



PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania



MINISTÉRIO DO ESPORTE

Ministro de Estado do Esporte: *Orlando Silva de Jesus Junior*
Secretário Executivo do Ministério do Esporte: *Wadson Nathaniel Ribeiro*
Secretário Nacional de Esporte Educacional: *Fábio Roberto Hansen*
Assessora Técnica do Gabinete: *Elaine Cristina Siciliani*
Coordenadora Geral de Formalização de Convênios: *Luciana Homrich*
Coordenadora de Apoio Administrativo: *Eidilamar Ribeiro*
Diretora do Departamento de Vivência e Iniciação Esportiva - Segundo Tempo: *Gianna Lepre Perim*
Coordenadora Geral de Operação: *Raquel Tallarico*
Coordenadora de Implementação: *Thais Massumi Higuchi*
Coordenadora de Análise Técnica de Relatório de Cumprimento de Objeto: *Jéssyka Campos*
Coordenadora Geral de Eventos e Suprimentos: *Silva Regina de Pinho Bortoli*
Coordenadora Geral de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo: *Claudia Bernardo*
Diretor do Departamento de Esporte Estudantil: *Apolinário Rebelo*
Coordenadora Geral de Políticas Públicas de Juventude e Recursos Incentivados: *Danielle Fermiano Gruneich*



EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Reitor: *Prof. Dr. Décio Sperandio*. **Vice-Reitor:** *Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo*. **Diretor da Eduem:** *Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado*. **Editor-Chefe da Eduem:** *Prof. Dr. Alessandro de Lucca e Braccini*

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: *Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado*. **Editor Associado:** *Prof. Dr. Ulysses Cecato*. **Vice-Editor Associado:** *Prof. Dr. Luiz Antonio de Souza*. **Editores Científicos:** *Prof. Adson C. Bozzi Ramatis Lima*, *Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues*, *Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer*, *Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva*, *Prof. Dr. Clóves Cabreira Jobim*, *Profa. Dra. Eliane Aparecida Sanches Tonolli*, *Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik*, *Prof. Dr. Eliezer Rodrigues de Souto*, *Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso*, *Prof. Dr. Evaristo Atêncio Paredes*, *Prof. Dr. João Fábio Bertonha*, *Profa. Dra. Larissa Michelle Lara*, *Profa. Dra. Luzia Marta Bellini*, *Prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva*, *Profa. Dra. Maria Suely Pagliarini*, *Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado*, *Prof. Dr. Osvaldo Curty da Motta Lima*, *Prof. Dr. Raymundo de Lima*, *Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias*, *Prof. Dr. Ronald José Barth Pinto*, *Profa. Dra. Rosilda das Neves Alves*, *Profa. Dra. Terezinha Oliveira*, *Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco*, *Profa. Dra. Valéria Soares de Assis*.

EQUIPE TÉCNICA

Projeto Gráfico e Design: *Marcos Kazuyoshi Sassaka*. **Fluxo Editorial:** *Edneire Francison Jacob*, *Mônica Tanamati Hundzinski*, *Vania Cristina Scomparin*, *Edilson Damasio*. **Artes Gráficas:** *Luciano Wiliam da Silva*, *Marcos Roberto Andreussi*. **Marketing:** *Marcos Cipriano da Silva*. **Comercialização:** *Norberto Pereira da Silva*, *Paulo Bento da Silva*, *Solange Marly Oshima*.

Organizadoras
Ana Rita Lorenzini
Ana Maria de Barros
Ana Lúcia Félix dos Santos

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania

Prefácio
Julio Filgueira



Copyright © 2010 para os autores

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

Todos os direitos reservados desta edição 2010 para Eduem.

Revisão textual e gramatical: Cláudia Maria Perrone

Normalização textual e de referências: Cláudia Maria Perrone

Projeto gráfico: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Capa - fotos: Cedidas pelo Ministério do Esporte

Ficha catalográfica: Marinalva Aparecida Spolon (CRB 9-1094)

Fonte: Book Antiqua

Tiragem - versão impressa: 2.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Eduem - UEM, Maringá - PR., Brasil)

796 Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco : a ludicidade e
P940 a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania /
Organização Ana Rita Lorenzini, Ana Maria de Barros, Ana Lúcia Félix dos Santos. -
Maringá : Eduem, 2010.
319 p.

ISBN: 978-85-7628-222-8

1. Esporte e projetos sociais. 2. Educação física e projetos sociais. 3. Esporte e inclusão social. 4. Esporte educacional. I. Lorenzini, Ana Rita, org. II. Barros, Ana Maria de, org. III. Santos, Ana Lúcia Félix dos, org.

CDD 21.ed.



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (0xx44) 3261-4103 - Fax: (0xx44) 3261-1392

Site: www.eduem.uem.br - E-mail: eduem@uem.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
APRESENTAÇÃO	11

Parte I

CONTEXTO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROGRAMA
SEGUNDO TEMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO:
Contribuição das áreas de conhecimento

1

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO Ana Rita Lorenzini e Ana Lúcia Félix dos Santos.....	23
--	----

2

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: Contribuição ao Programa Segundo Tempo

Maria do Carmo Gonçalo Santos e Wilson Rufino da Silva 51

3

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: inovações no agreste pernambucano

Ana Rita Lorenzini; Ana Lúcia Felix dos Santos; Izabel Cristina de Araújo Cordeiro..... 69

4

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL: Um estudo sobre as relações entre os programas O direito na rua, da ASCES, e Segundo Tempo

Adilson Silva Ferraz e Ana Maria de Barros 93

5

A CONTRIBUIÇÃO DA ÁREA DA SAÚDE AO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Valquiria Farias Bezerra Barbosa; Fabrício Andrade Martins Esteves e Rosângela de Melo Cabral..... 129

Parte II

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO DO AGRESTE PERNAMBUCANO

6

EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA: Um enfoque sobre o Programa Segundo Tempo em Cupira/PE

Manoel Dantas de Barros Júnior..... 143

7

O ESPORTE PEDAGOGIZADO E O JOGO LÚDICO COMO CONTEÚDOS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: Experiência do Brejo da Madre de Deus/PE.

José Ivonaldo Oliveira Leal 175

8

O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Um estudo na Escola Rotary de Caruaru

Karine de Albuquerque Vasconcelos..... 193

9

DANÇA COM DEFICIENTES INTELECTUAIS: Uma experiência do Programa Segundo Tempo em Caruaru/PE

Maria Ivanilda Oliveira Leal 215

10

POLÍTICAS PÚBLICAS, LAZER E ESPORTE: Programa Segundo Tempo - cidadania e inclusão social

Armando Dantas de Barros Filho..... 239

Parte III

RESULTADOS DO PROCESSO DE GESTÃO ARTICULADA

11

FESTIVAIS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO EM CARUARU/PE

Ana Rita Lorenzini..... 263

12

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PREGÃO ELETRÔNICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NA ASSOCIAÇÃO CARUARUENSE DE ENSINO SUPERIOR

Jean Bezerra de Moura 295

OS AUTORES..... 315

PREFÁCIO

O Programa Segundo Tempo, a partir de sua implementação, tem sido o motor de diversas manifestações relacionadas a seu conteúdo educativo por meio do esporte, vindas de muitos pontos do Brasil, revelando-se muito forte na atualidade.

Dentre as regiões que incorporaram o Programa, a do agreste pernambucano o tem desenvolvido com muita seriedade, apresentando as suas contribuições no presente livro. Nesta obra, observam-se preocupações legítimas de uma realidade que busca em seus atores uma profícua transformação que possa envolver o grande contexto sociocultural ali configurado.

Esse esporte educacional, analisado após as experiências já realizadas naquela região, parece constituir aquilo que a Secretaria Nacional de Esporte Educacional do Ministério do Esporte pretende: ser instrumento de formação humana em conjunto com as demais disciplinas da escola, sendo especialmente organizado para um contraturno escolar enriquecido.

A demanda nacional por uma educação cidadã é imensa. Compete, a nosso ver, a cada região, desenvolver esforços tais como os que aqui se evidenciam na obra que ora se apresenta.

Ao abordar a prática social, as peculiaridades de alguns locais da região, as pessoas com deficiência, o esporte e o jogo, o lúdico e as estratégias já desenvolvidas e a desenvolver, a obra reveste seu conteúdo de uma concepção de esporte amplamente possível no país, como instrumento capaz de promover educação com base no movimento humano.

Espera-se que este exemplo inspire novas iniciativas deste tipo nas diversas regiões do Brasil, as quais certamente contribuirão com os firmes propósitos do Ministério do Esporte neste âmbito.

Julio Filgueira

Secretário Nacional de Esporte Educacional
Ministério do Esporte
(período de 2007 a 2009)

APRESENTAÇÃO

Este livro, que temos o prazer de apresentar, surge como produto de dois anos de trabalho desenvolvido no agreste pernambucano a partir do Programa Segundo Tempo (PST). As atividades desenvolvidas, os momentos de estudos, os diferentes atores envolvidos no processo, os vários desafios teórico-metodológicos que, juntos, contribuíram para a materialização de uma experiência que articula extensão, pesquisa e ação pedagógica dentro do cenário do PST, suscitaram inúmeras problemáticas de estudo que são aqui retomadas.

Tais problemáticas envolvem, especificamente, a relação entre o ensinar e o aprender, entre a pesquisa e a extensão universitária, entre um programa educacional e sua materialização nas práticas cotidianas. Algumas dessas problemáticas podem ser assim reunidas: Qual o conhecimento a ser tratado no âmbito da Educação Física? Do Direito? Da Educação? Da Saúde? Quais as novas abordagens metodológicas para o ensino no PST? Existem experiências inovadoras nas aulas do PST? O que fazer diante das

dificuldades estruturais reveladas pelas crianças e adolescentes do Nordeste do Brasil?

Essas questões foram sendo paulatinamente discutidas, tratadas e até ressignificadas no decorrer da nossa experiência no PST. A partir desse movimento, vimos a necessidade de reunir os diversos atores que fizeram e fazem parte desse processo (estagiários e profissionais) com o objetivo de apresentar, neste livro, suas sínteses explicativas, expressas em artigos e resultados de pesquisa, na tentativa de, através de um esforço acadêmico, apresentar as respostas provisórias que encontramos para responder às referidas problemáticas. Podemos dizer que as problemáticas constituíram-se em inquietações que nos possibilitaram refletir sobre a nossa realidade e, assim, poder vislumbrar uma qualidade melhor, quer dos saberes tratados na nossa ação docente, quer da relação dialógica estagiários-alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Com a leitura dos textos e artigos apresentados neste livro, os leitores têm uma oportunidade de conhecer o Esporte Educacional e uma realidade concretizada no PST. A partir dessa contribuição, novos professores e estagiários podem elaborar e sistematizar outras experiências considerando a sua própria realidade, surgindo, assim, outras experiências concretas e significativas que se aproximem das reais necessidades das comunidades em que os professores-alunos estão inseridos, possibilitando ao professor analisar e transformar tais experiências, recriando-as.

Esperamos que a teorização e as experiências aqui apresentadas por educadores possam contribuir teórica e metodologicamente para enriquecer, inquietar e transformar a prática reflexiva de todos os que vierem a ler este livro. Nos capítulos aqui presentes, cada autor, a seu modo, procura estabelecer essas aproximações diante de seus objetos e metodologias de pesquisa.

No primeiro capítulo, **O Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco**, Ana Rita Lorenzini e Ana Lúcia Félix dos Santos

buscaram descrever o panorama geral do PST mediante dados dos Convênios nº 135-2005 e nº 390-2006, referentes aos municípios e alunos atendidos, aos estagiários e coordenadores de núcleos e à equipe gestora, visando a elencar uma realidade de organização no âmbito do esporte educacional. A partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa, referendada na literatura e em documentos do Programa, as autoras selecionaram determinados livros e documentos como materiais para subsidiar a discussão sobre o tema. Após análise do material, as autoras concluíram que o Programa vem favorecendo o exercício da cidadania das crianças, adolescentes e deficientes que têm acesso a ele. Também contribuiu com a formação extensionista dos estagiários e à formação continuada dos coordenadores de núcleo. Essas contribuições emergem da diversidade de realidades, explicada através das diferenças dos aprendizes, proporcionando a ampliação de dados sobre o esporte educacional, fundamentando-o a partir de princípios teóricos e metodológicos com vistas a uma sociedade engajada em prol do exercício da cidadania e do desenvolvimento humano.

No segundo capítulo, **A Educação como Prática Social: Contribuição ao Programa Segundo Tempo**, Maria do Carmo Gonçalo Santos e Wilson Rufino da Silva problematizam a integração da educação no contexto do PST a partir da sua constituição enquanto prática social, afirmando que o fundamento da educação concebida como prática social é a autonomia do sujeito humano que, por estar em constante construção, devido ao seu inacabamento (FREIRE, 1996), tem o poder de transformação da realidade. Nesse sentido, problematizam as ações educativas desenvolvidas pelos alunos de Pedagogia dentro do PST como uma ação educacional em sua vertente mais ampla, ou seja, enquanto possibilidade de superação das desigualdades sociais. Isso acontece à medida que uma ação política específica, que tem como centro o esporte na escola, também desenvolve outras ações educativas específicas que visam

a contribuir na formação geral do educando. Por fim, apresentam algumas conclusões sobre a participação dos acadêmicos do curso de Pedagogia no PST e as contribuições dessa atividade extensionista em sua formação profissional.

No terceiro capítulo, **A Educação Física e o Programa Segundo Tempo: Inovações no Agreste Pernambucano**, Ana Rita Lorenzini, Ana Lúcia Félix dos Santos e Izabel Cristina Cordeiro passam a contextualizar os limites e possibilidades da Educação Física enquanto área acadêmica, nos âmbitos da educação, da saúde, do lazer, do esporte, elencando as contribuições para o PST. Dialogando com a literatura e analisando a contribuição de estagiários da área, as autoras concluem que no agreste de Pernambuco, mediante as ações desenvolvidas no PST, a área da Educação Física vem contribuindo com o esporte educacional ao atender crianças, adolescentes e deficientes da escola básica, acadêmicos das Instituições de Ensino Superior e profissionais, organizados enquanto comunidades escolar e acadêmica. Possibilita a esses o acesso ao conhecimento sobre o esporte de forma lúdica e interdisciplinar. Nesse caminho, destacam que o PST no agreste pernambucano, ao se constituir em um convênio do Ministério do Esporte com a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), constitui-se, também, em uma ação de extensão universitária.

No quarto capítulo, **Extensão Universitária e Inclusão Social: Um Estudo sobre as Relações entre os Programas O Direito na Rua, da ASCES, e Segundo Tempo**, Adilson Silva Ferraz e Ana Maria de Barros discutem a contribuição do curso de Direito, de seus estagiários e professores ao PST. Os autores revelam no texto a forma como se cruzaram dois projetos de extensão universitária na ASCES: O Programa Segundo Tempo e o Projeto do Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Direito, denominado O Direito na Rua: Educando para a Paz e para a Solidariedade. Desse encontro resultou a inclusão da Escola Cristina Tavares,

localizada em um bairro periférico da cidade de Caruaru, local de exclusão socioespacial. Os autores narram, neste trabalho, as lutas desenvolvidas para a inclusão dessa escola ao PST e trazem os relatos de experiência dos estudantes do curso de Direito sobre a vivência com o Programa, enfatizando as dificuldades vivenciadas para desenvolver as atividades com as crianças e os adolescentes e enfatizam o crescimento intelectual e humano experimentado pelos estudantes e as saídas encontradas para o enfrentamento da realidade. A experiência revelou o lugar da cidadania e dos direitos dos excluídos como conteúdos das práticas lúdicas e educativas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes de Direito no PST. Para a realização do trabalho, foi apresentado projeto de pesquisa ao PIBIC interno da ASCES, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. Realizou-se pesquisa bibliográfica, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com docentes e estagiários do PST do Núcleo da Escola Municipal Deputada Cristina Tavares, Caruaru/PE.

No quinto capítulo, **A Contribuição da Área da Saúde ao Programa Segundo Tempo**, Valquíria Farias Bezerra Barbosa, Fabrício Andrade Martins Esteves e Rosângela de Melo Cabral passaram a contextualizar o conhecimento e as intervenções possíveis no PST-ASCES na área da saúde. Dedicaram-se a orientar semanalmente os temas problematizados por acadêmicos dos cursos de Fisioterapia, Biomedicina e Enfermagem em ações de Educação em Saúde, visando a reduzir a exposição de crianças e adolescentes a situações de risco social. Foram realizadas atividades de educação popular em saúde, abrangendo os seguintes temas: higiene, alimentação, ecologia, prevenção ao uso de drogas e orientações contra a exploração sexual, através de abordagem lúdica, artes dramáticas, palestras e oficinas. O trabalho realizado nos núcleos, em aulas semanais, planejadas a partir dos critérios faixa etária, grupos de interesse, necessidades especiais e níveis de aprendizagem, foram apresentados periodicamente em festivais, o

que fortaleceu o diálogo entre as comunidades da escola básica e da escola superior, possibilitando aos acadêmicos da área da saúde e demais áreas estudos e novas experiências a partir da contribuição da práxis na formação humana, sob uma perspectiva interdisciplinar. Enquanto extensão universitária, o PST-ASCES tem se apresentado como importante espaço de ensino-aprendizagem, contribuindo efetivamente para a formação crítica e reflexiva dos acadêmicos envolvidos, além dos benefícios à comunidade escolar atendida.

No sexto capítulo, **Educação Física e Cidadania: Um Enfoque Sobre o Programa Segundo Tempo em Cupira/PE**, Manoel Dantas de Barros Júnior traça uma reflexão histórica sobre educação física e esporte, partindo de uma perspectiva do lugar destas atividades em sociedades determinadas. Demonstra como uma educação completa entre os povos clássicos (gregos e romanos) incluía a prática de esporte, música, arte e poesia (a experiência lúdica). Nesse sentido, discorreu sobre a maneira como na modernidade foi transformada em instrumento de competição, marcada pela especialização da área e pela apropriação da ideia do esporte como um *hobby* de elite. Demonstra como as brincadeiras infantis foram se perdendo pela educação, sem que se desenvolvessem olhares de sensibilidade para os jovens das camadas populares, cuja educação voltou-se essencialmente para o mercado de trabalho, sem considerar a importância do esporte e do lazer como instrumentos educativos de socialização, de solidariedade social e de direitos sociais. Compreendendo as camadas populares como excluídas desse direito, aponta a importância do PST como política pública do resgate da cidadania dessas populações através do esporte e do lazer e das atividades lúdicas realizadas, oferecendo, para esta população pobre e vulnerável, a convivência com objetivos e valores implícitos nas práticas esportivas e lúdicas que promovam os seres humanos, melhorando os seus relacionamentos; com eles a sociedade experimenta um modelo de experiência cidadã e de

resgate social. Assim, parte de sua experiência como coordenador do Núcleo de Cupira/PE, relatando a implantação e os resultados do PST em seu núcleo e as mudanças processadas sobre o corpo docente envolvido (professores e estagiários), mas principalmente as mudanças processadas na vida das crianças do núcleo da Cidade de Cupira. O trabalho foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Além da observação participante, também foram observadas as anotações contidas nos relatórios dos profissionais e estagiários do Núcleo do PST na cidade de Cupira/PE.

No sétimo capítulo, **O Esporte Pedagogizado e o Jogo Lúdico como Conteúdos Educacionais do Programa Segundo Tempo: Experiência do Brejo da Madre de Deus/PE**, José Ivonaldo Oliveira Leal problematizou a metodologia de ensino com o objetivo de observar se a metodologia adotada a partir dos conteúdos “esporte pedagogizado” e “o jogo lúdico”, implantados no PST desenvolvido no Núcleo André Cordeiro, apresentou resultados educacionais emancipatórios para os alunos do Programa. A investigação ocorreu no período de 1º de outubro de 2005 a 30 de setembro de 2006, no contraturno escolar, atendendo crianças a partir de 7 anos bem como adolescentes até os 17 anos de idade. A pesquisa possui abordagem qualitativa, realizando levantamento de dados empíricos oriundos das observações dos participantes nas realizações das atividades abordadas. Dessa forma, o autor investigou a metodologia de ensino da Educação Física a partir dos conteúdos já citados, os quais fazem parte das abordagens no PST. A metodologia utilizada junto aos alunos confirmou o afeito educacional do público envolvido, mediante a participação nas atividades esportivas, confirmando-se a emancipação no Programa, a partir da obediência aos propósitos metodológicos e pedagógicos do mesmo.

No oitavo capítulo, **O Programa Segundo Tempo e a Inclusão de Pessoas com Deficiência: um Estudo na Escola Rotary de Caruaru**, Karine de Albuquerque apresenta uma pesquisa bibliográfica

visando a analisar o PST e a inclusão de pessoas portadoras de deficiência. A autora discutiu a segregação desses portadores de deficiência do sistema escolar, apresentando a legislação que obriga a sua aceitação na rede de ensino regular. A partir da experiência da autora em uma escola voltada para o atendimento dos portadores de deficiência em Caruaru/PE, discutiu as possibilidades e as limitações do exercício da cidadania dos portadores de deficiência através do esporte.

No nono capítulo, **Dança com Deficientes Intelectuais: Uma Experiência do Programa Segundo Tempo em Caruaru/PE**, Maria Ivanilda Oliveira Leal contextualiza a condição e existência do deficiente, o qual sofre exclusão social causada por falta de esclarecimento da sociedade e por parte dos órgãos competentes. A autora relata sobre a contribuição da dança para deficientes com a vivência desta a partir do princípio recreativo, com a intenção de contribuir de forma satisfatória para a inclusão social e socialização, de forma lúdica e prazerosa. O objetivo principal consistiu em verificar em que ponto a dança contribui para o desenvolvimento do deficiente mental, analisando as aulas de dança dos estagiários de Educação Física e Pedagogia da Escola Rotary no PST. Utilizou-se a bibliografia da área, artigos científicos e informações específicas adquiridas em outras fontes, além do levantamento do material feito por observação participante e por questionamentos aplicados às professoras da escola que lecionam aos deficientes mentais, aos estagiários e alguns alunos do Programa, no período de outubro de 2005 a julho de 2006. Através da análise dos dados, concluiu-se que o PST, através da dança, cumpriu o papel de socialização e inclusão social de forma lúdica, fator que favoreceu resultados positivos com alunos deficientes mentais na Escola Rotary.

No décimo capítulo, **Políticas Públicas, Lazer e Esporte: Programa Segundo Tempo – Cidadania e Inclusão Social**, Armando

Dantas de Barros Filho produziu um artigo que busca discutir a importância do PST como instrumento da cidadania e inclusão social através da construção de uma política pública de Estado voltada para o incentivo do esporte e do lazer. Ao mesmo tempo em que demonstra, através do relato do autor de sua experiência como estagiário-monitor no PST, de que forma este tipo de experiência pode modificar positivamente a visão do estudante de Educação Física sobre as potencialidades e valores das crianças e adolescentes das escolas públicas de áreas carentes.

No décimo primeiro capítulo, **Festivais do Programa Segundo Tempo em Caruaru/PE**, Ana Rita Lorenzini busca elementos, a partir dos festivais, que consubstanciem a prática pedagógica no esporte educacional. No primeiro momento, foram identificados os objetivos, a avaliação e o tempo pedagógico que orientam a execução dos festivais. No segundo momento, foi realizada uma descrição densa da constituição de quatro festivais verificando-se suas estruturas. Já no terceiro momento, foram elencadas as dificuldades, os avanços e as superações no processo do programa. No último momento, emergem as contribuições para vida dos alunos do PST, dos acadêmicos e das instituições enquanto atores sociais, apontando os elementos apreendidos como imprescindíveis no rumo à construção de novos conhecimentos no âmbito do esporte educacional.

No décimo segundo capítulo, **Relato de Experiência com Pregão Eletrônico no Programa Segundo Tempo na Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Jean Bezerra de Moura, pregoeiro nomeado, apresenta as experiências vivenciadas para implementação do programa quanto aos meandros dos processos licitatórios realizados na ASCES, as dificuldades encontradas, mas também as facilidades e, sobretudo, a aprendizagem gratificante de conceitos modernos de aquisição de bens em favor de relevante programa governamental em parceria com instituição particular

sem fins lucrativos, sobretudo, por beneficiar crianças, adolescentes e deficientes na região agreste de Pernambuco.

Ana Rita Lorenzini
Ana Maria de Barros
Ana Lúcia Félix dos Santos

PARTE I

**CONTEXTO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROGRAMA
SEGUNDO TEMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO**
contribuição das áreas de conhecimento



1

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

Ana Rita Lorenzini
Ana Lúcia Félix dos Santos

INTRODUÇÃO

O Programa Segundo Tempo (PST) no agreste de Pernambuco está inserido em uma região marcada por desigualdades regionais e socioeconômicas no desenvolvimento de seu território, na qual estão concentrados 11 dos 13 municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado. Caracteriza-se por uma economia diversificada, com o cultivo de lavouras como milho, feijão, mandioca, entre outras, e pecuária leiteira e de corte. A mesorregião do agreste Pernambucano é uma das cinco mesorregiões do Estado, abrangendo uma área aproximada de 24.400 km², inserida entre a Zona da Mata e o Sertão. Representa 24,7% do território pernambucano e conta com uma população aproximada de 1.800.000 habitantes (25% da população do Estado). É subdividida em seis microrregiões: Vale do Ipanema, Vale do

Ipojuca, Alto Capibaribe, Garanhuns, Brejo Pernambucano e Médio Capibaribe. Suas principais cidades são: Caruaru, Garanhuns, Santa Cruz do Capibaribe, Gravatá, Belo Jardim e Pesqueira nesta mesma ordem em números de habitantes segundo o censo de 2007 do IBGE. Além disso, mais de 70% dos municípios da Região Nordeste do Brasil apresentam quadro de exclusão social.

Esta produção apresenta as realizações de dois convênios (C1 e C2)¹ firmados entre o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), com sede no município de Caruaru/PE. Foram atendidos mais de 7.800 adolescentes, crianças e alunos deficientes, três vezes por semana, exercendo o direito a atividades esportivas e culturais, relacionadas à saúde e ao reforço escolar, bem como receberam, diariamente, reforço alimentar.

Os convênios estiveram vigentes no período de 1º de outubro de 2005 a 29 de dezembro de 2007, tendo como problemática de ação a seguinte questão: **O que e como fazer para atender aos alunos de escolas públicas na busca do exercício da cidadania?**

Em princípio, no convênio C1, eram **2.850** alunos participantes, distribuídos em cinco municípios: Brejo da Madre de Deus, Caruaru, Cupira, Panelas e São Caetano. Porém, os bons resultados do programa levaram não apenas à renovação do convênio, mas à ampliação do número de municípios, que passaram a onze com a entrada de Agrestina, Altinho, Bezerros, Cumaru, Garanhuns e Riacho das Almas, passando assim a atender **4.882** alunos. O Programa atendeu no último ano a 21 núcleos², em 11 municípios, conforme o Quadro 1.

1 Referimo-nos aos convênios de n° 135/2005 e de n° 390/2006, firmados entre o Ministério do Esporte (ME) e a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES) para a implementação do Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco.

2 Na linguagem técnica do Programa, o núcleo é a unidade básica de atendimento ao público-alvo do Programa Segundo Tempo. Os núcleos 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,

Cidades	Núcleos	Nº alunos no C1	Nº de alunos C2	Total
Agrestina	01		313	313
Altinho	01		300	300
Bezerros	01		349	349
Brejo da Madre de Deus	01	210	210	420
Caruaru	10	1.951	2.038	3.989
Cumarú	01		338	338
Cupira	01	200	205	405
Garanhuns	01		202	202
Panelas	01	209	207	416
Riacho das Almas	01		298	298
São Caetano	02	427	422	849
Total geral	21	2.997	4.882	7.879

Quadro 1: Municípios e alunos atendidos no Programa Segundo Tempo.

Fonte: Pesquisa realizada.

Nos convênios, o Ministério do Esporte ofertou o pagamento para estagiários e coordenadores de núcleo, reforço alimentar e material esportivo. Os municípios, em sua maioria, disponibilizaram transporte para realização de quatro festivais³ na ASCES e cada

sob orientação de professores e estagiários devidamente habilitados e capacitados para a função.

- 3 **FESTIVAL:** caracterizou-se como sendo o momento do processo educacional que socializou o conteúdo trabalhado, avaliando-o. Consiste em uma situação complexa que também ofertou novas vivências, envolvendo um grande número de pessoas, integrando os núcleos do Programa Segundo Tempo, envolvendo vários setores na organização dos aprendizes

núcleo ofertou infraestrutura para a realização das atividades, assim como disponibilizou merendeira que preparou e serviu o alimento aos alunos do programa, três dias por semana.

Uma característica diferenciada do Programa é sua organização interinstitucional e seu caráter interdisciplinar. 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). Nessa configuração, podemos identificar a equipe gestora, conforme Quadro 2:

Instituições	ASCES	FAFICA	CAA/UFPE
Coordenação geral	1		
Coordenador financeiro	1		
Apoio de gestão	1		
Pregoeiro e licitantes	3		
Orientadores pedagógicos	4	2	1

Observação: 15 Coordenadores de núcleo atuaram na coordenação técnico-pedagógica do Convênio nº 135/2005, e 21 no Convênio nº 390/2006, ou seja, 36 ao todo.

Quadro 2: Atuação da equipe gestora no Programa Segundo Tempo/ASCES.

Os estagiários pertenciam aos diferentes cursos de graduação oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior parceiras dos convênios, quais sejam: Educação Física, Direito, Enfermagem, Biomedicina e Fisioterapia (ASCES), Letras, Pedagogia, História e Ciências Sociais (FAFICA) e Pedagogia (UFPE). Na composição

visando a contribuir na formação de atitudes, valores, competências e habilidades, conscientizando os participantes no âmbito educacional.

de cada núcleo, atuaram 4 estagiários para cada 200 alunos ou 6 para cada 300 alunos. Os estagiários ofereceram apoio à realização de atividades complementares, tais como: reforço escolar, educação para a saúde, atividades culturais e exercício à cidadania. Foram garantidos, no mínimo, 50% dos estagiários para as atividades esportivas, sendo esses estudantes de graduação regularmente matriculados no curso de Educação Física da ASCES, conforme consta no Quadro 3.

C1	C2	TOTAL
30 Estagiários de Educação Física	54 Estagiários de Educação Física	84
4 Estagiários de Biomedicina	3 Estagiários de Biomedicina	7
5 Estagiários de Fisioterapia	9 Estagiários de Fisioterapia	14
6 Estagiários de Direito	7 Estagiários de Direito	13
	1 Estagiário de Enfermagem	1
15 Estagiários de Pedagogia, Letras, História e Ciências Sociais	18 Monitores de Pedagogia, Letras e Ciências Sociais	33
TOTAL GERAL		152

Quadro 3: Atuação dos estagiários no Programa Segundo Tempo/ ASCES.

Para os estagiários e suas respectivas Instituições de Educação Superior, o PST se constituiu em atividade de **ensino, extensão universitária** e de **pesquisa**. Os sujeitos envolvidos refletiram sobre campos interdisciplinares de estudo e de intervenção em prol do Programa, orientando as diversas atividades desenvolvidas em torno da prática educativa e do fenômeno esporte e, neste, as contribuições do esporte educacional para o agreste de Pernambuco. Foram priorizadas as ações relacionadas com a ludicidade e com a

interdisciplinaridade em prol do exercício da cidadania e da inclusão social dos alunos da escola pública.

O princípio da interinstitucionalidade possibilitou que as instituições parceiras pudessem trabalhar de forma mais consciente quanto à responsabilidade social e mais próxima dos problemas sociais circundantes na região. Essa organização possibilitou a implementação de uma prática educativa com compromisso social, agregando o conceito de engajamento social ao PST e incorporando a extensão universitária como elemento constitutivo do fazer universitário. Afinal, concordamos com Santos (2004) quando afirma que a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades de extensão se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

1 O FENÔMENO ESPORTE E AS PARTICULARIDADES DO ESPORTE EDUCACIONAL NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Considerando que o PST assume como elemento central de sua atuação com os alunos o esporte educacional, apresentamos aqui uma discussão em torno do fenômeno esporte com vistas a esclarecer as formas com que o mesmo se reveste ou deveria se revestir nas práticas pedagógicas desse Programa. Entendemos ser esse um momento necessário, já que o esporte é um termo polissêmico e um fenômeno multifacetado e de grande amplitude histórico-cultural.

Mas, afinal, o que é esporte? Qual a sua origem? Quais as manifestações do esporte? Em que consiste o esporte educacional? Versando sobre o termo e sua origem, Marchi Júnior (2005) diferencia o termo *esporte* do termo *desporto*. Desporto tem origem francesa, *desport*, significando prazer, descanso, esparecimento, recreio. Os ingleses atribuíram modificações ao acrescentar um sentido atlético, denominando-o *sport*. No Brasil, o termo foi aportuguesado como **esporte**. Para o autor, o estudo etimológico

aponta para o francês *deport* e para o antigo castelhano *depuerto* como derivados do latim *deportare*, ou seja, divertir-se, reorganizar-se. A versão espanhola do termo, *deporte*, define-o como recreação, passatempo, prazer, exercício físico geralmente praticado ao ar livre, individualmente ou em grupos, com fins de superar marcas ou adversários, sempre com sujeição às regras (MARCHI JÚNIOR, 2005, p. 126).

No Brasil, persiste a divergência sobre a utilização dos termos desporto ou esporte. Na Constituição Federal de 1988 (artigo 217), a redação diz que é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um. Uma das possibilidades explicativas do fenômeno esporte está relacionada ao âmbito do tempo livre, do lazer, na qual o termo esporte vem do século XIV, quando marinheiros europeus usavam as expressões “fazer esporte”, desportar-se ou “sair do porto” para explicar seus **passatempos** que envolviam habilidades físicas.

Tubino (1992-1993), ao investigar a origem do esporte, reporta-se ao alemão Karl Diem, considerado grande personalidade no estudo do esporte no século XX. Para o autor, a história do esporte é íntima da cultura humana, mediante a qual se compreende épocas e os povos, com período histórico identificador do esporte e a essência de cada povo refletida na cultura. Para o autor, o esporte moderno é uma das manifestações do esporte, ou seja, no chamado esporte moderno existem novos termos e

diferentes interpretações do significado da palavra esporte. Na Alemanha, antes da II Guerra Mundial, foi utilizada a expressão **leibeserziehung** ou **körpererziehung**, que significava educação física. Depois da guerra, passou-se a usar **sportunterricht** ou simplesmente **sport**, enquanto nova denominação voltada para a busca de uma ciência do esporte. Na França, mantiveram-se as expressões diferenciadas **Education Physique** e **Sport**. Na Inglaterra, berço do esporte moderno, e nos Estados Unidos, a situação é praticamente a mesma, predominando os termos **Physical Education Sport** e **Recreation**, com significados distintos. Na Itália, a palavra **sport** sempre prevaleceu, enquanto na Espanha emprega-se **desporte**. Na antiga União Soviética, o esporte era parte da **fizkultura**, ou cultura física.

Para Tubino (1993), existem duas interpretações distintas quanto à origem do esporte. Uma possui fins educacionais desde os tempos primitivos, e a outra entende o esporte como um fenômeno biológico e não histórico. Mas as duas teorias apresentam um ponto em comum, que acabou se tornando o aspecto essencial do fenômeno esporte: **a competição**. Ou seja, para que haja esporte é preciso haver competição.

Ramos (1992) descreve fatos históricos que nos possibilitam refletir sobre a temática em questão. Diz o referido autor que os homens primitivos utilizavam atividades físicas somente para a sobrevivência. Esse caráter utilitário-guerreiro da atividade física surgiu quando o homem deixou de ser nômade para plantar seus próprios alimentos, começando a sofrer ataques daqueles que continuavam nômades. O fato gerou agrupamentos que, mais tarde, deram origem às nações dos egípcios, hindus, chineses. Os japoneses, os chineses e os hindus praticavam atividades físicas prestando-lhes um caráter higiênico. Já os gregos de Atenas deram uma finalidade educativa aos “exercícios físicos”, embora os espartanos continuassem se exercitando com o objetivo

de preparação para a guerra. Logo, antes do esporte, existiam atividades físicas de caráter utilitário, guerreiro, higiênico, ritual e educativo.

Cronologicamente, distingue-se o esporte da antiguidade, observado desde a pré-história, destacando os jogos gregos como expoente da manifestação esportiva daquela época. Manifestou-se nos jogos olímpicos, realizados em Olímpia, na Elida, a cada quatro anos, em homenagem a Júpiter. Os vencedores recebiam uma coroa de ramos de oliveira e prêmios como isenção de impostos e pensões vitalícias. Depois veio o esporte moderno, que surgiu na Inglaterra no século XIX, juntamente com a emergência do capitalismo.

Para Tubino (1993), o **esporte educacional** nasceu numa perspectiva pedagógica traçada por Thomas Arnold. Este reconhecia, em sua concepção de esporte, três características principais: **é um jogo, é uma competição e é uma formação**. As duas primeiras já caracterizavam o esporte na Antiguidade. No período entre 1928 e 1942 incorporou as atividades físicas ao processo educativo, deixando que os alunos dirigissem os jogos e criassem regras e códigos próprios, numa atmosfera de **fairplay** (atividades cavalheirescas), respeitando as regras, os códigos, os adversários e os árbitros. No Brasil, o esporte educacional emerge por volta de 1960, baseado em princípios socioeducativos. Mas o esporte ampliou o seu conceito quando, finalmente, em 1978, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicou a Carta Internacional de Educação Física e Esporte, estabelecendo que a atividade física ou prática esportiva é um direito de todos, assim como a educação e a saúde.

O esporte, como um direito de todos, pode ser entendido atualmente pela emergência da Política Nacional de Esporte que orienta o Sistema Nacional de Esporte e Lazer, por meio das seguintes manifestações: esporte educacional, esporte e lazer e o esporte de alto rendimento.

Diante das particularidades, buscaremos explicitar os fundamentos teórico-metodológicos com que o esporte educacional se apresenta para responder ao seguinte problema: *De que forma o Programa Segundo Tempo deverá produzir o esporte educacional de modo a atingir os objetivos socioeducacionais a que ele se propõe ao atender crianças e adolescentes vulneráveis socialmente?* 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).

Borges e Buonicole, ao retratarem a memória do esporte educacional brasileiro voltado para jovens do ensino médio e universitário, argumentam que

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 e BUONICOLE, 2007, p. 13).

A partir dessa forma de argumentação, submeteremos a análise do problema ao espaço da produção teórica da literatura especializada

na área da Educação Física Brasileira para fundamentar e validar as argumentações que defendemos sobre o fenômeno esporte, particularizando o âmbito do esporte educacional, assumindo os princípios da totalidade, da contradição, da mudança da realidade, aproximando-nos do marco referencial teórico dialético.

Assis de Oliveira (2005) 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 nas 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.

Bracht (1992) ajuda-nos a compreender como o discurso legitimador do esporte chega à sociedade em geral, conseguindo apoio político e econômico. Para ele, isso acontece porque o esporte é uma atividade de fácil compreensão, o resultado é imprevisível, mas é anunciado imediatamente após o encerramento do evento; o esporte é um fenômeno que possui elementos de tensão, adequando-se aos meios de comunicação e à indústria cultural do entretenimento; também possibilita a identificação com um coletivo e cria um mundo dentro do mundo, permitindo efeitos compensatórios em relação à realidade adversa; permite a comparação através das medidas,

fornecendo uma dimensão política ao mecanismo de identificação coletiva. Ou seja, sucessos esportivos fornecem prestígio nacional e o atleta é elevado à figura de representação nacional. Além disso, o esporte não possui função de conhecimento. Do jeito como é tratado, não possui uma linguagem criadora de significados, não produz o novo. Não duvidamos que o esporte educa, mas reafirmamos que a prática educativa está eivada do componente teleológico, ou seja, ela traça um alvo e tece estratégias para alcançar esse alvo. De forma que devemos sempre nos questionar: Onde queremos chegar com a nossa prática educativa? Que tipo de homem queremos formar? Para que tipo sociedade? Como o esporte participa dessa formação?

No Coletivo de Autores busca-se orientação num projeto que visa à transformação social por meio da elevação dos níveis de conhecimento e da intervenção sobre a realidade, sendo esta contextualizada, relacionada ao cotidiano, com sentidos e significados. Assim,

o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e pratica (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 70).

Esses autores apontam a necessidade de que um programa de esporte na escola deve ser desenvolvido na perspectiva da evolução dos jogos, desde o jogo com regras implícitas, do ato criativo, até o jogo institucionalizado com regras específicas. O reconhecimento da importância do esporte institucionalizado, com suas regras, técnicas e táticas é importante para a formação do aluno, mas não pode ficar só nisso.

O esporte, ao entrar na escola, deve sofrer modificações didático-pedagógicas (KUNZ, 1994), 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 uma disciplina na escola, e considerando também 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 tratado como propõe Assis de Oliveira (2005). Assim sendo, trata-se de um esporte trabalhado no âmbito de um programa que contempla o amplo acervo de conteúdos ou temas da cultura corporal, sem hierarquia. Um esporte que foge da ditadura dos gestos, modelos e regras, que tem suas normas questionadas e é adaptado à realidade social e cultural dos alunos. Um esporte desmistificado pelo conhecimento praticado de forma prazerosa, com vivências de sucesso para todos. Um esporte apropriado como bem cultural, cuja prática passa a ser compreendida como direito. Nesta configuração, acreditamos que a área da Educação Física contribui com a pedagogização do fenômeno esporte no âmbito educacional possibilitando, aos sujeitos do processo, reflexões e vivências.

2 PRINCÍPIOS QUE EMBASAM AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO PST

2.1 Princípios filosóficos e socioeducativos

No convênio C1, buscou-se contribuir com o processo de formação permanente da cidadania, sendo esta referenciada em princípios filosóficos e socioeducativos da educação e do esporte, priorizando a ludicidade e a interdisciplinaridade. Em 2005/2006, o

PST resgatou a contribuição de Barbieri e Bittar (1996) ao orientar o trabalho em cada núcleo com princípios filosóficos para as atividades esportivas e culturais relacionadas à saúde, partindo dos princípios a seguir explicitados:

TOTALIDADE - Fortalecer a unidade do ser humano (consigo, com o outro e com o mundo), considerando a emoção, a sensação, o pensamento e a intuição como elementos indissociáveis desta mesma unidade.

