente se engajar na construção da cidadania da maioria de excluídos.

#### **4. A ludicidade na prática do PST: analisando a realidade**

Iniciamos a coleta de dados no mês de março em cinco núcleos onde funciona o PST na cidade de Caruaru. Os núcleos se localizam em diferentes bairros e funcionam em escolas públicas. Esses núcleos possuem basicamente a mesma quantidade de monitores e coordenadores, ou seja, quatro monitores sendo três de Educação Física e um de Pedagogia, e um coordenador. O que diferencia é que em dois dos cinco núcleos há a presença de voluntários do curso de Educação Física. Quanto ao espaço físico, há grandes diferenças. Dois dos cinco núcleos visitados não possuem uma sala de aula ou mesmo um ambiente adequado para a realização das atividades de reforço escolar. Por exemplo, no Núcleo 3 (a numeração do núcleo aqui colocada é fictícia, não corresponde à numeração do núcleo visitado para manter as identidades resguardadas), as

atividades de reforço escolar muitas vezes são feitas na frente da escola em baixo de uma árvore, pois a escola disponibiliza uma sala que na maioria das vezes está sendo ocupada com outras coisas que não se referem ao Programa, conforme podemos identificar na fala de um dos nossos entrevistados:

O espaço utilizado é uma sala ao lado da diretoria, usada para depósito de material escolar, quando não está ocupada. Quando não podemos ficar nela, pegamos os tatames e colocamos em frente da escola embaixo das árvores (Resposta da M3).

Dois núcleos, no entanto, possuem uma sala de aula que está sempre disponível para as atividades de reforço. E o último núcleo conta com uma ótima estrutura disponível: uma brinquedoteca e uma sala de vídeo. Vale ressaltar que o espaço adequado para realização das atividades é imprescindível, pois as próprias monitoras nos apontam que oferecer uma atividade de reforço escolar “disputando” a atenção das crianças com a bola é um desafio. Essa afirmação não é apenas de uma monitora isolada, a partir das observações e registros podemos perceber a dificuldade das monitoras em fazer com que as crianças sintam-se interessadas pelas atividades que desenvolvem, principalmente nos núcleos onde há adolescentes e o trabalho de reforço escolar não acontece como acontece com as crianças. Nesse sentido, fica claro o binarismo dever-prazer e essa relação hierarquizada entre esses, constituindo, assim, o domínio de um sobre o outro.

Os horários das atividades são divididos em dois, ou seja, a primeira turma chega às 13h30m e sai às 15h30m. Essa turma contempla as crianças menores e é o horário que tem mais alunos participando das atividades. O segundo horário que começa às 15h30m e vai até 17h30m é normalmente frequentado pelos adolescentes, até por que eles já são maiores e não têm muitas dificuldades de voltar para casa por sair quase à noite. Nesse horário da segunda turma acontece pouca participação nas atividades de reforço escolar. Em dois núcleos verificamos a partir das observações que as monitoras ficam à espera dos alunos que não chegam, ou que procuram uma atividade com bola para desenvolver, “fugindo” assim das aulas de reforço escolar. Mais uma vez nos reportamos à ideia do dever-prazer expressa nesse momento na não participação dos alunos nas atividades de reforço escolar.

O que podemos perceber é que mesmo as atividades sendo propostas de maneira lúdica como dizem as próprias monitoras elas não contemplam as necessidades de todas as crianças e os adolescentes que participam do Programa, ou seja, há ainda que se compreender melhor como oferecer as atividades que contemplem todos os alunos de forma que possa ter o mesmo público que as atividades com bola. Sentimos falta então do “prazer”, da vontade em realizar a atividade. E muitas das atividades observadas mantêm a prática institucionalizada e conservadora, mantendo a ideologia dominante onde professor é comandante e aluno comandado. Como sabemos, a escola deve ser um local de construção do conhecimento, ao menos deveria ser assim. No entanto, o que

percebemos é que as escolas reproduzem as ideologias dominantes em favor do ideal capitalista, promovendo assim o binarismo dominante e dominado.

Observando o material coletado a partir das entrevistas e da observação do campo podemos fazer uma análise e encontramos aproximações entre o trabalho desenvolvido pelas monitoras. Faremos a separação por categorias a partir da análise.

#### **4.1 Atividades, Planejamento e Ação**

A partir da análise podemos perceber que todas as monitoras acreditam que para trabalhar com o reforço escolar é necessário que as atividades propostas sejam ofertadas de maneira lúdica, diferenciando-as das demais atividades que as crianças e os adolescentes costumam realizar no horário normal de aula. Trazemos agora a fala de uma monitora que afirma o que foi constatado:

As atividades de reforço são realizadas de maneira lúdica e concreta, através de jogos, brincadeiras, teatro, histórias contadas e recontadas pelos alunos, grupos de debate, produção de textos orais, escritos e coletivos, etc. (Resposta da M1).

A atividade observada que foi desenvolvida por essa monitora consistia na interpretação de um texto. Ela fez a leitura do texto, todos os alunos sentados, e quando acabou a leitura ela abriu para a discussão, sobre o que as crianças haviam entendido daquela história. A história consistia em um conto popular, uma narrativa relacionada ao folclore. Quando as crianças falam o que compreenderam da história ela pede então um registro dessa compreensão, que poderia ser em forma de desenho, ou reescrevendo a história. Quando as crianças terminaram a atividade ela finalizou a aula perguntando a cada um o que eles aprenderam na aula e pedindo para que as crianças mostrem suas produções para os colegas. Alguns participam outros não por timidez talvez, como nos diz a monitora “por vergonha”.

Essas atividades desenvolvidas ainda reforçam os conteúdos que os alunos veem na escola, contemplando as diversas disciplinas do currículo, principalmente quanto à língua portuguesa no que diz respeito à interpretação de texto, ou seja, as atividades ainda acontecem da mesma forma que as crianças trabalham na sala de aula no horário normal. O que percebemos a partir das observações é que algumas modificações acontecem, mas não transformam a essência, estão apenas disfarçadas, permanecendo todo o processo de dominação e castração das aspirações da criança na instituição educacional. Podemos observar o que foi dito agora na fala da monitora sobre a maior dificuldade das crianças:

As atividades são bem variadas e diversas disciplinas são trabalhadas como: português, matemática, geografia, arte, história, educação ambiental. Mas **o foco é português**, onde os alunos sentem maior dificuldade e em segundo lugar, utilizo mais atividades artísticas por proporcionarem um ensinamento educativo de forma mais leve e descontraída (Resposta M3, grifo nosso).

É importante pensar na escolha desses conteúdos; muitas vezes o que é considerado importante atende às regras dos campos econômicos, culturais, políticos e sociais, ou seja, a distribuição desse conhecimento é feita de maneira desigual e perpetua aquela história que para maioria da população somente são necessários os conhecimentos básicos, sendo ainda “reforçados” no contraturno escolar.

Souza (1996) fala que cabe à escola considerar a diversidade cultural existente, todas as perspectivas de vida e variedade de ideias, procurando trabalhar mais com o significado do que com o conteúdo, mais com a pluralidade e intersubjetividades do que com a igualdade, mais com o movimento do que com a passividade. No entanto, não é dessa forma que as coisas acontecem. Percebemos uma tentativa de inserção de alguns conceitos nas atividades propostas pelas monitoras. Em algumas atividades é levada em consideração a cultura da qual a criança e o adolescente fazem parte. As monitoras trazem conteúdos que estão intimamente relacionados à sua comunidade. A M2 que realiza seu trabalho num bairro onde a cultura popular pertence a cada morador contempla também em suas atividades algo que é eminente do lugar. Segundo ela: “As atividades desenvolvidas se dividem entre: Produção textual, leitura, interpretação de música, danças regionais, jogos matemáticos, curiosidades e brincadeiras”.

As atividades acontecem não de forma aleatória. Tem todo um planejamento que segue uma metodologia compreendendo um movimento no qual ocorre uma relação de troca, um diálogo entre o conhecimento dos participantes. Segundo a M4,

O planejamento acontece previamente, o mesmo é realizado no início do mês, no entanto, pode ocorrer mudanças, ou seja, o planejamento é flexível atendendo as necessidades dos alunos que possam ocorrer no decorrer do cotidiano. O planejamento é elaborado visando a realidade e a necessidade das crianças e adolescentes (Resposta da M4).

Podemos perceber que o planejamento das atividades não só de reforço escolar, mas também da área de educação física, é realizado em um dia específico, no qual os monitores e coordenadores se reúnem para discussão das atividades que serão desenvolvidas durante aquele mês; sendo assim, trago a fala da M2 para reforçar o que foi percebido:

Em primeiro lugar, é feita uma reunião com o grupo de monitores e com o coordenador, onde são discutidas algumas questões relevantes sobre os planos de aula. Posteriormente, diante dos pontos elencados são feitos os planos de aula diversificando os temas por cada semana. São trabalhados conteúdos como meio ambiente, linguagem, matemática, história, geografia e conteúdos de artes, que são as danças regionais de nosso estado, a música, a pintura (Resposta da M2).

Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Essa é uma definição simples, mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno. O planejamento deve ser uma organização das ideias e informações, por este motivo todas as ações educativas devem ter como perspectiva a construção de uma sociedade consciente de seus direitos e obrigações sejam eles individuais ou coletivos. Refletindo um pouco sobre a ideia de participação e cidadania, pensamos então, por que os alunos não participam desse planejamento, já que ele é o ponto central do processo educativo e ele poderia ser também um sujeito ativo nesse processo.

#### **4.2 Algumas concepções sobre o que é lúdico**

As atividades desenvolvidas devem trazer o lúdico como princípio básico para sua realização. Diante disso, procuramos entender melhor qual a concepção de lúdico que tinham essas monitoras para o desenvolvimento de suas atividades incorporando esse princípio. Nesse sentido, pedimos a conceituação do que seria lúdico no entendimento delas. A M1 respondeu que: “Para mim o lúdico é trabalhar de maneira concreta, divertida, levando os alunos a interagirem e aprenderem brincando, através de jogos, teatro, histórias, etc.”. Encontramos semelhanças nas respostas das monitoras, ambas acreditam que trabalhar de forma lúdica é fugir do tradicional modo de ensino aprendizagem do horário normal de aula, é inserir a brincadeira nas atividades, é incorporar o prazer por realizar tal atividade. Podemos citar ainda a fala da M2 que nos fala sobre o lúdico:

É o processo de tornar algo que já é vivenciado no cotidiano de um indivíduo em um momento diferenciado. Irá se contextualizar o que se quer passar, de forma que se torne prazeroso o ensino desse conteúdo, tornar lúdico para alguém o que ela já vivencia (Resposta da M2).

É importante que a sala de aula seja um ambiente acolhedor, que a aula seja atrativa e desperte o interesse das crianças e dos adolescentes. A prática docente deve ser aberta ao diálogo. É a partir do confronto das ideias que surge o novo conhecimento. Sendo assim, destacamos o lúdico como um princípio fundamental na construção do conhecimento, pois possibilita momentos de ressignificação, de fantasia, de conhecimento de si e conhecimento do outro. Há que se considerar critérios como o aspecto de interesse em realizar a atividade, o prazer, a espontaneidade, o momento vivido, a ação que transforma a passividade em atividade, a criatividade.

Um ponto que é importante refletir é que a partir das observações podemos perceber que algumas das atividades não ocorriam de maneira lúdica, prazerosa, tinha sim certa imposição, pois se a criança não participasse da aula de reforço não poderia ir participar da atividade de educação física. Reconhecemos nessa prática a conservação e manutenção de uma ideologia dominante,



onde o professor é o comandante e o aluno o comandado nesse processo. É fundamental que o educador considere toda a riqueza da cultura lúdica, é através dela que a criança pode relacionar-se com seu próprio corpo, com o outro e com o mundo.

Souza (1996) vem nos dizer que a exploração de atividades lúdicas em estreita relação com o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança, caracterizar-se-á como excelente recurso pedagógico na busca de valorizar o movimento, o imediato, o natural, a relação, a intensidade, a solidariedade e a autogestão, não representando com isto, desvencilhar o papel da escola na difusão da cultura erudita em função da cultura popular, mas sim, a conciliação desses dois polos essenciais à emancipação do ser humano, como um ser histórico e que busca, a partir de suas raízes, transformar o mundo e ao mesmo tempo preservar sua identidade.

Trazemos então a fala da M1 que diz respeito à importância do lúdico:

As atividades lúdicas contribuem para que as crianças e adolescentes se interessem mais pela parte pedagógica, porque na realidade eles gostam mais dos esportes e também porque já passaram um turno em sala de aula, vendo conteúdos, fazendo atividades, de maneira bem tradicional. Quando eles chegam no Programa eles querem algo diferente, novo, dinâmico. E a única maneira de prender a atenção e o interesse deles para o reforço escolar é a ludicidade, que também colabora para levá-los a pensar, refletir, criticar de maneira consciente, pois estão muito acostumados a ganharem as respostas prontas (Resposta da M1).

Nessa fala, podemos perceber o quanto é difícil para a monitora “disputar” com as atividades de Educação Física; as crianças chegam ao Programa querendo algo que elas não encontram no seu horário normal de aula, vão em busca nesse contraturno de uma atividade que lhes desperte o prazer. Devemos refletir então na escola como um aparelho não lúdico, desprazeroso que na medida em que não engloba as necessidades dos seus alunos torna-se excludente. Vale salientar que predomina uma visão ainda superficial sobre o lúdico entre as monitoras, este está sendo reduzido somente ao prazer, no entanto o lúdico está ligado ao prazer, mas também à liberdade, à criatividade, ao conhecimento de si e do outro...

Marcellino (2003) vem acrescentar que o trabalho deveria ser mais lúdico. Por sua vez, o lúdico pelos valores que acarreta deveria ser encarado como importante fator na realização humana. Na atividade lúdica sempre se está jogando com a ausência e o símbolo se expressará na dupla relação ausência-presença. Reencontrar o lúdico, entender seu valor revolucionário, torna-se imperativo se se deseja preservar os valores humanos no homem. Da mesma forma, através dele podemos resgatar a criatividade, ousando experienciar o novo, acordar do estado vegetativo, improdutivo e disfuncional do corpo ou da mente e escolher tornar-se homem, resistindo às experiências de vida desumanizantes, acreditando em si, em suas ideias, sonhos e visões, elementos, entre outros, percebidos como intrínsecos dos homens e da humanidade.

### **4.3 Analisando o princípio da Cidadania**

Como já abordamos no decorrer desse texto, o PST tem como objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura esportiva, por meio de atividades desenvolvidas no contraturno escolar com a finalidade de colaborar para a inclusão social, bem estar físico, promoção da saúde, assegurar o exercício da cidadania. Diante disso, situamos a importância das atividades de reforço escolar para o exercício da cidadania. Conforme Gadotti (2008, p. 66-67)

Devemos entender o conceito de cidadania a partir de um contexto histórico. No caso de uma educação para e pela cidadania isso se torna ainda mais necessário. A educação para a cidadania deve ser entendida hoje, no Brasil, a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente de pensamento pedagógico. Esse pensamento e essa prática, sem deixar de apresentar suas contradições, caracterizam-se pela democratização da educação em termos de acesso e permanência, pela participação da gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais e pela democratização do próprio Estado.