COEDUCAÇÃO - Buscar na relação educador/aluno o encontro de dois educadores, caracterizando assim o verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO - Valorizar o processo de interferência do ser humano na realidade na qual está inserido.

REGIONALISMO - Respeitar, proteger e valorizar as raízes culturais como forma de preservação da própria unidade.

COOPERAÇÃO - Unir esforços no exercício constante para busca do desenvolvimento de ações conjuntas para realizar objetivos comuns.

EMANCIPAÇÃO - Encorajar o despertar e o desenvolvimento do sujeito, por intermédio da criatividade e da autenticidade, da capacidade de discernir criticamente e elaborar suas próprias razões de existência.

Oriundo do referencial fenomenológico-hermenêutico, o esporte educacional vem sendo um dos sentidos atribuídos ao fenômeno esporte enquanto atividade humana que contribui para o desenvolvimento integral do sujeito em sua individualidade e socialização, na preservação de sua saúde e no cultivo de sua autoestima, do seu autoconhecimento e do fazer-se no mundo. Consiste no esporte sendo operado com os princípios da totalidade, da cooperação, da participação, da coeducação, da conscientização/

regionalismo, da emancipação; tudo isso em prol da formação humana com qualidade e exercício da cidadania.

Com a renovação de convênio, foram incorporadas as contribuições que vêm sendo discutidas no âmbito do Ministério do Esporte, as quais evidenciam uma 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 socioeducativo 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, conforme explicitado a seguir:

CIDADANIA - Definida como o *status* dos membros que integram uma comunidade organizada, os quais possuem direito a ter direitos.

DIVERSIDADE - Utilizada enquanto política de tolerância e de respeito entre diferentes culturas, priorizando no âmbito do PST a reflexão sobre questões de gênero e sexuais.

INCLUSÃO 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.

DEMOCRACIA - Regime político que visa a proferir e garantir os direitos fundamentais da pessoa humana, destacando-se os que se referem à liberdade política dos cidadãos.

No âmbito da Educação Física, área acadêmica que também estuda e investiga o esporte, os princípios supracitados aproximam-se da abordagem dialética da área, considerada por Gamboa (2005) como uma das tendências das pesquisas, 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. A dialética vem sendo utilizada nas ciências naturais e nas ciências humano-sociais e se define a partir da concepção dinâmica da realidade e da compreensão histórica das contradições dos fenômenos e das suas fases de desenvolvimento.

2.2 Princípios pedagógicos: a interdisciplinaridade e a ludicidade

Em sua dimensão pedagógica, o PST do agreste de Pernambuco buscou o diálogo junto ao conjunto de educadores profissionais, estagiários e alunos de escolas públicas, numa discussão sobre o esporte e suas relações com outras atividades relacionadas à saúde, à educação, ao lazer. Enquanto princípios pedagógicos básicos, foram privilegiadas a ludicidade e a interdisciplinaridade.

Pedagogicamente, buscamos a elevação dos níveis de conhecimento sobre os diversos ramos da cultura trabalhada e da conscientização relacionada à realidade social. Assim, no âmbito da saúde, foram priorizadas atividades que contribuíssem com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, entendendo a saúde como um direito fundamental para a vida e o exercício da cidadania; no âmbito do lazer, a prioridade esteve nas atividades lúdicas voltadas à educação para o lazer e pelo lazer. O tempo pedagógico foi organizado com aulas, oficinas, festivais e diversões atendendo aos interesses e às necessidades sociais do alunado de forma coletiva.

Há de se considerar que o termo interdisciplinaridade ainda não possui um sentido epistemológico satisfatoriamente definido. Reportando-nos às ideias de Fazenda (1998), a interdisciplinaridade implica uma intensa troca entre diferentes especialistas, visando a uma integração real entre as áreas de conhecimento em um projeto específico

de ação. Em termos gerais, podemos dizer que a interdisciplinaridade se sustenta no projeto de compreender o mundo e a sociedade a partir da totalidade, ou seja, o mundo não é um quebra-cabeça. Daí a necessidade de estabelecer uma interação entre duas ou mais áreas do conhecimento (na escola, são as disciplinas curriculares) para o entendimento de um fenômeno. Ou seja, o ensino baseado na interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem muito mais estruturada e rica, pois os conceitos são organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas (GUIRARDELLI, s/d).

Organizar uma intervenção pedagógica a partir de um princípio interdisciplinar pressupõe uma concepção de conhecimento que propõe um enfoque relacional e globalizado. Trata-se de um enfoque diferente da desarticulação disciplinar que se estabeleceu no interior do conhecimento científico a partir da modernidade e aportou nas salas de aula, materializado na especialização dos saberes das diversas ciências em forma de disciplinas curriculares, ou seja, estudar as partes para entender o todo.

Essa é uma discussão que remete ao problema epistemológico sobre a preponderância e autonomia dos campos de saber. Ao propormos uma perspectiva interdisciplinar [...] não se trata de desprezar o saber acumulado por cada área [...]. Mas, pensar a investigação dos diversos problemas submetidos a estudo, a partir da diversidade de olhares que se interpenetram e se complementam, construídos pelos diversos campos. O desafio é, portanto, verticalizar o tratamento dado ao conhecimento, buscando o seu aprofundamento, e, ao mesmo tempo, horizontalizar a investigação, ampliando a sua perspectiva de compreensão (FERREIRA, 2004, p. 19).

A interdisciplinaridade depende, então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (FAZENDA, 1998).

Em um processo interacionista, os atores envolvidos compreendem que o conhecimento não “vem de cima”, e que todos, estagiários, coordenadores, orientadores e alunos, educam-se juntos. Trabalhar interdisciplinarmente supõe uma atitude que nos ajuda a encarar o drama da incerteza e da insegurança. Possibilita-nos dar um passo no processo de libertação do mito do porto seguro. Sabemos o quanto é doloroso descobrir os limites de nosso pensamento, mas é preciso que o façamos.

Esse princípio vem sendo trabalhado no PST na medida em que consideramos que uma educação complementar no contraturno 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 que 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.

Ao se conhecer as determinações da construção histórica da sociedade brasileira e o estágio em que ela se encontra, buscamos trabalhar o esporte na perspectiva da ampliação das oportunidades de conhecimentos e com vivências pedagógicas voltadas para a inclusão social e a cidadania, o que inclui as aulas de reforço, as aulas sobre saúde, sobre os direitos sociais, as oficinas, os festivais, etc.

O princípio da **ludicidade**, na dimensão pedagógica, buscou subsídios nas obras de Huizinga (1980), Bruhns (1993), Falcão (2002), dentre outros. Falcão (2002) considera que o entendimento da ludicidade se situa num campo de domínio subjetivo e íntimo, o que impossibilita uma explicação racional de suas formas de manifestação: de alegria, de prazer, de divertimento, de agrado... É um processo interior que brota de dentro para fora, apesar de a ludicidade ser influenciada e estimulada por agentes externos para

se concretizar. Implica em emoção, criatividade, sensibilidade, vivência... Fatores importantes numa pedagogia que considera o indivíduo e o conhecimento em sua totalidade.

Huizinga (1980) identifica o lúdico em diferentes esferas da vida social, considerando-o como jogo, atividade livre, não séria, absorvente para o jogador, desligada de interesses materiais e praticada de acordo com regras que geram ordem em um certo espaço e tempo relacionado ao divertimento. Esse autor afirma que a ludicidade abrange tanto os jogos infantis como a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e o jogo de azar. Aparece em todas as culturas e épocas sob a forma de jogo, de festa, manifestação de uma dada cultura. O lúdico é compreendido como fator cultural de vida e em seus aspectos de luta por alguma coisa.

Assim como a interdisciplinaridade, a ludicidade é um princípio difícil de ser descrito e de ser teorizado. Isso porque, por exemplo, Santin (1994) considera que a ludicidade é uma ação vivida e sentida, não podendo ser definida pelas palavras, mas compreendida pela fruição. 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. Huizinga (1980) entende que a realização do lúdico se dá no jogo, cuja essência é o divertimento, prazer, alegria, agrado; um fim em si mesmo, propiciando a eliminação da vida cotidiana, o predomínio da alegria e as combinações de regras com liberdade.

Marcellino (1997) versa sobre o lúdico enquanto manifestação abrangente, como um componente da cultura historicamente situada, percebendo a atividade lúdica no jogo, na brincadeira, no brinquedo, ações praticadas com prazer e sem caráter de produção material. Assim, procurou-se pautar o Programa nesse entendimento

de que, para se construir planos, programas, projetos e atividades de forma interdisciplinar, era preciso considerar a ludicidade (fruidez e prazer) como elemento fundamental. Ou seja, buscava-se imprimir elementos lúdicos para que as crianças pudessem participar com alegria e agrado e para que pudessem construir juntas o seu processo de aprendizagem.

A **interdisciplinaridade** buscou, na unidade metodológica e no conteúdo de cada curso, a importância e a contribuição presentes diretamente no desenvolvimento do Programa Segundo Tempo. Subsidiados na obra de Paulo Freire em geral e, particularmente, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), priorizamos o diálogo como fundamento do espaço privilegiado à aprendizagem e ao exercício ético. 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 freireana, não se tem medo de perder para o outro quando o rumo é a atitude educativa e revolucionária.

No âmbito das concepções e princípios orientadores da ação educativa, as instituições e sujeitos envolvidos visualizam a educação enquanto meio para construção humana do sujeito, cujo processo se circunscreve na busca da vocação ontológica de “ser mais” do ser humano (FREIRE, 1996); uma educação que possibilita a percepção da condição inconclusa do ser humano por parte dos educadores e dos educandos; educação fundada no respeito aos conhecimentos construídos e saberes já elaborados pelos alunos na busca permanente de desenvolvimento da ação educativa em uma perspectiva coletiva.

A partir dessa abordagem, o **ser humano** é reconhecido em suas potencialidades, como ser situado no tempo e no espaço e inserido num contexto histórico; é capaz de criar e recriar, de se desenvolver em suas várias dimensões, de intervir e transformar a realidade (FREIRE, 1996).

2.3 Princípios metodológicos para problematização da realidade

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 perspectiva de **problematização da realidade concreta**, como metodologia de introdução e experimentação do conhecimento, favorece o processo de desenvolvimento cognoscitivo do educando, levando-o a articular suas elaborações nos níveis mais complexos de tomada de decisão e avaliação crítica do conteúdo-realidade social.

Coletivamente foi adotada uma unidade metodológica relacionada com a problematização do mundo, ou seja, da realidade social vivenciada nos núcleos do PST. Para o 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. A metodologia parte da condição dos aprendizes e trabalha o conteúdo planejado e planejado pelo educador, gerando um novo conhecimento aos participantes. Mediante a problematização em aulas, oficinas e festivais, foram buscados princípios orientadores da unidade metodológica, tais como:

- 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.
- Asíntese 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.

Ao trabalhar estabelecendo nexos e relações com o esporte educacional, os alunos da escola pública 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. Observou-se que o PST tem sido um veículo que potencializa a introdução social dos alunos da rede pública no convívio com diferentes comunidades escolares.

O Programa buscou ampliar as possibilidades de organização do trabalho pedagógico refletindo acerca do tempo e do espaço destinados à formação humana. Neste contexto, possibilitou o questionamento respondendo pela “adaptação ao projeto social hegemônico” ou pela “transformação social”, a qual ocorre pela via do esclarecimento, da transformação da realidade e da emancipação humana.

Para tanto, os princípios pedagógicos para o trato com o conhecimento incluíram a seleção de conteúdos a partir da relevância social, da contemporaneidade, da adequação às possibilidades sociocognoscitivas do educando mediadas pelo confronto dos saberes e a simultaneidade de conhecimentos enquanto contribuição

das diferentes áreas acadêmico-científicas. Esses princípios pedagógicos foram e estão sendo trabalhados em articulação com os princípios pertinentes ao esporte educacional, tais como: totalidade, coeducação, emancipação, participação, cooperação, regionalismo, assim como os princípios da cidadania, da inclusão social, da democracia e da responsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o caráter inovador e relevante do trabalho desenvolvido pelo Programa no agreste pernambucano, resolvemos sistematizar e socializar nossas experiências nesta publicação, para que ela possa ser submetida à crítica da comunidade acadêmica e para que possamos, no confronto com o real e na reflexão sobre as críticas, avançar e melhorar cada vez mais nossa prática.

No âmbito dos efeitos comprovadamente causados nas comunidades onde o Programa está inserido, conforme Relatório Técnico de Núcleo do Ministério do Esporte, o Convênio nº 135/2005 atendeu a 2.997 alunos, 60 estagiários e 15 coordenadores de núcleo. O Convênio nº 390/2006 foi encerrado com 4.882 alunos ativos, 94 monitores e 21 coordenadores de núcleo. Dentre os aspectos positivos identificados com a implementação do PST, destacam-se, de acordo com os 3º e 4º Relatórios de Acompanhamento Trimestrais dos referidos convênios:

- A experiência interdisciplinar e interinstitucional enquanto facetas inovadoras do PST no agreste de Pernambuco, com destaque para a assunção dos princípios da ludicidade e da interdisciplinaridade no processo educacional em construção;

- A materialização do referido programa articulou e vem fortalecendo a comunicação entre as comunidades da Escola Básica e da Universidade, possibilitando aos acadêmicos, aos coordenadores de núcleo e aos professores universitários um processo de estudos e novas experiências;
- Núcleos beneficiados com material esportivo, reforço alimentar, reforço escolar, realização de festivais e atividades regulares atendendo cada aluno em três dias por semana, durante dois anos.

Destacaram-se, enquanto fatores limitantes do bom andamento dos trabalhos, a descontinuidade das atividades com alunos no período de renovação de convênio e a necessidade de mais material didático para atividades relacionadas à saúde e ao reforço escolar.

Conforme apresentado nos 3º e 4º Relatórios de Acompanhamento Trimestrais do C1 e do C2 identificaram-se, enquanto problemas que requerem alternativas para qualificar o funcionamento do programa:

- A criação de um processo no Ministério do Esporte que evite a descontinuidade do atendimento aos alunos do PST, antecipando o processo de renovação dos convênios que cumprem os requisitos necessários.
- A necessidade de instrumentalizar, de forma sistemática, o pessoal de cada convênio para o processo de licitação e para a elaboração do Plano de Trabalho.
- Fornecimento, por parte do Ministério do Esporte, de material didático aos núcleos de cada convênio, tais como: livros, apostilas e vídeos voltados para estudo e orientação dos princípios e intenções do Segundo Tempo na comunidade escolar.

Decorrente dos dados explicitados, os quais podem ser encontrados nos 3º e 4º Relatórios de Acompanhamento Trimestrais dos convênios em questão, sugerimos, para aprimorar

o desenvolvimento do Programa Nacional, após estudo da configuração deste tipo de convênio, as seguintes estratégias:

- Renovar convênios, bem-sucedidos, por tempos maiores com prestação de contas parciais ao final de cada ano ou semestralmente.
- Ofertar curso de especialização aos coordenadores de núcleo com encontros presenciais em seu próprio Estado, assim como incluir todos os estagiários em cursos de extensão a distância ofertados pelo Ministério do Esporte.
- Ofertar recursos didáticos, materiais para reforço escolar e atividades relacionadas à saúde, aos convênios que incluem atividades complementares.

Concluimos que emerge a necessidade de dar continuidade a tudo isso, fazendo chegar, de forma cada vez mais consolidada, ao chão do PST, uma política de esporte que desafie o conhecimento e as intervenções institucionais e dos diferentes atores sociais.

REFERÊNCIAS

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. Dilemas da prática pedagógica no trato com o jogo e o esporte. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Educação física escolar**. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005.

BARBIERI, César Augusto; BITTAR, Ari Fernando (orgs.). **Esporte educacional**: uma proposta renovada. Recife: Universidade de Pernambuco/UPE-ESEF-MEE/INDESP, 1996.

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.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

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. **Política Nacional do Esporte**. Ministério do Esporte, Brasília: O Ministério, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRUHNS, Heloisa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FALCÃO, José Luiz. Ludicidade, jogo, trabalho e formação humana: elementos para a formação das bases teóricas da "Ludocapoeira". In: PORTO, Bernadete (org). **Ludicidade: O que é mesmo isso?** Salvador: UFBA, Gepel, 2002.

FERREIRA, Rosilda. **Ampliando horizontes: uma proposta para a escola de tempo integral**. Recife: UFPE/UNICEF, 2004.

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

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Dialética. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GUIRARDELLI, Maria de Fátima. **O mundo não é um quebra-cabeças**. (MIMEO). S/D.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Desporto. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Esporte e cultura física**. São Paulo: Ibrasa, 1992.

_____. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção Primeiros Passos.

DOCUMENTOS

ASCES. **Relatório de Acompanhamento Trimestral do PST**: 4º trimestre do Convênio 135-2005, Caruaru/PE, set. 2006.

ASCES. **Relatório de Acompanhamento Trimestral do PST**: 3º trimestre do Convênio 390-2006, Caruaru/PE, dez. 2007.



2

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: contribuição ao Programa Segundo Tempo¹

Maria do Carmo Gonçalo Santos²
Wilson Rufino da Silva

O contexto político-social contemporâneo, marcado pela ideologia neoliberal capitalista, envolve instituições e sujeitos em uma proposta global e local de sociedade individualista, consumista e competitiva, cujo interesse econômico é supervalorizado em detrimento de valores e princípios coletivos e humanos. Neste cenário, a política educacional, enquanto política social, realiza

-
- 1 Estagiários que contribuíram com relatos de experiências: Cíntia Patrícia Sobral da Silva; Cynara Desiee de Vasconcelos; Danielle de Souza Lima; Franciane Maria de Souza; Islanne Celyana Santos Souza; Maria Amanda Conceição; Maria France Cléia de Souza; Maria Mileny Dunga Silva; Rafael Lima Vieira; Wéllia Julliana do Nascimento.
 - 2 Professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Filosofia, História e Letras, atuando, sobretudo, com as disciplinas Prática de Ensino e Política Educacional. Mestres em educação pela Universidade Federal de Pernambuco/Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica.

reformas educacionais pensadas e financiadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que ultrapassa a função de agente financiador, tornando-se uma agência de assessoria técnica e uma referência para a pesquisa educacional, pensando propostas e implementando ações que chegam a penetrar no espaço mais focalizado da escola, a sala de aula (CANDAU, 1999).

A educação, especialmente a educação escolar, é envolvida nos objetivos mais amplos do mercado, e a proposta de globalização interfere e até direciona os objetivos escolares. A escola, enquanto a principal instituição responsável pela construção intencional e sistematizada do conhecimento, construção esta realizada através do processo de ensino-aprendizagem, passa a ser a instituição responsável pela instrumentalização de “indivíduos” para atuar em um mercado de trabalho que requer mão de obra especializada devido às novas tecnologias e aos processos de produção informatizados, além de passar a formar consumidores em potencial.

A partir da ideologia neoliberal, a escola é tratada como um dos organismos responsáveis pela estruturação social que, por meio da transmissão cultural, busca manter a desigualdade de classes; o professor ou a professora são sujeitos importantes para a formação de profissionais competentes, capacitados e polivalentes, pois

[...] a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo (BIANCHETTI, 2001, p. 94).

Entretanto, ver a educação escolar apenas como reprodutora de uma ideologia dominante e a instituição escolar e seus protagonistas como agentes de reprodução desta ideologia é reduzir o olhar para uma face da realidade, pois a educação escolar se materializa em práticas pedagógicas e práticas docentes plurais.

Para Cortella (2005), a relação entre escola e sociedade gera uma compreensão de escola que assume uma função salvífica de solucionar os problemas sociais que ele chama de “otimismo ingênuo”; por outro lado, também gera a compreensão de que a escola é um aparelho ideológico do Estado, que atua em defesa de um poder dominante, categorizada pelo autor de “pessimismo ingênuo”; e, ainda, gera uma terceira compreensão, denominada por Cortella de “otimismo crítico”, na qual a escola é concebida como um espaço de luta das classes populares, através da construção crítica do conhecimento. Esta terceira compreensão ajuda a reafirmar o sentido da educação no contexto atual, visto que ela assume uma tarefa transformadora diante de um cenário que parece monolítico e inatingível. No entanto, esta tarefa transformadora da educação não se confunde com a ideia do “otimismo ingênuo”. A proposta agora não é a de mudar toda uma estrutura social através da educação, até porque esta não é sua função, mas é a de minar a estrutura posta, mediante a construção do conhecimento elaborado acerca da realidade, fortalecendo os sujeitos e promovendo sua emancipação política.

A educação, entendida como prática social, supera a compreensão tradicional de educação, realizada apenas no âmbito escolar e a partir de uma relação vertical entre professor e aluno, cujo conteúdo acrítico e não contextualizado promove desigualdades não só de classe, mas de gênero, de etnia, de religião. Entretanto, entender que educação é uma prática social em constante fervor nos mais variados espaços e realizada entre sujeitos diferentes, não exclui a compreensão de que o trabalho educativo necessita de uma proposta pedagógica – por isso mesmo política (GADOTTI e ROMÃO, 1996) –, pois é um trabalho intencional que exige planejamento e avaliações constantes.

O fundamento da educação concebida como prática social é a autonomia do sujeito humano que, por estar em constante

construção devido ao seu inacabamento (FREIRE, 1996), tem o poder de transformação da realidade. Acreditar na capacidade inventiva, criativa e transformadora dos sujeitos é sair do estado de inércia que imobiliza e partir para o movimento de estar no mundo para o de estar com o mundo, pois

a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...] (FREIRE, 1996, p. 79).

Através dessas ações intencionalmente planejadas e tipicamente possíveis, o nosso contexto social torna-se diversificado e, em muitas situações, menos injusto e desigual, devido à coragem daqueles e daquelas que ensaiam alternativas de resistência em seus espaços de atuação. Além disso, podemos citar os movimentos da contemporaneidade, como o movimento dos professores, que, além de lutarem por melhores condições profissionais, também lutam pela qualidade da escola pública; os grupos de gênero, que buscam relações entre homens e mulheres mais equitativas, nas quais o respeito às diferenças supere a desigualdade; os movimentos sociais rurais, que buscam a sobrevivência digna no campo. Nesta contracorrente,

os “de baixo” vão se convencendo de que o seu processo de libertação se faz em muitas trincheiras, não comportando um caminho único a palmilhar. São múltiplas as possibilidades, são variadas as pistas, desde que todas marcadas pelo selo da ética libertária, da estreita afinidade entre os meios utilizados e os fins almejados (CALADO, 1999, p. 103).

A educação como prática social ocorre, portanto, em vários espaços, realizada por atores distintos e a partir de projetos diversos,

mas sua gênese preserva a ética libertadora, coerente com seus princípios e métodos.

1 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL E PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS?

A partir da compreensão de educação como prática social, ou seja, enquanto possibilidade de superação das desigualdades sociais, vimos a necessária contribuição do trabalho educativo ao processo de autogestão (emancipação política) e autossustentação (emancipação econômica) dos sujeitos, sobretudo, das classes populares (DEMO, 1994).

Conforme foi tratado anteriormente, esta contribuição pode ser efetivada por sujeitos e em espaços diversos, inclusive em projetos sociais que tenham como objetivo principal o combate à desigualdade social. Por meio de projetos desta natureza, desenvolve-se uma política social de fato, já que nem toda política social é estatal, pois a sociedade pode participar ativamente em sua elaboração e efetivação e, conseqüentemente, atingir os problemas sociais em sua origem. Dependendo de como é conduzida e implantada, a política social tanto pode contribuir para manter a situação da pobreza vigente, bem como tratá-la estruturalmente, trazendo as classes populares como agentes de mudança, e não como sujeitos manipulados. Segundo Demo,

Política social não é ajuda, piedade ou voluntariado. Mas o processo social, por meio do qual o necessitado gesta consciência política de sua necessidade, e, em conseqüência, emerge como sujeito de seu próprio destino, aparecendo como condição essencial de

enfrentamento da desigualdade sua própria atuação organizada (DEMO, 1994, p. 25).

Nesta via de política social, fundada na emancipação humana, organizações não governamentais, movimentos sociais organizados e instituições intentam propostas e projetos que visam a diminuir as desigualdades culturais, educacionais, econômicas e políticas existentes em nossa sociedade. Entretanto, essa discussão merece cautela, já que o Estado³ é instância central que deve assegurar a proteção social através de políticas públicas, e sua atuação não pode ser assumida por outras instâncias. Essa transferência de funções e de responsabilidades está muito presente na ideologia neoliberal capitalista – cujo lema é “mais mercado e menos Estado” – por defender a ideia de um mercado como o maior regulador das relações humanas, políticas, econômicas.

O Estado, nessa lógica, perde força e assume a função de apenas gerenciar o que já está determinado pelo mercado. As políticas públicas de caráter social têm uma natureza contraditória, como nos afirmam Shiroma, Morais e Evangelista:

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social - saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor - para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo. Não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto (SHIROMA, MORAIS e EVANGELISTA, 2002, p. 8).

3 Estado aqui é entendido como “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Falar de políticas públicas, analisando suas contradições, remete-nos a focalizar dois pontos centrais: a importância do Estado com finalidade pública e o controle social no planejamento, execução e avaliação dessas políticas. Assim, a sociedade civil participa como agente transformador, sem perder o direito de defender um Estado forte e democrático. O Programa Segundo Tempo (PST), situado neste contexto político-social, apresenta uma proposta alternativa de educação, já que trabalha com crianças e jovens das classes populares, defendendo a inclusão social. Pode ser um dos importantes mecanismos de democratização de oportunidades esportivas, culturais, sociais, artísticas e educativas. Segundo a apresentação de sua proposta no site oficial do Programa, ele se configura da seguinte forma:

O Segundo Tempo é um programa idealizado pelo Ministério do Esporte, destinado a democratizar o acesso à prática esportiva, por meio de atividades esportivas e de lazer realizadas no contraturno escolar. Tem a finalidade de colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano, e assegurar o exercício da cidadania. O programa caracteriza-se pelo acesso a diversas atividades e modalidades esportivas (individuais e coletivas) e ações complementares, desenvolvidas em espaços físicos da escola ou em espaços comunitários, tendo como enfoque principal o esporte educacional (PST *on-line*, s/d).

Este trabalho educativo, que ultrapassa o domínio da sala de aula, mas nem por isso nega sua dimensão pedagógica, está fundado na conceituação abrangente de Educação, definida no art. 1º da Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo esta Lei,

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Conceber a educação como um compromisso social é definir responsabilidades a todos nós, defendendo, inclusive, o princípio da gestão democrática determinado pela Lei nº 9.394/1996, sobretudo em seu art. 3º, que define os princípios e fins da educação nacional, especificamente o inciso VIII, que trata do princípio da gestão democrática. Em seu art. 14, que trata das normas de gestão democrática para a escola, ratifica, inclusive, o art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988. Além da dimensão legal, focalizar a educação em princípios, como o da autonomia e o da gestão democrática, exige de nós uma mudança de mentalidade e de postura devido às marcas culturais e políticas que a nossa sociedade carrega, cujo histórico de repressão, subordinação e controle contribui para desmobilizar a potencialidade humana.

Compreender os princípios da autonomia e da gestão democrática como componentes próprios “da natureza do ato pedagógico” (GADOTTI, 1996, p. 35) é redimensionar o trabalho educativo, ampliando sua capacidade formativa, que vai além da dimensão intelectual e cognitiva dos sujeitos, mas, a partir dessa dimensão, estimula a dimensão política, formando para a cidadania. Assim, a educação vem dando a sua contribuição ao PST através do engajamento de profissionais da educação que, inclusive, buscam, em uma perspectiva interdisciplinar, partilhar seus saberes com profissionais das outras áreas do conhecimento envolvidos no Programa.

No que tange à educação, a contribuição se dá num processo contínuo e inacabado de construção de saberes (FREIRE, 1996), no qual os professores alunos aprendem mutuamente, em uma relação dialógica e democrática, apesar das contradições conferidas pelas dificuldades sociais e materiais da realidade. Acreditando nessa concepção, como também fundamentados nos relatos dos

alunos que trabalham no projeto, podemos dizer que a educação, numa perspectiva de prática social, tem contribuído com o PST nas seguintes ações:

- Formação de relações sociais mais solidárias e humanas entre professores, alunos, comunidade escolar e coordenações.
- Ampliação da compreensão do trabalho educativo, sobretudo da dimensão pedagógica, inerente a este trabalho.
- Politização dos sujeitos envolvidos.
- Ampliação do conhecimento dos alunos no trabalho do reforço escolar.
- Aprofundamento do conhecimento da docência e da profissionalização do magistério para os professores, estabelecendo a relação teoria-prática.
- Articulação entre os espaços formativos (escola-universidade).
- Reflexão acerca das condições estruturais e materiais que envolvem o trabalho pedagógico na escola pública.

A educação, portanto, é um elemento articulador de saberes, espaços e sujeitos, cuja dimensão pedagógica está presente nas concepções e práticas que conduzem o trabalho educativo. Assim,

O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa desenvolver-se no seio de relações entre grupos e classes sociais é que se ressalta a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo (LIBÂNEO, 2002, p. 66).

Essa intencionalidade pedagógica do trabalho educativo, configurado profissionalmente como docência ou não, fundamenta, ou pode fundamentar, todo o Programa, desde que os sujeitos envolvidos compreendam seu papel educativo, independente da área de formação. Assim, o Programa persegue uma proposta de intervenção e inclusão social.

2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL E PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: A EXPERIÊNCIA DOS ACADÊMICOS

Dentre as diversas pessoas envolvidas no PST, estão os acadêmicos, quais sejam, discentes em formação, em sua maioria, da Licenciatura em Pedagogia, inscritos na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru e no Campus/Caruaru da Universidade Federal de Pernambuco. Uma vez integrados ao programa, é-lhes oportunizada experiência de caráter extensionista em que:

- Vivencia-se a possibilidade de superação da dicotomia teórico-prática da formação docente.
- Exercitam-se na produção de conhecimento sobre a realidade (prática reflexiva).
- Aprendem a conviver com o cotidiano das escolas públicas, principalmente no diálogo constante com as classes populares.
- Convivem com a “ensinabilidade/aprendizibilidade” da prática educativa.

Segundo Pimenta (2001), não basta somente afirmar a indissociabilidade entre teoria e prática. Faz-se necessário

trabalhar o conceito de práxis e, ainda mais, colocar em prática essa indissociabilidade. Através das atividades desempenhadas no PST, os acadêmicos são provocados a revisitarem suas reflexões, posto que são constantemente questionados em suas concepções de sociedade, pessoa, educação, escola, discente, etc., pela própria realidade com a qual se confrontam. Outrossim, essa realidade é enfrentada na dinâmica das atividades vivenciadas, tendo como referência o arcabouço teórico-prático que se vem construindo no ambiente formativo acadêmico. Assim, afirma a acadêmica 1:

[...] pude perceber, nas atividades de reforço escolar, o quanto o que já aprendi na faculdade é importante, me ajuda muito. Mas também sei que muito tenho aprendido com as crianças no núcleo (A1).

Como se vê, a indissociabilidade teoria e prática vai sendo vivenciada. No que diz respeito à prática reflexiva que se evidencia na produção de conhecimento pelos acadêmicos que participam do PST, o depoimento da acadêmica 2 é elucidativo:

Também pude observar que fazer modificações no método de ensino integrando o lúdico ao saber escolar é uma via que possibilita uma forma expressiva do exercício da cidadania e garante uma maior participação dos alunos no seu processo formativo (A2).

Esse contato direto com a realidade educacional é imprescindível à prática reflexiva, conforme afirma Gómez (1995, p. 103): “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos”. Assim sendo, a reflexão é entendida como um pensamento e ação que se dão dentro de um contexto real em que se está inserido, contexto que, por sua

vez, está permeado por interesses humanos, sociais, culturais e políticos. Reflexão, ainda, como um trabalho coletivo (SILVA, 2005).

Integrados ao PST, os acadêmicos, como já mencionado, aprendem a conviver com o cotidiano das escolas públicas, principalmente no diálogo constante com as classes populares. Nesse sentido, afirma a acadêmica 3:

Esta experiência tem evidenciado a integração dos participantes deste Programa com sua realidade local, e resultados já podem ser observados na realidade das escolas, como: melhora da autoestima dos alunos, melhoria no rendimento escolar, diminuição de evasão escolar dos alunos envolvidos (A3).

Esse diálogo é imprescindível para todos que veem na educação uma via de transformação social, uma educação mesma como prática social.

As atividades vivenciadas no PST proporcionam aos acadêmicos conviverem com a “ensinabilidade/aprendizibilidade” da prática educativa (FREIRE, 1996). Assim afirma a acadêmica 4:

O Segundo Tempo contribuiu não só aos alunos com as atividades desenvolvidas e algumas citadas acima, como também para nós, acadêmicos e estagiários/as, na experiência de enfrentar dificuldades que surgem, e superá-las, e o sentimento de gratificação, desenvolvimento de cada um (A4).

Os acadêmicos também foram desafiados a resolver problemas e contribuir de forma coletiva no PST. Nessa perspectiva, foi ofertada a “Oficina de produção de fantoches a partir de material reciclado: educação e ludicidade no III Festival do Programa Segundo Tempo”, desafiando os aprendizes a refletirem sobre a educação, a preservação ambiental e o material reciclado. Sobre a

oficina pedagógica, concretizada no III Festival do PST, dizem os acadêmicos 5, 6, 7, 8:

Esse festival acontece no final de cada semestre letivo e representa um momento de catarse do Programa, ou seja, crianças, adolescentes, monitores e coordenadores socializam as atividades culturais que expressam os conhecimentos adquiridos durante os meses de trabalho antecedentes. É importante salientar que o Programa na Região Agreste de Pernambuco é coordenado pela Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES) e conta com a colaboração da Faculdade de Filosofia de Caruaru e do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. A experiência aqui apresentada foi elaborada e coordenada pelos alunos do Curso de Pedagogia do CAA/UFPE que integram o grupo de monitores do Programa. A oficina tratou da produção de fantoches utilizando material reciclado, onde foi salientada a importância da reciclagem de materiais que são constantemente descartados em nosso cotidiano. Apontando a reciclagem como dispositivo importante para a preservação ambiental, a oficina tratou o tema de forma lúdica e dinâmica. A partir da utilização de materiais recicláveis como jornal, barbantes, botões os alunos trabalharam na elaboração de fantoches. O trabalho foi realizado em pequenos grupos e antes de iniciar a confecção dos bonecos foi salientada a importância do reaproveitamento dos materiais que normalmente não teriam utilidade, para isso utilizou-se um *banner* explicativo que demonstrava o tempo que os materiais levam para se decompor no ambiente. A oficina contou com a participação de 239 crianças entre 7 e 11 anos, estes mostraram-se bastante entusiasmados para contribuir com o reaproveitamento dos materiais reciclados e na elaboração do fantoche. Ao final, os grupos organizaram pequenas encenações com seus fantoches cuja mensagem abrangia a importância da reciclagem para o meio ambiente. Pode-se concluir que a integração entre ludicidade e educação nos processos de aprendizagem é uma importante ferramenta na construção de aprendizagens significativas (A 5, 6, 7, 8).

O PST também configura um espaço e tempo de produção e de socialização de conhecimento em eventos científicos, possibilitando que acadêmicos se exercitem na produção de conhecimento sobre a realidade. Um exemplo veio da produção “Educação e lazer no contraturno dos alunos das escolas públicas do agreste pernambucano: o reforço escolar no Programa Segundo Tempo”, a qual foi socializada no Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL, 2007), pelos acadêmicos 9, 10, 11, 12.

Este trabalho visa apresentar as ações desenvolvidas por alunos do curso de Pedagogia da UFPE no Programa Segundo Tempo do agreste pernambucano. O Programa busca atuar a partir de uma forma lúdica de educar, a fim de introduzir no cotidiano das crianças a diversidade, a inclusão e a humanização, tendo como referência a realidade do aluno. Coloca em evidência a contribuição do lúdico para a criança e o adolescente, tanto em sua formação escolar quanto como sujeito parte integrante da sociedade na qual está inserido. Focando como eixo principal a democratização do esporte educacional, como forma de inclusão social, o Programa oferece, também, outras práticas educativas, como o reforço escolar, o que demanda a inserção de monitores da área de educação. A rotina de atividades desenvolvidas se inicia com reuniões que são realizadas semanalmente em cada escola participante, onde acontece a socialização dos conteúdos e metodologias que serão trabalhadas durante a semana pelos monitores. As atividades realizadas propõem uma nova dimensão do processo de aprendizagem, buscando uma mudança destas na rotina escolar, utilizando o contraturno escolar para que o aluno aprenda o conteúdo curricular de maneira lúdica. No que se refere ao reforço escolar, entre essas atividades destacam-se os jogos educativos, a música, a dança, o teatro, que buscam abordar os conteúdos tradicionais de sala de aula de uma forma prazerosa. No final de cada mês é elaborado um relatório que explicita como se desenvolveram as atividades no período, ressaltando os pontos positivos e negativos a fim de serem melhorados no mês seguinte. No final de cada semestre é realizado um festival proporcionando

então um momento de catarse, ou seja, crianças, adolescentes, monitores e coordenadores socializam as atividades culturais que expressam os conhecimentos adquiridos. Esta experiência tem evidenciado a integração dos participantes deste Programa com sua realidade local, e resultados já podem ser observados na realidade das escolas, como: melhora da autoestima dos alunos, melhoria no rendimento escolar, diminuição de evasão escolar dos alunos envolvidos. Também foi observado que, fazer modificações no método de ensino integrando o lúdico ao saber escolar, é uma via que possibilita uma forma expressiva do exercício da cidadania e garante uma maior participação dos alunos no seu processo formativo (A 9, 10, 11, 12).

Ao mesmo tempo em que os acadêmicos exercitam-se na prática cidadã, levando seus conhecimentos teórico-práticos para as escolas ou núcleos que participam do PST, eles também adquirem aprendizagens epistemológicas, profissionais e pessoais, afinal, enquanto seres humanos, construímos nosso entorno, construindo-nos.

Educação como prática social situa-se, portanto, nas relações macro e micro do contexto social e, especificamente, escolar, a partir de discussões críticas acerca da realidade, sobretudo nas ações voltadas para a democratização do conhecimento específico da escola, em sua articulação com outras expressões de conhecimento. É nesse sentido que o PST pode ser compreendido e vivenciado como caminho alternativo para o acesso a conhecimentos, culturas e esportes, possibilitando referenciais para a vida dos alunos e para a profissionalização dos professores.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1988. 272 p.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lex: Senado Federal, 2004.

_____. PROGRAMA SEGUNDO TEMPO. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>. Acesso em 17 de outubro de 2007.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Memória histórica e movimentos sociais**: ecos libertários de heresias medievais na contemporaneidade. João Pessoa: Idéia, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: Políticas e Práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Prospectiva)

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GÓMEZ, A. Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n° 55, nov. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAIS, Maria Célia M.; EVANGELSTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Wilson Rufino da. **A prática de ensino da formação docente: conversando com os/as discentes professores/as**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPE, Recife, 2005.



3

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: inovações no agreste pernambucano¹

Ana Rita Lorenzini
Ana Lúcia Félix dos Santos
Izabel Cristina de Araújo Cordeiro

Diante do reconhecimento social da educação física, enquanto área de conhecimento acadêmico e de intervenção profissional nos campos da educação, da saúde, do lazer, do fenômeno esporte, dentre outros, definimos como prioridade relacionada ao Programa Segundo Tempo (PST) no agreste de Pernambuco situar

1 Estagiários que contribuíram com relatos de experiências: André Carlos Monteiro; Cláudio Soares Nascimento; Eduardo Martins Albuquerque; Danyllo Alexandre de Menezes Amorim; Claydson Cássio Galdino da Silva; Hennizalva Braga Lima Alves; José Ricardo Vasconcelos; Josielton Fabrício Pessoa Santos Oliveira; Júlio César Silva Siqueira; Karine de Albuquerque Vasconcelos; Luciano Cordeiro Torres; Leonardo de Queiroz Morais; Marcos Túlio de Sá; Taciane Gabriely do Nascimento Barbosa; Tiago Ribeiro Liberato. Coordenadores de Núcleo que contribuíram com orientação de relatos: Ariana Fabíola dos Santos e Maria Auxiliadora Ribeiro.

as diferentes concepções dessa área tão ampla, tomando como foco o esporte educacional. Nesse sentido, tratamos aqui uma concepção do esporte como instrumento de intervenção social, como instrumento propício ao desenvolvimento de práticas que privilegiam a inclusão social: a prática do esporte educacional como direito social básico importante à formação humana e ao exercício da cidadania.

Teoricamente, buscamos discussões emergentes sobre as dimensões da educação física, relacionando-as ao PST e destacando as relações e contribuições nos âmbitos da educação, do lazer e da saúde. Entretanto, priorizamos as relações sobre o fenômeno esporte, em geral, e o esporte educacional, em particular, isso porque, em campo, professores e estagiários foram desafiados com uma problemática de ação, visando a solucionar a seguinte questão: **O que e como fazer para atender aos alunos de escolas públicas na busca do exercício da cidadania através do Programa Segundo Tempo?**

À medida que nosso convênio está firmado entre a ASCES e o ME, é importante destacarmos um pouco do percurso da educação física nessa instituição e da entrada do PST. O curso de Educação Física da ASCES iniciou suas atividades em 2004, deparando-se com o contexto contemporâneo, o qual requer um papel social desafiador para que as instituições educacionais brasileiras promovam, de forma eficiente e criativa, o tripé ensino-pesquisa-extensão a fim de orientar suas atividades. As ações de extensão universitária com o PST iniciaram em 2005, com a intenção de fortalecer a comunicação entre a comunidade universitária e a comunidade da escola básica. Nesse movimento, compreende-se que a extensão universitária se articula com o ensino ao garantir ampla formação de acadêmicos, à medida que propicia espaços para experiências sociais com desenvolvimento de novas metodologias de ensino que possam auxiliar a melhoria dos empreendimentos humanos. É importante esclarecer que uma ação de extensão como essa (PST) acaba por

se configurar também em ações de pesquisa, já que é comum a exigência de produções científicas a partir das práticas realizadas na extensão, ou seja, a extensão acaba se constituindo em um ambiente propício para se realizar o ensino e a pesquisa de forma diferente e integrada.

Por sua parte, o PST nos apresenta indicadores da concepção de esporte que orientam as práticas e ações governamentais na área de esporte e lazer na escola, no seio das quais o curso de Educação Física encontrou uma oportunidade para atingir objetivos sociais e acadêmicos em conjunto, como os que seguem:

- Contribuir com a diminuição da exposição a situações de risco social, atuando no agreste pernambucano com crianças e adolescentes.
- Propiciar aos acadêmicos contato com a prática esportiva.
- Qualificar os recursos humanos profissionais envolvidos.
- Contribuir academicamente com o esporte educacional no país.