É de fundamental importância a inclusão de temas que abordem a questão da cidadania para que as crianças e os adolescentes sejam sempre desafiados na construção do conhecimento. Esses alunos passam a maior parte do tempo na escola, então, esta precisa dar o exemplo, ousar e construir o futuro oferecendo possibilidades concretas de libertação. Vale ressaltar o trabalho das monitoras em relação a essa abordagem de “cidadania” que vem sendo tratada como um dos princípios do Programa e trabalhada pelos monitores das diversas áreas do conhecimento. A M1 ressalta que

As atividades de reforço escolar no PST são de fundamental importância porque abordam diversos temas como higiene, hábitos de saúde, boa alimentação, ética, cidadania, inclusão social, entre outros. Apesar de ser um programa voltado para o esporte, a prática pedagógica é de grande valia, pois, através das atividades realizadas também é possível contribuir para os jogos realizados com os monitores de Educação Física porque trabalha limites, respeito com o outro, sua importância no grupo. Também auxilia para sua vivência na sociedade desenvolvendo sua cidadania (Resposta da M1).

Na fala da monitora a questão cidadania vem sendo trabalhada, mas a educação para a cidadania pretende fazer de cada pessoa um agente de transformação. Nesse sentido podemos entender que há uma concepção restrita de cidadania, distanciada dos critérios que Gadotti explicita anteriormente. Isso exige uma reflexão que possibilite compreender as raízes históricas da situação de exclusão em que vive boa parte da população. A formação política, que tem no universo escolar um espaço privilegiado, deve propor caminhos para mudar as situações de opressão. Muito embora outros segmentos participem dessa formação, como a família ou os meios de comunicação, não haverá democracia substancial se inexistir essa responsabilidade propiciada,

sobretudo, pelo ambiente escolar. Dessa forma, pensar na participação dos próprios educandos no planejamento das atividades seria uma forma de incorporar o princípio da cidadania, valorizando a relação concreta com o ambiente no qual está inserido.

O que podemos constatar é que a educação não pode preparar nada para a democracia a não ser que também seja democrática. Seria contraditório ensinar a democracia no meio de instituições de caráter autoritário. No entanto, essas atividades proporcionadas além de contemplar o princípio da ludicidade devem estar aliadas ao princípio da cidadania, uma vez que a partir dessa compreensão procuremos o diálogo com as diversas culturas e, acima de tudo, numa escola que ofereça educação de equidade, procurando justiça e igualdade sem eliminar a diferença.

### **Considerações finais**

Esse estudo buscou entender em que medida as atividades de reforço escolar desenvolvidas pelos monitores do curso de Pedagogia no PST contribuem para uma formação social cidadã.

Num primeiro momento, procuramos caracterizar como essas atividades aconteciam. O que percebemos é que no discurso de todas as monitoras a prática pedagógica é expressa com ludicidade, ou seja, o seu desenvolvimento mesmo que seja para “reforçar” o conhecimento dos conteúdos disciplinares, que a criança tem ao chegar no Programa, deve acontecer através de jogos, brincadeiras, teatro, por diversas formas que sejam opostas àquelas que a criança tem no seu horário de aula normal.

Então, o contraturno seria considerado uma oposição ao seu horário de aulas. Esse contraturno deveria, no entanto, proporcionar um acesso ao conhecimento articulado com as condições concretas de vida de seus participantes, mas o que vemos é uma propagação da ideologia dominante, é a reprodução da lógica capitalista e distante de um dos objetivos do Programa que seria favorecer o exercício da cidadania dos que nele estão inseridos.

Nesse sentido, percebemos que a escola está em crise, ela está tomando para si algumas funções que não são de responsabilidade dela, com isso, permanece um caráter assistencialista que não valoriza a formação humana. Sendo assim, temos uma defasagem das escolas, em que a maioria dos alunos não consegue resolver problemas do cotidiano, está alheia às questões políticas, em que é apto para questões fragmentadas, sem significado. E qual a perspectiva agora? Reforço escolar. Reforçar a mera instrução de conteúdos sem significado, um conhecimento fragmentado, no qual a dimensão cognitiva se sobressai à dimensão afetiva, cultural, política, social, abarcando todos os aspectos peculiares do homem.

Desse modo, percebemos que as escolas precisam de uma mudança significativa para reverter essa situação. Mas, isso não é tão simples assim, existem questões estruturais que também necessitam ser transformadas. O que verificamos foi que em muitas das atividades desenvolvidas o lúdico não estava presente e ainda havia pouca participação das crianças que ali estavam e que

muitas delas só estavam presentes na aula de reforço porque se não participassem da aula não poderiam jogar bola. Quanto à concepção do que seria lúdico para as monitoras percebemos que falta uma clareza maior a respeito do conceito. Do mesmo modo que sentimos necessidade de uma apropriação maior do conceito de lúdico, podemos notar ao tratar da questão da formação cidadã. Há um distanciamento do que é posto nos objetivos do Programa e do que na prática realmente acontece.

Para tratar dessa questão percebemos a necessidade de analisar algumas questões que surgiram a partir da leitura de Lorenzini e Santos (2010). As referidas autoras tratam a questão da ludicidade como sendo elemento fundamental. Na realidade, ou seja, na prática das atividades nos núcleos, o que constatamos é que esse princípio considerado como fundamental, assim como os princípios da cidadania, da inclusão social, da diversidade e da democracia não vêm sendo incorporados no Programa como deveria ser, ou como está nos objetivos do próprio Ministério.

Outra questão a destacar é quando as autoras citadas dizem:

[...] na medida em que consideramos que uma educação complementar no contra-turno do aluno, que tem como ponto central o trato com o esporte, é enriquecida com os conhecimentos das diversas áreas envolvidas (saúde, direito, educação, educação física), e quer buscar uma educação de qualidade social, com base nos princípios filosóficos já citados, se dá na interação entre os vários atores envolvidos e na concepção de **que nenhum conteúdo/ tema tratado nas aulas é mais importante que o outro** (LORENZINI; SANTOS, 2010 p. 38, grifo nosso).

O que percebemos a partir desse trabalho é que nas atividades de reforço escolar, as quais devem considerar a ludicidade como elemento fundamental, existe a contradição do que está expresso nos documentos e do que acontece realmente. Como vimos na fala da monitora M2, os conteúdos disciplinares são trabalhados de forma hierarquizada e atendem a uma lógica da ideologia dominante, na qual saber ler, escrever e resolver algumas situações problema se torna prioridade a fim da lógica do capitalismo. Onde está a formação cidadã? A formação do homem em seus aspectos essenciais? Logo, se essas atividades não ocorrerem de maneira que valorize a sua dimensão humana, a sua plenitude, continuaremos estagnados reproduzindo a mesma ideologia dominante, onde há sempre quem vai mandar e os que irão obedecer.

Contudo, é importante buscar formas de trabalho em que as mudanças estruturais da sociedade e o acesso ao conhecimento deixem de confrontar-se com a questão do direito à cidadania. Tudo isso reforça a ideia de que para que mudanças de concepções ocorram é necessário que os programas que visam inovações educacionais tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência em que essas crianças e esses adolescentes vivem.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 390 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru/PE, 2006.

BRUHNS, Heloisa Turini. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. In **Revista Motrivivência**. Editora Papirus, 1996.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, ano VIII – nº 9 – Dezembro 1996.

DEMO, P. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRANÇA, Daise Lima de Andrade. **A prática docente expressa com ludicidade**: um repensar sobre as regras do jogo educativo na escola pública. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Escoa cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LORENZINI, A.; SANTOS, A L. F. Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco. In: LORENZINI, A.; BARROS, A.; SANTOS, A. (orgs.) **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco**: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania. Maringá, PR: Edit. Univ. Estadual de Maringá, 2010.

LORENZINI, Ana Rita; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Programa Segundo Tempo No Agreste De Pernambuco: uma experiência interinstitucional e interdisciplinar. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador, Bahia, Brasil, 20 a 25 de setembro de 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lúdico e Lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org). **Lúdico, Educação e Educação Física**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVIER, Giovanina. Lúdico e Escola: entre a Obrigação e o Prazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org). **Lúdico, Educação e Educação Física**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba e outros. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP: Papirus, Anped, 1992.

SOUZA, Edson Roberto de. O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, ano VIII – nº 9 – Dezembro 1996.

# CAPÍTULO 10

## O SEGUNDO TEMPO NA ESCOLA ROTARY DE CARUARU: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA QUE TORNA O OUTRO ESPECIAL

Adilson Silva Ferraz<sup>72</sup>

### **Incluindo o leitor no tema**

Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.  
(Maria Teresa Mantoan)

Houve um grande avanço no Brasil quanto à implementação de políticas públicas de inclusão social, mas ainda há muito por fazer. Na educação, os deficientes, que ao longo da história foram quase sempre tratados como inválidos ou incapacitados para interagir na relação de aprendizagem, puderam integrar-se ao ensino “normal” (no Brasil, a partir da Lei n. 4.024/61), um marco na compreensão da escola como um fator indispensável de socialização. A própria mudança nos termos que designam aquele que possui limitações físicas e/ou intelectuais (anormal, deficiente, portador de necessidades especiais etc.) demonstra uma preocupação quanto à sua inserção na comunidade, entretanto, não deve ser vista como garantia de cidadania, pois a discriminação persistirá se não houver uma mudança efetiva na cultura da sociedade. Haverá o dia em que a inclusão não será mais um privilégio. A promoção da educação inclusiva persistirá como um grande desafio enquanto não percebermos a inversão que produzimos na relação entre mim e o outro (eu sou normal, “ele” não é), que ocorre em função de nossa própria dificuldade em compreender e aceitar as diferenças. A verdade é que todos nós temos deficiências e necessidades especiais em nosso dia a dia: precisamos superar o preconceito, os sentimentos que provocam afastamento, a falta de conhecimento e de formação específica para este tipo de educação, dentre outros. Acabamos por atribuir ao diferente uma característica (ser especial) que nem ao menos faz parte do seu mundo, por adotar nosso ponto de vista como um parâmetro para a vida. Quanto a isso, os deficientes nos dão uma grande lição por não se reconhecerem como especiais, mas, pelo contrário, sentem bem mais que nós que a própria relação com o outro é que é especial – não lhes falta humanidade. A sociedade, ainda carente de mecanismos que evitem a segregação,

---

<sup>72</sup> Bacharel em direito pela Faculdade ASCES, mestre em filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, doutor em Direito pela Universidad de Buenos Aires – UBA, doutor em Filosofia pela Pontificia Universidad Católica Argentina – UCA, ganhador do Prêmio Brasil de Esporte e Inclusão Social no ano de 2008, professor e bolsista da Faculdade ASCES, professor da Universidad de Buenos Aires. email: adilson\_ferraz@hotmail.com

deve compreender que a deficiência se encontra apenas no modo de ver o outro, pois somos todos iguais em nossa diferença. Devemos compreender que a discussão sobre a deficiência vai além dos aspectos físicos e biológicos, é antes uma questão social.

A situação da educação dos deficientes no Brasil é preocupante. Segundo pesquisa realizada em 2000, pouco mais da metade (51,3%) desta população possui até três anos de estudo. Quando verificamos os que possuem oito anos ou mais essa parcela cai para 18%, tornando-se ínfimo o número dos que têm doze ou mais anos de estudo (1,6%).<sup>73</sup> Esses dados, colhidos dez anos atrás, refletem a própria segregação que marca nossa história, legitimada pela falta de uma maior intervenção do Estado e pela cultura do preconceito e da desinformação. Persistem ainda hoje os problemas de acessibilidade nas escolas e universidades, a falta de materiais pedagógicos e de suporte tecnológico adequado, falhas do próprio sistema de ensino que prejudicam a inclusão dos deficientes.

Neste sentido, o Programa Segundo Tempo (PST), uma iniciativa do Governo Federal, deu um grande passo no Agreste de Pernambuco ao atender mais de 300 estudantes que apresentam necessidades educativas especiais<sup>74</sup>, a partir do ano de 2005. A maior parte deles estuda no Centro de Reabilitação e Educação Especial - Rotary Club Caruaru, que é conhecido como Escola Rotary. Apesar de estar localizada em um bairro considerado nobre, a escola recebe geralmente alunos de famílias carentes de bairros vizinhos e de outras cidades da região. Cada turma possui no máximo 10 alunos. A escola possui hoje 18 professores, e uma equipe formada por uma psicóloga, uma assistente social e uma fonoaudióloga, que visita a instituição uma vez por semana. No turno da manhã estudam apenas deficientes auditivos e à tarde encontramos estudantes com uma variedade de deficiências. É no turno da tarde que, três vezes por semana, ocorre a participação dos 4 monitores do Segundo Tempo, dentre os quais 3 são do curso de educação física da ASCES-UNITA e 1 de pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

A metodologia do presente trabalho envolveu uma abordagem qualitativa, calcada em estudo de caso, e o meu objetivo foi compreender as contribuições e fragilidades do Programa Segundo Tempo em suas atividades na Escola Rotary, na cidade de Caruaru - PE. Os dados foram

---

<sup>73</sup> Dados obtidos no documento “População com Deficiência no Brasil – Fatos e Percepções”, produzido em 2006 pela Federação Brasileira de Bancos - FEBRABAN. Disponível no site: [www.bb.com.br/portalbb/page3,8305,8349,0,0,1,6.bb?codigoNoticia=4605&codigoMenu=3801&codigoRet=3855&bread=13\\_6](http://www.bb.com.br/portalbb/page3,8305,8349,0,0,1,6.bb?codigoNoticia=4605&codigoMenu=3801&codigoRet=3855&bread=13_6)

<sup>74</sup> Apesar de a expressão ser empregada desde a década de 60, foi somente com um estudo produzido na Inglaterra conhecido como “Informe Warnock” (entre 1974-1978), que se consagrou. É inovadora, pois não cita termos como “anormal”, “retardado”, “excepcional”, não enfatizando a ideia de que as necessidades derivam das limitações físicas e psíquicas do sujeito, deslocando-as para o processo de aprendizagem. Segundo Marchesi e Martin (1995, p. 11), refere-se “ao aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”. Devemos lembrar que a atribuição de qualquer termo para definir o Outro acaba inevitavelmente por reduzi-lo, desconsiderando a dimensão das diferenças. Isto acontece também com a expressão “pessoa com necessidades educativas especiais”, que reduz o Outro às lentes da pedagogia. A própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU admite hoje que a deficiência é um conceito em desenvolvimento.



coletados a partir de entrevistas, da observação, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, e de consulta à legislação nacional/estrangeira que dispõe sobre o tema. Foram realizadas ao todo 14 entrevistas, com trechos transcritos literalmente ao longo de nosso relato. Foram sujeitos da nossa pesquisa a coordenadora-geral do Segundo Tempo, a diretora e a vice-diretora da Escola Rotary, 4 professoras, 4 monitores do Segundo Tempo, a coordenadora do núcleo que funciona na Escola Rotary e a psicóloga que faz parte da equipe de educação especial da Gerência Regional de Educação – GRE CARUARU. Todas as exigências para assegurar a ética na pesquisa foram cumpridas.