1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO, DO LAZER E DA SAÚDE: relações e contribuições com o Programa Segundo Tempo

1.1 Relações entre educação e educação física e com o Programa Segundo Tempo

A educação brasileira está em um contexto que reflete uma sociedade marcada por uma profunda desigualdade quanto ao exercício da cidadania e à inclusão com qualidade social.

Considerando esses princípios, passamos a realizar um breve mapeamento de como uma área de conhecimento específica – a educação física – vem se inserindo no âmbito da educação com qualidade social, possibilitando estabelecer nexos e relações com o PST.

Baseados em obras como o Coletivo de Autores (1992), Bracht (1999) e Souza Júnior (2005), entendemos que a educação física é, prioritariamente, uma prática pedagógica. Esta emerge de necessidades concretas identificadas em diferentes momentos históricos que originaram os entendimentos do que dela conhecemos. Nossa intenção não consiste em tratar este percurso de estudos neste capítulo, mas apontamos autores que desenvolveram bases históricas nas últimas décadas, tais como Ghiraldelli Júnior (1988), Castellani Filho (1988), Goellner (1992), Soares (1994, 1998), Ferreira Neto (1998), dentre outros. Os estudos dos autores supracitados evidenciam que, no percurso histórico da educação física, dois conteúdos foram privilegiados na condução das práticas profissionais da área: a ginástica e o esporte. Com o primeiro foi incorporada a imagem de exercitação do corpo partindo dos princípios do higienismo, da eugenia e da moral, e o segundo privilegiou o caráter competitivo e de conquistas. Essa situação gerou uma crise densa que questionou a presença legal da educação física no âmbito da educação em detrimento de sua legitimidade na instituição educacional.

A partir da década de 1980, no âmbito da educação mediante, principalmente, a Teoria Crítica da Educação², a área da educação física foi intensamente desafiada a superar o reducionismo de ser

2 Conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que se centram no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção e reprodução de formas de dominação, com ênfase na dominação de classe. Sua gênese pode ser localizada nas críticas à ideologia educacional liberal e à escola capitalista, desenvolvida no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, por autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, entre outros (SILVA, 2000).

apenas atividade físico-esportiva de base biológica, em prol de legitimar-se enquanto disciplina de conteúdo pedagógico a ser tratado em sala de aula.

Das investigações e denúncias do âmbito da Educação, emergem mais denúncias, mas também anúncios na educação física enquanto área acadêmica que passa a ressignificar e produzir conhecimentos contextualizados ou descontextualizados, com conteúdos substantivos ou estratégicos, passando a teorizá-los de forma educacional. Dentre as produções, destacamos os estudos de Go Tani (1988), Betti (1991), Freire (1992), Coletivo de Autores (1992), e Kunz (2004). Com o avanço da produção brasileira na educação física, emerge a crise epistemológica que questiona os objetos de conhecimento da área e suas contribuições perante as diferentes dimensões necessárias à vida com qualidade social.

Entendemos, junto com os autores citados, que a educação física constitui um rico campo de saber que diz respeito ao patrimônio da cultura corporal humana e, portanto, não deve ficar fora da formação integral dos sujeitos. O reconhecimento dessa importância se manifesta, dentre outras maneiras, em sua integração aos currículos escolares, por ser considerada uma prática sociocultural relevante para o processo de construção da cidadania.

Tomando uma formulação própria de uma perspectiva crítica, consideramos a Educação Física como uma disciplina que contém um rico campo de saber; sua inclusão nos currículos escolares e, portanto, o seu ensino, significa a socialização de conhecimentos historicamente construídos e que fazem parte da cultura corporal humana. Através, pois, do processo de ensino e aprendizagem, os referidos conhecimentos são sistematizados e pedagogizados. Isso, de forma a desenvolver no aluno habilidades que lhe permita entender e se posicionar criticamente frente a esses conhecimentos que, em virtude de serem construções históricas, a sua apreensão só pode se dar no contexto da realidade social em que estão inseridos.

É nessa perspectiva que, no âmbito do PST, evidenciamos que o referencial da educação física, enquanto prática social e prática pedagógica, vem contribuindo com o desenvolvimento humano no agreste de Pernambuco, de forma que as práticas desenvolvidas têm procurado priorizar a democratização do conhecimento, proporcionando aos aprendizes o exercício do direito ao jogo, à luta, à dança, à ginástica e ao esporte, trabalhados de forma lúdica, qualificando as interações sociais em aulas, oficinas e festivais constitutivos do Programa.

Nesse contexto, é importante destacar, também, que o princípio da ludicidade, as questões relacionadas à saúde e ao lazer, vão amparando e constituindo as práticas e as experiências desenvolvidas no âmbito do PST. De tal forma, passaremos agora, nesta discussão, a tratar de tais temas.

1.2 Educação física e lazer: a ludicidade e o lúdico no Programa Segundo Tempo

A ludicidade é um dos princípios que orientam o PST e permite a essa iniciativa uma nova leitura de como conduzir as atividades esportivas e culturais, conteúdos cotidianos de suas ações. Historicamente, o esporte foi tratado em programas sociais ora como ocupação do tempo “livre” das pessoas consideradas carentes, sem um compromisso direto com elas, ora como trampolim para a busca de talentos para o esporte de alto rendimento. Desfilou na história das políticas públicas brasileiras relacionadas ao esporte, um conjunto de iniciativas que atendia a tudo, menos ao direito da população ao saber historicamente construído sobre o esporte. Como diria Brunhs (1993), havia sempre uma proposta carente de lazer para os carentes.

Com a introdução do princípio da ludicidade no PST e seus desdobramentos na metodologia das aulas, observa-se que se delineia uma nova ideia de como conduzir a prática esportiva em um programa social. Realizado no contraturno escolar, o esporte não seria mais tratado como conteúdo das aulas de educação física, nem como escolinha esportiva, que busca e desenvolve talentos para o esporte de alto rendimento. O direito ao esporte começa a ser concretizado, uma vez que o compromisso é com a participação (fruição) e o conhecimento específico da prática esportiva.

A ludicidade tão desconsiderada na sociedade em que vivemos, sob a égide do capitalismo, aparece como um caminho para o resgate ou o exercício da cidadania plena, porque o espírito lúdico é o espírito humano perdido em meio às inovações do mundo moderno que afastaram homens e mulheres de suas condições de criadores da vida. Todavia, o significado da palavra ludicidade não pode, por isso, ser entendido em si mesmo, mas como a busca coletiva da experiência lúdica (criadora, prazerosa e integral) no aprender, no fazer e no ser, ultrapassando tempos e espaços determinados para ser exercida.

Na operacionalização da proposta lúdica do PST, que visa a superar uma lógica perversa de trato do esporte em programas de lazer, observamos que aparecem dificuldades porque, no imaginário dos estagiários e professores, o lúdico ainda está reservado para ser vivido somente no tempo “livre” das obrigações (tempo fora do real) e submetidos às regras do mundo real e capitalista em que vivemos. É só naquele “tempinho” que pode ser vivido. A ousadia de afirmar o lúdico como caminho de humanização da sociedade passa por uma reorganização de valores, de óticas e de práticas de vida. Não dá para reservar um tempo para viver um mundo da fantasia e depois cair na realidade. A proposta é recriar a realidade, tornando-se protagonista dela. Contudo, tomar as rédeas da vida por meio de uma atividade lúdica pode parecer, para os mais enfáticos defensores deste princípio,

algo fora da realidade, apenas discurso de efeito. Acreditamos, no entanto, que o PST construído em suas contradições cotidianas, muitas vezes, mesmo que sem se aperceber dessa força, estabelece novas formas de relacionamento humano no campo específico do esporte.

Apesar das dificuldades de implementar o significado do princípio da ludicidade em toda sua essência, o PST, em alguns locais em que se faz presente, oportuniza experiências humanas significativas que precisam ser conhecidas como viáveis para a construção de um mundo mais justo e humano; como uma nova maneira de se colocar no mundo, no qual dançar, jogar, lutar e exercitar-se pode ser muito mais que atividades físicas: podem se tornar o caminho da retomada da concretude humana, desapropriada pela ordem capitalista em que vivemos, o que necessariamente passa pela experiência corporal lúdica, até porque ninguém se faz e refaz a não ser pelo seu próprio corpo. Em síntese, podemos dizer que a contribuição da ludicidade, do lúdico, no PST consiste em produzir a humanização dos atores sociais envolvidos no programa.

1.3 Educação física e saúde: contribuição ao Programa Segundo Tempo

No PST, é fundamental encontrar o significado do que se faz. Para tanto, existe a necessidade de discutir o sentido, o que move os atores sociais para a intervenção. Logo, no âmbito do PST os problemas dos estagiários de Educação Física, em suas ações, superam a visão de promover atividade física para, logo em seguida, quantificar ações visando à melhora das condições de saúde das crianças e dos adolescentes; medir e avaliar a motivação para a prática do exercício; formular e propor testes de aptidão física, e relatar experiências com a atividade física com o intuito de reforçar

a necessidade da prática de exercício na vida diária. Nesse modo de intervenção, é dominante o caráter prescritivo das atividades.

Buscando subsídios em Carvalho (2001), visualizamos que a educação física, ao aproximar-se do âmbito da saúde coletiva, vem buscando a possibilidade de partir das condições que determinam a saúde das pessoas, tais como alimentar-se, poder trabalhar, ter acesso de forma qualitativa ao atendimento da saúde, da educação, do lazer, entre outros. Nesse sentido, passa a ser significativa a dimensão política e cultural do conhecimento e da intervenção com uma população, intervenção esta trabalhada por meio do diálogo coletivo, caracterizando a forma educacional no intuito de pensar os valores, princípios e poderes que emergem do fazer corporal de uma determinada população. O educacional requer a dimensão do significado e da leitura da realidade social para contribuir com a formação dos seres humanos, formados para compreender, interpretar e transitar pelos espaços já consolidados e os que a área da educação física vem conquistando.

Ao atuar no âmbito da educação física, em geral, e no fenômeno esporte em particular, necessitamos investir para que as populações alcancem níveis adequados de saúde. Para tanto, é fundamental participar da construção das políticas públicas da área, compreendendo a saúde como resultado de um conjunto de condições que traduzem a vida com qualidade social. Para González e Fensterseifer (2005), a saúde coletiva prioriza as relações entre as condições objetivas de vida e o estado de saúde das populações, em um processo mediante o qual ocorre a identidade na articulação entre os diferentes segmentos sociais envolvidos com a determinação social da saúde-doença-cuidado.

No PST do agreste pernambucano, emergiu a necessidade de um esforço coletivo visando a construir o conhecimento sobre a saúde, orientado pelas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade social, promovendo a inclusão social e o exercício da

cidadania. Nesse sentido, a particularidade da área da educação física contribui com o acesso ao conhecimento elaborado no programa social – o PST – e na universidade, a partir das vivências e intervenções dos professores, estagiários e alunos da escola pública, centrando esforços no processo pedagógico que busca construir as condições de **aprender a aprender** e de **saber pensar**, organizando atores sociais para o conhecimento dos limites e possibilidades do corpo humano nas ações esportivas; a democratização das atividades possibilitando diferentes opções por práticas esportivas salutares, conhecendo-se suas técnicas, táticas e regras e incentivo à organização de atividades corporais e esportivas na própria comunidade.

2 RESULTADOS NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: DIFICULDADES, SUPERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ORIUNDAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Uma dificuldade no PST emergiu com o processo de inclusão de alunos deficientes no programa. Houve a necessidade, com relação aos alunos surdos, de conhecer a Língua Brasileira de Sinais, visando à comunicação entre estagiários e alunos. A superação do desafio com os alunos surdos emergiu da orientação ao estagiário, o qual se aproximou da apropriação do cotidiano de vida das crianças, da língua de sinais, assim como o acadêmico retomou estudos realizados no curso de Educação Física sobre o conteúdo e a metodologia de ensino. Para o acadêmico de educação física³,

3 **JOGOS COM CRIANÇAS SURDAS: um relato de experiência.** Produção socializada no Encontro Estadual de Esporte e Lazer/PE, 2006.

[...] o jogo possui características como: a ludicidade por tratar-se de brincadeira; o fato de ser ordem e gerar ordem com suas regras; a liberação de conflitos e emoções como prazer e desprazer; a delimitação de espaço e tempo; a liberdade; o interesse e empenho em ganhar (competitividade); a propriedade de ser um passatempo levado a sério. O jogo pode ser manifestado na forma de jogos populares, cooperativos, esportivos, de mesa, jogos aquáticos. A institucionalização das regras e códigos diferencia os jogos esportivos dos demais, nos quais pode haver um acordo entre os participantes. Como resultado, constatou-se que as diversas variações dos jogos podem ser adaptadas para os surdos, respeitando as suas potencialidades, limitações e diferenças. Adequamos nossa metodologia de ensino para as pessoas com necessidades educativas especiais para o atendimento às características de cada aluno, respeitando suas diferenças individuais (Estagiário de Educação Física 1).

Ao relatar sobre o jogo com crianças surdas, o estagiário de educação física conclui que

[...] o jogo deve cada vez mais estar presente na educação física em diferentes contextos, enriquecido pela possibilidade de ver os alunos resgatarem outros jogos, frutos de suas realidades, de suas vidas. A aula passa a ser um tempo em que a alegria e o prazer de participar ficam evidentes, favorecendo a inclusão social dos alunos surdos e contribuindo com a formação de cidadãos conscientes e participativos (Estagiário de Educação Física 1).

Evidencia-se no relato do estagiário de educação física que o jogo é um fenômeno estudado para ser organizado e trabalhado no PST, a partir de suas características, manifestações e contribuições para vida do aluno, sendo este normal ou especial. O jogo, regido pelo princípio da ludicidade, favorece a humanização e a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Uma segunda dificuldade esteve relacionada com o desejo dos alunos do PST em praticar somente o que é do gosto pessoal dos alunos, inspirados em uma educação física convencional, a qual, geralmente, é vista como sinônimo de “jogo com bola”. Nesse sentido, os estagiários foram desafiados a atender o gosto dos alunos, mas convencê-los de que existem outros conteúdos que precisam ser vivenciados no PST, atendendo ao objetivo geral voltado para a democratização do conhecimento.

A superação da dificuldade referente à ginástica emergiu com o desafio corporal proposto em aulas nos núcleos e oficinas realizadas durante os festivais, nos quais os alunos do PST praticaram diferentes possibilidades de saltar, equilibrar-se, rolar/girar, balancear-se e trepar, desafiando os fundamentos da ginástica de forma individual ou com os colegas, identificando nas relações sociais e nas ações corporais gímnicas os princípios da cooperação e co-educação. Nesse processo, dois estagiários do curso de Educação Física⁴, atuantes no PST, concluíram que

[...] a ginástica contribuiu com o exercício da cidadania, ao ser vivenciada em aulas e oficinas do programa enquanto um veículo de inclusão social, de bem-estar, sendo planejada por acadêmicos e professores de educação física. As inversões do corpo possibilitam refletir o mundo de cabeça para baixo, relacionando a inversão do corpo com a inversão de atitudes, posturas, valores sociais que contribuem com a transformação relacionada com o cotidiano de vida da comunidade envolvida (Estagiários de Educação Física 2 e 3).

Com o relato dos estagiários, percebe-se que a ginástica é um fenômeno que possui fundamentos para serem organizados e trabalhados no PST, elencando contribuições para vida do aluno que

4 GINÁSTICA NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: um relato de experiência. Produção socializada no Encontro Estadual de Esporte e Lazer/PE, 2006.

foi orientado a estabelecer relações com valores sociais, com a vida saudável, com bem-estar. Esse processo pedagógico possibilitou aos estagiários do curso de Educação Física reflexões com outros conteúdos como a luta, o esporte e o jogo.

Destacou-se a presença da terceira dificuldade referente às dimensões do fenômeno esporte. Predominava no imaginário dos alunos do PST a visão reducionista focada no princípio da competição aos moldes do esporte de alto rendimento. A superação desta dificuldade foi direcionada nos seminários de estudos promovidos pela ASCES, discutindo os princípios pedagógicos da ludicidade e da interdisciplinaridade, assim como o referencial teórico e metodológico do curso de Educação Física subsidiou os estagiários, principalmente nas disciplinas Teoria e Metodologia do Jogo e da Brincadeira; Recreação e Lazer, e Estágio no Lazer. Quanto à constituição e importância da ludicidade, foi destacado por um estagiário do curso de Educação Física⁵ que

a ludicidade possui componentes específicos, tais como: a **fantasia**, que possibilita imaginar-se em outras situações, em outras personalidades mediadas pela brincadeira, pelo teatro; a **aventura** relacionada à novidade tal como fazer viagem para ASCES, participar de oficinas; a **competição** educativa, que ocorre no plano real ou no imaginário priorizando a atividade esportiva; a **vertigem**, mediante a perda do controle de determinada situação, tal como girar com os colegas no carrossel do parque ou fazer balanceios no jacaré, nas atividades gímnicas (Estagiário de Educação Física 4).

Ao relatar a experiência, os atores tiveram como objetivo do trabalho qualificar o esporte educacional no âmbito da competição educativa, demonstrando a essência da cooperação e da união e promovendo a socialização de alunos do PST. Já no I Festival do

5 O ESPORTE LÚDICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: um relato de experiência. Produção socializada no Encontro Estadual de Esporte e Lazer/PE, 2006.

PST, os alunos foram organizados para competir nas seguintes modalidades esportivas: vôlei, futebol de campo, futsal, handebol, basquete e atletismo. As oficinas pedagógicas ofertadas pelo Curso de Educação Física foram: capoeira, judô, xadrez e ginástica. O estagiário concluiu que,

ao trabalhar com o esporte educacional, os alunos estão aprendendo a se relacionar melhor com seus professores, colegas e familiares, melhorando seu estilo de vida e desta forma estão se tornando crianças mais conscientes e educadas, compartilhando momentos de aprendizagem, respeito e companheirismo. Observou-se que o programa segundo tempo tem sido um veículo que potencializa a introdução social dos alunos da rede pública no convívio com diferentes comunidades escolares (Estagiário de Educação Física 4).

Com o relato do estagiário percebe-se que o esporte educacional foi orientado pelo princípio da ludicidade potencializando a capacidade de ampliação das relações entre seres humanos nos espaços escolares e familiares, qualificando não só aprendizagens do conteúdo esportivo, mas também sociais e afetivas.

Uma quarta dificuldade enfrentada pelos estagiários esteve relacionada às condições de transporte e hospedagem para socializar conhecimento em eventos científicos. A solução ainda conta com ajuda de familiares, amigos, professores. Mesmo neste contexto, o Estagiário 5 aproveitou uma oportunidade e socializou sua produção⁶ sobre “**O jogo e sua cultura lúdica no Programa Segundo Tempo**”. Para o referido acadêmico,

O jogo é um dos conhecimentos mais antigos de nossa cultura e sua prática está relacionada ao divertimento, ao prazer, à ludicidade. Os praticantes do jogo aprendem a agir numa

6 O JOGO E SUA CULTURA LÚDICA NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO. Estudo socializado no V Encontro Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/PE, 2007.

esfera cognitiva, satisfazendo especialmente à sua necessidade de ação. O jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaços, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Nosso objetivo consistiu em identificar características do jogo e sua importância na vida de crianças e de adolescentes que participam do Programa Segundo Tempo. O estudo foi construído através da investigação na literatura específica e de vivências observadas no Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco, no período de outubro de 2005 a março de 2007. Enquanto resultados, evidenciou-se que a vivência do jogo proporciona a combinação de regras; podem ser praticados nas praças, ruas e parques; têm variação em número de participantes; são passados de geração a geração oralmente; são desinteressados em relação à premiação e são jogos voltados para diversão. Concluímos, que o jogo tem uma grande influência na formação de uma sociedade pensante e que no jogo existe uma autonomia que os praticantes gozam no sentido da sua auto-organização e regulamentação. As regras, as normas e as possibilidades de execução estão sujeitas aos interesses imediatos dos sujeitos que se apresentam para o jogo. Orientado pelo princípio da ludicidade, necessita estar presente na Educação Física em diferentes contextos, enriquecido pela possibilidade de ver os alunos resgatarem outros jogos, frutos de suas realidades, de suas vidas. Constitui-se numa atividade lúdica em que a alegria e o prazer de participar ficam evidentes, favorecendo a inclusão social dos alunos no Programa Segundo Tempo e contribuindo com a formação de cidadãos que exercem o direito às atividades lúdico-esportivas (Estagiário de Educação Física 5).

Quanto à produção e à socialização de conhecimento, uma facilidade foi concretizada na própria ASCES, durante eventos científicos promovidos pela instituição. Este é o caso do estagiário

que socializou sua produção⁷ **“O esporte no Programa Segundo Tempo: um relato de experiência”**, tendo como objetivo identificar modificações no modo de agir nas aprendizagens do alunado, promovendo uma interação entre acadêmicos e alunos da escola básica que participam do PST.

Enquanto **resultados**, destacaram-se as novas aprendizagens, estimulando a criticidade e valores, promovendo a inclusão social, direcionando a energia de vida para a prática esportiva, mediante o futsal, o qual obteve uma excelente aceitação de quase todo alunado, e o judô. Esta modalidade esportiva não existia na escola e foi uma revelação para os nossos alunos, o qual foi desenvolvido de forma adaptada mediante a utilização de uma lona em quadra de areia. **Concluiu-se** que, os alunos estão aprendendo a se relacionar melhor com seus professores e colegas, melhorando sua qualidade de vida e desta forma estão se tornando crianças mais conscientes e educadas, compartilhando momentos de aprendizagem, respeito e companheirismo. Observou-se que o programa segundo tempo tem sido um veículo que potencializa a introdução social dos alunos da Escola Nicanor Souto Maior em sua comunidade escolar (Estagiário de Educação Física 6).

Outra contribuição programada pela Faculdade do Agreste de Pernambuco – FAAPE – foi o ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM RECREAÇÃO E LAZER, abrangendo também o PST enquanto lócus de estágio. Em um seminário promovido pela disciplina curricular responsável, um dos acadêmicos do curso de Educação Física⁸ socializou seu relato **“Estágio no Programa Segundo Tempo: um relato de experiência”**. Destacou o acadêmico em suas considerações finais:

7 **O ESPORTE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.**
Estudo socializado no II Congresso de Educação Física e de Fisioterapia do Agreste de Pernambuco/PE, 2007.

8 **ESTÁGIO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.**
Estudo socializado na Faculdade do Agreste de Pernambuco/PE, 2007.

Podemos encerrar nosso trabalho dizendo que foi uma ótima experiência, pois o Programa, além das modalidades esportivas que devem ser trabalhadas devemos também trabalhar o lazer, porque o Programa tem como filosofia o esporte educacional, sem fins competitivos. Então, nada melhor para complementar do que o lazer, para se integrar a esse pensamento do programa. Nos meses que passamos com essas crianças, percebemos que elas esqueceram pelo menos um pouco as dificuldades do dia a dia, e que se tornaram crianças mais alegres, com um sorriso no rosto e cheias de perspectivas futuras. Então, podemos dizer que esse incentivo dado pelo Ministério do Esporte é muito importante não só na vida de quem trabalha no Programa, mas principalmente na vida de nossas crianças, e, principalmente, se o trabalho for bem-feito e você souber aliar momentos com atividades esportivas, atividade de lazer, entre outras, nós iremos fazer um bom trabalho melhorar a vida de nossas crianças e sermos referências para elas e assim elas com certeza nunca irão nos esquecer, e, conseqüentemente, estaremos formando homens de bem. Sendo assim, posso dizer que ganhei muito mais do que conhecimento e experiência nesse estágio porque ganhei uma lição de vida e momentos para não serem esquecidos tão cedo, e posso dizer que ganhei muito mais com os alunos do que eles ganharam comigo (Estagiário de Educação Física 7).

Uma possibilidade de contribuir com o reconhecimento social da Educação Física consiste em fortalecer a concepção do esporte como instrumento de intervenção social, como instrumento propício ao desenvolvimento de práticas que privilegiam a inclusão social elevando a consciência dos alunos. Neste enfoque, destacamos a contribuição mediante a produção acadêmica do “Relato de experiência: estágio supervisionado em recreação e lazer”⁹:

O Estágio começou com um pouco de atraso por causa da organização institucional, mas logo tudo

9 RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM RECREAÇÃO E LAZER. Estudo socializado na Faculdade do Agreste de Pernambuco/PE, 2007.

foi se encaixando fazendo com que ocorresse de acordo com o esperado. Mas o difícil é colocar na cabeça de crianças e adolescentes que o lazer não é deixá-los livres para fazerem o que quiserem, tudo é planejado e tem uma sequência a ser seguida, tudo tem um propósito. Realizar práticas recreativas e de lazer não é desenvolver pessoas sem conteúdo como constatou Isayama (2003) *“O que ainda permanece é a visão de que o profissional deve se preocupar simplesmente com o divertimento das pessoas, na ideia de ‘desviar a atenção’, aspecto muito presente na indústria cultural, por meio do consumo alienado de determinados conteúdos culturais, principalmente os vinculados aos interesses físico-esportivos”* (Estagiário de Educação Física 8).

Mais contribuições são possíveis ao fomentar a prática do Esporte e do Lazer como direito social básico importante à formação da cidadania. No **“Relato de experiência: aprender brincando”**¹⁰, foi evidenciado que,

Seguindo os passos estabelecidos, fomos mostrando aos alunos que o Programa Segundo Tempo não é aula de Educação Física, e que seus objetivos transcendem os fundamentos básicos desta disciplina. Desta forma, preocupamo-nos em elaborar um planejamento com o nosso preceptor, voltado para os princípios que norteiam o programa: participação, interatividade, co-educação, totalidade, cidadania. Tendo como foco pedagógico central, oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes a manterem uma interação efetiva, que contribua para o desenvolvimento integral, e ao mesmo tempo, oferecendo condições adequadas à prática esportiva educacional de qualidade. Se conjugarmos nossas experiências e trabalharmos com um pé na ousadia e outro na realidade, poderemos perceber que nosso trabalho se materializará e se efetivará, na medida em que passa a existir uma interação entre os participantes, e destes com a sua realidade local, quando: há uma melhoria da autoestima dos

10 RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRENDER BRINCANDO. Estudo socializado na Faculdade do Agreste de Pernambuco/PE, 2007.

participantes; se dá melhoria das capacidades e habilidades motoras dos participantes; se verifica melhorias nas condições de saúde; aumenta o número de participantes de atividades esportivas educacionais; há uma melhoria significativa de professores e estagiários de educação física e os demais envolvidos em entender o esporte com política pública, dever do Estado e direito do cidadão (Estagiário de Educação Física 9).

Os relatos socializados por estagiários do curso de Educação Física em eventos científicos e espaços de formação humana possibilitaram aos profissionais e estagiários do PST o estabelecimento de nexos e relações com a educação, a saúde e o lazer, no âmbito do fenômeno esporte e, neste, as contribuições do esporte educacional no agreste pernambucano.

Em síntese, podemos verificar que contribuições também se concretizam ao propiciar o intercâmbio e a socialização do conhecimento produzido na área da educação física entre os acadêmicos e os profissionais que atuam com os diferentes segmentos sociais, possibilitando a construção de uma unidade teórico-metodológica em torno das questões relativas à educação física e ao esporte, em um espaço democrático de trocas de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo contemporâneo, é inevitável o confronto com o fenômeno esporte. Qual é o objetivo do mesmo quando visamos a contribuir com a **humanização**? No Programa Segundo Tempo-ASCES, tal ação consistiu em democratizar, de forma lúdica e interdisciplinar, o acesso e o conhecimento das atividades esportivas, culturais, todas relacionadas à saúde, às crianças, aos adolescentes

e aos deficientes da região agreste de Pernambuco, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades humanas de forma coletiva e pedagogicamente orientada e ministrada por profissionais e estagiários da área da educação física.

O conteúdo de trabalho nos possibilitou andar rumo às transformações sociais no atendimento de uma parcela da população do agreste pernambucano na área de esporte e lazer e, em particular, no esporte educacional. Essas áreas foram articuladas com uma perspectiva de sociedade que tem como parâmetro o ser humano e isso exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos, o que se expressa no esporte de rendimento pela concorrência, pela produtividade, pelo alto rendimento e pela competição exacerbada.

No Agreste de Pernambuco, mediante os Convênios de nºs 135/2005 e 390/2006, a área da educação física vem contribuindo com o esporte educacional ao atender às crianças e adolescentes da escola básica, aos acadêmicos das IES e profissionais, organizados enquanto comunidades escolares e acadêmicas, a terem acesso ao conhecimento sobre o esporte de forma lúdica e interdisciplinar.

Podemos dizer que o PST-ASCES consiste em uma ação que congrega ensino, pesquisa e extensão, e contribui com a formação dos diversos atores envolvidos no processo quando busca referências críticas para a prática pedagógica e para a construção do saber. Quando se empenha em inovar e sistematizar as experiências pedagógicas, o PST contribuiu com a formação inicial e continuada propiciada por uma base teórica a todos os que desenvolveram práticas no campo do esporte. Para atingir seus objetivos, requer um patamar mínimo nas condições objetivas de trabalho, espaços, tempos, equipamentos, materiais, promovendo possibilidades de alterações na organização do processo de trabalho no trato com o conhecimento, nos objetivos e avaliação das práticas corporais enquanto política cultural. Enquanto política pública, torcemos

por um tipo de construção que também está em busca de salários dignos e plano de cargos e salários para os trabalhadores da área da educação física, em especial àqueles que se dedicam ao fenômeno esporte.

REFERÊNCIAS

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o Esporte**: possibilidades de prática pedagógica. Campinas, RJ: Autores Associados, 2001.

_____. *Esporte e Escola no mesmo time? Avaliando as políticas públicas de esporte escolar no Brasil do século XXI. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Porto Alegre: UFRS, 2005.

BARBIERI, César Augusto; BITTAR, Ari Fernando (orgs.). **Esporte Educacional**: uma proposta renovada. Recife: Universidade de Pernambuco / UPE - ESEF - MEE/INDESP, 1996.

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

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.

BRACHT, Valter. *Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento*. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: INIJUI, 1999.

BRASIL, MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Política nacional do esporte**. Ministério do Esporte, Brasília: Ministério, 2006.

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.

BRUHNS, Heloisa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, Yara Maria de. Atividade física e saúde: onde está e quem é o "sujeito" da relação? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 9-21, jan. 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papyrus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

FALCÃO, José Luiz. Ludicidade, jogo, trabalho e formação humana: elementos para a formação das bases teóricas da "Ludocapoeira". In: PORTO, Bernadete (org). **Ludicidade: O que é mesmo isso?** Salvador: UFBA, Gepel, 2002.

FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na educação física.** v.3 Aracruz, ES: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1988.

GOELLNER, Silvana. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola.** 1992. Dissertação (Mestrado). UFRGS, Porto Alegre, 1992.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evandro. **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: INIJUÍ, 1994.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/ESEF - UFRGS, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA JÚNIOR, Marcilio (org.). **Educação física escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005.

TANI, Go et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.



4

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL: um estudo sobre as relações entre os programas o direito na rua (ASCES) e segundo tempo

Adilson Silva Ferraz
Ana Maria de Barros

INTRODUÇÃO

A academia, em seus vários âmbitos, tem se tornado cada vez mais o local onde se perpetuam reprodutores acríticos de conhecimento, que adentram no mercado de trabalho como se o diploma representasse o seu sucesso enquanto seres humanos. Esse desenvolvimento educacional, na verdade, é uma involução para o sujeito, no sentido de que tal vivência favorece a representação para si de um modelo de consciência que o torna um ser inativo perante a sociedade. Infelizmente, esse fenômeno atinge não só os estudantes,

mas, sobretudo, os educadores. Ao estudar as crianças da Vila Padre Inácio, comunidade da periferia de Caruaru, vislumbramos a possibilidade de construir uma educação que fuja a esse padrão, que torne o indivíduo livre e, ao mesmo tempo, responsável pela coletividade, um agente político ativo, um cidadão. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Lei nº 9.394/96) foi um avanço para a educação ao reconhecer o papel das universidades de incentivo à troca recíproca de conhecimento com a sociedade através de ações extensionistas.

Deparamo-nos com a possibilidade de analisar a interação entre dois importantes programas, um de iniciativa pública e outro privada, que, em sua essência, buscam promover a inclusão social. O primeiro é o Programa Segundo Tempo, iniciativa do governo federal que visa a possibilitar o acesso à prática esportiva educativa aos alunos de áreas de vulnerabilidade social. O outro é O Direito na Rua: Educando para a Paz e para a Solidariedade, programa de extensão da ASCES que desde 2002 atua junto à comunidade Vila Padre Inácio. O principal objetivo de nosso trabalho é investigar de que forma o Programa O Direito na Rua, da ASCES, intervindo junto ao PST, contribuiu para uma educação de maior qualidade para as crianças e jovens da Escola Cristina Tavares. Partimos para execução de nossa pesquisa apoiados, inicialmente, na hipótese de que há diferença de como são tratados academicamente os conceitos de teoria política e de como eles se apresentam à consciência das crianças da Escola Cristina Tavares, o que reflete de forma genérica, e não absoluta, o mesmo resultado na comunidade.

1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL

“Educai as crianças e não será preciso punir os homens” (Pitágoras).

A educação tem função preponderante na formação da personalidade, e é antiga a preocupação com a instrução dos jovens. Platão defende que o homem educado está mais próximo do bem e da perfeição: “O homem pode converter-se no mais divino dos animais, sempre que se eduque corretamente; converte-se na criatura mais selvagem de todas as criaturas que habitam a terra, em caso de ser mal educado” (PLATÃO, 2000, p. 200). O filósofo possuía uma escola onde eram ensinadas a filosofia, a matemática, as artes, e várias disciplinas, preocupando-se com que a educação não se restringisse somente àquilo que é repassado pelos professores, mas que devesse, sobretudo, capacitar os alunos para a crítica e produção do saber. Na antiguidade clássica, o ensino nas academias era socialmente restrito; as mulheres, por exemplo, não recebiam qualquer educação formal, aprendiam apenas os ofícios domésticos e os trabalhos manuais. O principal objetivo da educação grega era preparar os homens para serem bons cidadãos.

A Idade Média, ao contrário do que é pensado, produziu bastante conhecimento e, sobretudo, nos deixou o legado da conservação dos escritos antigos. Durante esse período, a educação estava ligada diretamente às instituições religiosas e consistia no aprendizado da leitura, escrita, contagem e interpretação dos textos sagrados. No Oriente, a cultura islâmica da época medieval entendia a educação como um ato de elevação espiritual. Durante a baixa Idade Média “paralelamente ao surgimento da economia mercantil das cidades e à sua organização em comunas, um novo processo se introduz na instrução com o aparecimento dos mestres livres que, sendo clérigos ou leigos, ensinam também os leigos” (MANACORDA, 1995, p. 145). Surgiram escolas livres, não ligadas à igreja ou ao império, e também as universidades. Maior acesso ao conhecimento era necessário para satisfazer às exigências culturais da nova classe social em ascensão.

Com o advento da Modernidade, as revoluções científicas e tecnológicas alteraram profundamente o mundo. A constante

inovação, a evolução dos meios de comunicação, da produção no mercado e a globalização crescente forçaram a educação a romper novos desafios. Já no século XX, práticas antiquadas e ortodoxas ainda eram comuns na maioria das escolas, pois havia a tendência de a educação ser uma prática tecnicista e burocrática, que tornava o cotidiano escolar uma vivência fragmentada. O excesso de racionalização resulta em uma educação limitada, que hierarquiza o acesso ao conhecimento, distancia o professor do aluno, trata as pessoas como matéria-prima, torna a educação mais uma prestação de serviço do mercado, favorecendo a despolitização dos estudantes. Paulo Freire (1981) denunciou o ensino bancário, no qual o professor deposita na memória do estudante determinada quantidade de informações e através das avaliações verifica se o ensinado foi decorado. A educação não se confunde com a memorização, esta se resume ao armazenamento das informações. A verdadeira educação é problematizadora, desafiando o estudante a apreender constantemente a realidade e interagir com ela¹. Uma educação nesses moldes (memorizadores) forma sujeitos intelectualmente medíocres, que não desenvolveram a capacidade de criar e inovar transformando a sua realidade:

A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação (FREIRE, 1981, p. 34).

Não viemos ao mundo para ser treinados, viemos ao mundo como seres modificadores e devemos assumir esse papel no processo histórico. Daí a importância de projetos de extensão que envolvam

1 “Enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de descobrimento da realidade” (FREIRE, 1985, p. 81).

a comunidade para, conjuntamente, refletir sobre a realidade social e trazer mudanças.

A universidade tem uma grande responsabilidade na construção do conhecimento perante a sociedade, e não deve ser o porta-voz do conhecimento verdadeiro, pois o saber não pode ser hierarquizado.

Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo (FREIRE, 1981, p. 15).

Ao mesmo tempo, oportuniza-se a possibilidade de produção de conhecimento com aqueles que não participam diretamente do ensino superior. Como ensina Paulo Freire, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (2005, p. 47). Em verdade, não há docência sem discência². Não se pode pensar em uma universidade sem atividades que demonstrem aos estudantes que aquele conhecimento aprendido não se constitui como uma verdade absoluta perante a sociedade; ao contrário, a universidade deve ser a ponte para a concretização de ações solidárias conjuntas. O conceito de extensão está ligado ao processo educativo, científico, cultural, de interação da academia com outros setores da sociedade, realizado por meio de ações como programas, projetos, cursos, assessorias, consultorias e serviços. Segundo o Plano Nacional de Extensão 1999-2001, do Ministério da Educação (MEC), extensão é entendida como a prática acadêmica que interliga a universidade, em suas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da maioria da população, possibilitando a formação do profissional

2 Para Paulo Freire, o ato de ensinar representa a reciprocidade da troca de conhecimentos: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2005, p. 23).

cidadão e credenciando-se, cada vez mais, junto à sociedade, como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

As atividades desenvolvidas durante o período em que se está na universidade são um importante fator no direcionamento não só no aspecto profissional da vida do estudante, como pode transformar a visão que tem do outro, do semelhante, mudar aquilo que são enquanto pessoas: “É importante salientar que as formas com que as Instituições de Ensino Superior preparam seus estudantes influencia substancialmente no seu projeto de vida, seja ela com caráter humanizante ou com caráter estritamente mercadológico” (FREIRE, 2004, p. 94). A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que regulamenta a educação no âmbito nacional, no seu art. 1º, afirma que a educação engloba os grandes aspectos da vida do homem³. A própria academia só se concretiza quando os docentes assumem a responsabilidade de fomentar a participação dos discentes através da criação de programas que intervenham na realidade local⁴. De certa forma, a universidade, recentemente, percebeu que a extensão deve integrar as atividades regulares do ensino superior. O MEC tem tido um papel fundamental na difusão da extensão nas IES, cobrando o cumprimento da LDB⁵. Segundo o inciso VII do art. 43 da LDB, é dever do ensino superior promover a extensão, pois

3 Art. 1º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

4 “Neste aspecto, aliás, vale lembrar que a criatividade dos nossos educadores está sendo posta diante de um desafio: a escola somente mostrará sua cara se se dispuser a arcar com responsabilidades sociais efetivas, ainda que sem nenhum caráter paternalista, sempre indesejável” (FRANCO, 1998, p. 54).

5 “No Brasil essa questão vem sendo levantada desde a década de 30 quando a aspiração por se organizar a educação pública a nível nacional começa a se impor irreversivelmente. Assim é que a constituição de 1934 determinava a competência da União para ‘fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional’” (SAVIANI, 1999, p. 11).

as conquistas da universidade não devem se limitar ao ambiente acadêmico, mas devem servir a todos da comunidade⁶.

No cenário da educação superior de Caruaru, onde é bastante forte o apelo do mercado, é importante que todas as IES reconheçam a importância da responsabilidade social na formação de seus estudantes. Em cursos da ASCES e FAFICA, uma pesquisa de 2004 demonstrou que 59% dos estudantes não participam de movimentos sociais, pois entendem que dedicar seu tempo ao estudo e trabalho seria mais importante que contribuir para a transformação social (FREIRE, 2004, p. 93). Como afirma Cristovam Buarque, a universidade possui mecanismos indispensáveis para a diminuição da desigualdade do país e, ao se abster desse desafio, contribui indiretamente para a exclusão social.⁷ Para que a universidade assuma e concretize sua responsabilidade para com a sociedade, esta deve estabelecer como base da sua estrutura o ensino, a pesquisa e a extensão.

2 OS PROGRAMAS O DIREITO NA RUA E SEGUNDO TEMPO

O programa da ASCES inspira-se no trabalho “O Direito Achado na Rua”, movimento de redefinição do papel do ensino jurídico no

6 Segundo o inciso VII do art. 43 da Lei nº 9.394/96, é finalidade da educação superior: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

7 É impossível erradicar a pobreza em um país sem o apoio direto de sua inteligência, que, normalmente, se situa sobretudo dentro da universidade. Mas a universidade brasileira tem sido um dos instrumentos de exclusão social, ao se manter alienada do esforço direto de eliminação da pobreza no país (BUARQUE, 1999, p. 81).

Brasil nascido na Universidade de Brasília (UNB) e abraçado por estudantes, professores, magistrados e operadores do Direito, em particular, em Brasília, nas regiões Sul e Sudeste. Ele discute a necessidade de a universidade integrar-se à sociedade, contribuindo diretamente com ações de democracia, cidadania e direitos humanos. O projeto da UNB, iniciado em 1987 como uma linha de pesquisa do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos, é baseado no pensamento da Nova Escola Jurídica Brasileira, que se propõe a capacitar um pensamento crítico não conformista, voltado para a transformação da realidade jurídica vigente no sentido de atender à demanda de direitos da sociedade e, em especial, a dos novos movimentos sociais. Projeto de extensão como “*O Direito Achado na Rua*” dinamiza o encontro do estudante com os movimentos sociais, indo além do legalismo muitas vezes presente na universidade, procurando encontrar o **Direito** no espaço público, nas reivindicações do povo. Nesse sentido, professores e alunos do curso de Direito da Faculdade de Direito de Caruaru iniciaram, no ano letivo de 2002, o programa de extensão “*O Direito na Rua: Educando para a Paz e para a Solidariedade*”, coordenado pelas professoras Ana Maria de Barros e Ana Maria Sá Barreto Maciel. O projeto pauta pela necessidade de discutir com a comunidade os seus problemas e alcançar soluções, promovendo a inclusão social através de ações solidárias, nas quais os estudantes da ASCES participantes do projeto, docentes e parceiros levam dinamicamente conhecimento, valores e cultura aos integrantes dos núcleos onde atuam.