Acredito que a partir desta experiência única de união entre educação inclusiva e esporte educacional, de parceria entre o Estado e a sociedade, podemos aprimorar nossas políticas públicas, proporcionando uma maior justiça social.

### **A Escola Rotary: da educação deficiente à inclusão eficiente?**

“Tem um autista, que eu sou a única pessoa que ele fala... Eu faço questão de falar com ele toda vez que eu venho. Já me emocionei muito aqui. O Segundo Tempo proporciona a inclusão que eles muitas vezes não sentem em sala de aula... a liberdade que eles não têm de conversar, eles têm com a gente. Aqui eles aprendem que tem hora de estudar, tem hora de brincar, tem hora de aprender brincando” (Monitora de Pedagogia)

Início com uma questão muito complexa que perpassa nosso tema: o modelo tradicional de escola especial é compatível com a inclusão social? As leis e os documentos que regulamentam a educação refletem uma tendência ao fim da escola especial e à necessidade de inclusão dos deficientes nas escolas de ensino regular. Há destaque para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 - LDB), a Convenção da Guatemala (1999) e o Plano Nacional de Educação (2001). No art. 50 da LDB há expressamente a indicação de que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Sem dúvida o tema é polêmico e ainda não existe um posicionamento definitivo até mesmo entre os pedagogos, como indaga Carvalho (2004, p. 9): “Que evidências existem, na educação brasileira, que nos permitam afirmar que o desenvolvimento pessoal de todas as pessoas com deficiência ocorre melhor nas nossas classes comuns?” Assim, proponho-me nesse trabalho a verificar se o Programa Segundo Tempo pode contribuir para a inclusão social de estudantes de uma escola especial, e se é possível compatibilizar esta com a ideia de educação inclusiva.

A Escola Rotary foi criada em 1971 como uma escola de ensino regular. O prédio pertence ao Rotary Club Caruaru, que desde o início cede o espaço para o funcionamento da escola estadual. Com o tempo, estudantes deficientes foram sendo matriculados e a escola se tornou mista. Como em 1989 foram criados 5 centros de reabilitação em Pernambuco (Caruaru, Limoeiro, Garanhuns,

Arcoverde, Recife), a antiga escola normal passou a funcionar exclusivamente como uma escola de ensino especial. Quanto à infraestrutura, possui refeitório, cozinha, sala de professores, laboratório de informática, sala da oficina pedagógica (sala de artes), sala da psicóloga, sala da fonoaudióloga. Atende hoje 158 alunos com necessidades educacionais especiais<sup>75</sup>, dentre os quais se encontram deficientes auditivos e intelectuais, e portadores de algumas síndromes. Uma dificuldade que existe desde que a escola se tornou especial, relativa à falta de profissionais que façam o diagnóstico da deficiência, foi apontada pela psicóloga:

As deficiências intelectuais e auditiva são a maioria. Temos algumas síndromes, como a de down, mas temos problemas quanto ao diagnóstico. Muitas vezes a criança é matriculada em uma escola, acaba se achando que ela tem uma deficiência, e que na verdade não tem, e muitas vezes ela tem, mas não se sabe qual exatamente, porque não se tem um diagnóstico, que é um norteador para reconhecimento e pra que a gente possa formular estratégias para superar as dificuldades.

Se no início do século XX as práticas pedagógicas voltadas para o deficiente estavam a cargo da classe médica (Cf. JANNUZZI, 1985), não observamos atualmente um interesse no atendimento específico de pessoas com necessidades especiais, e ao menos na região da Escola Rotary, a ausência de profissionais qualificados para o diagnóstico das deficiências está provocando um prejuízo ao processo educacional. Além disso, muitas vezes as famílias não buscam um diagnóstico por não compreender sua importância, ou não têm condições de pagar pelos exames, e a pedagoga da escola é que acaba fazendo uma triagem. Isso demonstra como a educação de qualidade, principalmente quando se trata de educação especial, depende não só do sistema de ensino, mas também de outros serviços prestados pelo Estado e pela iniciativa privada.

Pernambuco avançou ao implantar um sistema de equipes ligadas à Gerência Regional de Educação - GRE que trabalham especificamente com educação especial (são formadas com psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos), mas como denuncia a psicóloga, muitas equipes não estão completas e o seu número é insuficiente para dar conta de toda a regional. No caso da equipe que atende à Escola Rotary, há a falta do profissional da pedagogia, que é minimizada pelas ações da professora que é pedagoga e da monitora do curso de pedagogia da UFPE, que fazem orientações e discutem os melhores métodos de ensino junto aos outros professores e monitores.

Segundo a Associação Nacional de Intervenção Precoce- ANIP, é preciso que existam ações de natureza preventiva e de apoio, voltadas para a criança (até 6 anos de idade) e para a família,

<sup>75</sup> De acordo com o art. 5º da Resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação - CNE são considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que no processo educacional apresentarem: I) Dificuldade acentuada de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; II) Dificuldades de comunicações e sinalização diferenciados dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III) Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

no âmbito da educação, da saúde e da ação social, com vista a assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave.<sup>76</sup> O próprio Despacho Conjunto 891/99 dos Ministérios da Educação, Saúde, Trabalho e Solidariedade afirma que essas ações têm ainda a função de melhorar as interações familiares e reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência. Como podemos observar, ainda falta muito por fazer em termos de intervenção precoce no Brasil.

A falta de diagnóstico da deficiência, de colaboração das famílias e as carências do Estado ao atender os alunos com necessidades especiais são apenas algumas das dificuldades que encontramos. O preconceito é ainda, provavelmente, o maior entrave à inclusão social das pessoas com necessidades especiais. Não é à toa que as discussões sobre a relação entre segregação e os modelos de escola especial e escola normal perpassam inevitavelmente a questão do preconceito. O problema é mais profundo do que se imagina, pois a escola tem se tornado um motor de sua reprodução. Percebemos que o preconceito começa muitas vezes na própria família, que o esconde por trás da ideia de busca por uma educação pretensamente melhor:

O problema da inclusão ainda é muito complicado, porque nem sempre o professor do ensino regular tá preparado pra receber esse aluno ... mas também tem a não aceitação dos pais, que às vezes olham os outros meninos e mesmo sabendo que os filhos são deficientes falam: “Não, mas essa escola não é pra meu filho!” E principalmente quando tem certo poder aquisitivo colocam em uma escola particular, mesmo que não tenha a mesma assistência. (Vice-Diretora).

Mas também se alastra no próprio ambiente acadêmico: “Muitas vezes vem uma professora e me diz: como é que tu vai ensinar numa escola daquela?” (Professora 4); e alcança os próprios alunos especiais, que também apresentam preconceitos relacionados aos ditos “normais”, podendo, inclusive, por este motivo, não querer se integrar em uma escola regular. Além disso, frequentemente os alunos especiais mantêm preconceitos entre si, preferindo se agrupar com aqueles que possuem as mesmas deficiências. Podemos perceber que mesmo em uma escola especial existe o desafio de superar o preconceito, de conviver e aprender com as diferenças. Nos últimos anos, a Escola Rotary se tornou importante na região por ser referência na educação de alunos deficientes, recebendo visitas de vários colégios, o que ajuda a desmistificar a visão do deficiente como doente mental/louco<sup>77</sup> e superar os preconceitos: “Eles têm a ideia de que eles são doentes mentais, que atacam, que fazem medo... mas eles mudam quando vêem a receptividade deles. Tudo pra eles é motivo de alegria! Eles abraçam, conversam...” (Professora 4). Essas visitas proporcionam um momento rico de interação entre as crianças, já que nesta escola os estudantes

<sup>76</sup> O site da Associação Nacional de Intervenção Precoce – ANIP pode ser consultado no seguinte endereço: [www.anip.net/#](http://www.anip.net/#)

<sup>77</sup> Foucault (1997) observa que aqueles que eram levados aos manicômios não eram necessariamente pessoas com distúrbios mentais, mas todo tipo de pessoa que pensasse diferente, que fugisse ao padrão da sociedade. A ideia de excluir os diferentes se perpetuou até pouco tempo e por isso a concepção de escola especial é tão criticada.

são preparados para a inclusão no ensino regular. Entretanto, como afirma a Professora 3:

A maioria dos que estão aqui não tem condição de ir para o ensino normal, por questão da idade, têm outros que não falam, tem deficiências graves, o que torna difícil de integrá-los. Aqui o ensino ocorre da mesma forma que no ensino regular, o conteúdo, tudo, só que o que muda é o tempo. Quando eles têm condições são integrados, mas realmente tem uns que fica muito difícil por conta da deficiência.

A professora explica que quando o deficiente auditivo está alfabetizado e conhece a língua de libras é encaminhado para o ensino regular. Já com o deficiente intelectual o processo é mais demorado e são encaminhados para a escola normal somente quando estão prontos, porque às vezes eles estão bem quanto à aprendizagem, mas não emocionalmente. A diretora da escola expressa aquela que considera a maior dificuldade para a inclusão dos deficientes intelectuais:

São crianças convivendo com adultos, apesar da idade mental daquele adulto ser compatível com a criança. Mas é um adulto com uma criança. Então, já não dá certo... A dificuldade maior do aluno na área mental para ser incluído é a questão da idade. Aí orientam: Bota no EJA.. mas essas turmas funcionam a noite, e a noite a família não quer. É uma inclusão em que ele tá lá, posto lá, jogado ali, mas nem ele vai acompanhar o andamento daquela turma, e normalmente a família não quer! É muito difícil.

Afirma que acredita que sempre vai haver escolas especiais na medida em que existem aqueles que não têm condições de estar no ensino regular. Aponta ainda algumas outras dificuldades para sua inserção, tais como: a possibilidade de deficientes intelectuais tirarem a atenção dos outros, de não seguirem a disciplina, pois sua atenção em geral é reduzida, e de os professores não lhe darem a devida atenção. As quatro professoras entrevistadas suscitaram o fato de que muitos acabam voltando quando são integrados ao ensino regular por não se adaptarem, e para outros a experiência é tão traumática que deixam de estudar. Todas concordam que as escolas especiais devem ser mantidas e que o ideal é a inclusão na escola normal apenas quando há um bom suporte para receber estes alunos.

### **O segundo tempo na Escola Rotary**

A experiência do Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco é inédita. O convênio trabalha com extensão universitária envolvendo três grandes instituições de ensino superior (ASCES-UNITA, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA), de tal modo que é único nesse formato no país. Mesmo antes de o PST ser implantado na região, a ASCES-UNITA já atendia pessoas com necessidades especiais em suas clínicas de odontologia, e com o convênio celebrado com o Ministério do Esporte, a responsabilidade social da instituição impulsionou a inclusão da Escola Rotary no programa, o que num primeiro momento foi um grande desafio. O primeiro passo na implantação do Segundo

Tempo na Escola Rotary foi adaptar a dinâmica do programa à realidade dos deficientes auditivos, que estudam hoje no turno da manhã, como explica a Diretora:

A gente iniciou trabalhando com os surdos e os mentais. Só que surdos são pela manhã. Aí teve muita... eles não se adequaram ao projeto. Ficaram só os mentais à tarde participando [...].

As atividades do PST são desenvolvidas unicamente no turno da tarde, com alunos que em sua maioria apresentam deficiência intelectual. Por esse motivo, não há exatamente um “segundo tempo”, já que os monitores vão ao núcleo da Escola Rotary no mesmo turno em que ocorrem as aulas. O PST precisa então capacitar seus monitores para a interação com pessoas com esta necessidade educativa específica (deficiência auditiva), tornando-os aptos a se comunicar na língua de Libras. Devemos lembrar que não é papel dos estudantes, deficientes ou não, se adequarem ao PST, e que os coordenadores e monitores dos núcleos é que devem utilizar metodologias que tornem as atividades atrativas com base na ludicidade. Existe hoje na capacitação geral do PST uma preparação para o trabalho com alunos com necessidades especiais, mas esta é insuficiente, segundo os monitores. Seria preciso uma capacitação específica para os que vão atuar em núcleos que atendem estes alunos. No caso da Escola Rotary, foi apontado que a coordenadora do núcleo, pela sua experiência e conhecimentos sobre o trabalho com pessoas com necessidades especiais, supre a falta desta capacitação através de estudos dirigidos e nas discussões realizadas durante as reuniões com os monitores. Devemos lembrar, entretanto, que estas atividades não substituem uma capacitação institucional realizada pelo PST.

O formato adotado atualmente pelo PST no Agreste Pernambucano é parâmetro para todo o país. Houve, entretanto, conforme as próprias diretrizes do programa, a necessidade de adaptação à região:

Quanto aos monitores, as diretrizes do Ministério do Esporte dizem que são monitores de Educação Física, de Pedagogia e artes. A gente não tem o curso de artes aqui no agreste, nós não temos nenhum monitor de artes. Quando falta Educação Física e Pedagogia a gente abre a possibilidade para entrar a área de direito e de saúde. Na realidade, a gente montou um Segundo Tempo que tem a cara de nosso lugar, com as nossas potencialidades (Coordenadora-geral).

Ao seguir o formato padrão do PST nos convênios já firmados com o ministério, cada núcleo possui 200 alunos, e em cada um trabalham quatro monitores e um coordenador. O núcleo da Escola Rotary é peculiar nesse sentido, pois começou com 50 alunos, e atualmente tem 100, a metade dos outros núcleos. Mesmo com menos alunos, acreditamos que deve existir um maior número de monitores e que mais áreas devem ser contempladas.

A ASCES-UNITA, parceira do PST desde a fase de implantação, poderia selecionar

estagiários do seu curso de Fisioterapia, que realizariam diagnósticos e fariam o acompanhamento durante o tratamento das disfunções identificadas. Para se ter uma ideia, um estudo foi realizado recentemente demonstrando que há a prevalência de alterações posturais nos estudantes surdos da Escola Rotary na ordem de 90,62%, e que as deficiências podem representar um importante fator no desenvolvimento de alterações posturais (Cf. VASCONCELOS, 2010). Desse modo, é provável que também exista um alto índice de alterações posturais nos deficientes intelectuais que estudam na escola.