É objetivo do Programa discutir e implementar ações que contribuam para o combate às violações dos direitos e à violência de cidadania e de direitos humanos nas comunidades em vulnerabilidade social, bem como na formação de profissionais do Direito, e, ainda, como instrumento de prevenção e ascensão da criticidade a partir da pesquisa de intervenção, e ações conjuntas com a comunidade e o poder público.

Nas apresentações, são utilizadas técnicas que dinamizam o processo de aprendizado, instigando e incentivando os estudantes a construir o conhecimento junto com o grupo. Para exposição dos temas são usados, além da via oral, a música, o teatro, jogos, etc. Uma característica do trabalho é que existe uma diretriz previamente estabelecida para a intervenção, porém, de acordo com as reações dos alunos, podemos enfatizar determinado aspecto, sendo o desenvolvimento da exposição fortemente dirigido pela dinâmica da situação. Por intermédio das apresentações, são descritos os meios pelos quais as denúncias podem ser feitas às autoridades competentes, e uma orientação sempre é realizada quando estudantes procuram o grupo reservadamente com dúvidas sobre seus direitos.

O contato com realidades diferentes favorece uma aprofundada compreensão da sociedade aos atores envolvidos no Programa, pois o conhecimento estudado na teoria pode ser vivenciado além dos muros da faculdade. Induz os estudantes da Faculdade de Direito de Caruaru ao entendimento de que o centro de gravidade do Direito não é a legislação, mas sim a própria sociedade. Onde o Programa atua, percebemos a falta de conhecimento das pessoas que estão sujeitas às condições de risco e que deveriam ser amparadas pelo Estado. É importante destacar o seu caráter humanizador, pois em uma cultura como a atual, que favorece o individualismo e a preocupação desmedida com o mercado, o Programa é uma oportunidade de as pessoas fazerem algo para tornar o mundo melhor através do exemplo e da educação promovida onde o grupo atua. As atividades contribuem para o desenvolvimento da autoestima, oratória, espontaneidade, retórica e, sobretudo, incentiva uma percepção crítica da realidade, habilidades essenciais aos profissionais do Direito.

Em 2003, o Programa foi ampliado para a pesquisa de intervenção, e a comunidade escolhida para ser estudada foi a

Vila Padre Inácio. Para obter dados mais precisos sobre a sua atuação, o projeto concentrou-se na Escola Cristina Tavares, com palestras agendadas pela Secretaria de Educação do Município. A Escola Cristina Tavares, onde o Programa O Direito na Rua atuou, possui 1.200 alunos, 85 professores e funciona nos três turnos, de segunda a sexta-feira. A comunidade possui, ainda, igrejas católica e protestante, facilidade de transporte coletivos e associações de moradores. Os dados coletados foram interpretados através da análise de conteúdo e os relatórios da pesquisa foram encaminhados às instituições da comunidade, como escolas, igrejas, associações de bairro, e aos poderes públicos e conselhos municipais. Foram visitadas 900 residências e coletada uma amostra de 500 casas. O estudo da amostra revelou que os estudantes da escola Cristina Tavares, que participam do PST, vivem em uma comunidade sujeita a diversos problemas, tais como: desemprego, controle ineficiente da natalidade, sexualidade precoce, trabalho infantil, falta de participação política, violência doméstica (principalmente contra a mulher, a criança e os idosos), criminalidade, comércio e uso indiscriminado de drogas, ausência de lazer na comunidade, o que favorece o consumo de álcool e drogas, principalmente nos finais de semana, violência, falta de atendimento à saúde, e, além de a maioria dos moradores terem medo da polícia e dos bandidos, apresentam um forte clientelismo.

Entre 2003 e 2007, não houve mudanças estruturais significativas na comunidade, o que, em geral, demonstra que é provável que grande parte das crianças e adolescentes da comunidade tenham seu processo educacional influenciado negativamente por viverem em um ambiente com constantes atos violentos, família possivelmente desestruturada e abandono do poder público quanto aos seus direitos. Até o início da parceria da Escola Cristina Tavares com o Programa O Direito na Rua,

eram poucas as lições sobre os direitos do cidadão no cotidiano dos estudantes. A ausência de uma educação para a cidadania pode marcar profundamente a vida das pessoas, processo que é normalmente visto com indiferença pelo poder público e não identificado pelas próprias pessoas por estar impregnado nas práticas cotidianas⁸. O Programa O Direito na Rua ampliou sua atuação em 2005, integrando suas ações ao PST. De acordo com os dados publicados no site do Ministério do Esporte, até o momento, existem no Brasil 13.854 núcleos, dos quais 697 funcionam em Pernambuco, com o número total de 2.157.126 participantes em todo o país. Na região do agreste pernambucano, o programa atende a 94.665 inscritos, incluindo os do núcleo Centro de Reabilitação e Educação Especial/Rotary (CREE), que atende cinquenta portadores de necessidades especiais⁹.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

É comum encontrar no meio científico grande influência positivista na atividade da pesquisa, na qual os dados observados empiricamente permitem a formulação de leis segundo a causalidade, entendimento derivado das ciências exatas. Em contraponto ao método tradicional, o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais demonstrou a insuficiência de uma realidade vazia de

8 "A tortura e o espancamento são formas físicas de violação dos Direitos Humanos. Outras, porém, se não deixam marcas no corpo, marcam a vida das pessoas excluindo-as da cidadania. Por serem subjetivas, não é fácil percebê-las, embora estejam mascaradas nos discursos e impregnadas nas práticas cotidianas" (BARROS, 2000, p. 29).

9 Dados obtidos no site do ministério do esporte: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>. Acessado em 25/03/2009.

subjetividade. Sendo assim, optamos pela pesquisa qualitativa, em que os dados coletados são predominantemente descritivos e permitem um intenso trabalho de campo, além da afinidade que se desenvolve entre o pesquisado e seu objeto de estudo (LÜDKE, 1986, p. 11). Além disso, o significado que os sujeitos dão às coisas são essenciais ao processo de investigação, pois “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (CHIZZOTTI, 2004, p. 34). Nesse tipo de abordagem, o pesquisador é guiado por um quadro teórico já existente, mas não se prende a regras *a priori*; é mais importante verificar a incidência da problemática proposta diante de um contexto.

Partimos para execução de nossa pesquisa inicialmente apoiados na hipótese de que há uma diferença de como são trabalhados academicamente conceitos de teoria política e como eles são compreendidos pela população, especialmente em comunidades com vários problemas sociais, como a Vila Padre Inácio. Após reunir todas as informações, partimos para a tabulação em gráficos estatísticos dos conceitos de Política, Cidadania, Democracia e Direitos Humanos, o que se mostrou bastante útil para a posterior análise qualitativa e confronto com a hipótese proposta. A opção recai sobre o estudo de caso, por trabalharmos com estudantes da comunidade Vila Padre Inácio, em Caruaru, participantes do núcleo da ASCES do PST e que interagiram com os integrantes do grupo O Direito na Rua. Como instrumentos de coleta de dados, trabalhamos com a análise documental, observação participante, entrevista¹⁰ e questionário.

10 Estagiários que contribuíram com relatos de experiências: Armando Dantas de Barros Filho; Caio César Soares de Sousa; Elizabete Maria Silva Mendes; Gisely Pinheiro Malagueta Vieira; Lígia Ayonne da Silva Santos e Vilma Queiroz Ponciano Coelho.

4 RESULTADOS

Os resultados apresentados refletem a realidade dos Programas durante os 12 meses nos quais seus desenvolvimentos foram acompanhados. Tentamos focar quais as contribuições do Programa O Direito na Rua para os três estagiários que nele participaram no ano de 2005 e que depois se tornaram estagiários do PST. O Programa Direito na Rua não realizou intervenções diretas de politização junto ao PST. Porém, o programa da ASCES deu contribuições que foram fundamentais para a sua implantação e continuidade, ajudando a definir a parceria do Ministério dos Esportes com a ASCES, e a sua adaptação à região, principalmente por meio da atuação de suas duas coordenadoras.

Uma das questões era a definir quais escolas seriam contempladas com a participação no Programa. Algumas dificuldades foram encontradas ao propormos a inclusão da Escola Cristina Tavares, tais como: a distância da escola para algum dos núcleos (já que a escola não tem uma infraestrutura adequada às atividades), a segurança das crianças, o pequeno número de estudantes, etc. A coordenação do Programa convidou o então secretário de Esportes de Caruaru para participar das reuniões com o intuito de encontrar soluções com o apoio do município. Imaginando que seria de pleno interesse do secretário de Esportes o apoio ao Programa, esperávamos que a reivindicação do transporte seria uma causa adotada, mas infelizmente, nas negociações iniciais, ficou claramente demonstrada a falta de vontade política em promover a inclusão da comunidade Vila Padre Inácio.

O próprio PST deixa claro em seu regulamento que o transporte deve ser obtido por intermédio de parcerias buscadas pelas instituições que se integram ao Programa. Como a própria ASCES não podia dispor de seus recursos para custear o transporte, o município

negou-se a contribuir e não foi conseguida a ajuda de particulares. A alternativa encontrada foi recorrer à oferta política de um vereador local que se mostrou bastante receptivo à proposta do PST. Esse episódio dá indícios que a inclusão social em Caruaru poderia estar fortemente condicionada a interesses políticos, pois para o secretário de Esportes, o PST, naquele momento, provavelmente, não representaria grande benefício do ponto de vista eleitoral, mas para o prefeito poderia ser uma grande alavanca no futuro. O vereador poderia ter tentado conseguir o transporte sozinho, mas protagonizou com a secretaria de Educação do município uma relação em que os benefícios seriam recíprocos. Tanto a comunidade satisfaria o seu pleito como o vereador poderia conseguir grande apoio para uma reeleição. O município, por sua vez, poderia dar publicidade à sua contribuição a um grande programa do governo federal, de forma que daria a entender que, em se tratando de projetos de inclusão social, não é oposição ao governo, mas se preocupa realmente com o bem-estar da população.

A coordenadora do Programa O Direito na Rua, sabedora de que o vereador é muito presente na Vila Padre Inácio, cobrou a sua intervenção quando as alternativas haviam se esgotado. Fica claro que, embora o vereador seja bastante atuante e conhecedor da realidade da comunidade, não se pode negar o seu oportunismo, revelando-se que na Vila Padre Inácio ainda é comum que a necessidade seja usada como barganha política. Importante reconhecer que ao mesmo tempo em que o vereador se beneficia ao apoiar o projeto tem também o mérito de ajudar a comunidade, demonstrando sensibilidade social.

Um problema relatado pelos estagiários é que os ônibus que fazem o transporte são velhos e já quebraram algumas vezes, e também não suportam o percurso em dia de chuva. A primeira contribuição do Programa Direito na Rua foi viabilizar o transporte, obtido graças ao afincamento de sua coordenadora ao percorrer os caminhos

políticos necessários, sem o que a meta de trazer a comunidade para o PST teria ficado perdida na burocracia.

A primeira impressão dos pesquisadores ao adentrarem no Núcleo ASCES era que havia um choque de mundos, de vivências entre os estagiários e os alunos, e entre a sua comunidade e o espaço novo oferecido pelo *campus* da ASCES. Quando o PST iniciou, os estagiários perceberam que estavam diante de uma realidade bastante diferente da qual convivem normalmente, que refletia as contradições da sociedade. Havia cem crianças de uma comunidade carente e muitas dificuldades a serem enfrentadas. O caso a seguir reflete esse choque de realidades vivido pelos estagiários:

Eu tava conversando com uma menina especial do meu núcleo, e ela começou a falar do pai dela, aí eu perguntei: "Cadê seu Pai?", aí ela falou: "Ah, meu pai, graças a Deus, não mora mais com a gente não! Meu pai era muito ruim, ele batia muito, em mim, na minha mãe..." , só que ela falou assim: "Teve um dia que ele pulou o muro da casa da mulher e ela chamou a polícia", foi aí que ela viu que o pai dela era um ladrão. "E hoje minha mãe diz: Graças a Deus, ele morreu!" Eu acho assim, pra uma criança falar isso ela deve ter muito rancor dentro de si. Eu achei um absurdo ela dando graças a Deus, e pelo jeito que ela me falou o pai dela está preso (Estagiária de Direito 2).

Foi necessária uma adaptação dos próprios estagiários para compreender o comportamento das crianças, que constantemente entrava em conflito com as suas ordens e autoridade. Depois desse início conturbado, uma das questões que mais causou transtornos e indignação aos estagiários foi a alimentação. As crianças que participam do PST são, em sua maioria, de famílias carentes e que estão abaixo do peso recomendado e com nutrição insatisfatória. Na maioria das vezes, as crianças vão para a escola sem comer, e fazem as atividades no núcleo sem a devida alimentação. É imprescindível que haja um reforço alimentar, principalmente para as crianças na faixa etária que definirá a estrutura corporal do sujeito. Foram

relatados casos de fraqueza e desmaios em algumas crianças durante as atividades. Um dos estagiários, indignado com a situação, classifica a falta da alimentação prometida como “a maior falha do PST”:

A alimentação ainda não chegou. Essa foi a maior falha do Segundo tempo! Tá pra chegar esse mês, tudo bem, mas quanto tempo tá pra chegar e não chegou? E a gente quando foi lá falar com os pais a gente falou que tinha alimentação porque isso foi passado pra gente. Tanto a gente foi enganado como eles! (Estagiário de Direito 1).

A falta do lanche acabou se tornando um problema para o desenvolvimento dos trabalhos, pois muitas crianças pediam aos estagiários, em vários momentos, para não participar de práticas esportivas que exigissem maior esforço físico. Ocorreu um caso polêmico durante algumas semanas. O *campus* da ASCES possui muitas árvores frutíferas que, em época de frutos, tornaram-se um atrativo para as crianças. Como elas subiam nas árvores para retirar os frutos, entraram em conflito com os funcionários da ASCES, causando forte constrangimento aos próprios estagiários. Todos os estagiários passaram por esta situação e sentiram o peso da responsabilidade social ao verem que não poderiam negar às crianças uma fruta. A vergonha é resultado do sentimento de impotência frente à privação de um direito: tirar-lhes a manga seria como tirar-lhes a própria dignidade humana. Entrou em conflito a realidade dos estagiários, que são estudantes universitários que têm sempre comida em casa, e o mundo dessas crianças desfavorecidas, no qual a falta é constante. Os estagiários passaram a permitir e até a incentivar que as crianças comessem as frutas escondido, atitude que para estagiários e crianças significou um reencontro com a igualdade: “Preparar os educandos para a vida democrática significa sublinhar o valor básico da igualdade, em todos os níveis: igualdade política, econômica e social” (COMPARATO, 1998, p. 11). Embora a permissão dos estagiários seja democrática, o tema deveria ter sido

abordado mais profundamente para o aprendizado das crianças. A situação seria um ótimo tema para discussão, problematizando o fato de o espaço ser propriedade da ASCES e qual o papel deles enquanto participantes de um programa do Estado.

O reforço alimentar deveria ocorrer desde o primeiro dia de atividades no *campus* da ASCES, mas a proposta não se concretizou devido à inexperiência da instituição na cooperação junto a programas como o PST. Segundo a coordenadora geral do PST, a demora na conclusão de todo o processo licitatório ocorreu pela falta de um conhecimento técnico da ASCES naquele momento:

As maiores dificuldades se encontram na tramitação junto ao Ministério, devido à complexidade da estrutura do Ministério, e o nosso desconhecimento da grandeza daquilo. Então, acabaram passando três técnicos até chegar a viabilizar a aprovação do projeto para iniciar a implementação. Nessa implementação, as maiores dificuldades aconteceram nas licitações por meio de pregão eletrônico, e agora já está praticamente resolvido, mas foi o que mais demorou. Foi difícil porque a gente não tinha conhecimento de como viabilizar pregão eletrônico. Isso diz respeito à alimentação, a aquisição de material esportivo complementar (Coordenadora Geral do PST).

Várias campanhas foram feitas na ASCES, mas nenhuma tinha a alimentação como causa. É impressionante notar que, mesmo os estudantes da Vila Padre Inácio vindo três vezes por semana para o *campus* da ASCES, a maioria dos alunos da instituição desconhecem o PST. Como os estagiários perceberam que a alimentação só viria quando a licitação estivesse concluída, utilizaram o dinheiro da própria bolsa para comprarem doces e biscoitos para as crianças, sensibilizados pela situação. A mobilização de grupos de voluntários poderia não ter solucionado o problema, mas já o teria amenizado substancialmente. De acordo com a coordenadora geral do PST,

o Programa não exclui a possibilidade de que doações sejam feitas, porém, o Ministério do Esporte só aprova o reforço alimentar que for balanceado nutricionalmente e que seja objeto de licitação pública. A licitação é uma exigência quando se trata de recursos públicos gastos com a contratação de serviços particulares, respeitando a livre concorrência e reduzindo os custos ao mínimo, haja vista ser contratada a empresa que oferecer o melhor custo-benefício. Infelizmente, parece-nos que uma movimentação em torno desse objetivo seria também tornar pública uma deficiência do Programa. Mas, no segundo ano do Programa, o problema foi solucionado desde o início.

O trabalho no núcleo Rotary é diferente da vivência de outros núcleos. Inicialmente, é um desafio, pois lá as atividades são realizadas com crianças com necessidades especiais. No núcleo ASCES, os estagiários lidam mais com uma realidade que envolve pobreza, marginalidade, drogas e famílias desestruturadas. No núcleo Rotary, o grande desafio é trabalhar com as necessidades de cada um. Diferentemente dos outros núcleos, lá existem crianças de famílias com condições econômicas diferentes, com famílias estruturadas e desestruturadas, crianças que a família apoia, e outras que não são bem tratadas. Essa diversidade se acentua porque o Rotary é a única escola essencialmente reservada a crianças especiais em Caruaru. A principal dificuldade da estagiária foi lidar com a variedade de deficiências e os limites de comunicação e entendimento:

Pra mim, as maiores dificuldades que eu encontrei foi lidar com as inúmeras deficiências com que eu tive que lidar. Inclusive os limites de comunicação e de entendimento mesmo. Quanto aos deficientes mentais eu cheguei até a me sentir impotente porque você não pode aprofundar muita coisa, por que eles olham pra você... então você fica limitada a conceitos muito básicos e às vezes sente como que seu trabalho não rendesse, mas do básico você vê resultado (Estagiária de Direito 3).

Com relação à deficiência dos surdos, a maior dificuldade apresentada é na comunicação, pois eles têm um vocabulário reduzido, sabem poucas palavras, mas mesmo assim possuem uma ideia genérica sobre o que é cidadania, política, democracia e direitos humanos. Trabalhar esses temas com pessoas com necessidades especiais foi uma tarefa extremamente complicada e, com isso, a forma dinâmica como O Programa O Direito na Rua se apresentava teve de ser reavaliada pela estagiária ao se deparar com os limites individuais. Revelou que uma parte dos professores do Rotary não possui capacitação adequada para desenvolver as atividades políticas nem meios para transmitir noções de cidadania para as crianças com necessidades especiais. O próprio relacionamento deve refletir, por meio de atitudes simples como impor limites, uma reflexão sobre a sua liberdade em detrimento do bem-estar de outrem. Como alguns alunos têm certa consciência de que necessitam de cuidados maiores, tentam induzir a estagiária a lhes dar maior atenção. Não permitir que haja privilégios é também demonstrar que todos são iguais e têm os mesmos direitos, respeitadas suas necessidades.

A estagiária de Direito reforça que o PST teria que dar um apoio maior devido às peculiaridades do trabalho com pessoas com necessidades especiais, capacitando o estagiário e fornecendo material pedagógico. Uma das grandes dificuldades do Núcleo Rotary foi realizar suas atividades sem o reforço alimentar. De acordo com a estagiária, para o Programa funcionar no horário estipulado, o reforço alimentar é fundamental:

Eu acho assim, o que o Segundo Tempo caberia ter nos dado, era uma atenção maior às nossas peculiaridades, porque, por exemplo, o nosso núcleo, para funcionar de fato no segundo tempo, no horário estipulado, o lanche não era preciso, era fundamental, essencial. E aí quando, depois de sete meses, vem sair o lanche, tem dia que o lanche é biscoito. Aí eu me pergunto, é uma questão de inclusão, mas é uma inclusão onde devem ser respeitadas as diferenças. Pai e mãe nenhum vai deixar seu filho numa

*escola onde invés de um almoço vão dar a ele biscoito
(Estagiária de Direito 3).*

Embora o estágio da aluna de Direito tenha sido um desafio durante esse primeiro ano de PST, possibilitou a ela um contato com as limitações, as diferenças do outro, levando-a a reflexões éticas e humanização de suas relações, tornando-se uma experiência bastante enriquecedora.

Os estagiários de Direito e Pedagogia, muitas vezes, sentiram-se incapazes de manter a ordem no núcleo, o que se deve também ao fato de o *campus* da ASCES ter um espaço muito grande. Identificamos existir um problema de controle, de excesso, de ordem, mas há também o da falta de participação. Acabou sendo estabelecida uma relação de poder entre os estagiários de Educação Física e os demais. Como acredita Michael Foucault, o poder não existe apenas institucionalmente, no Estado ou em grupos políticos, mas se centra nos indivíduos, impregnando-se nas relações mais simples do cotidiano: “Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 1979, p. 183). A equivalência de poder que deveria existir entre os estagiários mostrou-se perturbada e revela-se por meio do respeito concedido. De acordo com o estagiário, ficou bem claro que as crianças respeitam mais os estagiários de Educação Física:

Na questão esportiva a gente cobra muito deles, não pra competição, mas porque lá na frente pode surgir um atleta e a gente quer dar essa contribuição pra vida deles. Na iniciação esportiva, não sei se é impressão minha, a gente tá mais ativo com eles, não sei se é pelas atividades que são feitas. Normalmente as atividades culturais não têm tanto contato como futebol, a gente dá um grito, proíbe, e as atividades de pintura são mais calmas, e, na maioria das vezes, a questão é que também só mulheres trabalhando, e culturalmente a gente tende a respeitar mais o homem, que

tem a questão da imposição. Eu senti a diferença mesmo, eles respeitam mais a gente de Educação Física, isso ficou bem claro (Estagiário de Educação Física 2).

Não acreditamos que um maior respeito ocorra pela natureza da atividade esportiva, mas sim pela organização e qualidade das atividades propostas. O que faz com que uma criança se interesse mais por uma atividade é a atratividade que lhe é passada, visando a seduzir, fomentar a sua participação. Mesmo que a prática de pintura ou colagem não envolva a coação técnica imposta pelas regras do esporte, o aluno pode conferir a mesma importância de acordo como a atividade for realizada. Embora exista o dado cultural relativo às estagiárias de Direito e Pedagogia serem mulheres, este fator não é decisivo para que as crianças respeitem mais os estagiários de Educação Física. Essa questão é perpassada pelo fato de que apenas os estagiários de Educação Física receberam material de trabalho do Ministério dos Esportes e ainda contam com a infraestrutura do *campus*, as quadras, etc. Houve grande dificuldade da estagiária de Direito em manter um cronograma de atividades que ocupasse o período da tarde três vezes por semana, pois a graduação em Direito, como se observa a partir do perfil adotado pela maioria das IES, não oferece elementos didático-pedagógicos suficientes para o desenvolvimento das atividades necessárias ao PST. Desse modo, a orientação foi feita pela coordenadora do Programa O Direito na Rua, mas, mesmo assim, foi insuficiente para as situações que ocorreram. A isso se somam a inexperiência e a falta de conhecimento ao se deparar com temas desafiadores

O que é que eu poderia fazer pra ajudar, pra orientar aquela criança? Eu me senti perdida. E em outras várias situações de meninas que chegam lá e pedem conselhos, e perguntam: "A senhora já é mãe?" Por que ela pergunta isso? Aí ela disse: "É que minha irmã tem 15 anos e já é mãe e eu já sou tia, sou eu que cuido". Aí ela disse que trabalha como doméstica, uma criança de 8 anos! Qual é a estrutura que eu tenho pra dar a uma criança dessa que na

família dela as meninas com 14, 15 anos já são mãe? Eu acho que deveria ter uma orientação pra gente (Estagiária de Direito 2).

A estagiária não conseguia conciliar a carga horária do projeto com as cobranças do estudo, e, devido aos problemas e desafios do PST relatados, a estagiária pediu seu afastamento. Porém, a sua participação, mesmo por apenas seis meses no Programa O Direito na Rua, exerceu importante influência sobre ela, de modo a afirmar que o programa da ASCES propiciou a única orientação efetiva para o trabalho no PST. Devemos compreender que o programa da ASCES não é uma ONG, ou um projeto de transformação social, é um projeto de extensão universitária que possui limites quanto à sua intervenção. Se o Programa O Direito na Rua interviesse no PST com palestras, poderia estar invadir as atribuições dos novos estagiários e ferir a autonomia do Programa. Acreditamos que, enquanto projeto de extensão, o Programa O Direito na Rua cumpriu sua função, pois sem suas intervenções, o Programa do governo federal teria se perdido na burocracia, e, provavelmente, as crianças da Vila Padre Inácio não teriam sido incluídas socialmente.

5 RELATOS DA EXPERIÊNCIA

Buscamos, nesse momento, focar as dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos de Direito no PST, bem como os caminhos para superação que vislumbraram e as pontes que construíram para a sua carreira profissional a partir do estágio vivenciado no Programa. Uma dificuldade comum entre os estagiários do curso de Direito, tanto na primeira como na segunda experiência da ASCES, ocorreu em relação à metodologia do ensino e à didática de como trabalhar

com crianças e adolescentes, dificuldade real na medida em que os alunos do curso de Direito não possuem disciplinas pedagógicas em sua matriz curricular que facilitem a condução do processo didático

Foi muito difícil. As crianças corriam de lado para outro e eu não sabia o que fazer. Tive vontade até de sair do Programa. Olhava o pessoal de Educação Física, da Pedagogia trabalhando e via que meu trabalho era de educação, por mais que a minha formação fosse em Direito. Como ensinaria o Direito Para eles? (Estagiária 4).

Quase todos os estagiários narram situações como a descrita acima ou como esta:

No começo me desesperei, mas os colegas de núcleo foram solidários. Pensava "O que estou fazendo aqui? Será que vou aprender a controlar a turma?". Gostava das crianças, mas não conseguia fazer com que elas prestassem atenção no que eu dizia. Percebi que estava errado tentando dar aula sobre leis, regras e coisas que eles não entendiam, eram muito pequenos para tanta seriedade (Estagiário 5).

Algumas dificuldades narradas são bem interessantes, como o relato a seguir:

Um dia me desesperei sentei com os adolescentes e disse para eles: "Pessoal, vocês já ouviram falar em desemprego?" Aí eles disseram que a mãe, a tia, o pai estavam desempregados. Aí disse a eles: "Vocês gostam de mim?" Eles responderam que gostavam, aí eu fiz chantagem: "Pois é, se vocês não me ajudarem eu também vou ficar sem meu trabalho, eu gosto de vocês e preciso que vocês me deem uma chance, juro que vou aprender um jeito de trabalhar com vocês e vocês vão gostar". Naquele dia tudo ficou bem. Sei que apelei, mas cumpri a minha palavra, fui estudar (Estagiário de Direito 5).

A angústia dos depoimentos sobre as dificuldades foi seguida pelos caminhos para a superação das dificuldades vivenciadas: as

possibilidades de trabalhar o direito como um tema transversal, com brincadeiras, desenhos, pinturas, conversas sobre a realidade familiar, escolar e comunitária das crianças.

Busquei conversar com o coordenador do Núcleo ele me deu dicas muito boas. Trabalhei junto da acadêmica de Pedagogia e ela me ajudou bastante, fui vendo que precisava entender que eles queriam brincar e assim se divertiam e aprendiam também. Vi que foi a experiência mais rica de vida que tive, pois não é fácil você mostrar sua fragilidade e não ser ridicularizada. A solidariedade do grupo, as capacitações na ASCES e as conversas com a orientadora de direito me ajudaram bastante. Até penso em lecionar depois que terminar meu curso (Estagiária de Direito 6).

Os caminhos foram diversos e os acadêmicos de Direito percebiam que a sua área poderia dar uma contribuição importante às crianças e aos adolescentes.

Trabalhei com teatro, reciclagem, contei histórias conhecidas e novas, até piadas contei para eles. Nesses trabalhos mostrava a importância da reciclagem para o meio ambiente, mostrava como as histórias tinham uma moral no final que mostrava o caminho certo a seguir. Casos que eles viam no noticiário policial, muito assistido por eles e dizia como se chegava naquela situação e como era difícil o retorno. Então eles contavam que tinha tal caso na família, na vizinhança e eu dizia como era bacana seguir um caminho diferente. Em relação às piadas, principalmente as preconceituosas mostrava que elas eram discriminadoras, violavam direitos de negros, mulheres e não ajudavam a construir uma sociedade de paz (Estagiário de Direito 7).

Os depoimentos selecionados nos ajudam a perceber que conviver com as diferenças alargou os horizontes dos jovens estudantes de Direito. O PST, como política pública de inclusão social, põe o estudante frente à realidade social de exclusão, pobreza, violência e indiferença social, exigindo dele um posicionamento diante da vida. As dificuldades aparecem como desafios para os

quais não estão preparados, mas eles se sentem na obrigação moral de superá-los.

Mudei meu jeito de ver o mundo. Aquela realidade me tocou profundamente, tenho cada vez mais senso de Justiça e espero no futuro, no exercício da minha profissão exprimir tudo que aprendi com o Programa Segundo Tempo. Hoje sei que tenho obrigação de fazer a diferença (Estagiária de Direito 3).

Outras observações também significativas apareceram:

Mudei meu jeito de olhar para crianças e adolescentes em situação de risco, antes tinha medo deles. A experiência com o Programa Segundo Tempo me tornou sensível e humano em relação aos problemas que conheci narrados por eles no núcleo. Passei a ouvir as suas histórias, aconselhar e vê que são crianças e adolescentes como eu fui: com sonhos, esperanças e muitas possibilidades. Vi que precisamos chegar na vida deles antes da droga, dos traficantes e da violência (Estagiário de Direito 5).

No que diz respeito à formação humanista do curso de Direito, é possível afirmar que a experiência com o PST na ASCES contribuiu decisivamente para sensibilizar os acadêmicos envolvidos para compreender a importância das políticas públicas para a inclusão social e para atuação visando à função social do Direito.

6 ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS CONCEITOS

A atividade de obtenção dos dados foi realizada no núcleo da ASCES, onde foram escolhidas aleatoriamente 25 das 100 crianças que estavam presentes no núcleo para responderem a um questionário, na faixa etária de 7 a 12 anos. As dúvidas suscitadas

pelas crianças quanto aos termos presentes nas perguntas foram esclarecidas buscando-se ao máximo evitar que as explicações influíssem nas respostas que seriam dadas posteriormente. A aplicação de questionários foi escolhida como instrumento de coleta de dados justamente para favorecer a neutralidade do pesquisador, pois a entrevista possibilita um contato maior com os sujeitos da pesquisa e, neste estudo de caso, talvez se tornasse mais fácil um olhar tendencioso do pesquisador, o que geraria posterior insegurança quanto às conclusões alcançadas. Os questionários foram levados pelas crianças para a obtenção da autorização do responsável para a participação na pesquisa. Nas duas semanas em que houve diligências para recolher os questionários, apenas 15 crianças os trouxeram. Isso demonstra que houve resistência ou desinteresse por parte das crianças ou de seus responsáveis. Como em todas as questões houve uma diferença significativa, mas não absoluta nas escolhas, optamos por analisar as duas respostas mais votadas. Os dados foram decompostos percentualmente, o que permite uma visualização quantitativa, e posterior análise qualitativa.

O conceito de política é o primeiro a ser analisado. Partimos, inicialmente, de algumas contribuições da teoria política acerca deste conceito para verificarmos posteriormente a sua compreensão por parte das crianças. Para tornar possível este procedimento, inserimos a pergunta “O que é política?” no questionário. Segundo Comparato, a primeira característica fundamental que diferencia o poder político dos demais é que ele é o mais geral de todos, é o poder que organiza ou permite que se organizem todos os demais poderes, numa sociedade determinada (COMPARATO, 1998, p. 22). É aquele que atribui as competências e é mais forte por deter o monopólio legal da força. O termo é derivado do adjetivo de pólis (*polítikos*), que significa tudo que se refere à cidade, e, conseqüentemente, o que é urbano,

civil, público. O uso da palavra se tornou frequente sob a influência do livro *Política*, de Aristóteles, que tratava da natureza, funções do Estado e formas de governo. De forma geral, a política era também um ramo do saber, a arte de governar a pólis. Durante muito tempo, a política foi relacionada a algum aspecto do Estado (BOBBIO, 1997, p. 954), porém, atualmente, o sentido conferido ao termo é frequentemente corrompido por preconceitos que o relacionam a crimes, corrupção e politicagem. Deixar que essa ideia distorcida de política faça parte do imaginário das crianças é perder também um pouco do cidadão ativo que deveria estar se formando, como observa Hannah Arendt:

Mas os preconceitos se antecipam; jogam fora a criança junto com a água do banho, confundem aquilo que seria o fim da política com a política em si, e apresentam aquilo que seria uma catástrofe como inerente à própria natureza da política e sendo, por conseguinte, inevitável (ARENDETT, 1999, p. 25).

A seguir, apresentamos uma interpretação sobre a compreensão do conceito de política, apresentada a partir dos dados obtidos através da aplicação dos questionários.

6.1 Política

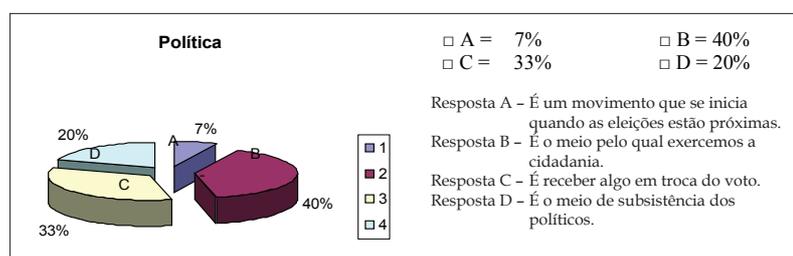


Gráfico 1: O que é política?

Fonte: Pesquisa realizada.

Atualmente, a política não é vista com bons olhos por grande parte da população. Os escândalos constantes, a corrupção e os crimes cometidos por políticos desgastam a imagem do homem público, que deveria ser sempre um exemplo perante a sociedade. O próprio conceito de política passa a ser representado no imaginário popular como algo dispensável. Neste aspecto, verificamos que o entendimento que as crianças têm sobre a política é que esta não é algo distante da sua realidade, e que permite a sua participação ativa através do exercício efetivo dos direitos e obrigações. Porém, a grande quantidade de respostas na letra C demonstra que a política também é vista desde cedo pelas crianças como um meio de obter vantagens, uma oportunidade de minimizar as necessidades. Revela também que é provável que a comunidade Vila Padre Inácio seja um curral eleitoral de políticos que se aproveitam das condições sociais desfavoráveis para conseguir votos através de práticas clientelistas, o que ocorreu na própria implantação do Programa quando da sua viabilização por intermédio de um vereador local.

6.2 Democracia

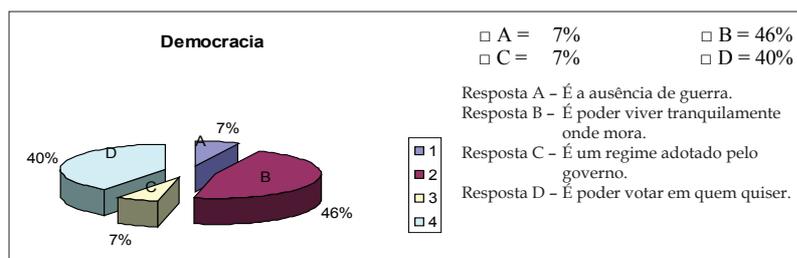


Gráfico 2: O que é democracia?

Fonte: Pesquisa realizada.

A democracia é geralmente vista como um sistema de governo onde o poder de tomar importantes decisões políticas está com o

povo, e que essas decisões são voltadas ao bem comum. Bobbio (1997) vê a democracia como um conjunto de regras que visam a garantir a liberdade, tais como regras que estabelecem que o voto de todos os cidadãos deve ter peso idêntico, o órgão legislativo máximo ser eleito pelo povo, o direito ao voto ser concedido ao se atingir a maioria independente de raça, sexo, senso ou religião, etc.

Como se vê, todas essas regras estabelecem como se deve chegar à decisão política e não o que decidir. Do ponto de vista do que decidir, o conjunto de regras do jogo democrático não estabelece nada, salvo a exclusão das decisões que de qualquer modo contribuiriam para tornar vãs uma ou mais regras do jogo (BOBBIO, 1997, p. 327).

Ainda afirma que nenhum regime democrático observou inteiramente o ditado nas regras, de forma que um regime é mais democrático quanto mais cuidar da observância das mesmas. Schumpeter acredita que a democracia é mais do que um conjunto de regras: “Funda-se num acordo institucional para se chegar a decisões políticas em que os indivíduos adquirem o poder de decisão através de uma luta competitiva pelos votos da população” (SCHUMPETER, 1984, p. 336). Com sua perspectiva teórica, Schumpeter ajudou a desmistificar alguns aspectos indesejados das democracias modernas, tais como o clientelismo e o paternalismo, práticas possivelmente comuns na Vila Padre Inácio. Para verificarmos a compreensão do conceito de democracia, inserimos a pergunta “O que é democracia?” no questionário.

Os percentuais apontam que as crianças acreditam que democracia é poder viver tranquilamente onde moram porque vivem em uma comunidade violenta e conturbada. Citando os dados da pesquisa feita em 2003 pelo Programa O Direito na Rua, 78% das pessoas abordadas têm medo da polícia, 84% têm medo dos bandidos e 90% dos jovens têm acesso a drogas e à sexualidade precoce. Os próprios estagiários percebem existir

uma forte repressão social à qual as crianças são submetidas ao viverem em uma comunidade violenta. A grande quantidade de respostas na letra D demonstra que na comunidade é comum que o voto esteja condicionado a favores, ou, ainda, que o ato de votar esteja condicionado à influência de fatores externos como a pobreza e a permanência em um cargo conseguido por algum político. As crianças não veem a democracia como um regime de governo, que possibilita que as decisões sejam tomadas de acordo com a maioria e que seja pautada pelo bem comum. É importante ressaltar que devemos levar em consideração que as respostas dadas pelas crianças a essa questão podem não estar atreladas diretamente à sua condição, pois até aquele momento talvez não tivessem recebido informações específicas sobre democracia.

6.3 Cidadania

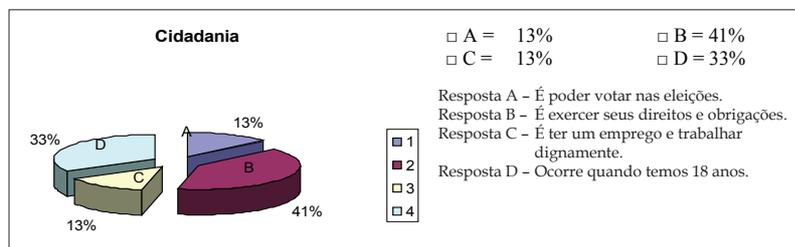


Gráfico 3: O que é cidadania?

Fonte: Pesquisa realizada.

Para verificarmos a compreensão deste conceito, inserimos a pergunta "O que é cidadania?". A maioria das crianças respondeu que cidadania é exercer seus direitos e obrigações. Porém, os percentuais mostram, em segundo lugar, o entendimento de que a cidadania é algo que se adquire com a maioridade. As crianças que responderam a opção D talvez tenham pensado na cidadania como

algo que se adquire somente com o advento da maioridade civil. Entretanto, a cidadania é exercida cotidianamente mesmo antes deste limite etário, quando a criança tem sua dignidade respeitada, quando participa da vida escolar, quando é atendida em um posto de saúde, etc. É possível que tenham chegado à conclusão de que até que o indivíduo complete 18 anos, ele não é cidadão. É a ideia de que haveria um condicionamento entre a existência da cidadania e a capacidade para votar, o que revela uma compreensão reducionista deste conceito.

6.4 Direitos humanos

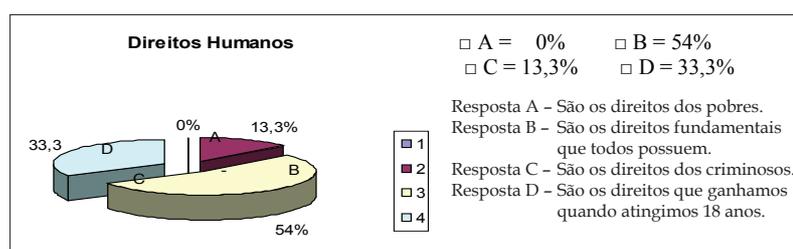


Gráfico 4: O que são direitos humanos?

Fonte: Pesquisa realizada.

A resposta da letra B revela o entendimento de que esses direitos são irrestritamente de todos, não importando sua classe, cor, gênero, etc. São os direitos inerentes à pessoa apenas pela sua condição humana. Nessa questão, nenhuma das crianças respondeu que direitos humanos são os direitos dos pobres, talvez porque eles não se reconheçam enquanto parte de uma comunidade carente. Porém, 13,3% responderam que os direitos humanos são os direitos dos criminosos, confirmando o contato das crianças com a criminalidade em sua comunidade. Possivelmente, há também a influência daquilo que é transmitido pelos meios de comunicação, quanto à defesa dos

direitos humanos das pessoas encarceradas. Novamente a segunda resposta mais votada condiciona o exercício de uma prerrogativa à idade: para grande parte das crianças, os direitos humanos só são adquiridos quando é atingida a maioridade.