Os acadêmicos de enfermagem, por sua vez, atuariam com saúde preventiva e atendimento nos núcleos, os de biomedicina com a realização de exames, os alunos de serviço social no acompanhamento dos estudantes e suas famílias, e embora as noções de cidadania possam ser trabalhadas a partir das atividades de qualquer área do conhecimento<sup>78</sup>, seria importante que houvesse também um monitor de Direito, que apresentaria ludicamente conceitos-chave do mundo jurídico. Outros monitores de cursos da FAFICA e da UFPE poderiam participar sem que fosse perdida a ênfase no esporte educacional que caracteriza o PST. O aumento do número de monitores poderia inicialmente ocorrer no núcleo da Escola Rotary, e posteriormente alcançar os outros núcleos. A monitoria voluntária deveria ser estimulada, possibilitando a participação de um maior número de acadêmicos sem que isso representasse gastos adicionais ao orçamento da União. Alternativas como essa ajudariam a expandir o programa de forma sustentável, multiplicando os benefícios para a sociedade.

### **Dançando com a cidadania**

A partir do ano de 2005, por meio da iniciativa da própria coordenadora do núcleo da Escola Rotary, a dança vem sendo utilizada como metodologia eficiente de expressão corporal e de socialização. Piaget (1976, p. 33) está correto quando afirma que “*A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa*”. A professora 2 observou que quando os alunos, mesmo aqueles que procuravam se isolar das atividades com bola, participavam da dança recreativa, se comportavam de forma mais espontânea. No início, as aulas de dança eram realizadas na sala de projeção e ao ar livre, na parte externa da escola, e apesar de os monitores 1 e 2 apontarem que existe a necessidade de um espaço mais amplo, destinado a esta atividade, a dança se tornou muito importante na vida da escola, sendo realizada no pátio e até mesmo em praças públicas próximas. Nas várias vezes que visitamos a Escola Rotary, pudemos observar o quanto eles gostam da dança, que acabou abrindo um espaço de interação compartilhado pelos estudantes.

As danças regionais (ciranda e quadrilha junina) são privilegiadas, não havendo uma

<sup>78</sup> A monitora do curso de Direito, que atuou na Escola Rotary em 2005, nos ensina que o próprio relacionamento com os alunos deve refletir as noções de cidadania, por meio da imposição de limites, da não concessão de privilégios e de um nível de atenção igualitário (respeitadas as necessidades de cada um) (FERRAZ; BARROS, 2010, p. 111.)

preocupação excessiva com a harmonia dos movimentos, o importante é que compreendam sua cultura e que haja socialização por meio da diversão (LEAL, 2010, p. 228). Como observa a psicóloga:

Eu percebo que eles gostam muito. Contribui muito para a motivação, eu vejo eles se integrarem, tem a ver com cultura, com esporte, fortalece a auto-estima deles. Eu sei que eles têm que aprender a ler e escrever, mas a gente tem que ver que eles têm que ter também lazer e cultura.

Em um estudo preliminar sobre a experiência da Escola Rotary, Karine Vasconcelos observa que os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente do tipo de deficiência, devem ser expostos a formas positivas de comunicação e interação, a situações de aprendizagem desafiadoras nas quais sejam solicitados a pensar e expressar seus sentimentos, formulando escolhas e tomando iniciativas (VASCONCELOS, 2010). Sabiamente afirma Vygotsky (1997, p. 14) que a educação deve estimular o potencial da criança deficiente em superar suas limitações, fazendo-a interagir neste processo como qualquer outra. É isso que encontramos na dança, uma forma lúdica de superação das dificuldades motoras e de acesso à cultura por meio da expressão e do lazer.

### **Quando brincar é aprender**

A monitora de Pedagogia compreendeu muito bem o espírito do PST. Afirmou na entrevista que procura realizar todas as atividades de forma lúdica, aproveitando as potencialidades dos jogos e das brincadeiras. Como os conteúdos já são vistos em sala de aula, muitos alunos têm dificuldade de se concentrar, e não há como disputar espaço em um local onde muitos estão jogando bola ou pulando corda, a monitora busca adaptar as atividades ao contexto dos alunos:

Se eu vou trabalhar a seqüência numérica: do numeral 1 ao 9. Então essa atividade eu procuro fazer dentro da amarelinha... coloco os bambolês no chão, coloco os números, e vou trabalhado a seqüência numérica a partir dessa atividade.

As atividades dos monitores de educação física também levam em conta a ludicidade, pois como afirma a coordenadora do núcleo, deve-se procurar “adequar as metodologias de ensino para o atendimento às características de cada deficiente, respeitando suas diferenças individuais”. Assim, os métodos de ensino da educação física adaptada não se diferenciam dos métodos da educação física em seus conteúdos, mas compreendem formas de organização que podem ser aplicadas aos alunos com necessidades especiais.

A professora 1 afirma que uma grande contribuição foi dada pelo PST, que acabou por preencher uma lacuna que havia na escola:

Aqui nós não temos professor de educação física a tarde, e o PST está cumprindo essa função, eles adoram. O PST tem sido muito importante pra eles, eles participam mesmo. Quando os monitores chegam você precisa ver os gritos de alegria deles! Eles amam os monitores, há uma transformação quando eles chegam. Tem sido muito bom pra escola.

É importante ressaltar que na Escola Rotary não existe a prática de esportes de alto rendimento, tão pouco a atividade física é voltada para a competição, como explicou o monitor 3. As atividades físicas são desenvolvidas visando à melhoria da qualidade de vida do aluno e à interação com os outros alunos, por isso que não há muita preocupação com as regras esportivas. São praticados, principalmente, o futebol, o vôlei, o pular corda e os jogos de mesa. A Coordenadora do Núcleo resume as contribuições do esporte educacional para a Escola Rotary:

O PST, através do esporte educacional, é um poderoso mecanismo de integração e inclusão social, possibilitando vivências entre crianças, adolescentes e adultos, com ou sem deficiência, podendo ser utilizado como ferramenta pedagógica na escola ou fora do contexto escolar. Além da inclusão é importante ressaltar as melhorias no convívio com os outros alunos e com familiares, aumento da autoestima, das habilidades motoras e na melhoria da qualidade de vida.

Como advertem Strioto, Vieira e Vieira, (2009), é importante que as crianças tenham experiências motoras por meio de exercícios físicos que as desafiem, tornando-as mais conscientes de sua competência física. Essa percepção que o indivíduo tem de si mesmo influencia sua autoestima e, por conseguinte, sua interação na sociedade.

Após um olhar mais atento, percebi que a Escola Rotary tem vida própria. Além das atividades realizadas em sala de aula há uma intensa programação que dificilmente encontramos em outras escolas. A cultura é celebrada pelos alunos por meio do pastoril, de peças teatrais, há festas de fim de ano, fazem encenações na semana do trânsito, no dia do folclore e festejam o dia da merendeira. A ASCES-UNITA promove ainda comemorações no São João, no natal, no dia do portador, apresenta encenações mostrando como se escovam os dentes, além de haver atendimento nas clínicas da instituição. Os rotarianos também ajudam bastante, e apesar do colégio ser do Estado, quando falta algo sempre estão dispostos a ajudar. No dia das crianças, inclusive, trazem brinquedos para os estudantes. Enfim, o conjunto de atividades realizadas na Escola Rotary (esportivas, culturais e acadêmicas) possibilita aos alunos uma formação que foge ao grande problema das escolas especiais, o de um modelo limitado de interação social (Cf. BEYER, 2006).