A investigação mostrou que o trabalho de conscientização feito pelos estagiários não obteve grande êxito e que, no momento da pesquisa, as crianças não compreendiam esses conceitos básicos de forma satisfatória. Embora o programa da ASCES tenha contribuído para a concretização de uma política pública de inclusão social na região do agreste de Pernambuco, ficou claro que a extensão universitária realizada pelos integrantes do Programa O Direito na Rua, que tinha como tarefa principal levar informação sobre direitos e obrigações, visando à formação de cidadãos ativos na sociedade, não cumpriu plenamente seus objetivos por falta de intervenções diretas. Nesse sentido, as dificuldades encontradas pelo Programa O Direito na Rua revelam alguns pontos importantes a serem repensados no PST. É preciso compreender que a inclusão social é mais que meramente ocupar o tempo e realizar atividades físicas, é também preparar os jovens para uma vida política consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PST promoveu a inclusão social das crianças da Vila Padre Inácio que estudam na Escola Cristina Tavares. Porém, constatou-se que a equipe encontrou muitas dificuldades com a implantação do programa no início de seu funcionamento, mas que foram solucionadas na segunda fase de implantação do Programa. De modo geral, em todos os núcleos foram identificados problemas, tais como: a falta de orientação dos estagiários, a ausência dos

orientadores nos núcleos, falta de reforço alimentar, falta de material de trabalho para os estagiários que não eram da Educação Física.

Quando funcionava no Núcleo na ASCES, as dificuldades mais relevantes foram: a necessidade de se recorrer a um vereador para a viabilização do transporte, que era ineficiente em dias de chuva e quebrava algumas vezes; a falta do reforço alimentar, que só chegou ao fim do primeiro ano do PST devido à burocracia da licitação e à falta de conhecimento técnico em como realizá-la; preconceito por parte dos discentes e funcionários da ASCES em relação às crianças do PST. Superadas as dificuldades vivenciadas no primeiro ano, os acadêmicos apontaram a falta de material didático nos núcleos como problemas que dificultavam a atuação dos estagiários que não eram da Educação Física, na segunda fase de implantação do Programa. No caso do curso de Direito, para a superação da dificuldade têm sido realizadas campanhas de arrecadação de material didático em sala de aula, que é distribuído nos os núcleos onde esses acadêmicos se encontram.

Uma das contribuições do Programa O Direito na Rua, da ASCES, foi preparar previamente os estagiários para entrarem em contato com uma realidade problemática. Mas, em vários aspectos, a participação anterior no Programa O Direito na Rua não foi suficiente para o desenvolvimento de habilidades que os estagiários tiveram que possuir no primeiro ano de trabalho, tais como conhecer a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), possuir conhecimento para o trabalho com deficientes (no caso do núcleo Rotary), saber como orientar as crianças em determinadas situações e como esclarecer suas dúvidas, ter noções de primeiros socorros, além dos direitos das crianças e adolescentes. O Programa O Direito na Rua ajudou na formação prévia dos três estagiários de Direito, mas não substituiu a capacitação que deve ser elaborada e realizada pelo próprio PST. Embora o PST conte com a colaboração da ASCES, ele mantém sua independência, principalmente quanto à formação, à capacitação

e ao trabalho de seus estagiários. Por isso, o próprio Programa do governo federal realiza cursos, palestras, oficinas direcionadas ao preparo de todos os estagiários.

As ações do Programa O Direito na Rua durante o primeiro ano do PST foram marcadas pelas importantes intervenções de suas duas coordenadoras. O grupo interagiu em situações específicas, como nas campanhas de doações entre os alunos, seleção do material recolhido e posterior entrega. Outras campanhas poderão ser desenvolvidas, como, por exemplo, mobilização para a criação de uma gibiteca, que seria mais uma opção de atividade pedagógica, além de incentivar e melhorar significativamente a leitura das crianças.

Os dados obtidos revelaram que as crianças do PST possuem noções básicas, mas confusas sobre os conceitos de cidadania, política, democracia e direitos humanos e é imprescindível que exista um trabalho de conscientização política que pode ser planejado e executado em conjunto pelos estagiários e projetos de extensão da Universidade. Mesmo que a participação no PST represente o próprio exercício da cidadania, isso não é suficiente para um aprofundamento dos temas políticos. Sendo o PST um programa do Ministério do Esporte, e por isso só cede material para os estagiários de Educação Física, poderia também ampliar a sua base com a inclusão do Ministério da Educação no planejamento e elaboração do material pedagógico a ser repassado aos estagiários dos vários cursos envolvidos.

A função do Programa O Direito na Rua, em seus quatro anos de existência, foi sempre o de levar o conhecimento e desenvolver uma consciência crítica onde intervém. Mesmo que não tenha realizado palestras junto ao PST, foi fundamental para a concretização da parceria do Ministério do Esporte com a ASCES na viabilização do transporte e inclusão social de 200 crianças da Vila Padre Inácio, comunidade que vem acompanhando desde que foi criado em 2002. Assim, a ASCES não deve se limitar somente ao apoio estrutural ao

PST, mas deve incluir intervenções que dinamizem o aprendizado das crianças. Dessa forma, estará cumprindo plenamente a função que tem enquanto mantenedora de projetos de extensão, construindo solidariamente o conhecimento com a sociedade e promovendo a inclusão social. Nesse caso, a participação dos acadêmicos do curso de Direito é imprescindível ao PST pelo trabalho de conscientização política para o exercício da cidadania que podem realizar.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BARROS, Ana Maria de. Direitos Humanos e Cidadania: um mergulho na realidade de Caruaru. **Revista Educação e Cidadania** – embates de projetos, João Pessoa, 2000.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** Brasília: Editora de Brasília, 1997.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Senado Federal, 2004.
- _____. Plano Nacional de Extensão. 1999-2001. Disponível em www.brasil.gov.br/noticias/em_questao/.questao/EQ37t6
- BUARQUE, Cristovam. **A segunda abolição** – um manifesto – proposta para a erradicação da pobreza no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2004.
- COMPARATO, Fabio Konder. **Educação, estado e poder.** São Paulo: Brasiliense, 1998.
- FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRANCO, Édson. **Utopia e realidade:** a construção do projeto institucional no ensino superior. Brasília: Universa, 1998.

FREIRE, Isabelle Ramos. Aspectos Socioeconômicos e Culturais dos Estudantes Universitários de Caruaru - PE (ênfase nos cursos de Direito, Odontologia, Contabilidade, Pedagogia, História, Ciências Sociais e Letras). **Revista da Faculdade de Direito de Caruaru**, João Pessoa, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação** - da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1995.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação** - LDB, trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

5

A CONTRIBUIÇÃO DA ÁREA DA SAÚDE AO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO¹

Valquiria Farias Bezerra Barbosa
Fabrício Andrade Martins Esteves
Rosângela de Melo Cabral

INTRODUÇÃO

As diretrizes do Programa Segundo Tempo (PST) apresentam como público-alvo crianças e adolescentes expostos aos riscos sociais. O Programa visa a 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.

A Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES) executou os Convênios n^os 135-2005 e 390-2006, sendo que, na

¹ Estagiários que contribuíram com relatos de experiências: Joseph Daniel Alves Aleixo; Priscila Rafaela dos Santos; Rafaele Ancelmo Morais Santos.

área da saúde, as ações foram executadas por acadêmicos dos cursos de Fisioterapia, Biomedicina e Enfermagem com o objetivo de promover a prática interdisciplinar com os demais cursos que atuaram no PST-ASCES em ações de educação em saúde, visando a reduzir a exposição de crianças e adolescentes às situações de risco social. Foram realizadas atividades de educação popular em saúde, orientadas por um professor de cada um dos cursos já mencionados, abrangendo os seguintes temas: higiene, alimentação, ecologia, prevenção ao uso de drogas e orientações contra a exploração sexual. Todos apresentados por meio de abordagem lúdica, artes dramáticas, palestras e oficinas. As ações foram concretizadas em aulas semanais, planejadas a partir dos critérios faixa etária, grupos de interesse, necessidades especiais e níveis de aprendizagem. Os resultados obtidos foram apresentados periodicamente em festivais, o que fortaleceu o diálogo entre as comunidades da Escola Básica e da Escola Superior, possibilitando aos acadêmicos de área da Saúde e das demais áreas estudos novas experiências a partir da contribuição da práxis na formação humana, sob uma perspectiva interdisciplinar, bem como contribuiu com os alunos da escola pública no estudo dos temas relacionados à saúde.

1 A RESPEITO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A educação escolar é um serviço público de natureza construtiva dos homens socialmente compreendidos. Trata-se 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. Esse serviço público é indispensável e urgente como prática social emancipadora (PONCE, 2007). Partindo-se dessa premissa, podemos facilmente estabelecer pontos de aproximação e intersecção entre educação e saúde. A saúde é também um

direito outorgado pela Constituição brasileira a todo cidadão; esse direito concretiza-se 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.

Busquets et al. (1997) destacam três objetivos básicos para a educação em saúde. 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” (BUSQUETS et al., 1997, p. 12). 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 socioculturais 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 delimitado pelos autores está 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 (BUSQUETS et al., 1997, p. 12).

O terceiro objetivo prescreve que a educação para a saúde proporciona meios para que se conheçam e se utilizem diferentes

formas de intervenção nos processos orgânicos, destacando-se hábitos, atitudes e 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 e 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.

A promoção da saúde emergiu como marco na saúde pública a partir dos anos 1970 e desde então vem se consolidando como um modelo de atenção à saúde. Buss (apud MACHADO et al., 2007) define a promoção da saúde como processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, implicando maior participação e responsabilização e incorporando valores como solidariedade e equidade, em uma parceria entre os atores Estado-comunidade-família-indivíduo.

Cyrino e Pereira (1999) discutem que a questão da atenção à saúde da criança e do adolescente 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.

Para as autoras, ao mesmo tempo em que houve, a partir da década de 1980, um expressivo aumento nas taxas de escolarização para a população de 7 a 14 anos em todo o país, os maiores de 5 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 e 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. 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 do infante e do adolescente.

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 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 sociocultural. 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 a popular; a ampliação da capacidade de se relacionar e acolher ao outro; valorização do saber popular e percepção das interfaces que podem ser estabelecidas com o saber “científico”; enfrentamento de situações dinâmicas e desafiadoras no cotidiano, desenvolvendo a capacidade criativa; a incorporação de valores humanísticos como a solidariedade, compromisso e responsabilidade social, entendida como forma de compromisso moral com as necessidades sociais da população; e compreender de forma mais ampla os limites e possibilidades da atuação profissional (FAGUNDES e BURNHAM, 2005; PONCE, 2007).

2 A CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DE SAÚDE AO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO-ASCES

Os estagiários desenvolveram ações nos núcleos de atividades de educação em saúde pautados na metodologia da problematização, uma vez que partiam das demandas e das necessidades de saúde dos próprios estudantes para propor o plano educativo semanal. Os monitores foram acompanhados por docentes de suas áreas, sendo uma fisioterapeuta, um biomédico e uma enfermeira, em reuniões coletivas de orientação, sendo estas semanais ou quinzenais e realizadas na própria ASCES com a finalidade de discutir as dificuldades vivenciadas nos núcleos, compartilhar experiências dos diferentes núcleos e, coletivamente, propor estratégias de enfrentamento dos fatores limitantes evidenciados.

Dentre as aprendizagens construídas pelos estagiários, podemos destacar o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho multiprofissional e interdisciplinar a partir da interação com profissionais e estudantes de outras áreas da saúde, da educação e do direito, bem como das reuniões de orientação e festivais. O desenvolvimento da capacidade de comunicação ocorreu efetivamente pela interação estudantes de graduação x estudantes dos núcleos, no confronto entre o saber científico-acadêmico e o saber popular. Podemos observar também nos relatos dos alunos a vivência dos princípios doutrinários do SUS – a integralidade e a equidade – considerando que os estudantes eram atendidos integralmente em suas necessidades de saúde, educação, cidadania e lazer, bem como a interação se deu considerando as diferenças socioculturais na construção de um novo conhecimento, socialmente inclusivo e útil.

A intersetorialidade foi também experienciada pelos monitores, uma vez que se deparavam com problemas de saúde, cuja gênese estava na realidade socioeconômica e cultural das comunidades atendidas, e que necessitavam de intervenções de órgãos municipais. Diante disso, os estudantes, em diversas situações, buscaram apoio das secretarias de Saúde e Ação Social dos municípios, da estratégia de saúde da família e de associação de moradores, num exercício efetivo de protagonismo social na busca de soluções para os problemas evidenciados. Em diversos núcleos, foram realizadas ações em parceria, por exemplo, com a Estratégia de Saúde da Família, como o caso do tratamento de surto de pediculose e escabiose. Esta experiência foi especialmente favorecida pela adoção do critério de seleção de monitores que, preferencialmente, residissem no município sede do núcleo.

Os graduandos relataram e demonstraram grande envolvimento com as demandas sociais e de saúde de seus municípios, dedicando-se a formar verdadeiras redes sociais de solidariedade, envolvendo

as demandas dos estudantes dos núcleos e suas famílias. Como exemplo, podemos citar o mutirão promovido pelos estudantes na comunidade do entorno do núcleo de Agrestina, a fim de limpar as ruas repletas de lixo. As crianças e a monitora saíram pela comunidade mobilizando todas as pessoas a participarem do mutirão de limpeza, estimulando assim a conscientização em relação à preservação do meio ambiente.

Como prospectiva deste trabalho, consideramos que os graduandos tiveram despertado o interesse de se fixarem em seus municípios de origem, para que, dessa forma, pudessem contribuir como profissionais para a melhoria dos indicadores de saúde da população, o que, considerando a missão da ASCES e a sua área polarizada, representaria a concretização de um dos objetivos. Devido a isso, a Instituição, no biênio 2003-2004, decidiu ampliar a oferta de cursos na área de saúde, contribuindo para a qualificação profissional em saúde e aumento da oferta de profissionais na região do agreste pernambucano.

3 A EXPERIÊNCIA DA SAÚDE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: educação em saúde e cidadania

No PST, as ações desenvolvidas com crianças e adolescentes foram planejadas por meio de reuniões semanais nas quais todos os estagiários dos cursos de Biomedicina, Enfermagem e Fisioterapia se fizeram presentes. A partir de então, a troca de experiências vividas iniciou um relevante processo de amadurecimento em todos os envolvidos com as ações oportunizadas pelo PST: docentes universitários, estagiários, crianças e adolescentes por estes acompanhados.

Dentro de suas especificidades, ideias acessíveis a todos foram desenvolvidas tais como: alimentação, ecologia, prevenção ao uso de drogas e orientações contra a exploração sexual, atividades de correção postural, palestras que abordaram noções básicas de higiene pessoal e coletiva, atividades de conscientização e preservação do meio ambiente, oficinas de reciclagem, ações de estímulo ao desenvolvimento de talentos pessoais por meio de atividades lúdicas. Essas ações visavam ao resgate de valores tais como o respeito ao próximo e a colaboração recíproca como forma de facilitar o alcance de determinado objetivo (por meio de brincadeiras e gincanas que só poderiam ser superadas através do trabalho em equipe).

Nesse contexto, procuramos estender às crianças todo o ganho qualitativo que experimentado a partir do momento em que as ações desenvolvidas nos núcleos pelos acadêmicos da área de saúde eram planejadas de forma interdisciplinar. O PST começou, então, a ser vivenciado e construído por meio da ótica multiprofissional que, por sua vez, proporcionou melhor abordagem das situações encontradas nos núcleos. Assim atuando, a condução das ações desenvolvidas procurou ir além das atividades esportivas para uma formação que ultrapassaria os muros dos núcleos, promovendo mudanças de comportamento e melhoria do rendimento escolar.

Uma estagiária relatou que, em uma das aulas de saúde, um menino desajustado socialmente ficou bastante interessado pelo assunto, participando ativamente. Quando a aula terminou, ele sentou-se com a estagiária no canto da sala e relatou que tinha aprendido muito com a aula e que nunca se sentiu tão importante, pois era a primeira vez que uma professora o chamava para participar de uma aula e que aquele assunto era “muito legal” de estudar. A aula falava sobre corpo humano e alguns procedimentos de autoalongamento. A partir desse momento, o aluno não faltou mais em nenhum dia do projeto: seu comportamento melhorou

muito, inclusive a própria mãe da criança chegou a contar que ele passou a se interessar por tudo que fala sobre ciência e saúde e que ensina aos pais e vizinhos sobre os conteúdos ministrados no Projeto. Suas notas melhoraram e a interação com os colegas também ficou exemplar (cf. Estagiária de Fisioterapia 1).

Sabemos o quanto é importante cuidarmos bem do nosso corpo, desde a higiene até a postura física. Porém, não podemos nos esquecer dos fatores psicológico e emocional, para os quais precisamos de cuidados especiais que devem ser tratados de forma disciplinar e com amor, melhorando, assim, a autoestima. Nessa particularidade, uma estagiária destacou o

fato de um aluno que não ficava um instante quieto e que por um momento sentou perto de mim, encostou sua cabeça sobre o meu braço, olhei para ele e beijei seu rosto abraçando-o, de imediato ele perguntou: “Você gostaria de ser a minha segunda mãe?” Surpreendi-me com a pergunta, e pensei: estaria aquele menino encontrando em mim o que ele tem de sua mãe (carinho e atenção)? Ou buscou em mim o que ele não tem de sua mãe? Assim, aprendi a receita de poder realizar minha jornada com aqueles pequeninos (Estagiária de Fisioterapia 2).

Argumenta a estagiária que é preciso fazer parte do universo dessas crianças do PST que mergulham em suas fantasias; seja no papel de “super-herói” ou do “bandido”, é preciso chegar mais perto e, com um pequeno gesto de carinho e atenção, cativar a confiança com afetividade até atingir os outros objetivos, fazendo com que o aluno sintam-se seguro diante daquele que passa o conhecimento para seu desenvolvimento humano.

Outro estagiário destacou que foi realizado, com alunos especiais, um trabalho intensivo sobre escovação dentária. Para tanto, alguns recursos foram conseguidos e adquiridos com o intuito de os alunos criarem o hábito e a prática da escovação dentária, realizando uma promoção da saúde. Os alunos receberam uma escova e foram

instruídos sobre a maneira correta de escovar os dentes, despertando o compromisso de cada um cuidar mais um pouco de si. Resultou na iniciativa de estar com escova dentária na escola e após cada alimentação partir dos alunos a iniciativa de realizar a higienização. Para o estagiário,

a educação de qualidade para todos é uma tarefa difícil de ser alcançada, mas cabe a nós educadores, formadores de opinião contribuir com uma parcela positiva. Investir na “diferença” pode ser a diferença que fará toda a diferença no futuro. Investir na diferença já não é apenas um ato de GENEROSIDADE ou de HUMANIDADE, mas antes um ato de INTELIGÊNCIA (Estagiário de Fisioterapia 3).

Constatamos que ações assim implementadas, comprometidas com a busca ativa de um bem-estar pessoal, físico, cognitivo, cultural, desenvolvidas e planejadas em um contexto interdisciplinar enriquecem a formação profissional e promovem a prática da humanização com a inserção dos universitários na realidade social até a adesão do público-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação coletiva exige, na maioria das vezes, despir-se do que “eu acho importante” para, enquanto membro de um grupo social, investir no que “para nós é necessário”. Nesse contexto, a adoção da pedagogia da problematização como eixo metodológico da ação educativa desenvolvida pelos estagiários de saúde mostrou-se superior no sentido de atender às urgentes demandas das crianças e adolescentes que vivenciam em seu contexto sociocultural, constantes riscos de adoecer, de prostituir-se, de uso e tráfico de

drogas, de abandono da escola, de gravidez na adolescência, dentre outras situações de risco social presente ou iminente.

O desempenho dessas crianças e adolescentes nos festivais, assim como em outros momentos que permitiram um diagnóstico dos resultados obtidos, nos dá a certeza de que o objetivo do PST quanto à inclusão social está sendo atingido.

REFERÊNCIAS

BUSQUETS, Maria Dolors et col. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 1997.

CYRINO, Eliana Goldfarb; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Reflexões sobre uma proposta de integração saúde-escola: o projeto de saúde e educação de Botucatu, São Paulo. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 15, sup. 2, 1999.

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interface-Comunicação e Saúde**, Botucatu, v. 9, n. 16, set./fev. 2005.

MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS – uma revisão conceitual. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, mar./abr. 2007.

PONCE, Branca Jurema. Educação Escolar e Responsabilidade Social. **Rev. Aprendizagem**, n. 1, p. 48-49, jul./ago. 2007.

PARTE II

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
PROGRAMA SEGUNDO TEMPO DO AGRESTE
PERNAMBUCANO



6

EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA: um enfoque sobre o Programa Segundo Tempo em Cupira/PE¹

Manoel Dantas de Barros Júnior

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento ímpar em que as instituições e os mais diferentes movimentos sociais discutem, refletem e tentam intervir na sociedade para direcionar sua trajetória. É um momento, portanto, de intensa luta de classes que perpassa toda a sociedade e coloca em campos opostos os interesses do grande capital de um lado e os interesses dos mais amplos setores das camadas populares do outro. Hoje, as conquistas e os avanços conseguidos pelos setores

1 O artigo é resultado do TCC apresentado para a conclusão da Especialização em Esporte Escolar da Universidade de Brasília (UNB), Centro de Ensino a Distância (CEAD), sob a orientação da prof^a Ms. Isabel Cristina de Araújo Cordeiro.

populares são frutos de uma longa história de lutas que se travou contra um modelo econômico injusto e excludente, responsável pela marginalização de milhares de brasileiros.

A inversão deste quadro de exclusão social inicia-se com a conquista e a ampliação do estado democrático de direito e de seus principais fundamentos que são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e o pluralismo político, que possibilitam a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, na qual o desenvolvimento nacional sirva para erradicar a pobreza, a marginalidade e reduza as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. Assim, discutir uma proposta de cidadania concreta, ativa e participante significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural. Esta tarefa demanda a afirmação de um conjunto de princípios democráticos para regerem a vida social e política. No âmbito educativo e no caso específico da educação física e do esporte, são fundamentos que permitem na vida cotidiana orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia.

Nessa perspectiva de uma pedagogia transformadora na educação física e no esporte, o corpo humano torna-se matéria-prima para que o professor de educação física conjugue, ao mesmo tempo, o que é mais avançado na tecnologia do esporte com a compreensão da diferenciação e singularidade do ser humano em sua plenitude étnica, cultural e social etc. Foram estes os parâmetros sociopedagógicos que orientaram a construção do núcleo do Programa Segundo Tempo (PST) na cidade de Cupira, no agreste de Pernambuco.

Esta é uma região marcada pela pobreza, exclusão social, onde os resquícios do autoritarismo político combinam-se com formas patriarcais e patrimoniais de poder. Entender que o esporte, neste contexto, pode contribuir de forma decisiva para que os indivíduos envolvidos neste programa se percebam como seres históricos e possam inverter sua situação e a de sua comunidade é o grande desafio dos educadores e alunos que fazem da problemática do cotidiano um caminho para o exercício permanente de atualização de sua prática pedagógica. Demo (1995a), em seu livro: *Sociologia: uma introdução crítica*, explica que não faz mal sonhar, se sabemos que é sonho, pois a utopia somente faz mal se a imaginarmos realizável. Portanto, o problema não é o castelo no ar, mas pretender morar nele. Diz o autor que podemos chamar de utopismo a fuga da realidade, a esquizofrenia que já não se sabe distinguir entre o real e o imaginário. Mas Demo (1995a) destaca que é pura mediocridade não cultivar utopias, porquanto significa, da mesma forma, embora sob prisma inverso, alienação. Quem não alimenta utopias não tem noção de criatividade, de alternativas, de mudanças, de esperança.

1 REFLEXÕES SOBRE ESPORTE, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL

Podemos dizer que ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva, tais como o direito

à educação, ao trabalho, ao salário justo, ao lazer, à saúde e a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais, frutos de um longo processo histórico que levou a sociedade ocidental a conquistar parte desses direitos. Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil, não apenas pelas regras que definem quem é ou não é titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas, também, pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados nacionais contemporâneos. Segundo Dallari (2002), mesmo dentro de cada Estado-nacional, o conceito e a prática da cidadania vêm se alternando ao longo dos últimos 200 ou 300 anos. Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto de cidadão para sua população (por exemplo, pela maior ou menor incorporação dos imigrantes à cidadania), ao grau de participação política de diferentes grupos (voto da mulher, do analfabeto) quanto aos direitos sociais e à proteção social oferecida pelos Estados aos que dela necessitam.

A história da cidadania mostra bem como esse valor encontra-se em permanente construção. A cidadania se constrói e se conquista. É objetivo perseguido por aqueles que anseiam por liberdade, mais direitos, melhores garantias individuais e coletivas frente ao poder e à arrogância do Estado. A história da cidadania no Brasil é praticamente inseparável da história das lutas pelos direitos fundamentais da pessoa: lutas marcadas por massacres, violência, exclusão e outras variáveis que caracterizam o Brasil desde os tempos da colonização. Há um longo caminho ainda a ser percorrido: a questão indígena, a questão agrária, posse e uso da terra, concentração da renda nacional, desigualdades e exclusão social, desemprego, miséria, analfabetismo, etc. Em 1988, aprovou-se uma Constituição que se chamou de cidadã, mas lhe faltou uma

“ágora”² onde as pessoas praticassem a cidadania e cada brasileiro seria uma espécie de *ombudsman* de sua pátria.

Os educadores devem trabalhar o conceito de cidadania plena, devendo entender o ensino e, principalmente, a escola pública como uma instância de difusão de conhecimento e, como tal, como instrumento de luta das classes populares no processo de emancipação. Pretender resgatar a função histórica da escola – o ensino – é compreendê-la enquanto atividade mediadora entre o indivíduo e o social, entre o aluno e o mundo social adulto, entre o aluno e a cultura social acumulada. Neste papel mediador, ao mesmo tempo em que afirma a determinação socioestrutural da educação, afirma também o especificamente pedagógico: a transmissão do saber escolar enquanto meio de elevação cultural supõe, simultaneamente, sua reelaboração crítica por parte dos alunos, razão pela qual importa articulá-lo com as condições concretas de vida e com as disposições socioculturais decorrentes. Dentro dessa lógica dialética, Freire nos ensina:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina, cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é maior na morte do que na vida? Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideologias de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?... (FREIRE, 2004, p. 116).

O núcleo central das tarefas pedagógicas de qualquer educador, e em particular o de educação física, é trabalhar pedagogicamente partindo das experiências sociais concretas trazidas pelos alunos de seu meio social de origem. Assim, a teoria pedagógica concebe,

2 Local público de participação, como havia na Atenas clássica.

portanto, a educação como vinculada à prática social, à medida que está inserida no projeto histórico-social de emancipação humana. Mas tal teoria somente pode ser uma diretriz para a prática educativa enquanto resultar do conhecimento dessa mesma prática, ou seja, a prática é um ponto de partida para a teoria que revista, retorna à prática na forma de objetivos pedagógico-didáticos conscientemente orientados. No caso da educação física, nunca se falou tanto em inclusão social através do esporte, da educação física ou até da atividade física. Na verdade, muito se fala, mas pouco se estuda, pouco se reflete e muito pouco se procura entender os paradigmas instaurados nas relações estabelecidas por meio do esporte e sua diversidade de ação, suas múltiplas possibilidades de realização, sua abrangência e linguagem universais.

A real proporção de uma intervenção legítima baseada em práticas pedagógicas responsáveis, conscientes e que minimamente precisam ter o papel prioritário de contribuir para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania dos beneficiados e da comunidade onde estão inseridos, precisa, com urgência, de qualificação e de acompanhamento, além de uma observação altamente criteriosa dos seus impactos que podem ser positivos e transformadores ou frustrantes e destrutivos.

O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar nos educandos a rigorosidade metódica com que deve se aproximar dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 2004, p. 12).

A maior produção deste sistema cíclico é a tecnologia social gerada e o resultado social instaurado, os quais podem conferir eficiência e eficácia aos programas ou projetos que podem até começar a partir de uma ação eventual, mas que jamais serão efetivos sem uma gestão responsável.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU SIGNIFICADO SOCIOCULTURAL

O saudável costume de praticar algum esporte não é novidade. Há cerca de 4.500 anos, os egípcios da primeira dinastia disputavam difíceis torneios de luta livre. Dez séculos mais tarde, na China da dinastia Sang, circulava o Kung Fu, um manual de ginástica com técnicas que continua em vigor até hoje. Àquela mesma época, na distante América, os Omecas eram peritos em um complicado jogo de bolo. De todos os povos da Antiguidade, foram os gregos os que dedicaram um local a essa prática: os célebres Jogos Olímpicos da Antiguidade, que eram um dos maiores acontecimentos da cultura helênica. Essas comemorações, que se prolongavam por semanas na cidade de Olímpia, eram cantadas pelos maiores poetas da época e os atletas vencedores eram reverenciados como heróis ou deuses.

Segundo Wells (1966), na Grécia antiga, os jogos eram espetáculos consagrados à religião e faziam parte do culto que se prestava aos deuses, aos semideuses ou heróis. Os grandes jogos eram: os Jogos Olímpicos, celebrados de quatro em quatro anos, na cidade de Olímpia; os Jogos Píticos, celebrados anualmente em Delfos, em honra ao deus Apolo, vencedor da serpente Pitão; os Jogos Ístmicos, celebrados a cada três anos, no Istmo de Corinto, em honra ao deus Netuno; os Jogos Nemeus, realizados a cada três ou cinco anos, na cidade de Neméia, em honra de Hércules vencedor do leão de Neméia. Enquanto duravam os jogos, suspendiam-se todas as hostilidades em toda Grécia. Os diferentes exercícios praticados nesses jogos compreendiam o salto, a corrida a pé, o cesto, o pugilato; tinham o nome coletivo de Pentatlo. Além dos exercícios, faziam parte dos jogos os concursos de poesia, música e retórica. Entender o significado dos jogos na Grécia é compreender os seus valores éticos e estéticos do que eles entendiam por liberdade, por cidadania, suas

idealizações do belo e da perfeição do corpo como algo divino. Os jogos, em si, fundamentavam o ideal pedagógico que era formar os indivíduos necessários à reprodução da vida social, ou seja, à perpetuação das relações escravistas de produção.

Tomamos como exemplo a cidade de Atenas: com o aumento da riqueza, o número de escravos cresceu rapidamente, de tal modo que, para cada cidadão livre, existiam pelo menos 18 escravos e mais 2 metecos (estrangeiros e libertos que não possuíam direitos de cidadania). Para manter subjogado tal exército de escravos, era impossível prescindir da “nobreza em armas”. Ao Estado, instrumento de dominação da nobreza, interessava, portanto, fundamentalmente, a preparação física dos seus cidadãos, de acordo com as “virtudes” valorizadas pelos guerreiros. Palestras, ginástica, instituições de efebos, tudo estava preparado para isso. De acordo com Arruda (1974), as representações no teatro, a conversa nos banquetes e as discussões na Ágora reforçavam nos jovens a consciência da sua própria classe como classe dominante. Ao terminar o jovem o seu período de efebia, um exame do Estado verificava até que ponto ele havia chegado em sua educação, tanto no manejo das armas quanto na compreensão dos deveres de cidadão.

Segundo Arruda (1974), da mesma forma que entre os espartanos, em Atenas havia um total desprezo pelo trabalho, passando a ser sinônimo de escravidão. O filósofo Aristóteles, intelectual orgânico, assim se colocava:

Nunca uma República bem organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade dos direitos cívicos, direitos esses que devem ser reservados aos que não necessitam de trabalhar para viver (ARISTÓTELES, 1973, p. 66).

Em seus escritos, o grande filósofo grego proibia, terminantemente, que se ensinasse aos jovens as artes mecânicas

e os trabalhos assalariados, “porque não somente alteram a beleza do corpo, como também tiram do pensamento toda atividade e elevação” (ARISTÓTELES, 1973, p. 92).

Formar o homem das classes dirigentes: eis o ideal da educação grega. Apesar de capazes de apreciarem os prazeres da poesia, da arte e da filosofia – de gozar o “ócio digno” – esses nobres não se esqueciam, contudo, de que continuavam a ser, antes de tudo, homens de armas. Assim, através desta organização, as crianças deveriam aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres deveriam se exercitar na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos deveriam se preocupar com a música e a equitação e entregar-se à filosofia, à caça e frequentarem assiduamente os ginásios.

É impossível compreender a vida da sociedade humana fora da sua ligação com a natureza. A sociedade está ligada à natureza, em primeiro lugar, pela sua origem. Darwin (apud WELLS, 1966), em seu livro *Origem das espécies*, revelou ao mundo os mecanismos da evolução das espécies através de um processo de seleção natural. Entretanto, coube a Engels (1984) revelar o processo de evolução do mundo cultural através de seu livro *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Nesta obra, Engels nos revela o papel decisivo que o trabalho, a produção e a utilização dos instrumentos desempenharam no despontar da sociedade humana. Por meio dele, tornamo-nos eretos e dentro do mesmo processo surgiu a necessidade de comunicação, o que deu origem à linguagem. Esta e o trabalho separaram o homem do reino animal (o único a produzir cultura), definindo suas características específicas: a capacidade de produzir instrumentos de trabalho, um cérebro altamente desenvolvido, a consciência, a autoconsciência e a linguagem articulada.

Tais fatos significam dizer que tudo aquilo que os seres humanos, através dos tempos e em todos os lugares, criaram, descobriram,

construíram, transformaram e desenvolveram para sobreviver e satisfazer as suas necessidades é cultura ou manifestação cultural. Ou seja, cultura é um complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, lei, costumes, assim como todas as capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade – é o ambiente criado pelo homem. Saber a dimensão da cultura e sua relação com a educação e com o esporte permite-nos compreender: toda comunidade tem uma base histórica, através da qual se formou e continua em estado de formação. Nesse trajeto, aparece sua potencialidade e sua criatividade em traços típicos que a diferenciam de outras, cristalizando-se na forma de pertencer ao grupo, seja em valores e normas ou numa língua comum, seja em modos próprios de expressão simbólica (mitos, religião, tradição, etc.). Os PCNs³ (BRASIL, 2001) interpretam com clareza tais conceitos, quando demonstram que

as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistências, na organização da vida social e política, nas relações com o meio e com outros grupos, na produção do conhecimento, etc. A diferença entre cultura é fruto da singularidade desses processos, em cada grupo social (BRASIL, 2001, p. 25).

A desigualdade social é uma diferença de outra natureza: é produzida nas relações de dominação, exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural, não se pretende deixar de lado esta questão, pois, dialeticamente, o conjunto de relações de poder determina que, em uma sociedade formada de classes sociais antagônicas, a classe social dominante impõe sua cultura ao conjunto da sociedade que passa a ser vista como única,

3 Parâmetros Curriculares Nacionais.

verdadeira e universal. Essa imposição cultural, congregada ao monopólio do conhecimento e do poder político, é o que permite que a classe dominante exerça o domínio hegemônico sobre a sociedade. As expressões culturais das classes sociais subalternas passam a ser discriminadas e marginalizadas. É só através deste prisma que entendemos o significado do que é exclusão social, que é quando se fundem desigualdade social e discriminação cultural, o que impossibilita à maioria da população o acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade e à participação na gestão coletiva do espaço público, pressuposto fundamental da democracia.

Entender o papel e a dimensão social do esporte e sua contribuição na sedimentação da democracia brasileira consiste em compreender o esporte e a educação física ao longo das temporalidades históricas, entender a diversidade e o significado da cultura humana, ter competência técnica e um engajamento político e pedagógico capaz de intervir na realidade e tentar subvertê-la. A realidade nas escolas demonstra que a Educação e as metodologias de Educação Física, em geral, são discriminadoras e não desempenham o seu verdadeiro papel. Uma educação física comprometida com o desenvolvimento humano, na realidade, deve promover o desenvolvimento cognoscitivo, motor, afetivo, cognitivo, social, dentre outros, com o compromisso de formar indivíduos críticos, politizados, criativos, que venham construir seu conhecimento, buscando aprender a aprender. Ainda em relação às responsabilidades da educação física, (BRASIL, 2001) alerta-se para o fato de que

a Educação Física, tradicional disciplina curricular nas escolas, revela uma concepção de homem dualista, e sua função se esgota no trato do corpo-objeto, melhorando seu rendimento, disciplinando seus gestos, adestrando suas ações, contribuindo para a eficácia da mecânica do movimento (2001, p. 31).

No entanto, percebe-se que a Educação tem privilegiado indivíduos, não havendo, em geral, preocupação de seus profissionais, incluindo aqui os da área da Educação Física, quanto à inclusão, principalmente dos alunos com necessidades especiais. Além disso, faltam aos docentes conhecimentos que os levem a saber lidar com as questões práticas, ou seja, faltam metodologias que promovam, realmente, práticas pedagógicas inclusivas a esses alunos. Nesse sentido, vale ressaltar que a Educação Física, neste contexto concebida, revela toda a sua tradição cultural, carregando todos os signos tatuados em sua trajetória histórica, estando, portanto, com seu corpo atravessado por marcas, por estigmas que deveriam ser removidos na transcendência epistemológica de novos olhares-conhecimentos.

Diante dessa prática de exclusão vista nas escolas, pergunta-se: Será que as crianças ditas normais não têm nada a aprender com as crianças com necessidades especiais? Para os que acreditam que sim, é necessário que se discutam as teorias, as metodologias mais propícias para a verdadeira inclusão nas aulas de educação física. Isso porque todo indivíduo possui potencialidades, e o seu desenvolvimento humano depende das condições existentes no mundo social, sendo tal desenvolvimento contínuo e, portanto, destinado a acompanhá-lo durante toda a existência. Nessa perspectiva, para o 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 área e o saber que os alunos trazem do seu cotidiano. A metodologia parte da condição dos aprendizes e trabalha o conteúdo planejado pelo educador, gerando um novo conhecimento aos participantes.

É viável perceber, aqui, a grande importância da mudança de paradigma para que haja realmente a inclusão, em vez de mera integração. É perceptível, assim, no contexto atual, uma contradição

entre pensamento e ação. A inclusão não pode ser considerada apenas como a presença física do aluno nas aulas, mas, sim, deve ser considerada como a sua participação efetiva na interação com os demais, com direito a intervenções e mediações do professor, as quais constituem a garantia das relações sociais com o propósito de expor seus sentimentos e conhecimentos.

Sabe-se que os alunos aprendem e se desenvolvem juntos, embora por processos diferentes, ficando, entretanto, na dependência de uma educação física que promova atividades dentro do contexto sociocultural e que favoreça o desenvolvimento humano. Para garantir uma educação realmente significativa e inclusiva, é fundamental analisar e reestruturar o plano anual, os conteúdos e as metodologias, bem como encontrar novas possibilidades de aprender e desenvolver a criatividade. Dessa forma, é possível afirmar que as diferenças promovem o desenvolvimento e a aprendizagem através da história, da cultura, da concepção de valores, de relações sociais dos sujeitos históricos e da humanidade. As diferenças não podem e não devem ser consideradas como desvantagens e estas são também consequências da relação homem-meio, o que já é uma perspectiva mais globalizante e mais contextualizada socialmente.

E se a história dá exemplos de que as diferenças promovem o desenvolvimento e a aprendizagem, é de suma relevância lembrar que a deficiência mental é diferença, a Síndrome de Down é uma diferença, a paralisia cerebral é uma diferença. Onde reside o erro, então? O grave erro está em querer ler todo o comportamento e toda ação de uma pessoa através de tais categorias interpretativas. Isso, na verdade, constitui um real e mero reducionismo (CARMO, 1991, p. 48). Esse pensamento é preconceituoso?

Na viagem pela montanha russa da vida, é possível ver muitas barbaridades e atitudes preconceituosas. A relação dos homens com os próprios homens, sejam entre os ditos “normais” ou especiais, não importa, é imperfeita, precisando de reflexões e ações que

a modifiquem imediatamente. Não é difícil, por exemplo, ver um aluno ser discriminado só porque o professor não simpatiza com ele. Muitas vezes, sem lhe dar chance de defesa, o mesmo professor logo deixa transparecer que o aluno não lhe agrada e que o está atrapalhando. Resolve a questão da maneira mais fácil nesse relacionamento: deixa o aluno de lado. Fechar a questão é uma atitude que mais aproxima o homem do animal que, privado de razão, isto é, da capacidade de avaliar os prós e os contras de determinada situação, age baseado em seu instinto, não havendo um meio-termo. Falta-lhe o raciocínio lógico para fugir da regra da sobrevivência, que determina que qualquer outro animal seja caça ou inimigo, o que mostra que a sua lógica é a de comer ou ser comido. Assim, o educador passa para a criança uma grande insegurança com o seu preconceito, que é sempre uma atitude idiota e, pior ainda, desumana. Vejamos outro exemplo: “A coisa está preta”, reza a expressão popular. Essa é uma frase maldita, mas está na boca de todos. É dita sem que as pessoas se deem conta do alto grau de preconceito que nela está embutido. Assim como etnias diferentes da nossa são discriminadas, também as crianças, os drogados, os alcoólatras, os idosos, os pobres, os deficientes das diversas formas, são maltratados, ignorados e menosprezados pela sociedade como um todo.

3 UM ENFOQUE SOBRE O AGRESTE DE PERNAMBUCO E O MUNICÍPIO CUIPIRA

O capitalismo é estruturalmente excludente. Isto já foi demonstrado por Marx na segunda metade do século XIX. Deste ponto de vista, a exclusão social não é um novo fenômeno. Pelo

contrário, é ela inerente ao processo de acumulação que vai se diversificando, assumindo novas cores e roupas ao longo da história. Nas últimas décadas, este termo ganhou novos significados que transcendem ao conceito de pobreza ou de classes subalternas, pois agrega elementos étnicos, culturais e de gênero, etc. Ou seja, a exclusão social se refere também à discriminação e à estigmatização. A questão da pobreza torna-se mais gritante devido à sua visibilidade social e suas consequências para todo o conjunto da sociedade, especificamente no Brasil, em que um processo secular de exploração das camadas se congregou a uma cultura patrimonial que definiu e ainda define as formas de fazer política e tratar os bens públicos.

Entendendo a construção da sociedade brasileira ao longo de suas temporalidades e percebendo o que assistimos hoje, podemos afirmar que os excluídos são todos aqueles que vivem em precárias condições de vida urbana ou rural, provocadas pela segregação espacial da pobreza com poucos serviços instalados e difíceis condições de acesso aos serviços, além de estarem numa situação de penúria e vulneráveis às mais diversas formas de violência. Os princípios que materializam a exclusão e servem como referencial para distinguir quem é e quem não é excluído são: desemprego e subemprego, baixa possibilidade de uso dos serviços públicos, ausência de infraestrutura (telefone, correio, água, esgoto, luz, asfalto, coleta de lixo, transporte, etc.), baixa e precária oferta dos serviços sociais (na saúde, na educação, na cultura, etc.), precárias condições ambientais, moradia em área de risco, incompatibilidade da oferta de serviços e as condições de vida efetiva da população, ineficiência dos serviços públicos e desrespeito, em seu funcionamento, à dignidade do cidadão, dificuldade de acesso a recursos para a qualidade de vida urbana, falta de segurança, alto índice de violência, etc. Qualquer um desses quesitos já indica um quadro grave de exclusão social.

Imagine que entre os 5.561 municípios brasileiros, a maioria apresenta a soma desses quesitos, principalmente no Nordeste, onde se localizam os mais baixos níveis de desenvolvimento humano. Assim, podemos entender a formação histórica do Nordeste e explicar as realidades e as particularidades de seus municípios.

De acordo com Andrade (1980), o Nordeste, abrangendo uma área de mais 1.542.000 km², caracteriza-se em seu quadro geográfico e humano pela influência de uma série de fatores, entre os quais se sobressaem os domínios geográficos - estrutura geológica, relevo, clima e hidrografia - o meio biológico e a organização do espaço dada pelo homem. Nesta região, o elemento que marca sensivelmente a paisagem e mais preocupa o homem é o clima, através do regime pluvial, exteriorizado pela vegetação. O quadro natural desta região serviu no passado, e ainda serve, para ocultar a realidade social que é o fator fundamental da pobreza. Nesta região distingue-se, desde o tempo colonial, a Zona da Mata, com seu clima quente e úmido, e o Sertão, também de clima quente, porém seco. Entre uma área e outra, firma-se uma zona de transição, um trecho quase tão úmido quanto a Zona da Mata, e outros tão secos como o sertão, alternando-se constantemente. Uma faixa territorial que o povo denominou Agreste. Desta forma, o que vai caracterizar o agreste é a diversidade de paisagens que ele oferece em curta distância, funcionando como uma miniatura do Nordeste, com suas áreas muito secas e muito úmidas.

Em Pernambuco, de acordo com Andrade (1980), a maior área agrestina úmida é representada pelo planalto de Garanhuns, dono meridional da Borborema, com uma altitude superior a 750 metros. Deste ponto, partem os principais rios alagoanos - o Mandaú, o Paraíba do Meio e o Cururipe - e, graças à umidade existente, dominou no passado uma floresta de altitude que foi derrubada

nos fins do século XIX e início do século XX, substituída por grandes cafezais. Além deste planalto, os brejos de altitudes, que ocupam as cristas com altitude superior a 500 metros – localizados principalmente nos interflúvios do rio Ipojuca com o Capibaribe, e as cristas com altitudes superiores – como se observa ao norte da Cidade de Bezerros – Serra Negra e Pesqueira – Serra de Ororubá, influenciam toda a sua área adjacente, como é o caso do município de Cupira, que se localiza no agreste na microrregião do Brejo de Pernambuco. Porém, qualquer estudo mais aprofundado vai detectar que as condições climáticas são insuficientes para explicar o quadro social do Nordeste.

De acordo com Furtado (1972), o quadro em que se visualiza o Nordeste em seu conjunto é predominantemente latifundiário, de baixa utilização da terra, dificuldade de acesso à propriedade e à posse da terra, com baixos níveis de produção agrícola e a orientação da política governamental estimula a produção para exportação, política esta de assistência integral aos grandes produtores e latifundiários em detrimento aos médios e pequenos produtores e proprietários. Este quadro histórico só pode ser expresso e entendido como resultado de um longo processo histórico de desenvolvimento, não das condições naturais. Foram as estruturas econômico-sociais aqui presentes no período colonial, e ainda subsistentes, as grandes responsáveis pelo desequilíbrio e desigualdades que se observam hoje.

Diante do exposto, torna-se significativo entender por que esta região e as demais sub-regiões que lhe formam, desde o século XVII, têm sido áreas de imigração. No século XVII, parte da população deixa a zona litorânea e parte para desbravar os sertões. No século XVIII, muitos nordestinos se transferiram para região produtora de metais preciosos nas Minas Gerais; no século XIX, migraram para São Paulo, para as áreas produtoras de café. No final do século XIX e início do século XX, povoaram a Amazonas,

em função da extração de látex; na primeira metade do século XX, retornam a São Paulo, e também em menor proporção ao Rio de Janeiro, para trabalhar como operários em função da expansão da industrialização do Sudeste. Povoam também o norte do Paraná, e o Mato Grosso do Sul. Acompanham, também, a marcha da fronteira agrícola para o Oeste. Foram ainda os nordestinos que formaram, em sua maior parte, os batalhões de operários da construção civil, os chamados “candangos”, que construíram Brasília. A migração é uma realidade tão marcante na vida dos nordestinos que dificilmente encontraremos uma família em que um de seus integrantes não tenha migrado. Na literatura regional, e nas músicas de Luiz Gonzaga e outros cantores, este é um tema latente.

A crise econômica da década de 1980 provocou grande impacto nas atividades industriais, comerciais e de serviços; tal crise desacelerou o desenvolvimento de todas as atividades econômicas; é a consolidação do colapso do modelo de desenvolvimento criado pelo regime militar. Em meio a este contexto de superinflação, de estagnação e de desemprego, houve uma brutal diminuição do fluxo migratório de nordestinos em relação ao Sudeste, em alguns casos houve até um refluxo. Ou seja, muitos desempregados nordestinos voltaram para “casa”. Nesse momento recente de nossa história, verificou-se um processo de migração interna. A população, no caso de Pernambuco, começou a se deslocar para a capital do Estado, Recife, ou para as cidades polos, como é o caso de Caruaru, que em uma década teve sua população quase duplicada e passou a conviver com problemas sociais que até então só eram visíveis nas grandes metrópoles brasileiras do terceiro mundo.

No caso do município de Cupira, sua realidade não é tão diferente dos diversos pequenos municípios nordestinos, que têm no Fundo de Participação dos Municípios sua única fonte

de renda e na Prefeitura a maior empregadora. Isso significa que quase toda a receita do município está comprometida com o funcionalismo público e pouco resta para investimento no social. Não existe indústria e o comércio é incipiente, atendendo algumas necessidades de pequeno porte. No agreste, a agricultura, ao contrário da zona da mata e do sertão, que preservam o latifúndio, houve uma fragmentação da propriedade da terra, passando a existir o que se chama de minifúndio improdutivo, caso específico de Cupira, que produz basicamente em sua lavoura milho, feijão e mandioca.

Os primeiros moradores iniciaram o povoamento em 1881. A princípio, o povoado que se formou denominava-se Tabuleiro e só mudou o nome para Cupira (nome de origem indígena para designar uma espécie de abelha) por meio de lei municipal, em 7 de dezembro de 1914. O município foi criado em 1953, ao ser desmembrado do município de Panelas. Alguns dados nos chamam atenção ao olharmos para Cupira. Em 1991, sua população rural era de 8.809 habitantes; no censo de 2000 (IBGE), a população era de 4.298, ou seja, em menos de uma década, mais da metade da população deixou o campo e migrou para a cidade. Ao mesmo tempo, a população urbana cresceu de 13.892 para 18.088, criando mais demandas por serviços sociais que não são atendidos.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), Cupira está localizada no agreste pernambucano, na microrregião do brejo, distante 168 km do Recife e a 40 km de Caruaru. Cupira possui uma população de 23.287 habitantes e ocupa o 110º (centésimo décimo) lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal. O Ensino Médio no município só começou a funcionar em 2002, com 107 alunos. Dados do último censo indicam índices preocupantes sobre o analfabetismo com relação à população. Por exemplo: população de 7 a 14 anos: 34% de analfabetos; de 15 a 17 anos: 42%; de 18 a 24 anos: 20%; e

acima de 25 anos: 51%. Em relação à saúde e ao saneamento básico, o quadro não difere. Poderíamos aqui fazer uma longa e cansativa exposição, o que pode ser facilitado a uma simples consulta ao site do IBGE.

Ao trabalharmos no Programa, no convívio diário com a população de Cupira, entendemos que o processo de conhecimento, desde o seu início, implica escolhas, dentre elas, a observação do real, porque, se pretendemos com o nosso trabalho contribuir para a democratização da sociedade brasileira para que ela se torne socialmente mais incluyente, é necessário calcar nosso foco de atenção para o real, o concreto e o vivido. Ao abordar o município, temos de concebê-lo como a célula política essencial da estrutura orgânica do Estado, que tem como função a administração e a execução de obras e serviços públicos de interesse local.

O município é o espaço onde as pessoas vivem, não é o Estado ou a Nação. O município é o local em que se desdobra no cotidiano a dupla face: participação ou exclusão. É também no município que se constitui a base para descentralização política e administrativa, e forma os pilares sobre os quais a democracia é sustentada, pois concede às comunidades locais o direito de decidirem sobre os assuntos de seus interesses e necessidades. Em um momento em que se discute a reforma do Estado e quais os parâmetros a nortearem o desenvolvimento nacional, faz-se necessário redefinir a forma como vemos e entendemos a questão municipal. Se trabalhamos com educação física e vislumbramos o esporte como política pública, tal como idealizado pelo PST, nossa missão histórica deve ser a de instigar o debate local, oportunizar para que cada indivíduo conheça seu município, fazer com que pense como cidadão o destino de seu município, sua cidade. Permitir que este cidadão se liberte das mais diferentes formas de opressão ainda existentes nas cidades do Nordeste, que garantem a sobrevivência das elites locais e regionais e a perpetuação da alienação de todo povo.

4 RELATANDO A EXPERIÊNCIA

Começamos o PST no município de Cupira em outubro de 2005. Nosso local de trabalho é a Escola Estadual Maria de Lourdes Temporal, que é a maior escola da cidade. Possui cerca de mil alunos, desses, 200 foram selecionados para participar do Programa. Como é frequente nas unidades da rede de ensino estadual, a escola não tem quadra nem área de lazer em que possam ser realizadas práticas esportivas ou qualquer atividade recreativa. Só existe um professor de educação física para toda a cidade que, além de trabalhar nesta escola, trabalha em uma da rede municipal e em mais duas escolas particulares, e já está aposentado pelo Estado.

O município de Cupira só possui uma quadra coberta e a prefeitura cedeu o espaço para trabalharmos, o que aumentou a motivação dos alunos e permitiu aos estagiários que organizassem de forma mais objetiva e racional suas atividades. Todos os nossos estagiários moram em Cupira, fato de fundamental importância, pois conhecem a realidade em que atuam e a sua convivência e familiaridade com os alunos permite maior assistência a eles. Eles sabem quem são os alunos, sabem onde moram e assim podem estabelecer contatos com a família e comunidade. Dos estagiários, dois são de Educação Física da Associação Caruaruense de Ensino Superior: Valdeir Soares e Joecilda de Moura; um de Direito também da ASCES, Tâmara Carla da Fonseca; e a outra de Pedagogia, estudante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Arimá Alves.

Uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi a seleção dos 200 alunos, porque a procura foi grande e muitos queriam participar. Para não cometermos injustiça e evitarmos pressão de terceiros, fixamos nossas metas nos objetivos que norteiam o PST, que diz claramente que seu objetivo geral é “Democratizar o acesso

ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso da criança e do adolescente em situação de risco social". Assim, pudemos, de forma segura, apontar tanto nossas metas pedagógicas como estabelecer critérios na escolha de nosso público-alvo. A Escola possui o Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª série) e o Ensino Médio. Neste universo, foram escolhidos alunos a partir do critério acima descrito, de 5ª e 6ª séries, para darmos o pontapé inicial no Programa. No início, as estagiárias de direito e pedagogia tiveram dificuldades, pois um clima de empolgação tomou conta de meninos e meninas que só queriam participar das atividades esportivas. Aos poucos, a situação foi se normalizando, redefinimos nosso planejamento com a melhoria do conteúdo das aulas e nossas estratégias pedagógicas. Mostramos que é possível aprender brincando e jogando e que também a troca de saberes entre educadores de diferentes áreas de conhecimento é o que permite vivenciar na prática a interdisciplinaridade.

Seguindo os passos, fomos mostrando aos alunos que o PST não é aula de educação física e que seus objetivos transcendem os fundamentos básicos desta disciplina. Desta forma, preocupamo-nos em elaborar o Plano de Trabalho do núcleo voltado para os princípios que orientam o Programa: participação, coeducação, totalidade, inclusão social, cidadania, democracia. Tivemos como foco pedagógico oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes em uma interação efetiva que contribua para o desenvolvimento integral e, ao mesmo tempo, oferecer condições adequadas à prática esportiva educacional de qualidade. Se conjugarmos nossas experiências e trabalharmos com um pé na ousadia e outro na realidade, poderemos perceber que nosso trabalho será materializado e efetivado à medida que passa a existir uma interação entre os participantes, e destes com a sua realidade local. Isso porque há uma melhoria da autoestima dos participantes, dá-se melhoria às capacidades e habilidades

motoras dos participantes, verificam-se melhorias nas condições de saúde, aumenta o número de participantes de atividades esportivas educacionais e, conseqüentemente, há uma melhoria significativa de professores e estagiários de educação física e os demais envolvidos em entender o esporte como política pública, dever do Estado e direito do cidadão.

Tais princípios devem estar contidos em nosso cotidiano enquanto professores e devemos entender, assim, o processo educativo como um ato de construção permanente, no qual teoria e prática se encontrem no ato de educar. Por esta ótica, têm fundamental importância os festivais (encontros quadrimestrais entre todos os núcleos participantes do PST), pois fortalecem a cultura regional, criam um elo de identidade entre os indivíduos e o local de que fazem parte, possibilitam entender as diversidades culturais, a potencialidade do movimento e as dimensões do seu corpo.

Ao vivenciarmos os festivais, verificamos que muitos alunos de Cupira nunca tiveram contato com o maracatu, frevo, teatro, jogos populares, etc. Tais atividades trouxeram uma riqueza para o nosso núcleo. Não só porque cada núcleo mostra o trabalho que vem realizando, como permite um clima de solidariedade, cooperação, descontração e alegria entre professores, alunos e comunidade. Na prática, o nosso núcleo vai adquirindo cor, forma e visibilidade; as pequenas dificuldades que aparecem passam a ser vistas como estímulo para exercermos nossa criatividade e atualizarmos nossa prática pedagógica. Mudamos a realidade da escola, pois só podem integrar o Programa os alunos que estiverem frequentando a escola. Assim, a evasão escolar é mínima bem como o desempenho dos alunos melhorou. Pôde-se observar melhor postura em relação à disciplina em sala de aula, à atenção à aula, à obediência aos professores e à direção. Dessa forma, percebemos que o PST conseguiu alterar o dia a dia dos alunos da Escola Maria de Lourdes Temporal, informações

colhidas e baseadas também nos relatos e depoimentos de pais e professores.

As mudanças ocorridas na Escola podem ser traduzidas em nossa participação no Primeiro Festival do Programa Segundo Tempo: ficamos em 3º lugar geral, preenchendo todos os requisitos, o que foi muito importante para nós, pois existiam na época 15 núcleos, sendo 10 em Caruaru e 5 em cidades circunvizinhas. O governo federal e a ASCES, na coordenação do Programa, proporcionaram suporte logístico e recursos como camisas, bolas, cones, redes, jogos pedagógicos, reforço alimentar, entre outros. Todos esses aspectos permitiram a consolidação do Programa, o que para nós gerou um problema e um desafio ao mesmo tempo, pois atualmente não podemos suprir a demanda de alunos que nos procuram querendo ingressar e fazer parte do Projeto. Não podemos contemplar mais alunos da escola e, muitas vezes, cria-se uma situação de mal-estar, mas acreditamos que, com a consolidação do projeto como uma realidade nacional e sua visibilidade social, a população entenda que não existe reversão no quadro da exclusão sem investimentos efetivos em políticas públicas, e, assim, poderemos não apenas aumentar o número de alunos no projeto como difundi-lo por todo Brasil.

A nossa vivência no núcleo de Cupira, nos contatos com os demais núcleos, participando dos festivais e dos seminários, nas atividades desenvolvidas com os alunos e na proximidade com os seus familiares, permitiu-nos enxergar a pedra angular que deve servir de bússola para todos os educadores que se relacionam com as práticas esportivas educacionais: centrar-se na compreensão do esporte como direito das crianças e dos adolescentes, e que este deve ser promovido para todos, sem seletividade. Assim, de forma geral e complementar, tanto a UNESCO como os Parâmetros Curriculares legitimam esta tese.

No caso do PST, há o esboço de um paralelo entre as duas fontes internacionais e toda uma longa tradição acadêmica construída no Brasil, extraindo desta diversas realidades e uma concepção própria que pode auxiliar a entender nossas características regional e nacional, as quais foram expressas e melhor definidas na carta brasileira do esporte escolar em dezembro de 2003. Esta carta articula um modelo de democratização e inclusão social no esporte com o processo de reconstrução nacional, que possui como metas o crescimento econômico e o desenvolvimento social e sustentável. Este é o grande desafio da escola que temos e de nossas atribuições enquanto educadores: sermos capazes de redirecionar os novos paradigmas do processo pedagógico e devemos ter o foco de nossa atenção para a desconstrução e desmonte de todo o ideal pedagógico comprometido com valores éticos e morais do sistema socioeconômico vigente, no qual a lógica do mercado e a busca do lucro não devem ser parâmetros para definir os conceitos de cidadania.

A escola cidadã deve ser aquela que insere os nossos alunos no universo do conhecimento produzido socialmente pelas gerações anteriores, e, ao mesmo tempo, lhe reelabore e lhe aperfeiçoe; que o introduza nos saberes das ciências, da tecnologia, nas artes e nas mais diversas formas da cultura humana; que tenha sua postura pedagógica estruturada no diálogo e na solidariedade entre educadores e educandos; que se renove constantemente através das inovações curriculares e de seus conteúdos disciplinares; que reflita criticamente a forma do pensar e do agir na condução de todo o processo educacional, compreendendo os saberes escolares com uma produção coletiva e, dentro desta coletividade, entender a singularidade e a potencialidade de cada indivíduo.

A nossa contribuição, enquanto professores de educação física, para a construção de uma escola cidadã dar-se-á quando superarmos a visão ideológica tradicional ou tecnicista que, historicamente,

sempre foi o pilar dos paradigmas do ensino de educação física e da prática do esporte. Para tanto, faz-se necessário contextualizar o esporte e o meio sociocultural em que ele está inserido. Entender quem são os atores envolvidos e percebê-los enquanto seres humanos racionais, conscientes e dotados de vontades, capazes de controlar seus instintos, impulsos e paixões.

Dentre as coisas mais importantes que aprendemos ao trabalharmos no Projeto Segundo Tempo em Cupira, estão: a) o esporte escolar pode reforçar a cooperação através da educação e da sensibilidade ética, da estética e dos conhecimentos pertinentes aos alunos, bem como a criatividade crítica do professor; b) que o esporte escolar pode reforçar o coletivo ensinando que dependemos do outro para podermos atuar com mais inteligência e mais estratégias nas atividades desenvolvidas; c) que as atividades esportivas podem encaminhar crianças e adolescentes para práticas prazerosas, sem se furtrar às competições pedagógicas. O prazer pode aliar-se à técnica, à disciplina e aos estudos rigorosos das atividades; d) que o esporte pode diminuir a situação de riscos sociais vivenciados pelos alunos; e) que os alunos que atuam no Programa tenham melhorados os seus rendimentos escolares; f) que se pode diminuir a evasão escolar com a implantação do Programa; g) que há como melhorar a infraestrutura esportiva no sistema do ensino público.

A percepção de tal realidade nos leva, quer seja no município de Cupira como em qualquer núcleo onde se desenvolva o PST, a crer e a ter a compreensão de que hoje já é possível, no âmbito da educação física e do esporte, pensar a ciência fora dos limites do positivismo e perceber que, para se tratar das atividades físicas em suas determinações culturais específicas, o conhecimento do homem implica saber que sua subjetividade e razão cognoscitivas se instalam em seu corpo e as linguagens corporais constituem-se em respostas a esta compreensão. Como fato social, o esporte constitui-se em uma expressão humana repleta de valores e

significados culturais. Quem não entende que a cultura esportiva faz parte da cultura corporal e que, por sua vez, esta parte da cultura humana, nunca entenderá o homem, que representa na sua essência uma unidade indissociável do biológico, do psicológico, do social e do cultural. Também, jamais será solidário com qualquer movimento de emancipação da vida humana, porque não acredita que os indivíduos sejam seres autônomos capazes de reverterem a situação social em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/apropriação/produção ativa do saber elaborado. Assume-se, assim, a importância da difusão da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das classes subalternas os conteúdos culturais mais representativos, do que de melhor se acumulou historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto social e político de sua emancipação humana, que só pode ocorrer quando se estimula a espiritualidade alicerçada numa consciência ética, não dogmática, favorecendo o cultivo dos valores universais (amor, compaixão, tolerância, verdade, harmonia, etc.). Quando se facilitam o cultivo e a ampliação das potencialidades dos futuros cidadãos, estimulando-os à iniciativa, à sensibilidade, à imaginação, à criatividade e à autoconfiança, visa-se a um convívio social harmonioso e consciente, e quando contribuímos para a formação de uma personalidade segura, íntegra, mas flexível, visando ao respeito e à convivência com as

diversidades das realidades socioeducacionais, nos níveis regional, nacional e global.

Esta compreensão dará a nós, educadores, o domínio sobre instrumentos, métodos e técnicas necessários ao desenvolvimento de nossa ação educadora, tornando-nos capazes de identificar e de nos comprometermos com as necessidades regionais dentro do contexto nacional, refletindo e decidindo autonomamente em função do bem comum, propondo e aceitando mudanças comprometidas com a adequação dos recursos disponíveis à realidade do contexto social imediato da nossa ação profissional, a fim de facilitar o desenvolvimento pleno dos indivíduos no âmbito da ação esportiva educacional e de qualidade, que tenha interação com o exercício reflexivo na prática cotidiana.

Foram essas as indagações que nos levaram à construção deste trabalho, buscando, a partir das vivências e experiências na cidade de Cupira, contribuir para ampliar as discussões sobre o país que temos e sobre o modelo educacional vigente, além da importância das cidades e o papel dos municípios na construção da cidadania. Particularmente, refletir sobre o nosso papel como educadores que, em nosso dia a dia, devemos vivenciar o esporte como instrumento de edificação de um novo modelo de sociedade, mais justa socialmente, formada por indivíduos livres e solidários, este homem integral em sua complexidade biológica, motora, emocional, social e espiritual. O esporte não pode ser tratado como estando fora desta realidade concreta do indivíduo e, sim, deve ser pensado dentro de sua realidade histórica.

Em uma sociedade marcada pela crise dos valores essenciais para a democracia, o esporte escolar agrega valor importante ao conjunto do processo educacional e nos promove objetivos que visam à promoção integral do ser humano, valorizando a disciplina, a criatividade, as habilidades inerentes à condição humana,

promovendo a autoestima e o desejo de lutar, conquistar, integrar-se e vencer, valores esses essenciais à valorização da dimensão humanizadora das camadas populares.

O Programa Segundo Tempo, de forma concreta, promove a inclusão social através do esporte escolar, das atividades interdisciplinares desenvolvidas em sintonia com os projetos pedagógicos das escolas e dos vários campos do conhecimento que interagem para consolidação dos seus objetivos (educação física, pedagogia, direito, biomedicina e outras áreas) e que dialogam no sentido de promover a educação integral com qualidade e valores que partem do conhecimento da cidadania e das crianças e dos adolescentes envolvidos nos projetos.

Além do mais, o Programa Segundo Tempo é uma oportunidade singular para profissionais estagiários redimensionarem a sua prática percebendo as inúmeras possibilidades e competências das crianças e adolescentes pobres, percebendo o quanto o trabalho do profissional e do estagiário pode contribuir na formação de uma sociedade mais justa e mais inclusiva. Reconhecendo que o trabalho de cada um e de todos coletivamente pode modificar o retrato da educação no Brasil, o Programa é uma importante política pública para a inclusão social, mas que depende da consciência política de profissionais, estagiários e sociedade civil para o seu sucesso como política de promoção humana e social de crianças e adolescentes carentes e em situação de risco.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Pierre. *Passagem da antiguidade ao feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ANDRADE, Manoel C. **A terra e o homem no nordeste**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

ARISTÓTELES. **Os pensadores**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1973.

ARRUDA, José Jobson de A. **História antiga e medieval**. São Paulo: Cortez, 1974.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Cultura Esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**, v.7, n. 2, 1993.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica: uma introdução**. Vitória: UFES, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais. EDUCAÇÃO FÍSICA**, 2001.

CARMO, Apolônio Abadio. **Deficiência física: a sociedade cria, recupera e discrimina**. 2. ed. Brasília: Escopo, 1991.

CAVALCANTI, Vertes Paes. Trabalho com as fontes históricas na historiografia da educação física brasileira. **Coletânea do III encontro de história do esporte, lazer e educação física**. Curitiba, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DALLARI, D. A. **Teoria geral do estado**. São Paulo: Saraiva, 2002.

DEMO, Pedro. **Sociologia: uma introdução crítica**. São Paulo: Ática, 1995a.

_____. **A cidadania tutelada e a cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995b.

ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante, 1984.

FERREIRA, Nilda Tevês. O esporte na formação do cidadão. In: **Memória: conferência brasileira de esporte educacional**. Rio de Janeiro: Rio Editora, Central da Universidade Gama Filho, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FURTADO, Celso. **Análise do "modelo" brasileiro**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1972.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.

MEDINA, J.P.S. **A educação física do corpo e mente**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WELLS, H.G. **História universal**. São Paulo: Editora Nacional, 1966.



7

O ESPORTE PEDAGOGIZADO E O JOGO LÚDICO COMO CONTEÚDOS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO¹

José Ivonaldo Oliveira Leal

INTRODUÇÃO

Programas educacionais devem ter o compromisso de promover a educação nas instituições escolares públicas a partir da dialética ensino-aprendizagem, com a intenção de levar uma aprendizagem ampla ao aluno da classe majoritária – a trabalhadora –, promovendo um ser emancipado com maiores chances de lutar contra as prováveis

¹ O artigo é resultado do TCC apresentado para a conclusão da Especialização em Esporte Escolar da Universidade de Brasília (UNB), Centro de Ensino a Distância (CEAD), sob a orientação do Prof. Ms. Álvaro Luís Pessoa de Farias da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

utopias pregadas pelo sistema neoliberal. Trata-se de uma educação responsável por maior consciência político-econômica do aluno, pois acreditamos que o maior desafio da educação pública na atualidade consiste em contribuir para o processo educativo e formativo de crianças, adolescentes e jovens em suas diferentes dimensões de vida e na busca constante de conduzir a uma transformação do cidadão.

Subsidiados no Coletivo de Autores (1992), acreditamos que a educação física tem uma contribuição valiosa para ajudar a consolidar uma educação transformadora. Isto pode ocorrer quando os conteúdos da referida área têm seus efeitos educacionais e emancipatórios trabalhados na abordagem da cultura corporal, superando-se a apologia ao competitivismo exacerbado, o qual conduz a uma desigualdade, a uma conformidade social popular quanto à centralização cada vez maior dos bens econômicos e do conhecimento.

Em face das problemáticas educativas é que presenciamos a necessidade de implementação de programas educacionais nas escolas públicas, objetivando o confronto com os problemas que pairam sobre a sociedade e visando ao combate dos problemas sociais localizados. Referindo-nos aos programas educacionais, acreditamos que o Programa Segundo Tempo (PST) no agreste de Pernambuco tem o objetivo de democratizar o acesso às práticas e à cultura do esporte como princípios socioeducacionais, tendo em vista também o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, levando-os à formação da cidadania, bem como buscar a melhoria da qualidade de vida através da inclusão social, resultando, dessa forma, na emancipação desses indivíduos.

A partir dessas colocações sobre o PST, surgiu a curiosidade de analisarmos através de uma pesquisa científica se o Programa cumpria com as determinações políticas contidas em seu projeto. Mediante esta curiosidade, investigamos a metodologia de ensino

a partir dos conteúdos do esporte pedagogizado e o jogo lúdico pertinente ao Programa, para que pudéssemos avaliar se o que é colocado pelo Ministério do Esporte por meio desse programa social teria a sua confirmação comprovada. Nossa pesquisa foi desenvolvida no Núcleo IV do município do Brejo da Madre de Deus, no agreste pernambucano, o qual possui um índice de vulnerabilidade social elevado. A investigação ocorreu no Convênio nº 135/05, firmado entre o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES).

O objetivo de nosso estudo consistiu em investigar se a metodologia de ensino utilizada pelo PST, no Núcleo IV, mediante os conteúdos “esporte pedagogizado” e o “jogo lúdico”, tinha seus efeitos educacionais e emancipatórios confirmados. A nossa pesquisa reporta-se à metodologia de ensino proposta no PST, que busca trabalhar conteúdos numa proposta educacional emancipatória do aluno, fazendo oposição a um ensino e abordagem educacionais tradicionais de apoio a uma estrutura de sectarização. Dessa forma, procuramos na literatura específica ao tema desmitificar o esporte competitivo no meio escolar em favor da inclusão social.

A nossa pesquisa pode ser classificada como qualitativa do tipo descritivo, apoiando-se em uma pesquisa bibliográfica para elucidar conceitos com uma análise e interpretação da literatura levantada e dos dados empíricos.

Quanto à estrutura, o texto ficou dividido em três tópicos: o primeiro versa sobre a educação física, o qual resgata a história e as diversas concepções adotadas nas diferentes épocas dessa área de conhecimento; o segundo reporta-se a uma abordagem a respeito da educação, fazendo referência a um ensino a partir da dialética ensino-aprendizagem em uma perspectiva emancipatória, opondo-se, dessa forma, a uma educação tradicional; o terceiro trata do esporte pedagogizado e do jogo lúdico, revelando os efeitos nocivos do puro incentivo do esporte competitivo no meio escolar, bem

como mostra os efeitos benéficos do esporte pedagogizado; com isso, evidenciamos também o universo macro do conteúdo jogo.

1 A EDUCAÇÃO FÍSICA

Tendo como referência os estudos de Medina (1990, 2006) e de Ghiraldelli Júnior (1988), observamos que os registros sobre a educação física emergem a partir da civilização grega, composta de indivíduos que acreditavam que o homem se tornava pleno quando jogava, mas que defendia que o corpo era inferior à alma. Quando a sociedade chega à Idade Média, a atividade física perde o seu valor enquanto prática lúdica por influência da religião, que passou a suprimir a sua prática e o culto pelas atividades físicas, admitindo-as na forma utilitária na preparação de guerreiros. Posteriormente, o mundo ingressa em uma tendência e concepção cartesiana, na qual as atividades físicas têm um retorno valorativo à sua prática, mas, em contrapartida, negligencia o subjetivismo humano, a corporeidade. Com o advento da Revolução Industrial no século XVIII, toda a sociedade passou a conhecer um novo padrão de homem, o qual deveria ser forte para o trabalho; com isso ficou legada à educação física, mediante a aplicação e a exercitação dos seus conteúdos, a tarefa de formar esse novo cidadão exigido pela sociedade industrial.

As mudanças históricas sofridas pela sociedade mundial e, conseqüentemente, a brasileira, influenciaram a educação física, que acompanhou essas diversas transformações. No Brasil, a industrialização e a concretização de uma revolução industrial tardia foram somente consolidadas no início do século XX. Com isso, a educação física, naquele momento histórico, teve de cumprir

as exigências feitas por aquela nova tendência, que era a atividade higienista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988). Podemos observar que o século XX adentra no chamado “anos de chumbo”, na Segunda Guerra Mundial, período em que o mundo inteiro exige homens fortes para o combate em guerras. A partir dessa questão, temos uma educação física preocupada com a formação de um homem robusto e sadio, desprezando o mais fraco e inapto, seja para a guerra ou para o trabalho.

Para Ghiraldelli Junior (1988), a educação física brasileira ajustou-se às novas exigências da época, mas chega até a concepção pedagógica que ocorre no período subsequente à Segunda Guerra Mundial. Observando o curso da história, o país enfrenta, posteriormente, um sistema totalitário, o denominado “regime militar”, iniciado ainda na década de 1960, passando a nova exigência social em relação à educação física a uma tendência competitivista e esportivista, com a valorização do esporte competitivo no meio escolar.

Referindo-nos a uma grande revolução ocorrida nas tendências mundiais, que resultou na anistia dos exilados políticos brasileiros, uma revolução na educação também começava a ser ensaiada. Na educação física, iniciou a aceitação de mudanças; pode ser observada, no início dos anos 1980, uma efetivação no meio escolar dessas tendências de oposição às anteriores. As reações começaram nos anos 1970, mas apenas na década seguinte ocorreram mudanças de forma mais prática nos estabelecimentos escolares, passando essa nova tendência a adquirir força e reconhecimento. Estudos de João Batista Freire (2004, 2005) provocaram mudanças nas tendências de reações àquela tradicional, tais como a psicomotora e a desenvolvimentista, que passaram a tratar o aluno de forma que esse tivesse maior repertório psicomotor, opondo-se, dessa forma, no tecnicismo e no esportivismo no meio escolar.

Nesse contexto de surgimento de diferentes tendências que a educação física brasileira acolhe, emergem aquelas de cunho crítico-social, como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória. Nessas, as aulas de educação física são abordadas a partir da cultura corporal ou da cultura de movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994). Assim, observamos que a educação física, inerente à política do PST e considerada a partir dos temas da cultura corporal definida como pertencente às abordagens sociocríticas, consegue resultados educacionais e emancipatórios quando respeitadas as metodologias apontadas por essas abordagens críticas.

2 A EDUCAÇÃO

Com os estudos de Paulo Freire (2006a, 2006b), notamos que a prática educativa é socialmente determinada, pois responde às exigências e às expectativas dos grupos e classes sociais existentes na sociedade, cujos propósitos são antagônicos em relação ao tipo de homem a educar e as tarefas que esses devem desempenhar nas diversas esferas da vida prática. Nesse sentido, observamos que, quanto mais conhecedor e se inserir de forma ampla no contexto da prática social, mais capaz será o professor de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social. Dessa forma, a escola e o professor que não tiverem consciência do contexto crítico-social certamente terão concepções contrárias aos interesses da população majoritária.

Cabe comentar que, apesar de termos evoluído em relação ao contexto educacional e que a educação hoje busca uma abordagem crítica diante dos alunos, temos ainda uma educação de interesses

restritos no que diz respeito aos compromissos com as classes populares.

Com base na didática utilizada por Libâneo (2005), chegamos à concepção, em relação à educação, de que essa seria utilizada como um veículo de intenção de um sistema político e econômico ou de qualquer outra intenção ideológica que, por meio do ensino, leva àqueles, aos quais se tem interesse, uma imposição instrucional.

Considerando que o tipo de sociedade brasileira que temos é a capitalista, na qual se observa uma classe trabalhadora sonolenta no que diz respeito às maneiras de agir perante as utopias impetradas pelo o sistema e apoiadas pela classe dominante – assim como explica Durkheim (2006) –, não podemos nem escolher a forma de nossas casas nem tampouco os nossos vestuários – as vias de comunicação determinam de uma maneira imperiosa a forma de vivermos em sociedade. Esse modelo de sociedade a que somos submetidos é definido pelo sistema capitalista atual.

Vivemos em um meio social muito bem definido, no qual a escola contém um ambiente inteiramente semelhante à estrutura deste. Com isso, vivenciamos a enorme dificuldade de desmitificar uma crença arraigada nas mentes dos alunos, a qual os impede de seguir caminho valorativo que intencione a libertação verdadeira. O que a sociedade capitalista faz é algo definido pelo sistema, logo não se tem uma autonomia concreta do cidadão e esse impedimento se dá por uma ideologia imposta pelo poder.

Ao nos reportarmos sobre a educação, a qual não se preocupa apenas com o ensino, mas também com a aprendizagem, esta deve ser uma verdadeira formadora de consciências para todos os sujeitos que estão inseridos nesse processo educacional. Assim, como aponta Freire (2006b), ao esclarecer que a consciência possibilita ao povo inserir-se num processo histórico, o sujeito é capaz de expressar insatisfações sociais superando situações de opressão. A partir do argumento de Paulo Freire, podemos observar a importância e a

necessidade de termos, exigirmos e praticarmos uma educação que não aceite as práticas sectárias, cujas intenções são implantar meios não reacionários em suas práticas.

3 O ESPORTE PEDAGOGIZADO E O JOGO LÚDICO

Mediante estudos de Aquino (2004), Brougere (2004), Brasil (1998), CBCE (1997), Sérgio (2004) e Tavares (2006), compreendemos que o esporte no meio escolar teve no passado, bem como no presente, uma atuação efetiva e hegemônica. Ainda hoje é abordado de forma descontextualizada, negligenciando a corporeidade nos estabelecimentos da educação básica. A proposta de uma educação física revolucionária, a qual propicia estímulos críticos aos discentes, não é extinguir o esporte do meio escolar, e sim acolhê-lo de forma a abordá-lo no ensino escolar a partir de uma concepção antropológica.

Nesse sentido, o esporte não pode deixar de ser vivenciado, uma vez que é produto de uma cultura corporal estruturada a partir das exigências evolutivas da raça humana ao longo da história. A forma esportivizada de um fazer não reflexivo subordina o esporte aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista, provocando uma inevitável desigualdade social. Porém, o esporte pedagogizado, a partir do ensino-aprendizagem, questiona essa estrutura referida anteriormente e, nessa concepção, coloca-se como elemento da cultura corporal, evitando que o esporte não se esgote apenas em seus gestos técnicos, mas permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico e político-cultural, com abordagem antropológica.

Acerca do surgimento do esporte, observamos que esse teve a brincadeira como precursora, podendo, no entanto, constatar que foi a partir dessas que o esporte se tornou um produto cultural. Com isso, verificamos, em síntese, que o jogo é algo universal e que tem um propósito lúdico; está presente tanto na brincadeira quanto no esporte. Em suma, apoia-se um esporte “da escola”, o qual não faz apologia ao rendimento de alto nível e sim pedagógico, que objetiva um efeito lúdico com um intuito educacional, assumindo uma abordagem metodológica como prática social.

Referindo-nos ao jogo, observamos que ele propicia à criança um significado de suas ações. Praticando a sua criatividade de forma consciente, o conteúdo jogo estimula também a atitude da afetividade do aluno, suprimindo o efeito nocivo da disputa da competitividade exacerbada. Percebemos que o jogo, com suas propriedades lúdicas é, infelizmente, um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional. Para a pedagogia corrente, muitas vezes, é um relaxamento recreativo ou gasto de energia excedente, haja vista que não conhecem ou simplesmente fazem vistas grossas para o rico conteúdo do jogo a ser utilizado no meio escolar (BROUGERE, 2004).

Em face dos resultados obtidos a partir das abordagens do esporte pedagogizado, em detrimento do esporte competitivo e da consciência do efeito do conteúdo jogo nesse antagonismo, temos a possibilidade de presenciar na metodologia científica, e, mediante essas considerações, a elucidação de uma situação de apoio à inclusão social e escolar, bem como um efeito educacional, emancipatório e crítico, tendo o cuidado, dessa forma, de não separar as concepções crítico-sociais da educação física das metodologias abordadas no Programa Segundo Tempo.

4 CENÁRIO DA REALIZAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

O núcleo quatro, no qual atuamos com o PST e realizamos esta pesquisa, localiza-se na Escola Estadual André Cordeiro, no município de Brejo da Madre de Deus, no Estado de Pernambuco. Esse Núcleo faz parte das 15 escolas-núcleos do período compreendido entre 1º de outubro de 2005 a 30 de setembro de 2006.

A ASCES buscou parcerias com o PST do Ministério do Esporte, visando a ampliar as possibilidades de acesso aos bens esportivos e culturais das crianças e adolescentes. A ASCES situa-se no município de Caruaru, situado no agreste setentrional de Pernambuco, a 132 km de Recife. A privilegiada posição geográfica dessa cidade a tornou um polo socioeconômico influente em pelo menos 40 municípios circunvizinhos, perfazendo uma população de 1,2 milhão de habitantes. Apesar dessas colocações, há um índice de vulnerabilidade social do município de Caruaru e das cidades que compõem o polo do agreste de Pernambuco, incluindo o de Brejo da Madre de Deus.

Mediante essas colocações é que o trabalho dos núcleos foi orientado didático-pedagógicamente, com referência em uma área de conhecimento específico e em uma filosofia voltadas para a qualidade social da população participante. Levando em consideração os objetivos, constatamos a inclusão das atividades esportivas, lúdicas e culturais para crianças, adolescentes e alunos de necessidades especiais da cidade de Caruaru e das cidades polo do agreste de Pernambuco. A metodologia das atividades esportivas, culturais e lúdicas emergiu a partir do processo ensino-aprendizagem-conscientização, mediante práticas já mencionadas, as quais serão conteúdos que possibilitarão o incentivo para a inclusão social.

O município de Brejo da Madre de Deus, o qual faz parte das cidades pólo do agreste pernambucano, passou a fazer parte, como já havíamos colocado, de um dos 15 núcleos do PST, haja vista que a situação econômica desse município é precária, resultando em uma vulnerabilidade social que é uma das causas da exclusão social e do ócio de crianças e adolescentes na faixa etária escolar.

A região foi povoada por criadores de gado, em meados do século XVIII. O município está localizado entre serras, apresentando-se como porção úmida em meio a sítios de clima secos e, dessa forma, deu origem ao nome de Brejo. A população começou a ser formada a partir da construção de uma capela, dedicada a São José do Bom Conselho. A área ocupada pela cidade foi constituída em patrimônio da capela pelos padres da congregação de São Felipe Nery, em 1760. O município foi elevado à categoria de cidade em 4/2/1879, pela Lei Provincial nº 1.327.

A população de Brejo da Madre de Deus compõe-se de 38.109 habitantes, segundo o último censo realizado em 2000. O município dista 199 km da capital, Recife, e o acesso a ele pode ser feito pelas rodovias PE-145, BR-104 e BR-232. Anualmente, no dia 26 de maio, o Brejo da Madre de Deus comemora a sua emancipação política. Administrativamente, o município é formado pelos distritos: sede, Fazenda Nova e pelos povoados de Tambor de Cima, Tambor de Baixo, Caldeirões, Fazenda Velha, Cavalo Russo, Cacimba de Pedra e Estrago. As principais atividades econômicas são a agropecuária, serviços e indústrias. Também há o turismo sazonal, o qual é marca forte na cidade por conta dos espetáculos na cidade-teatro de Nova Jerusalém, bem como o artesanato. Quanto ao clima, podemos presenciar um semiárido, com temperaturas em torno de 25 C°, favorecendo, dessa forma, o cultivo de hortaliças e frutas. Em relação à educação, no município de Brejo da Madre de Deus existem 57 estabelecimentos de Ensino Fundamental. Apenas

2 estabelecimentos oferecem o Ensino Médio. O município não possui Instituições de Ensino Superior.