### **Concluindo com a inclusão**

No início deste trabalho foi levantada a seguinte questão: é possível compatibilizar o tradicional modelo de escola especial com inclusão social? Acredito que as antigas práticas da escola especial não podem continuar. A segregação condena os portadores de necessidades



educacionais especiais ao isolamento, e como sabemos, aprender é conviver. Mas também não adianta incluir essas crianças nas escolas normais se as próprias escolas não veem sua matrícula com bons olhos, se eles desaparecem frente às pressões por manter um ritmo que não respeita sua diferença, se os professores não são qualificados para educação especial, se faltam profissionais para lhes dar assistência e se lá serão alvo de *bullying*! De que adianta esta inclusão se não há respeito à sua dignidade? Inclusão no ensino regular não é, portanto, garantia de inclusão social.<sup>79</sup>

Não precisamos colocar ensino especial e ensino normal em lados opostos, como se fossem modelos educacionais irreconciliáveis. Como vimos, as escolas especiais podem funcionar como uma etapa de preparação e adaptação para o ensino regular, e para aqueles que possuem limitações graves, podem oferecer educação de qualidade e condições mais humanas de coexistência – muitas vezes a obrigação de inclusão na escola normal acaba por se tornar uma violência contra a vontade e os sentimentos do aluno com necessidades especiais. Afirmar radicalmente que a inclusão só ocorre com a inserção no ensino normal massifica a educação, que é sempre um desafio, não importando a condição do estudante.

Um futuro mais justo para aqueles que têm necessidades especiais perpassa ainda a melhoria dos cursos de formação dos docentes, da infraestrutura das escolas, um maior investimento em cursos de qualificação, mas, principalmente, o aprender a conviver com o outro em uma sociedade que infelizmente prega a identidade, o mesmo, o igual. Devemos, portanto, ter cuidado não só com o discurso do preconceito, mas também com aquele que identifica sempre o “deficiente” como o coitado, o excluído da sociedade. Claro que existem desigualdades, mas não precisamos recorrer à pena ou à compaixão, é suficiente o respeito às diferenças. Por isso que, sem dúvida, com todas as dificuldades que enfrentamos hoje, seja na educação especial ou normal, o melhor caminho é o da inclusão responsável. Quanto ao caso da Escola Rotary, no que se refere à inclusão de alunos com necessidades especiais, destaco as seguintes dificuldades para uma inclusão mais efetiva:

- Necessidade de melhoria na infraestrutura da escola, principalmente quanto à existência de uma sala mais ampla para as atividades do PST;
- O não recebimento dos repasses das verbas estaduais para a escola prejudica seu funcionamento;
- Conscientização das famílias dos alunos sobre a importância da realização do diagnóstico da deficiência;
- Ausência na região de médicos especializados em diagnóstico de deficiências;

---

<sup>79</sup> A crítica de Magalhães é pertinente: “Soma-se a isso o fato de considerar que as escolas se tornam inclusivas para todo e qualquer aluno porque devem refletir a opção de determinado sistema educacional. Quando este se ocupa essencialmente com a ampliação das taxas de matrícula e aprovação dos alunos a qualquer preço, não se pretende inclusivo, uma vez que, disfarçado sob a capa do discurso correto, permanece excludente” (MAGALHÃES, 2006, p. 366).

- Insuficiente qualificação dos professores e monitores do PST quanto à língua de sinais;
- Necessidade de um maior número de equipes de educação especial ligadas às GRE's no estado de Pernambuco, e sua completude quanto aos profissionais envolvidos;
- Inexistência de uma capacitação específica dos monitores para o trabalho com pessoas com necessidades especiais;
- Necessidade de inclusão de monitores da área de saúde no PST, em especial na Escola Rotary;
- Reconhecimento de que as pessoas com necessidades especiais têm vontades, sentimentos, mas também preconceitos, e que isto deve ser considerado em face da erradicação de todas as formas de desrespeito à sua cidadania.

Por outro lado, suscito também os principais pontos positivos identificados na experiência da Escola Rotary:

- A atuação do PST na Escola Rotary é altamente positiva quanto a uma melhoria na qualidade de vida dos alunos com necessidades especiais;
- O PST traz aos alunos motivação e autoestima por meio das atividades e da interação com os monitores;
- O PST possibilita uma formação acadêmica mais completa e humana aos monitores e coordenadores do PST, aos professores e estudantes da Escola Rotary;
- O PST funciona como um condensador de soluções para as carências existentes na escola (pedagógicas, de atividades físicas e culturais, e de relacionamento);
- O PST ajuda a incluir socialmente os alunos com necessidades especiais da Escola Rotary.

A extensão universitária promovida pela ASCES-UNITA, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e FAFICA na Escola Rotary, por meio do Programa Segundo Tempo, nos ensina que incluir não se resume a introduzir crianças com necessidades educativas especiais em escolas normais, da mesma forma que normalizar não significa adequá-las a um padrão previamente definido. A experiência da Escola Rotary é única e inovadora justamente por não fechar as portas para as possibilidades de uma educação criativa. Se os pais participam, os professores são comprometidos, o ensino é de qualidade, voltado para a inclusão, e há uma intensa interação com a sociedade por meio das atividades desenvolvidas, não há por que falar em segregação. É o que se encontra no Centro de Reabilitação e Educação - Rotary Club Caruaru, uma união de

forças entre o Segundo Tempo (Universidade), o ensino público (Estado), o Rotary, os alunos e a comunidade (Sociedade Civil).

A criação de núcleos do Segundo Tempo, em escolas regulares ou especiais, que atendam a essa demanda social, em conjunto com outras ações do Estado e da sociedade, pode revolucionar o modo de enfrentarmos o desafio da inclusão em nosso país. Creio, inclusive, que este programa do governo federal deveria tornar-se uma política pública nacional de inclusão social de alunos com necessidades especiais. Sem dúvida, o esporte, o lazer e a ludicidade são dimensões essenciais para que as deficiências se diluam na compreensão das diferenças. Essa é a missão do Segundo Tempo: fazer educação inclusiva tornando o outro especial.

### **Referências**

BEYER, H. O. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. vol 2, Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, R. E. **Dez Anos Depois da Declaração de Salamanca**. Brasília, CORDE, 2004.

FERRAZ, A.; BARROS, A. M. Extensão Universitária e Inclusão Social: um estudo sobre as relações entre os programas O Direito na Rua, da ASCES, e Segundo Tempo. In: LORENZINI, A.; BARROS, A.; SANTOS, A. (orgs.) **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. Maringá, PR: Edit. Univ. Estadual de Maringá, 2010.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: *Perspectiva*, 1997.

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

LEAL, M. I. O. Dança com Deficientes Intelectuais: uma experiência do Programa Segundo Tempo em Caruaru – PE. In: LORENZINI, A.; BARROS, A.; SANTOS, A. (orgs.) **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. Maringá, PR: Edit. Univ. Estadual de Maringá, 2010.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão: Apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: SILVA, A. M. M. **Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social**. Recife: ENDIPE, 2006.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

STRIOTO, L. D. R.; VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L. Análise da percepção de competência física de crianças com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol.15, n. 3, Marília, set./dez. 2009.

VASCONCELOS, G. A. R. et al. Avaliação postural da coluna vertebral em escolares surdos de 7-21 anos. **Fisioterapia em Movimento**. vol. 23, n. 3, Curitiba, jul./set. 2010.

VASCONCELOS, K. A. O Programa Segundo Tempo e a Inclusão de Pessoas com Deficiência: um estudo na Escola Rotary de Caruaru. In: LORENZINI, A.; BARROS, A.; SANTOS, A. (orgs.) **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. Maringá, PR: Edit. Univ. Estadual de Maringá, 2010.

VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 1997.