5 RELATANDO A EXPERIÊNCIA

A pesquisa transcorreu a partir de um relato de experiências; foi realizada com crianças, adolescentes e pré-adolescentes, todos participantes do PST. Tendo em vista que esse trabalho foi realizado mediante a divisão de quatro turmas diferentes, seguindo o agrupamento por idade sem separações de gêneros, essas divisões foram feitas da seguinte forma: alunos de 10 a 11 anos, de 12 a 13 anos, de 14 a 15 anos e de 16 a 17 anos de idade. O objetivo dessa experiência foi observar se os conteúdos esporte pedagogizado e jogo têm um efeito educacional nas abordagens do Núcleo IV do Convênio nº 135/05.

Para a execução da pesquisa, tomamos referências a partir de um plano de trabalho desenvolvido no Livro-Texto Módulo 3, Unidade 4, páginas 154 e 155, mediante um exemplo de processo de criação de jogos de sequências de 14 aulas, ao passo que a metodologia utilizada na pesquisa contém 15 aulas. Levando em consideração o trabalho, dividimos os diversos alunos em quatro turmas, como já havíamos anunciado, e cada uma dessas compostas em média por 30 alunos. A partir disso, foram feitas subdivisões de três grupos, sendo que cada um continha 10 alunos.

A primeira aula desenvolvida foi teórica, executada no ambiente de sala de aula, cujo interesse eram as divisões de temas a serem apresentados e dos grupos, compostos por dez alunos cada. Essas divisões de grupos foram feitas mediante a escolha dos próprios alunos, por afinidade. Posteriormente, foram transmitidas a esses

alunos as tarefas a serem desenvolvidas em todo o processo da experiência, o que transcorreu da seguinte forma: informamos a todas as turmas que as divisões dos grupos seriam conhecidas por nomenclatura, sendo: Grupo I, Grupo II e Grupo III. Estes apresentariam uma exposição teórica na próxima aula e, com isso, o primeiro grupo apresentaria um jogo que utilizasse bolas com os pés; o segundo, um jogo que utilizasse bolas com as mãos, e o último apresentaria um jogo que não utilizasse bolas. Dessa forma, tivemos a primeira aula concluída. A segunda apresentação ocorreu também em um ambiente semelhante a anterior, com a apresentação dos trabalhos.

Na segunda aula, foram apresentados os trabalhos dos três grupos das diversas turmas, mediante a exposição de cartazes explicativos e apresentações verbais; enquanto um grupo apresentava os outros dois assistiam. Consideramos que todos, dessa forma, seriam conhecedores dos tipos e das regras dos jogos dos demais grupos. Cada um dos membros dos subgrupos tinha cadernos de anotações para que pudessem acompanhar todo o processo da pesquisa anotando dúvidas e soluções de problemas.

Na terceira aula, tivemos a primeira apresentação na prática. Nesta, todos os grupos apresentavam suas pesquisas de trabalhos ao mesmo tempo. Para isso, delimitamos a quadra em dois ambientes iguais, nos quais, de um lado, acontecia o jogo de bolas com os pés e, do outro, o de bolas com as mãos. Para os sem bolas, utilizou-se outro ambiente conjugado a essa quadra. Assim, todas as atividades transcorriam em ambientes próximos, permitindo dessa forma que os professores tivessem visão panorâmica do desenvolvimento dos trabalhos.

Na quarta aula, todos os grupos das diversas turmas já haviam concluído as suas primeiras aulas na prática. Tivemos nessa nova aula um rodízio de grupos, no qual o primeiro ocupava o lugar do segundo, este o do terceiro e o último o lugar

do primeiro, perfazendo dessa forma um rodízio completo entre eles. Efetuamos a quarta aula, que ocorreu mediante a mesma estrutura da terceira, acrescentando as mudanças de regras que esses grupos tiveram que realizar das atividades que pertenciam ao outro grupo, o que acontecia mediante o rodízio de atividades, como já citado. Acerca dessa situação, percebemos a importância da primeira aula e, principalmente, da segunda, nas quais os grupos ficaram sendo conhecedores do trabalho do outro. Essas duas primeiras aulas foram imprescindíveis para serem utilizadas a partir da quarta aula.

A quinta aula ocorreu de forma semelhante à quarta, cujo rodízio seguiu de forma semelhante a essa aula, lembrando que sempre mudam as regras da atividade do novo lugar que irá ocupar. Na sexta aula, completou-se o ciclo do rodízio, no qual todos os grupos chegaram ao seu lugar de origem, haja vista que mudaram também as regras do seu próprio jogo. Nesse momento, além do jogo original apresentado, cada grupo das quatro turmas teve três novos jogos criados por eles, prontos para o consumo dos próprios alunos no meio escolar ou fora deste.

Na sétima aula, todos os grupos já haviam concluído os rodízios. Nesse momento, cada um dos três grupos ocupou uma aula inteira para desenvolver o seu jogo de regras próprias em conjunto com os outros dois. Foram necessárias três aulas para apresentar uma modalidade de jogo e, dessa forma, com as aulas sete, oito e nove concluíram-se as apresentações de jogo das bolas com os pés dos três grupos das diversas turmas.

Nas décima, décima primeira e décima segunda aulas foram apresentados os jogos utilizando bolas com as mãos e, para concluir, na décima terceira, décima quarta e na décima quinta aulas foram apresentados os jogos sem a utilização de bolas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na metodologia desenvolvida, apresentaremos, a seguir, os resultados em ordem lógica:

1. A pesquisa confirmou, a partir da observação e análise das atividades, mediante os conteúdos “esporte pedagogizado” e o “jogo lúdico” pertinentes à proposta do PST, que a metodologia teve sua resposta ao problema levantado pela pesquisa. Constatou-se que a metodologia de ensino adotada pelo Programa cumpre as determinações educacionais no Núcleo IV. Tal metodologia foi utilizada até o final de 2007.
2. A pesquisa confirmou os resultados de efeito emancipatório dos alunos envolvidos na abordagem. Acerca dos resultados obtidos pela pesquisa realizada no Núcleo IV - Escola Estadual André Cordeiro, verifica-se que esta escola confirmou a opinião de diversos autores da área de Educação Física, como João Batista Freire, o Coletivo de Autores, dentre outros, em que o jogo lúdico e o esporte pedagogizado são conteúdos de poder educacional em meio escolar e, dessa forma, também ficou evidenciado que determinados conteúdos têm efeito emancipatório sobre os alunos.

Para que pudéssemos constatar todos os resultados, utilizamos o seguinte critério: a metodologia utilizada pelo Núcleo IV apenas teria um efeito educacional e emancipatório se os alunos envolvidos esboçassem interesse participativo, efetivo e eficaz nas resoluções das atividades pertinentes à metodologia utilizada. Pudemos observar que os conteúdos “esporte pedagogizado” e “jogo lúdico”, abordados metodologicamente na escola pública respeitando a relação ensino-aprendizagem e estimulando a assimilação ativa do aluno, possuem um poder não apenas educacional, mas também

emancipatório para os alunos da classe majoritária envolvidos nesta educação. Com isso, confirma-se uma retomada da luta da classe trabalhadora contra a sectarização instalada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante observações realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, concluímos que, apesar da educação intencional desempenhada nos estabelecimentos de ensino do Brasil ser mediante interesses da classe dominante minoritária em detrimento da classe trabalhadora, confirma-se que a intervenção escolar em contraturno, como é a proposta do PST, ministrado no Núcleo IV, teve uma intervenção de valorização e de apoio aos alunos da classe trabalhadora. A metodologia e os conteúdos utilizados por uma educação física compromissada com o ensino-aprendizagem conseguiram seus objetivos, que foi colocar em prática o esporte pedagogizado e o jogo lúdico com um propósito educacional emancipador nas intervenções desse Programa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Santo Thomaz. **Jogo, esporte e escola**. Universidade de Brasília; UNB/Centro de Educação a Distância (esporte escolar), v.3, Brasília-DF, 2004.

AUGUSTA, Maria. **Jogo, corpo e escola**. Universidade de Brasília, UNB/Centro de Educação à distância. (esporte escolar). Brasília-DF, 2004.

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: instrução aos PCNs.** MEC/ SEF. Brasília-DF, 1998.

BROUGERE. **Jogo, corpo e escola.** Universidade de Brasília; UNB/Centro de Educação à Distância (esporte escolar), v.3. Brasília-DF, 2004.

CBCE. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs:** profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí, RS: Sedigraf, 1997.

COLETIVOS DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DURKHEIM, Emílio. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

ELCOIN. **Jogo, corpo e escola.** Universidade de Brasília-UNB/Centro de Educação à Distância, (esporte escolar), v.3. Brasília-DF, 2004.

FREIRE, João Batista. **Educação física de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. 43. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. **Jogo, corpo e escola.** Universidade de Brasília, UNB/Centro de Educação à Distância (esporte escolar), v. 3. Brasília-DF, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

GO TANI. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **A educação física cuida do corpo e "mente".** 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SÉRGIO, Manoel. **Jogo, corpo e escola**. Universidade de Brasília: UNB/ Centro de Educação à Distância (esporte escolar), v.3. Brasília-DF, 2004.

TAVARES, Marcelo et al. **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física**: Reencontros com caminhos interdisciplinares. Recife: Edupe, 2006.

8

O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: um estudo na Escola Rotary de Caruaru¹

Karine de Albuquerque Vasconcelos

INTRODUÇÃO

A inclusão, como processo social amplo, vem acontecendo em todo mundo, fato que vem se efetivando a partir da década de 1950. A inclusão é a modificação da sociedade como pré-requisito para que pessoas com deficiência possam buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. A inclusão social caracteriza-se por mudanças

¹ Produção oriunda de Trabalho de Conclusão de Curso na Faculdade do Agreste de Pernambuco (FAAPE), para obtenção de grau no Bacharelado em Educação Física – 2008, sob a orientação da Prof^ª Dra Ana Maria de Barros, da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES).

na sociedade para garantir o desenvolvimento e o exercício da cidadania de pessoas com deficiência, bem como transformações pequenas e grandes nos espaços físicos, e, também, na mentalidade das pessoas, inclusive das próprias pessoas com deficiência. A grande questão é como garantir isso de forma competente. Assim, é preciso planejamento e organização em relação às políticas voltadas para atender a essa população.

A educação física tem a capacidade de permitir a participação de crianças, jovens e adultos nas atividades físicas adequadas às suas possibilidades, permitindo que sejam integradas num mesmo mundo. Os conteúdos da educação física adaptada envolvem jogos que contêm um caráter lúdico, favorecendo a compreensão da criança em relação ao seu sucesso e fracasso. Importante também é que o professor tenha conhecimento básico dos tipos de deficiência, se transitórias ou permanentes e quais estruturas estão prejudicadas.

Sabemos que ainda existe uma carência em relação ao desenvolvimento de políticas públicas que atendam às diversidades presentes no nosso país. A transformação social e mudanças culturais são necessárias, bem como a capacitação de pessoal para atuação em políticas públicas de lazer e esporte. O presente artigo busca desenvolver uma reflexão acerca das políticas públicas de esporte e lazer do governo federal, proposta e implementada pelo Ministério do Esporte, por meio do projeto Programa Segundo Tempo (PST). Objetivamos discutir questões referentes aos desafios e impedimentos socioeducativos de inclusão de pessoas com deficiência no modelo tradicional de ensino, bem como relatar a experiência do PST na escola Rotary de Caruaru. A metodologia adotada foi o método de revisão de literatura, realizando-se extensa e cuidadosa pesquisa nas principais bases bibliográficas e de dados disponíveis sobre a temática proposta, complementada de análise documental no arquivo do PST no que se refere ao Núcleo da Escola Rotary de Caruaru.

A visão do Estado, como provedor das políticas públicas que atendam às várias demandas sociais, é limitada, pois política pública tem relação com o governo, enquanto a política de Estado tem um caráter de continuidade sem ligação com o governo. A democracia é o ponto-chave para criação, negociação e manutenção das políticas públicas, inclusive no esporte e lazer. A necessidade de se estabelecer políticas de Estado é importante para se ter continuidade e permitir também a construção de políticas sociais intersetoriais, pois é direito de todos o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à assistência aos desamparados, direitos amparados pela Constituição Federal em seu no artigo 6º. Sabendo disso, os indivíduos podem e devem buscar uma igualdade social, mesmo diante de uma cultura dominante com um contexto de exclusão e de diferenciação social.

Diante dessa tal realidade, a sociedade pode e deve se organizar para criar mecanismos e estratégias de busca e reivindicação de seus direitos, pois é importante que a sociedade seja vista e ouvida.

É verdade que, após a criação do Ministério do Esporte, houve melhora na organização e planejamento de políticas públicas voltadas para o esporte e o lazer e, para tornar o espaço mais democrático, foi criado o Conselho Nacional de Esportes, que tem o objetivo de desenvolver programas que envolvam a população em massa na prática de atividade física. Isso porque o esporte deve ser encarado como uma prática de livre acesso a todos os cidadãos, sem a finalidade de alto rendimento e possibilitando a escolha de várias modalidades para aumentar a diversidade de experiências no esporte, afinal ele também possui dimensões recreativas e lúdicas. Por essa razão, o lazer entra como tema tratado como política pública do esporte. Ainda existem poucos programas e ações governamentais voltados para esse segmento. No atual governo, existem dois programas que são considerados como esporte em suas dimensões lúdicas, também chamados de

participativo e de lazer. O primeiro deles é o PST, um dos principais da pasta para o esporte educacional e que promove o esporte e o lazer, tendo como princípio a inclusão social, envolvendo governos municipais e estaduais, além da sociedade civil. Esse programa está direcionado à população em situação de exclusão social e respeita as diversidades humanas e as especificidades regionais e culturais. E o segundo é o Programa Esporte e Lazer na Cidade, que atualmente merece mais atenção do governo. É importante saber que ações sociais voltadas para população em situação de vulnerabilidade ou exclusão devem valorizar a prática do esporte, do lazer, da educação ambiental, da promoção da saúde e qualidade de vida, contando com a participação coletiva da população que está sendo ou será beneficiada pelo Programa.

A inclusão social de PPDs já está acontecendo, de forma um pouco lenta, mas não basta apenas receber estudantes com deficiência na escola, é preciso garantir que o ensino especializado ocorra de forma responsável e eficiente, contribuindo para que crianças avancem nos conteúdos escolares (GURGEL, 2007, p. 38).

1 DESAFIOS E IMPEDIMENTOS SOCIOEDUCATIVOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O Plano Nacional de Educação (2001) afirma, entre outras metas, o desenvolvimento e a ampliação de programas educacionais em todos os municípios, o trabalho em parceria com as áreas de saúde e assistência social, a realização de ações preventivas nas áreas visual e auditiva, a generalização do atendimento aos alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o atendimento na rede regular de

ensino ou em classes e escolas especiais, a educação continuada dos professores em exercício e a formação de professores em Instituições de Ensino Superior (IES).

Em 2001, as Diretrizes para a Educação Especial mencionam, pela primeira vez, a inclusão. O documento cita a legislação anterior como base para a sua elaboração e dá destaque à Declaração de Salamanca (2008) enquanto fonte de inspiração filosófica. A ideia norteadora da Declaração é a de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças e encontrar uma maneira de educá-las com êxito. Essa ideia impulsionou a difusão do termo “inclusão” e também popularizou a noção de que todas as crianças devem ser educadas no mesmo ambiente.

Por outro lado, a análise de alguns aspectos da Declaração revelou o apagamento da dimensão política, a persistência da visão ingênua que atribui à educação o poder de mudar, sozinha, a sociedade e certa tendência à prescrição. A leitura das Diretrizes permite identificar, em alguns momentos, a persistência dessas características. Vejamos a sua primeira definição de inclusão:

A garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (UNESCO, 2004, p. 7).

Além disso, persiste no documento a menção ao objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica, o que remete à concepção que ainda torna o aluno culpado do seu próprio fracasso.

Para Laplane (2006, p. 9), as Diretrizes destacam o surgimento de uma nova mentalidade no Brasil e assumem como princípios o

direito à dignidade, à busca de identidade e o exercício da cidadania. Para o autor, na discussão interna sobre a função social da escola, a construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas e o protagonismo dos professores é visto como chave para a inclusão. Os sistemas escolares são instados a assegurar a matrícula de todos os alunos e a organizarem-se para atendê-los. Devem oferecer os recursos pedagógicos necessários e capacitar profissional para atender às demandas dos alunos (LAPLANE, 2006).

No âmbito administrativo, as Diretrizes afirmam a alocação de recursos materiais e humanos para atender às demandas tanto nos aspectos físicos, relacionados às barreiras arquitetônicas, como nos aspectos da comunicação e os mais estreitamente ligados ao ensino e à aprendizagem. As estratégias de comunicação e ação comunitária são consideradas como formas de reafirmar o compromisso político com a inclusão.

No início de 2004, a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação lançou a série *Educação Inclusiva*, um conjunto de documentos destinados a promover a implementação da política de inclusão escolar. A série é composta de quatro documentos que abordam os aspectos filosóficos da inclusão, o papel dos municípios, da escola e da família. O primeiro deles assume como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade e o respeito à diversidade como uma consequência dos anteriores. O documento cita também a Declaração de Salamanca (2008) e o documento resultante da Convenção Interamericana (2001) como documentos internacionais que fundamentam o Programa. A legislação nacional citada inclui a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), o Decreto nº 3.298 (1999), o Plano Nacional de Educação (2001), o

Decreto nº 3.956 (2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), além de um conjunto de documentos norteadores da educação que orientam a ação inclusiva nos diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino.

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

2 ESPORTE, SOCIEDADE E ESTADO

Por mais que não seja objetivo central deste trabalho discutir as relações entre Estado, governo e sociedade, convém definir brevemente esses termos para que se torne possível uma melhor compreensão das ideias expostas neste artigo. Por Estado entende-se o conjunto de estruturas político-administrativas organizadas em conformidade com regulamentações legais originadas no âmbito público. O governo pode ser entendido *como o conjunto de pessoas que exercem o poder político, e, por governantes, entende-se o conjunto de pessoas que governam o Estado*. A sociedade, por sua vez, é o conjunto de pessoas que estão submetidas aos ditames governamentais, não participando diretamente da gestão dos recursos públicos e das estruturas estatais. No âmbito público, tendo como atores principais os governos, nascem as políticas públicas, voltadas à regulação de áreas específicas.

O termo *esporte* é uma descontração de “sair do porto”, expressão usada pelos marinheiros europeus no século XIV, quando se envolviam com passatempos em que as habilidades físicas eram fundamentais (TUBINO, 2002). O esporte moderno, assim denominado para se diferenciar das manifestações esportivas da Antiguidade, adquiriu obviamente significado diferente, vindo da Inglaterra do século XIX e tendo na figura de Thomas Arnold, diretor do Colégio Rugby entre 1828 e 1842, o seu primeiro grande teórico. De acordo com Tubino (2002), esse educador, fortemente influenciado pelas ideias de Charles Darwin, considerava que o esporte deveria ser utilizado na seleção dos melhores e dos mais capazes.

Na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) surgiu o movimento Esporte para Todos, que difundiu internacionalmente o conceito de esporte como todas as possibilidades da atividade motora humana capaz de promover o lazer, o prazer e a satisfação. A mudança no entendimento desse conceito ampliou o significado das atividades esportivas, disseminando práticas não competitivas e possibilitando uma participação universal no esporte, que anteriormente era visto não como um direito, mas como um dom. Tornou-se possível falar, então, em esporte como fenômeno social, apresentado a todos na infância e ligado à identidade individual. O entendimento do esporte como fenômeno social do mundo moderno ocorre como um fato social construído, que existe fora das consciências individuais, tornando-se imperativo à vida da sociedade e influenciando costumes e hábitos.

O esporte é um meio para a socialização, favorecendo a atividade coletiva, o desenvolvimento da consciência comunitária, o fortalecimento da saúde, a recreação e a comunicação entre os praticantes, a identidade e a representação simbólica da nação, evidenciada em competições importantes.

Retornando aos usuários-praticantes, percebemos que a prática esportiva pode ser dividida em práticas de aprendizagem, de treino, de competição, de prática regular, de recreio e a tantas outras identificadas na abrangência das dimensões sociais do esporte, isto é, do esporte-educação, do esporte-participação e do esporte-performance.

3 POLÍTICA DE INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES E CONTRADIÇÕES

A matriz da política educacional de inclusão é a Declaração Mundial de Educação para todos, resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). A Declaração Mundial de Educação para Todos propõe uma educação destinada a “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade” (DECLARAÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, art. 1º).

Nessa linha de ação, surge o conceito de *necessidades educacionais especiais*,

que se refere a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolaridade. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Esse conceito é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiência do aluno. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para diversidade.

O movimento de inclusão considera necessária uma política que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e estrutura do funcionamento educativo e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe. Essa mudança de concepção baseia-se na crença de que as mudanças estruturais, organizacionais e metodológicas poderão responder às necessidades educativas e beneficiar todas as crianças, independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência.

Por outro lado, não se pode negar as deficiências e as restrições delas provenientes. Por isso, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão.

Apesar desse avanço conceitual, é necessário reconhecer a necessidade de articulação das políticas e de ações práticas efetivas e integradas entre os setores governamentais que desenvolvem essas políticas, para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso aos recursos e equipamentos especiais necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da educação infantil.

O foco da política pública integrada deve ser o desenvolvimento humano, a equidade das oportunidades educativas e a participação de todos. Enfatizando o eixo da humanização, do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem, o acesso ao mundo da

cultura e do conhecimento não pode ser desfocado de uma política de educação infantil que se diz democrática.

4 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO, DIFERENTES CONCEITOS E PRÁTICAS?

O conceito de integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da normalização criado na Dinamarca, em 1959, e amplamente adotado na Suécia, em 1969. Esse conceito defendia, para as crianças com deficiências, modos de vida e condições iguais ou parecidas com as condições dos demais membros da sociedade. A ideia de normalização, como foi proposta, subentendia não tornar o indivíduo “normal”, mas torná-lo capaz de participar da corrente natural da vida, inclusive da escola.

Surge daí o princípio de oferecer condições e oportunidades iguais do ponto de vista educacional e atividades sociais mais amplas, o que, na década de 1970, nos Estados Unidos e em outros países, era denominado *mainstreaming*, que significa integrar as pessoas com deficiência à corrente principal da vida. Nesse conceito, a educação deveria ocorrer em um ambiente menos restritivo possível, e o atendimento às necessidades individuais realizado, preferencialmente, no ensino regular. Somente os alunos com deficiência mais grave seriam encaminhados para escolas especiais.

Embora a proposta de integração plena estivesse voltada para a inserção do aluno na classe comum e na comunidade, a educação de crianças com deficiência acabou acontecendo de forma paralela em instituições especializadas ou em classe especiais. Chega assim, ao nosso meio, o movimento da inclusão com a divulgação da

Declaração de Salamanca (1994), sob o patrocínio da Unesco, cujas linhas de ação visam ao seguinte universo conceitual:

O termo necessidade educacional especial refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. A escola tem de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiência grave (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Observa-se, nesse conceito, uma mudança de foco, que deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no aluno e no êxito do processo ensino e aprendizagem, para o qual o meio ambiente deve ser adaptado às necessidades específicas do educando, tanto no contexto escolar e familiar, como no comunitário.

Esses conceitos revelam que integração e inclusão não são sinônimas, mas metáforas distintas que contêm imagens e práticas diferentes. Assim, a metáfora do “sistema de cascata”, no conceito da integração, sugere o atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviços itinerantes, mediante a preparação gradativa do aluno para o ensino comum.

Há autores, no entanto, que propõem a inclusão de forma mais radical, discordando da validade de adaptações e complementações curriculares, enfatizando a necessidade de se rever a prática pedagógica para que seja especializada para todos os alunos. Essa dimensão humana e antropológica é ideal, desejável por muitos pais e professores, mas há ainda um longo caminho a ser percorrido, principalmente com relação à formação de professores, em direção à educação para diversidade. Essa é uma questão bastante contraditória, por isso merece um amplo debate entre os estudiosos e os envolvidos: alunos, professores, família e comunidade.

5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O projeto pedagógico para diversidade se constitui em um grande desafio para o sistema educativo como um todo, que deve pensar na aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva. Essa é a função social da escola; manifesta-se nas formas de interação entre pessoas, escola, família e comunidade. Assim, as crenças, as intenções, as atitudes éticas, os desejos, as necessidades, as prioridades dos alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser discutidos pela comunidade escolar e inscritos no projeto pedagógico para a diversidade (BRASIL, 2005).

Torna-se importante pontuar que a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses, sendo preciso saber articulá-las. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças. Ela requer, ainda, uma ação complementar no contexto social por meio de trabalho conjunto com os serviços de apoio da educação especial, que também são responsáveis pela articulação e interface com os diferentes setores, dentre eles saúde, ação social, justiça, transporte e outros.

Trata-se, então, de um projeto político-pedagógico com ações integradas de atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar iniciativa e reunir as ações intersetoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. Para que se avance nesse sentido, é necessário que os municípios se organizem para formular uma política educacional inclusiva e a escola elabore

um projeto pedagógico que ultrapasse a visão assistencialista de educação compensatória.

Essa superação depende da criação de centros de educação infantil com creches e pré-escolas que integrem o cuidado e valorizem a educação como forma de socialização, autonomia moral, desenvolvimento de competências e participação na vida cultural da comunidade. A transformação desses conceitos é que se constitui, na realidade, o grande desafio para a elaboração do projeto político-pedagógico na 'Educação Infantil. A partir desse princípio, é fundamental compreender a importância e a necessidade da formulação de projetos pedagógicos que enfatizem a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem, contemplando as necessidades educacionais específicas de todos os educandos (BRASIL, 2005).

A implementação de um projeto para educação inclusiva demanda vontade política, planejamento e estratégia para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com os professores especializados, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação infantil, visando a construir e a efetivar uma prática pedagógica que possa lidar com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando, de maneira conjunta, a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo.

6 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: SUJEITO COM POSSIBILIDADES E NECESSIDADES

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais,

são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm possibilidade de conviver, aprender, interagir, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente. Essa forma diferente de ser e agir é que as tornam seres únicos, singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, incompletude, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com alguma dificuldade que, muitas vezes, tornam-se desafios com os quais podemos aprender e crescer como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro.

Mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou das limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interage, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento. É importante que o professor da Educação Infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e a acolhida dos desejos e das intenções, a interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação. Para isso, o professor necessita do apoio e da cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Estudos em diferentes momentos históricos acerca das possibilidades cognitivas de crianças com deficiência mental e paralisia cerebral mostram oscilações e ritmos diferentes no processo de desenvolvimento e construção de conhecimento dessas crianças. Evidenciam esses estudos que os programas das escolas especiais, muitas vezes, centram-se nas limitações, nos déficits, nas impossibilidades, e não aproveitam as potencialidades e os recursos de que esses alunos dispõem para que suas possibilidades intelectuais e de adaptação ao meio sejam aumentadas (BRASIL, 2005).

Dessa maneira, as ações da criança sobre o meio “fazer coisas, brincar e resolver problemas” podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca.

Torna-se necessário, então, que os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente do tipo de deficiência, sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras nas quais sejam solicitados a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular escolhas e tomar iniciativas.

As crianças com deficiência sensorial, auditiva ou visual necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e de linguagem; uma exploração ativa do meio como forma de aquisição de experiência: o uso do corpo, do brinquedo e da ação espontânea como instrumentos para compreensão do mundo. Elas necessitam da mediação do professor para a formação de conceitos, do desenvolvimento da autonomia e da independência, incentivando-as a se comunicarem, interagirem e participarem de todas as atividades do grupo.

As dificuldades que as crianças com deficiência mental podem encontrar são de adaptações a novas situações, elaborações de estratégias de ação, de pensamento e planejamento de atividades, que ocorre de modo mais lento que com as outras crianças. Essas competências são adquiridas na ação, no brinquedo e com atividades pedagógicas sistematizadas para esse fim.

7 LEITURAS DA REALIDADE ESPECÍFICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO CENTRO DE REABILITAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CARUARU (CREE)

O relato de experiência que se segue aconteceu no Centro de Reabilitação e Educação Especial (CREE), durante o Convênio nº 390/06 firmado entre o Ministério do Esporte e a ASCES, com aulas para pessoas com necessidades especiais, DM (Deficiente Mental), no período de 1º de março de 2007 a 29 de dezembro de 2007. Este núcleo atendeu a 70 alunos especiais assistidos por uma coordenadora e por 4 estagiários, sendo desenvolvidas atividades esportivas, individuais e coletivas, e ações complementares, nos espaços físicos da escola ou em espaços comunitários, tendo como enfoque principal o esporte educacional. O funcionamento do núcleo aconteceu em três dias de atividades semanais.

O público-alvo foram os deficientes mentais, que podem ser definidos como o ser com desenvolvimento insuficiente da capacidade intelectual. Quanto ao potencial de produção, podem ser divididos em três grandes grupos, sendo: dependentes, treináveis e educáveis. Os dependentes precisam de atenção permanente, os treináveis são capazes de serem treinados e os educáveis podem perfeitamente receber educação especial. A Escola Rotary atende a alunos dependentes, treináveis e educáveis; portanto, a clientela é bem heterogênea quanto aos aspectos da deficiência, mas são divididos em salas por áreas de deficiência e não por séries.

Os deficientes mentais são educandos com desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e se caracteriza pela inadequação do comportamento, adaptativo, necessitando de métodos e recursos didáticos específicos para sua educação.

No Rotary, o PST foi planejado e executado com aulas, oficinas pedagógicas, festivais internos (dentro do núcleo) e externos (na ASCES). A abertura dos Festivais na ASCES é constituída pelo desfile das delegações, execução do Hino Nacional, desfile da tocha, juramento do atleta, seguidos das apresentações culturais. Nos dias que sucedem a abertura, cada núcleo participa das atividades esportivas, culturais, oficinas pedagógicas. O encerramento de cada turno possibilita a cada núcleo demonstrações de atividades culturais ensaiadas preliminarmente em cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se anuncia uma nova era de reconstrução nacional que deixa para trás a omissão do Estado na promoção do desenvolvimento social, é preciso lembrar que o processo de redemocratização do Estado consagrou a participação popular na gestão da política pública ao fundar as bases para a introdução de algumas experiências que contribuíram para a ampliação da esfera pública no país, entendida como arena, na qual as questões que afetam o conjunto da sociedade são expressas, debatidas e tematizadas por atores sociais. Esses espaços, além de possibilitarem o exercício do controle público sobre a ação governamental, também tornam públicos os interesses de seus integrantes.

Tais experiências alteram significativamente a relação Estado/sociedade à medida que criam novos canais de participação popular. Desta forma, concluímos afirmando que é preciso que os municípios tenham um papel relevante no desenvolvimento das políticas públicas do esporte e lazer, assumindo a função de gestores dessas políticas.

Para desenvolver e implementar essas políticas, é necessário estabelecer vínculo constante com a população por meio de participação, inclusão e qualificação das práticas e espaços de esporte e lazer, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e a conquista da cidadania.

Outro grande desafio é a qualificação dos órgãos gestores com o aumento de sua capacidade técnica, aperfeiçoamento dos instrumentos de gestão, formação e capacitação de recursos humanos, aumento da capacidade de mobilizar os recursos públicos de maneira mais eficiente e o desenvolvimento de habilidades gerenciais que contribuam na viabilização das novas atribuições do município.

Para formular políticas públicas nessa área em novos moldes, é imprescindível e necessário que as ações possam ser direcionadas para o trabalho participativo na busca de interfaces intersetoriais do poder público e com a parceria, apoio, convênio e patrocínio da iniciativa privada, de modo a garantir a construção coletiva de seus programas, projetos, como também com ações através da participação popular que permitam a descentralização das atividades de forma a possibilitar o maior acesso das pessoas do município às atividades desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 36p.

ALVES, José Antônio Barros; PIERANTI, Octavio Penna. O estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil. **RAE eletrônico**,

São Paulo, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 21 Nov 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz de Terra, 2007.

GURGEL, Thais. Inclusão, só com Aprendizagem. **Revista Nova Escola**, a. XXII, n. 206, out. 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisas bibliográficas, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2006.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 21 nov. 2007.

LEAL, Maria Ivanilda Oliveira. **Portadores de Deficiência Mental**: uma experiência no Programa Segundo Tempo, no período de outubro de 2005 a julho de 2006 (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade de Brasília, 2007.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 25 Nov 2007.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lúdico educação e educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

_____. **Formação e Desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**: para atuação em políticas públicas. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MEZZADRI, Fernando Marinho; CAVICHIOLO, Fernando Renato; SOUZA, Doralice Lange de. **Esporte e lazer**: Subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. 48p.

QUINTÃO, Denise Teresinha da Rosa. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. **Psicologia Social**. Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 21 Nov 2007.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 25 Nov 2007.

SUASSUNA, Dulce Maria F. de A. **Política e Lazer: Interfaces e Perspectivas**. Brasília: Thesaurus, 2007.

TUBINO, Manoel. **Teorias da educação física e do esporte**. São Paulo: Manole, 2002.

Legislação (algumas indicações no texto não estão bem identificadas aqui - o que for on-line precisa ter a data original mencionada, conforme consta no texto)

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e da outras prevalências. Brasília, dez. 2004.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, dez. 1999.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, Artigo I, inciso 1º, out. 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2001/df3956.html>>. Acessado em: 24 set. 2008.

_____. Ensaio Pedagógico. **Construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Medida Provisória nº 1.799-6, de 10 de junho de 1999 - DOU de 11 de junho de 1999. Brasília. Art. 2º, Parágrafo Único, inciso I, 1999. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/lei7853.asp>>. Acessado em: 24 set. 2008.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. DOU 18.09.2008. Brasília, 2008.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do

art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. DOU 18.09.2008.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, jul. 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, dez. 1996.

_____. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas Nas Áreas das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acessado em: 2 maio 2008.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acessado em: 24 de set. 2008.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. DOU. 10.7.2008, Republica. Em 20.8.2008, Brasília, 20 de ago. 2008.

_____. Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidade e desvantagens. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdp/sicorde/ Rel Pesquisa. pdf](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdp/sicorde/Rel_Pesquisa.pdf)>. Acessado em: 13 out. 2008.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acessado em: 16 nov. 2008.

_____. Plano Decenal de Educação Para Todos, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acessado em: 16 nov. 2008.

_____. Plano Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acessado em: 16 nov. 2008.

9

DANÇA COM DEFICIENTES INTELECTUAIS: uma experiência do Programa Segundo Tempo em Caruaru - PE¹

Maria Ivanilda Oliveira Leal

INTRODUÇÃO

A principal inquietação em desenvolver o tema foi a constatação do quadro de exclusão social que os alunos portadores de necessidades especiais vivenciam, tendo como espelho a família e a sociedade despreparadas para lidar com eles e educá-los, mesmo com tantas campanhas e incentivos governamentais, não governamentais e da mídia em geral.

1 O relato é resultado do TCC apresentado para a conclusão da Especialização em Esporte Escolar da Universidade de Brasília (UNB), Centro de Ensino a Distância (CEAD), sob a orientação da Prof^a Ms. Isabel Cristina de Araújo Cordeiro, da Faculdade do Agreste de Pernambuco (FAAPE) e da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF/UPE).

No Brasil, são poucas as obras que tratam sobre a pessoa deficiente, dificultando o acesso a informações de pais e da sociedade a fontes de pesquisas escolares em todos os níveis, do Ensino Fundamental até os de pós-graduação. Não só é escassa a bibliografia sobre a pessoa com deficiência como também sobre o conteúdo a ser pesquisado, que é a dança direcionada a pessoas com deficiência intelectual. Não é incomum nos depararmos com pessoas inseguras e com dúvidas sobre a pessoa com deficiência intelectual no relacionamento pessoal ou profissional. Também são escassos e localizados apenas nos grandes centros urbanos os cursos especializados nessa área, restando a nós, profissionais de educação, preocupados com a melhora do atendimento aos nossos alunos especiais, procurar aprofundamento nas questões que os envolvem através de bibliografia já existente, de artigos científicos e das informações precisas adquiridas em outras fontes.

O aluno com deficiência intelectual é um aluno como qualquer outro, cujo processo de desenvolvimento se dá através das mesmas fases e da mesma sequência, sendo a maior diferença o ritmo de aprendizagem, que exige mais tempo de contato e maior diversidade de formas de apresentação de conteúdos. Muitas vezes, esses alunos, quando não aprendem, não são respeitados em seu nível de desenvolvimento. Isso ocorre na sala de aula e também em atividades esportivas, que devem ser diversificadas, atrativas, prazerosas e, acima de tudo, o profissional que vai ministrá-las deve ter sensibilidade, pois “[...] para se descobrir o que é bom para ele é preciso, antes de tudo, saber como são, para entendê-los melhor, e assim equacionar de forma mais equilibrada as atividades a eles destinadas” (ROSADAS, 1996, p. 12).

O interesse pelo referido tema surgiu a partir de experiências vivenciadas em aulas de educação física e do Programa Segundo

Tempo (PST), direcionadas ao deficiente mental, ministrada na Escola Rotary, localizada no município de Caruaru, na região do agreste pernambucano.

1 A DANÇA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No início da civilização, o homem, para sua sobrevivência, precisava do movimento e o utilizava para suas necessidades, o que comprova, sem maiores análises, que a existência da vida é a capacidade de se movimentar. O movimento está associado ao ritmo, próprio de cada indivíduo, e este foi sendo desenvolvido de acordo com as necessidades. Por não existir a palavra e havendo a necessidade de comunicação, era por meio de gestos que o homem se comunicava. A organização dos gestos ritmados fez o homem sentir prazer em se movimentar, surgindo a dança, que pode ser considerada como a mais antiga das artes, expressando-se sem auxílio de palavras. A dança constitui-se por movimentos e gestos expressivos.

De acordo com Nany (1995), desde as civilizações mais antigas até os dias atuais, encontramos sempre como expressão de uma cultura e como educação das crianças os jogos, os desportos e a dança. Segundo o autor,

Como educação das crianças entre povos primitivos ainda hoje a dança deve proporcionar situações que lhes possibilitem desenvolver habilidades várias de possibilidades de movimento, exercer possibilidades e autoconhecimento e ser o agente efetivo da harmonia entre a razão e o coração (NANY, 1995, p. 8).

A princípio, a dança era de cunho religioso, praticada nos templos pelos sacerdotes e vinha da necessidade de adorar os deuses e celebrar a vida. No entanto, com o surgimento da igreja católica no Ocidente, a dança foi retirada das cerimônias sagradas e passou a ser considerada atividade pecaminosa, saindo dos templos e indo para a praça pública, fazendo parte das atividades consideradas profanas. Surge, assim, a dança folclórica, como uma forma de expressão popular que avança no tempo devido às circunstâncias de cunho sociológico. Na Europa, o surgimento do feudalismo e as mudanças políticas e sociais que seguiram as invasões bárbaras contribuíram e muito para a transferência da dança, que era executada na praça, para os salões de nobreza, colaborando para a dança teatral.

No início do século XVII, foram estabelecidas as cinco posições básicas do balé clássico, e, aos poucos, foi se formando a dança acadêmica, tendo como escolas básicas a francesa e a italiana. Houve muitos outros momentos importantes na história da dança que muito contribuíram para o seu crescimento, entre eles o surgimento do balé moderno e do balé contemporâneo, tendo o mérito de trazer novamente a dança para mais perto do povo, uma vez que a dança teatral ficou muito restrita à nobreza e às classes dominantes no mundo moderno. Nessa perspectiva, faz-se necessário o resgate da cultura popular no mundo da dança, a fim de despertar a identidade social do aluno na construção da cidadania. Discorrendo sobre esse assunto, afirma Marques:

A transmissão das danças populares via escola seria também uma das formas de preservar, até mesmo conservar a dita “identidade alegre brasileira” que estaria sendo engolida pela globalização, principalmente pelos meios de comunicação de massa (MARQUES, 2003, p. 155).

É necessário trabalhar a dança de forma a levar os alunos a entenderem as suas origens, reafirmando sua identidade social.

Para isso, é necessário usar a dança não apenas como estilo técnico, que poderá dar graça e leveza aos movimentos das pessoas, mas, sobretudo, como um conhecimento que possa auxiliar o homem em sua consciência de ser social. Por esse motivo, escolhemos a dança recreativa como recurso didático e conteúdo de ensino.

1.2 O deficiente mental no ambiente familiar e social

A primeira vivência da criança é com a família, sendo o seu primeiro grupo social, no qual adquire valores importantes para viver em sociedade. “Através dessa relação acontece a aprendizagem por meio de repetições, de imitação, de aplicação de recompensas e punições por meio de tentativas e erros” (LAKATOS e MARCONI, 1985, p. 87). O ambiente familiar é imprescindível para o desempenho do aluno, pois é nesse ambiente que acontecem as primeiras experiências da criança, seja ela deficiente ou normal. O meio ambiente e a educação a ela dirigida são fatores que influenciam na sua conduta final. Sobre esse assunto, afirma Montoan que

se uma criança não tem quem lhe faça perguntas e a quem pedir ou fornecer explicações, enfim se não está habituado a estabelecer trocas intelectuais que a prepare para se adaptar às exigências de um mundo que é intermediado pela linguagem e não mais, exclusivamente pela ação - ela tem grandes possibilidades de se tornar deficiente e de ser confundida no lar, na escola, na sociedade, como sendo um deficiente mental real (MOTOAN, 1996, p. 64).

Infelizmente, constatamos mães de alunos na Escola com quadro visível de deficiência em lidar com seus filhos, e por isso não têm muito como contribuir na evolução deles. As pessoas com deficiência mental, quando cercadas de afeto em ambientes com pessoas que procurem entendê-las e auxiliá-las em seu

desenvolvimento, podem apresentar alguma evolução, sabendo que estamos trabalhando com deficientes treináveis e educáveis. Eles apresentam um prejuízo maior em relação ao desenvolvimento da inteligência, bem como grandes dificuldades nas áreas da fala e das ações motoras, necessitando desenvolver as ações fundamentais, dentro do seu potencial, visando à funcionalidade máxima que lhe permite uma melhor qualidade de vida. São pessoas discriminadas pela sociedade por apresentarem, em seu desenvolvimento motor e psíquico, um atraso não aceito erroneamente por pessoas leigas que, ao invés de auxiliá-los em seu desenvolvimento, dificultam a evolução de seus potenciais e a sua inserção social.

Por outro lado, em virtude de os deficientes intelectuais apresentarem certas dificuldades no que diz respeito à capacidade de aprendizagem afetada, tornam-se incapazes de sobreviver de maneira independente na sociedade e necessitam de uma educação especializada, que os ajude e permita que enfrentem as dificuldades pessoais, além de facilitar o processo de aceitação dentro da família e perante a sociedade. Sobre isso, Rosadas afirma que

a educação é um direito de todos e este princípio objetivo possibilitar que pessoas com necessidades especiais devido suas características relacionadas com impedimentos, deficiências ou incapacidades, tenham também oportunidades de desenvolver suas condições pessoais, suas potencialidades (ROSADAS, 1996, p. 38).

Seria importante para a sociedade, de maneira geral, estar ciente da possibilidade de podermos tratar a questão da educação especial de uma forma articulada e coerente com a realidade em que vivemos, sem restringir intencionalmente os problemas relativos aos deficientes intelectuais, visto que a sociedade não se manifesta em sentido de igualdade plena entre os homens tanto em direitos quanto deveres. Se buscássemos tornar este discurso como um símbolo, não haveria a necessidade de estabelecer distinção em relação a

deficientes e a não deficientes. Buscamos encontrar respostas na tentativa mais clara possível de como a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina os deficientes nas relações sociais, seja no trabalho, educação ou lazer.

1.3 A dança com o princípio da ludicidade para o deficiente intelectual

A dança, baseada no princípio da ludicidade, para pessoas com deficiência intelectual, contribui para o desenvolvimento e expressão de sua vida emocional como um meio para exprimir sentimentos reprimidos e desagradáveis, cuja liberação é tão importante ao seu ajuntamento como descarga de suas energias e emoções, sendo também instrumento para obra de reeducação e, muitas vezes, para a recuperação do deficiente. A interpretação desta atividade valorizará cada um em particular; dentro deste ponto de vista é que podemos oferecer a oportunidade para expressão harmônica dos impulsos físicos, mentais, emocionais e sociais. É com a prática corporal que a criança adquire a consciência de si mesmo e se identifica com o mundo que o cerca, tendo iniciativas de aventurar-se a novos caminhos, de experimentar e de ensinar o que é mais importante, de encontrar as suas próprias soluções, de estabelecer uma autodisciplina e de atingir uma meta e um objetivo que almeja.

A finalidade da dança trabalhada de forma lúdica para pessoas com deficiência intelectual, seja em escolas ou nos outros centros de reabilitação, facilita a expressão como meio de adequação ao ambiente, para que a pessoa com deficiência intelectual se reconheça e encontre a verdadeira alegria de viver. A criança apresenta interesses intensos pela música e principalmente pelo movimento, facilitando o desenvolvimento de suas ações corporais, possibilitando sua inclusão e crença de que são capazes de executar

não só a dança lúdica, como também a dança coreografada em diferentes modalidades.

2 O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO E A REALIDADE ESPECÍFICA DE CARUARU E DO CREE

2.1 Caruaru: a capital do agreste pernambucano

A Escola Rotary Club Caruaru – Centro de Reabilitação em Educação Especial (CREE) atende educandos com necessidades especiais na área mental e auditiva. Seu espaço e estrutura física pertencem ao Rotary Club Internacional, mas todo o quadro de funcionários é cargo público do Estado de Pernambuco, bem como todo o material utilizado para o seu funcionamento. A Escola está localizada na avenida Dom Bosco, 136, no bairro Maurício de Nassau, cidade de Caruaru/PE, sendo um local de classe média alta, mas a grande clientela que é carente não é da comunidade, e sim de vários bairros e municípios circunvizinhos.

Caruaru localiza-se na faixa de transição entre o agreste e o sertão. Sua superfície é de 1.157 km² e situa-se entre duas bacias hidrográficas: a do Ipojuca, ao sul, e do Capibaribe, ao norte. A dominante é a do Ipojuca, pois corta o município no sentido longitudinal. Em 16/8/1848 chega à categoria de Vila e de cidade em 18/5/1857. É o município mais populoso da microrregião do Vale do Ipojuca, com uma população de 283.152 habitantes.

A economia de Caruaru sempre teve uma tendência forte na direção do comércio, até pela privilegiada situação geográfica do

município. A feira da Sulanca atrai semanalmente, às terças-feiras, dezenas de milhares de pessoas de regiões distantes, que aqui vêm abastecer-se de confecções populares para a venda em seus municípios e Estados. A feira de artesanato é permanente em seus boxes próprios com trabalhos de artesanato em madeira, granito, corda, cana brava ou palha de catolé, cerâmica e o barro, que é o ponto mais forte dos artesãos da região. Essa arte foi herança do mestre Vitalino, nascido no bairro do Alto do Moura, situado a 10 km de Caruaru, sendo até hoje o local que atende a maior demanda do artesanato de barro. Essa grandiosa feira, no ano de 2007, recebeu o título de Patrimônio Cultural-Imaterial do Brasil. Caruaru é também um grande polo das festividades tradicionais que cultuam o lúdico, sendo que a principal é a festa junina, com as comemorações em um mês de festividades pela cidade, tendo um local festivo específico chamado de Pátio do Forró, no qual uma aglomeração de pessoas assiste às atrações que por lá passam, como também é local para dançar.

2.2 A experiência no Centro de Reabilitação e Educação Especial (CREE) – Escola Rotary

O relato de experiência que se segue aconteceu no CREE, que funciona com aulas para educandos com necessidades educacionais especiais, que são os deficientes auditivos (DA) e os deficientes mentais (DM), no período diurno, bem como oferece atendimento com estimulação a essas crianças desde bebês.

Através do Ministério do Esporte, por meio da Secretaria de Esporte Educacional, foi idealizado o Programa Segundo Tempo, funcionando em todo o Brasil e servindo de referência para outros países. Destina-se a democratizar o acesso à prática esportiva por meio de atividades esportivas e de lazer, realizadas no contraturno escolar, tendo também como finalidade

colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano, assegurando o exercício da cidadania. Através da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), em convênio com o Ministério do Esporte, o PST foi vinculado à região do agreste pernambucano com o Convênio nº 135/05. Sua abrangência cobriu a cidade de Caruaru e municípios circunvizinhos - Cupira, Brejo da Madre de Deus, São Caetano e Panelas - somando um total de 15 núcleos, atendendo inicialmente, em 2005, a 2.850 alunos, com 200 alunos por núcleo e um núcleo com 50 alunos especiais. Esses alunos foram assistidos por coordenadores e estagiários, sendo desenvolvidas atividades esportivas, individuais e coletivas, e ações complementares, desenvolvidas em espaços físicos da escola ou em espaços comunitários, tendo como enfoque principal o esporte educacional.

O PST, que acontece no contraturno escolar, passou por certa adequação no Rotary para receber os alunos em horários que prolongavam sua permanência na escola, sendo um desafio a todos. Quase todos os alunos têm dificuldades em vários aspectos, desde as formas e os meios de acesso à escola, acompanhado por um responsável, como também por transporte escolar remunerado ou gratuito. Recebemos alunos de vários locais, de bairros que ficam em sentidos opostos, como também de outros municípios. O funcionamento do núcleo aconteceu em três dias de atividades, atendendo um total de 50 alunos sendo 25 com deficiência auditiva e 25 com deficiência intelectual.

O público-alvo de estudo são os alunos com deficiência intelectual, que podem ser definidos como o ser com desenvolvimento insuficiente da capacidade intelectual. Segundo Rosadas (1996), quanto ao potencial de produção, podem ser divididos em três grandes grupos sendo eles: dependentes, treináveis e educáveis. Os dependentes precisam de atenção permanente, os treináveis

são capazes de serem treinados, os educáveis podem perfeitamente receber educação especial. Para Rosadas, deficientes intelectuais são

educandos com desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e se caracteriza pela inadequação do comportamento, adaptativo (aprendizagem e adaptação), necessitando de métodos e recursos didático específico para sua educação (ROSADAS, 1996, p. 18).

É importante saber as causas que originam as deficiências mentais, que podem ocorrer no período pré-natal, neonatal e pós-natal. No período pré-natal, as causas são: por desajustamentos emocionais, idade da mãe, RH negativo, RX, desnutrição da mãe, tóxico, álcool, sarampo, rubéola, parotidite (caxumba), acidentes que ocasionem hemorragia, alterações cromossômicas. No período neonatal, são por anoxia, anestesia em excesso, parto prolongado, partos realizados em locais sem condições de atendimento, fórceps, condições cefálicas, peso, apresentação do choro, reflexos primários, entre outros. No período pós-natal as causas são encefalites, subnutrição, meningite, vítimas de acidentes, moléstias adquiridas, a vida nos grandes centros e suas implicações.

A Escola Rotary possui um quadro bem diversificado quanto às causas das deficiências, sendo constatadas através de análise das fichas de alunos, diálogo com pais, professores, gestores e pedagoga. No quadro, existem alunos dependentes, treináveis e educáveis. Portanto, a clientela é bem heterogênea quanto aos aspectos da deficiência, mas são divididos em salas por áreas de deficiência, e não por séries. Alunos no PST, de acordo com o potencial de produção, são: treináveis: 2 meninos e 2 meninas; educáveis: 11 meninos e 10 meninas.

Com o início do PST, surgiu o momento de amadurecer a ideia da dança nas aulas, tornando-se um conteúdo que faz parte do Plano de Trabalho nos dez meses de funcionamento entre 2005 e 2006.

PERÍODO: OUTUBRO DE 2005 a JULHO DE 2006			
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUINTA
Das 9 às 10h30	Atividades lúdicas esportivas	Atividades lúdicas esportivas	Atividades lúdicas esportivas
Das 10h30 às 11h30	Atividades de dança	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas e de dança

Quadro 1: Cronograma de atividades.

Há de ser ressaltado que no período próximo às apresentações, principalmente para o Festival realizado na ASCES, esses horários com dança ocuparam o das atividades pedagógicas ou esportivas, tendo o cuidado de ficar permutando entre a coreografia e a dança recreativa, evitando-se um possível enfado dos alunos.

A metodologia da dança é eficiente para ajudar sujeitos a viverem juntos, respeitando as diferenças de maneira pacífica, levando os educandos às virtudes de solidariedade e socialização. É necessária e da natureza humana a comunicação e expressão corporal, permitindo desenvolver a criatividade, poder de interpretação e mudanças de comportamento. A dança é uma atividade que pode produzir uma sensação de alegria favorecida pelo aspecto lúdico de movimentar-se alegremente ou poder retratar e canalizar o seu humor, seu temperamento através de expressão de movimentos liberados em outra dimensão contida no inconsciente, expressões de alegria, tristeza, euforia e emoções reprimidas.

PERÍODO: OUTUBRO DE 2005 a JULHO DE 2006										
ATIVIDADES	2005			2006						
	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL
Jogos populares, cooperativos; futsal e futebol de campo; dança recreativa; - atividades pedagógicas (direitos e deveres)	X	X								
Dança; futsal e futebol de campo; atividades pedagógicas (cidadania); dinâmica de socialização			X							
Colônia de férias - natação, futsal, dança e oficinas pedagógicas				X						
Dança; - natação; - voleibol; - atividades pedagógicas (pinturas, recortes e colagens)					X	X				
Festival na ASCES - jogo, esporte, ginástica, dança, oficinas pedagógicas						X				
Ginástica, atletismo e handebol; - dança; - atividades pedagógicas (contação de histórias, assistir a filmes educativos seguidos de interpretação)							X	X		
Ginástica, atletismo e basquetebol; - dança; - atividades pedagógicas (construção de jogos de mesa e peteca, utilizando material de sucata)									X	X
Festival na ASCES - jogo, esporte, ginástica, dança, oficinas pedagógicas										X
Festival Interno - participação da Escola Padre Zacarias: - jogos de mesa, voleibol, futsal, oficinas pedagógicas e apresentações de dança (dia 27)										X

Quadro 2: Cronograma de atividades desenvolvidas no Núcleo e na ASCES.

A dança nas aulas como forma inclusiva e de socialização foi apoiada por gestores, professores, pais de alunos, principalmente aquelas mães que têm um contato mais direto e que ficam na escola esperando seus filhos. Os locais utilizados nas aulas de dança foram a sala de projeção e a parte externa da escola, ao ar livre. O repertório musical nas aulas foi bem diversificado, favorecendo o

desenvolvimento de atividades espontâneas e criativas, nas quais o professor/estagiário orienta a aula executando alguns movimentos, seguidos pelo grupo, como também estimula os alunos para que apresentem novos movimentos. Quando os alunos se sentem envolvidos em um ambiente divertido e sem ameaças, não existe vergonha de se expor; quando fazem questão de mostrar o que sabem, são espontâneos. Por meio dessa troca de conhecimento e apresentações de atividades da dança, ofertadas de forma recreativa e aceitas de imediato por uma grande maioria dos alunos, até aqueles que procuravam ficar isolados diante de uma atividade com bola ou outros materiais de trabalho, após a atividade com música ficaram à vontade, deixando o movimento fluir.

O PST inclui no planejamento festivais internos (dentro do núcleo) e externos (na ASCES), os quais, na abertura, têm o momento das apresentações das danças. De outubro a fevereiro, o enfoque maior foi a dança recreativa e pequenas sequências coreográficas, com a utilização de músicas infantis por serem de fácil apropriação e as apresentações se restringiram aos próprios colegas. Talvez para preservá-los ou deixar que eles passassem primeiro a experiência do primeiro Festival, sabendo do quantitativo de pessoas que lá estaria, decidimos que não era o momento de levar uma coreografia coletiva, já que eles poderiam não estar preparados psicologicamente – ou será que éramos nós que não estávamos preparados? A abertura do Festival teve o desfile das delegações, execução do Hino Nacional, desfile da tocha, juramento do atleta, seguido das apresentações de danças. As apresentações foram por ordem de núcleos; a primeira apresentação do nosso núcleo foi a dança do ventre, com uma indumentária muito bonita. Em seguida, foi a apresentação do tango por dois alunos, que foram muito aplaudidos, receberam muitos elogios, pois diante do público eles se destacaram. Enquanto isso, os colegas estavam todos orgulhosos e eufóricos. Para evitar as individualizações nas apresentações, foi combinado com a

coordenação geral do PST-ASCES utilizar mais danças coletivas nas apresentações, com as quais concordávamos e o que ocorreu, principalmente por parte de coordenador e monitores, foi excesso de cuidados, sabendo que os alunos iriam se deparar com um número grande de expectadores, havendo assim certo receio de constrangimento, sendo preferível essa adaptação, deixando-os mais à vontade.

Continuamos com a execução das aulas de dança recreativa, mas a partir de março (2006) acrescentamos mais algumas danças coreografadas. Aproveitando a nossa cultura, que é muito forte e presente no nosso cotidiano, apresentamos aos alunos a ciranda, dança em círculo e coletiva. É uma dança que depende da harmonia de todo o grupo para um bom andamento da movimentação do círculo. Neste contexto, não nos apegamos a detalhes de pernas que batiam forte à frente ou movimentação de braços para aqueles que têm dificuldades de coordenar o movimento: o interessante era que a movimentação seguisse sem interferência, com diversão. Com a quadrilha junina, ensaiamos desde aqueles movimentos conhecidos pela maioria até algumas inovações de passos, e os alunos conseguiram aprender os movimentos e identificar os seus respectivos nomes. Quando acontecia um simples esquecimento na sequência dos movimentos, os colegas estavam prontos para ajudar.

No segundo Festival, todos os núcleos estavam mais organizados e com apresentações mais inclusivas. O momento da apresentação da ciranda foi um exemplo de união, reciprocidade e aceitação quando foi sugerido pela Coordenação Geral que se formassem várias rodas para executar a ciranda. Sem hesitar, todos foram e deram-se as mãos aceitando a todos; foi muito importante aquele momento principalmente para os DM, que ficam no convívio entre eles, e isso os deixou envaidecidos. A apresentação da quadrilha junina, que aconteceu no dia de apresentação do núcleo, foi outro momento

ímpar. O bom da quadrilha é que com a falta de um eventual par, arranja-se outro na hora. Por isso, a quadrilha foi muito participativa e animada.

No Festival Interno do nosso núcleo, recebemos a Escola Padre Zacarias Tavares e, no final das atividades programadas, foi feita uma apresentação da ciranda, na qual houve o entrosamento das duas escolas de maneira muito espontânea. Mas tudo isso só foi possível a partir dos trabalhos de conscientização feito nos núcleos pelos coordenadores e estagiários.

3 OS RESULTADOS: LIMITES E SUPERAÇÕES

Ao iniciar o PST no CREE, esbarramos com algumas dificuldades, destacando-se como pontos negativos a adequação dos alunos ao contraturno escolar, principalmente devido ao atraso do reforço alimentar. Como as atividades não podiam esperar para acontecer, a gestora liberou merenda da Escola para que os alunos não ficassem sem se alimentar. Todos os componentes da Escola, até quem fazia parte do Programa, duvidava da veracidade de tudo que o PST se propunha a ofertar para o seu funcionamento. Mas tudo foi solucionado com a chegada do alimento, acabando com o clima de desconfiança.

Antes do PST, o período das 11h30 às 13h00 era silencioso por não termos a presença de alunos nas dependências da Escola. Após a implantação do PST, começou a existir a movimentação de alunos durante e após o almoço, o que incomodava alguns professores que lá também almoçavam. Acostumados com a calma de antes, sentiam que seu espaço estava sendo invadido; por mais que eles almoçassem e descessem para a área da escola para conversar e repousar, isso gerava conflitos – era algo novo e, de certa forma, o

ambiente ficou mais animado, destacando que os professores dos DM, que estavam mais próximos ao trabalho de danças, aceitavam tudo muito bem, visando assim ao bem-estar dos alunos.

Verifica-se que os aspectos negativos foram colhidos mais por observação e estavam relacionados ao funcionamento geral do PST na escola, não tendo relação direta com a dança. Argumentando sobre as atividades desenvolvidas e seus resultados, teremos o depoimento da estagiária de pedagogia, que afirma:

Nós trabalhamos no Programa Segundo Tempo a dança sob dois aspectos: o primeiro individualmente em que os alunos Érika e Wagner apresentaram-se no primeiro Festival, com uma coreografia de tango e dança do ventre, e segundo com um grupo de 8 alunos com um xote e 25 alunos com uma quadrilha junina, que foi apresentada no segundo Festival (Estagiária de Pedagogia 1).

Foram momentos distintos, porém enriquecedores, e nos auxiliaram com observações e troca de experiências, nas quais o individualismo foi detectado e combatido, trazendo, no segundo momento, maior cooperação, melhoria da autoestima e formação de autoconceito. A estagiária de educação física destacou que

Começamos a trabalhar a dança do ventre com uma portadora de Síndrome de Down, tendo ela um bom desempenho, foi dado sequência ao trabalho com uma dupla ensaiando o tango, os demais foram se interessando, surgiu a ideia de uma ciranda, tivemos dificuldades, porque uns tinham deficiência leve outros mais acentuadas, mas tivemos boas respostas, pois fiquei impressionada com o desenvolvimento do grupo (Estagiária de Educação Física 2).

A partir desses depoimentos, percebe-se que houve de início uma individualização da dança, mas que foi superada e partindo-se para o trabalho coletivo, mostrando o verdadeiro intuito de desenvolver a dança, que é de integração, interação, socialização e

concentração. Enfocando sobre esse assunto, temos o depoimento de uma mãe:

A dança é fundamental, contribuindo para o desenvolvimento geral, principalmente a socialização, influenciando na aprendizagem, com maior nível de atenção e concentração em sala de aula (Mãe de Aluno 3).

Nos depoimentos de professores, constatamos que a dança influencia também no nível de agressividade, funciona como terapia e melhora o desempenho em sala. Temos quatro professoras que trabalham com os deficientes mentais envolvidos no PST que deram seus depoimentos com entusiasmo, desejando compartilhar essas mudanças tão proveitosas para elas em acompanhar esses novos comportamentos. Seguem-se os relatos de duas professoras:

A dança desenvolve na criança a socialização, influenciando no comportamento com a diminuição da agressividade (Professora da Educação Especial 5).

A dança contribui no desenvolvimento dos alunos DM, deixando-os mais descontraídos, alegres e ativos, tornando-os mais participativos nas atividades de sala de aula e mais integrados socialmente. Observei que uma aluna, a Eduarda de temperamento introvertido, ficou mais sociável após participar das atividades de dança, antes ela não participava mas agora sempre está presente nas danças e eventos da escola (Professora de Educação Especial 6).

A Professora de Educação Especial 7 relata:

A dança é arte, faz bem para o ego e, acima de tudo, é expressão corporal, vejo a dança como contribuição para melhor qualidade de vida, ajudando na socialização e inclusão social.

Em complemento, afirmou:

Um aluno que raramente participava de atividades que interagisse com os colegas, e no recreio, seu comportamento me deixava preocupada, ele não gostava de brincar, sempre ficava retraído em algum recanto ou então ficava se movimentando sozinho pela escola. Após participar das danças, comecei a notar modificações em seu comportamento, ele interagindo nas brincadeiras e motivado a participar de danças e teatros da escola. Por esse motivo, acredito que, a dança é de grande contribuição para a socialização das pessoas, principalmente dos portadores de deficiência mental (Professora de Educação Especial 7).

Também foram colhidos alguns depoimentos de alunos que participam diretamente da experiência e têm muito que nos dizer de forma simples, direta e sincera, por serem os protagonistas do assunto discutido. Temos os depoimentos de quatro alunos:

Gosto de dançar forró, quadrilha junina e de danças com pares, o que gosto mais na dança é faz amizade e aprender coisas novas (Aluno Especial 8).

Eu não tinha o hábito de dançar e dizia que não gostava, mas ao participar da quadrilha junina fiquei estimulado e me diverti muito (Aluno Especial 9).

Não dá para perder a oportunidade de dançar, principalmente para ficar perto das meninas e de fazer amizades (Aluno Especial 10).

Eu me achava desajeitada e pensava que não conseguiria dançar mas, ao participar das aulas, consegui e tenho como preferência as danças em pares (Aluno Especial 11).

Ao verificar o depoimento dos alunos, percebe-se que todos enfocam o trabalho coletivo como o preferido, reforçando que o ponto primordial é a socialização. Pôde-se verificar que os entraves ocorridos na implantação do PST foram mais no

aspecto organizacional e a aceitação esbarrou no medo do novo, o que poderia ter consequências, mas, com o funcionamento organizado e mostrando sinais positivos, gerou confiança, respeito e reconhecimento do trabalho prestado, o que se verifica nos depoimentos citados acima.

3.1 Novas possibilidades

A região de Caruaru é culturalmente riquíssima, exportando não só seus produtos de artesanatos e confecções de roupas como também a musicalidade e gestualidade locais, expressas em seus ritmos e danças para várias regiões do Brasil e até no exterior, sendo considerada a capital brasileira do forró. Há alguns anos comemoram-se em Caruaru, no mês de junho, os 30 dias de festejos juninos, tornando essa manifestação um destaque no cenário nacional. Todo esse mês de festa favorece o turismo e o crescimento da economia local. Casas de shows investem em suas atrações, a feira da Sulanca recebe novos compradores e a feira de artesanato fica sendo a mais visitada pelos turistas, tendo como ponto principal o artesanato com barro.

É um povo festivo que carrega no sangue todo um espírito dançante e alegre, se deixa levar pela emoção e ludicidade das comemorações. Diante de uma cultura riquíssima, trabalhar com a dança é “sempre uma boa opção”, principalmente em se tratando de ritmos regionais que são familiares a todos. Mas o trabalho não deixou de apresentar novos ritmos, o que gerou curiosidade e expectativas inicialmente, o que é normal acontecer em qualquer grupo. No entanto, foram sendo trabalhados de forma lúdica, respeitando os limites dos participantes com envolvimento e espontaneidade. As intervenções dos estagiários foram sempre com o intuito de estimular e passar novos movimentos de forma gradativa, não gerando confusões quanto à apropriação, como

também evitando algum tipo de conflito do DM com a dança. Esse aspecto metodológico está em perfeita sintonia com a proposta pedagógica do PST. De acordo com o Plano de Trabalho Pedagógico - CREE, Lorenzini (2005/2006) afirma que:

O PST vem favorecer ao conjunto de educadores, estagiários e alunos, buscando desenvolver, realizar e divulgar novos conteúdos e estratégias, valorizando manifestações esportivas e culturais, num processo diferenciado de Educação por meio do Esporte, contribuindo com a cultura e a saúde da população diretamente envolvida no programa (LORENZINI, 2005/2006, p. 3).

Quando temos oportunidades de apresentar, nas aulas de dança, fitas de vídeo ou DVDs, dentro do contexto, facilita a compreensão da teoria e dos desenhos coreográficos, ou seja, de trajetórias, formas, direções e orientações. O Coletivo de Autores (1992) sugere temas para os conteúdos da dança sendo eles: ações da vida diária, os estados afetivos, as sensações corporais, os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral, o mundo do trabalho, o mundo, a escola e os problemas sociopolíticos atuais.

Anteriormente, para assistir a qualquer espetáculo de dança mais elaborado, só era possível em um teatro, ficando ao alcance de poucos. Mas, felizmente hoje, em muitas cidades, até de pequeno porte, estão sendo abertos espaços para apresentações de grupos de danças folclóricas do Brasil e do exterior. Ultimamente, um programa de finais de semana da televisão brasileira, verificando a audiência da dança, começou a fazer competições entre artistas, bem como com pessoas comuns da sociedade, oferecendo oportunidades aos telespectadores passarem a conhecer novos ritmos, já que de outra forma não seria possível. Esse é um fator positivo e de valorização da dança, mesmo sabendo que essas danças são apresentadas de forma competitiva, o que não é o caso do nosso trabalho que, apesar de haver algumas coreografias, não prezamos por movimentos

precisos a todo custo, mas principalmente pelo prazer que a dança oferece. Essa é a dança recreativa, aflorando a espontaneidade, criatividade e diversão.

A dança tem ainda que ultrapassar muitas barreiras; o professor/a deve trabalhar a dança da mídia reinventando e criando através dos conteúdos, mediados pela herança cultural. Sobre esse assunto, Gehres (1998) afirma:

A dança, assim como outros componentes das culturas humanas, é uma ação humana que constitui e é constituída pelo ser e estar no mundo e para o mundo. Negar os desafios propostos pelas antigas e novas mídias é enclausurar-se em um mundo de certezas que já não respondem às necessidades e prazeres cotidianos (GEHRES, 1998, p. 4).

Uma maneira de iniciar a dança de forma mais acertada seria, principalmente na escola, mostrar a historicidade, a evolução e a diversidade da dança, seus valores culturais e sua representatividade em vários povos e comunidades.

As atividades de dança na Escola Rotary resultam em uma experiência que está dando certo. Passa, é bem verdade, por dificuldades na implantação, aprendizagens da equipe do PST quanto à escolha da metodologia adotada para as aulas de dança que inicialmente não abrangia o coletivismo, ou seja, toda a equipe. Mas sendo observado e corrigido a tempo, passou a atender um grande número de participantes, por puro prazer e espontaneidade para participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da investigação do relato de pesquisa, pudemos concluir que a dança, tratada de forma recreativa, realmente contribui na

inclusão e socialização do deficiente mental. Ao verificarmos as especificidades dos deficientes mentais que são atendidos pelo Programa Segundo Tempo na Escola Rotary, observamos que essas não são tão comprometedoras quanto às capacidades motoras desses alunos, adequando-se quanto à permanência na escola no contraturno escolar. Pelo perfil, são mais adaptáveis a mudanças de rotina sem o acompanhamento de familiares, fator esse que favoreceu para um bom desempenho das atividades de dança recreativa.

Verificamos também o despreparo dos pais e dos membros da família, o que dificulta a socialização dos alunos, pois a maioria dos deficientes mentais fora do ambiente escolar evidencia uma tendência ao isolamento domiciliar, por ser mais cômodo e menos trabalhoso para seus responsáveis.

O ambiente esportivo com bola envolve e seduz os deficientes mentais, mas ainda havia alguns relutantes sem adaptação. Partiu-se para a sugestão de apresentar a dança recreativa como um conteúdo no Programa Segundo Tempo, sabendo que, na hora do recreio, uma minoria fica dançando de forma prazerosa, mas sem organização.

Aos poucos, essa forma de trabalho com dança recreativa foi estendida para algumas danças coreografadas e verificaram-se efeitos positivos quanto a comportamentos: alunos, antes retraídos, agora ao final da aula de dança cumprimentam a professora com abraços ofegantes. Depoimentos de mães e professoras de sala reforçam que, a partir das aulas de dança, as mudanças comportamentais no alunado, principalmente a socialização, foram significativas, refletindo no ambiente familiar e nas atividades e participação em sala de aula.

Através da análise da coleta desses dados, afirma-se que o Programa Segundo Tempo, através da dança recreativa, cumpriu o papel de socialização e inclusão de forma lúdica, fator que favoreceu resultados positivos ao ser implantado principalmente em programa

de alcance e de abrangência nacional, tendo objetivos que favorecem as camadas menos assistidas e favorecidas da população.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação do Professor)

GEHRES, A. Posturas pedagógicas da construção da Identidade da criança e do adolescente diante das danças das mídias. **Revista Corporis**, ano III, n. 1, dez./jan., 1998.

ISKANDAR, J.I. **Normas da ABNT**: Comentadas para trabalhos científicos. Curitiba: Juruá, 2003.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1985.

LORENZINI, A.R. (org). **Plano de trabalho pedagógico do programa segundo tempo – CREE**. Caruaru-Pe: ASCES, 2005.

MARQUES, I.A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTOAN, M.T.E. **Educação de deficientes mentais**: o itinerário de uma experiência. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

NANY, D. **Dança-educação**: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Educação física e prática pedagógica**: portadores de deficiência mental. Vitória: UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1996.

10

POLÍTICAS PÚBLICAS, LAZER E ESPORTE: Programa Segundo Tempo - cidadania e inclusão social¹

Armando Dantas de Barros Filho

INTRODUÇÃO

A cidadania se constitui, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, na relação de direitos e obrigações entre o cidadão e o Estado; a cidadania então se compõe, de acordo com a pensadora Hannah Arendt (2000), no “direito a ter direitos”: direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, entre outros; pagar tributos, respeitar o direito dos outros. Assim, viver em sociedade é participar no destino da comunidade fazendo escolhas,

1 O artigo é resultado do TCC para a conclusão da Graduação em Bacharelado em Educação Física da Faculdade do Agreste de Pernambuco (FAAPE) na Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), sob a orientação da Prof^a Dra Ana Maria de Barros.

assumindo responsabilidades consigo e com o mundo, ter direitos políticos, sociais, econômicos, culturais e humanos, que são direitos essenciais para o desenvolvimento das potencialidades de todos os seres humanos, mas que só são conquistados com luta por igualdade e inclusão social.

Nesse sentido, como profissional de educação física, através do Programa Segundo Tempo (PST), desde o seu início na Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES) em 2005, temos nos deparado com uma inquietação constante, que nos preocupa: De que forma o trabalho do profissional de Educação Física pode contribuir para a inclusão de crianças e adolescentes no mundo da cidadania? Como o esporte e o lazer podem contribuir na formação dos valores positivos nos jovens das periferias e das áreas pobres, resgatando-os da exclusão social e da marginalidade? Sendo o PST uma proposta de programa de política pública de inclusão social através do esporte e do lazer, como na prática se deu o trabalho do coordenador e dos estagiários no Núcleo da Escola Municipal Deputada Cristina Tavares em Caruaru? Até que ponto a experiência com o PST alterou a percepção do coordenador e estagiários da escola trabalhada? Quais as dificuldades e soluções para a implementação de um núcleo de um Programa do Ministério do Esporte em uma comunidade marcada pela violência, pela exclusão social e pela ausência de um espaço destinado à prática de esportes naquela escola e naquela comunidade?

Nesse sentido, esta pesquisa visa a contribuir para a ampliação do debate acadêmico em Educação Física sobre a relação esporte/lazer e inclusão social, reforçando o papel social da educação física na formação de valores civilizatórios e inclusivos, e também discutindo a importância da extensão universitária na formação humana e social dos profissionais de educação física e o espaço que se abre com programas sociais como o PST em seu olhar sensível e

de resgate da cidadania das camadas populares, além da valorização de seus estudantes e profissionais.

Através deste estudo, discutiremos a importância de políticas públicas que insiram o lazer e o esporte que promovam a cidadania e a inclusão social, com uma reflexão a partir da experiência do PST na Escola Municipal Deputada Cristina Tavares, em Caruaru/PE. Estaremos, neste trabalho, discutindo a relação entre esporte, lazer e inclusão social e analisando o PST como uma política pública de esporte, lazer e inclusão social, verificando como ocorreu a implementação prevista do Programa na proposta do Ministério do Esporte na Escola Municipal Deputada Cristina Tavares, analisando, assim, a contribuição da experiência do Programa como extensão universitária na formação do profissional de educação física.

A pesquisa foi realizada através de levantamento bibliográfico, complementado pela legislação educacional do Brasil (BRASIL, 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente e suas preocupações com o esporte e o lazer na formação moral, intelectual e cidadã da criança e do adolescente, acrescida dos documentos específicos relativos ao PST do Ministério do Esporte e arquivados pela coordenação do Programa na ASCES.

Utilizamos a pesquisa documental como instrumento complementar de coleta de dados, além dos relatórios do coordenador e dos estagiários do núcleo do Programa, da Escola Municipal Deputada Cristina Tavares, para atender os objetivos traçados para esta pesquisa. Para utilização dos arquivos do PST, apresentamos proposta de termo de Livre Consentimento² à Coordenação do Programa Segundo Tempo da ASCES e ao Coordenador do Núcleo da Escola Municipal Deputada Cristina Tavares.

2 Documento que autoriza a pesquisa documental arquivado com autorização do responsável.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESTADO MODERNO

Percebemos que a influência da visão positivista sobre a concepção de Estado, que perdura ainda hoje, considera que, como Estado de Direito, o Estado, investido no *status* do governo, tem o papel de estabelecer políticas públicas para atender às demandas sociais. O governo, por seu turno, é entendido como “as várias formas possíveis de organização da esfera pública” (ARENDE, 2000, p. 12). Com isso, permanece a ideia de que o lugar da política é o lugar da esfera pública. Assim, podemos afirmar que há a identificação do que é a política como o sentido de público, como o mundo comum, compartilhado. Contudo, a esfera pública é uma instância independente do Estado e essencial para o exercício da cidadania.

Os direitos sociais são definidos no art. 6º da Constituição Federal de 1988, que estabelece que 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.

Percebidas as diferenças que contribuem para revelar a situação de exclusão social de determinados indivíduos, registradas na forma de desigualdades sociais, torna-se necessário o estabelecimento de políticas sociais que se pautem em uma perspectiva intersetorial. Essa interpretação enseja a construção de um marco teórico para o que se denomina política pública. Normalmente, definimos política pública como sendo o Estado em ação, podendo entender-se que se trata de “considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 1997, p. 2). Não é o caso de se precisar exatamente uma data de nascimento para as

políticas públicas no campo do esporte e do lazer. É importante, no entanto, verificar um possível nexó histórico por meio do qual essas preocupações se articulam e se organizam.

Enfim, a compreensão do significado de democracia e o cenário que passou a ser desenhado contribuíram para demarcar o espaço para a implantação e implementação de políticas públicas na área do esporte e lazer.

2 UM CAMPO DE PESQUISA A SER REPENSADO: O ESPORTE E O LAZER COMO POLÍTICA SOCIAL

O aprofundamento da pesquisa científica hoje em dia não é mais um procedimento místico, isolado no universo acadêmico e profissional. Visivelmente percebemos um movimento na área no qual destacamos o surgimento dos centros de estudos, de laboratórios de pesquisas básicas e aplicadas, o grande número de publicações e a constante e intensa procura pela qualificação do corpo docente das mais variadas instituições de ensino e localidades. Não obstante esta relação profissional e política, a melhoria da relação entre o que aprendemos e o que ensinamos é evidenciada no momento em que qualificamos o nosso compromisso profissional através da pesquisa científica.

O esporte e o lazer têm sido, nas últimas décadas, sem dúvida alguma, manifestações culturais da humanidade que mais têm se desenvolvido em seus diversos aspectos, além de serem identificados como fenômenos sociais e objeto de estudo em diversas áreas de conhecimento. Entretanto, o esporte e o lazer, ao longo da história, já foram tratados como objeto de estudo secundário sendo

considerados, pela “comunidade científica”³, vulgar ou de menor relevância.

Aos historiadores do esporte e do lazer cabe a tarefa difícil de dar visibilidade e reconhecimento a esta área de pesquisa, trabalho que exige investimento na formação profissional, uma vez que a configuração dos historiadores não tem dado muita atenção aos temas do “esporte e lazer”.

Precisamos reformular nosso país quanto às políticas públicas do esporte e do lazer para que as mudanças aconteçam. No caso do esporte, a mudança deve ser clara: uma pedagogia de qualidade social para todos. É necessário que o educador se qualifique, pois este é peça fundamental neste processo e, portanto, necessita de aprofundamento científico. Isso revela que todos podem assumir responsabilidades com o processo de ensino-aprendizagem nos esportes, ressaltando o seu valor potencial no interior escolar. Devemos tornar prazerosas as atividades através do ensino dos esportes.

Se o professor de esporte no Brasil tiver a coragem de encarar as mudanças mundiais que já ocorrem em pequenas comunidades de nosso país, nós teremos em médio prazo mais praticantes que participam ativamente de atividades em suas comunidades e não somente consomem esportes através da TV (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2004, p. 6).

O esporte, incontestavelmente, é uma grande ferramenta de inclusão social, agindo na integração entre crianças e adolescentes, podendo ser considerado como mecanismo pedagógico na escola (ou fora do contexto escolar) de acordo com as ações promovidas pelos professores e monitores. Entendendo o processo educacional

3 O sociólogo francês Pierre Bourdieu faz uma discussão interessante sobre a definição de objetos de estudo no livro *Coisas Ditas*, especificamente no capítulo “Método Científico e hierarquia social dos objetos”, de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. *Pierre Bourdieu: Escritos da Educação (n/c nas ref.)*.

de maneira ampla e com significados abrangentes, o ensino de esportes não fica limitado a concepções de educação física, nem se limita ao ensino de técnicas esportivas.

Muitos dos professores de Educação Física, instrutores e monitores de esporte conhecem o chamado ensino tradicional ou tecnicista e o identificam como o que ensina as técnicas esportivas através da pura repetição de movimentos, exercícios, gestos e atitudes. Esta é uma visão estreita que precisa ser reformulada, pois o esporte comporta hoje uma totalidade de expressões humanas (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2004, p. 3).

Percebemos ao longo dos anos no Brasil que o esporte sempre foi uma política para poucos. O poder aquisitivo da classe burguesa legitimava a prática esportiva objetivando seus interesses internacionais para promoção da nação, vendendo-a segundo os princípios mercadológicos. Ao longo dos anos, ficou evidenciada a concepção de que a política do esporte deveria ser massificada segundo os interesses do fomento ao esporte olímpico, de forma centralizadora.

Um exame fundamentado no método materialista histórico e dialético pode revelar a política social como parte da estratégia da classe dominante, mais adequadamente da burguesia. Pode dar a conhecer a política social como estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo (VIEIRA, 1997, p. 30).

Fica visível que algumas situações traduzem o caráter de provisoriedade das políticas sociais nos marcos da ordem burguesa e o esporte pode, quando muito, apenas contribuir no esforço de promoção de maior qualidade nas políticas desenvolvidas, nos serviços prestados aos seus envolvidos.

Devemos mudar a visão estreita quanto ao esporte tecnicista e trabalharmos por uma concepção ampliada de esporte escolar como forma de atrair crianças e jovens para a cidadania e futura emancipação, através de programas sociais como o PST.

Não é tarefa fácil, portanto, pensar nas especificidades das políticas sociais (como estratégia) quando se tem em mente que os objetivos maiores da mudança como plataforma política dependem da lógica de globalização econômica. Entretanto, ao encaminhar propostas de intervenção, temos claro que o campo de ação demarcado é restrito aos acertos democráticos nos quais, certamente, podem ser desenvolvidos mecanismos de criatividade e crítica por parte dos professores e estudantes de educação física.

Quando o lazer esportivo for entendido como política social, poderemos questionar o efeito de tal política. Afinal, os conflitos dos setores populares serão anestesiados, adormecidos e amenizados ou terão oportunidade de expandir nas contradições e reivindicações vigentes? Isso implica questionar se as políticas sociais estimulam os cidadãos sem oportunidades, oprimidos, a novas conquistas fora o mero direito ao emprego ou se o mero direito ao emprego e o que já existe é o suficiente? Afirma Medina (1989) que é necessário tornar verdadeiro o discurso da inclusão colocando em prática as palavras do esporte educacional planejando aulas de educação física e esporte que possam expressar com fidelidade o caráter educacional.

3 IMPLEMENTAÇÃO DO MINISTÉRIO DO ESPORTE

De acordo com a Medida Provisória nº 103/03, foi criado o Ministério do Esporte com o objetivo de “formular e implementar

políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano” (BRASIL, 2003). Para a formulação e planejamento de políticas nos âmbitos do esporte e do lazer, acreditava-se que a criação de uma pasta ministerial para tratar do esporte propiciaria a ampliação do debate sobre esse tema, contribuindo para legitimar a discussão e conferindo ao esporte, bem como ao lazer, um redimensionamento.

Com o objetivo de tornar o espaço para debate sobre os temas esporte e lazer mais democrático, foi instituída, por meio do Decreto Presidencial de 21 de janeiro de 2004, a Conferência Nacional do Esporte, que exerceu um papel determinante na política nacional do esporte no Brasil. A aprovação dos referenciais para a construção da política nacional do esporte, tendo como ápice a instituição do Conselho Nacional do Esporte⁴, tem a seguinte definição apresentada no art. 1º do Decreto nº 4.201/02:

O Conselho Nacional do Esporte - CNE é órgão colegiado de deliberação, normatização e assessoramento, diretamente vinculado ao Ministro de Estado do Esporte e parte integrante do Sistema Brasileiro de Desporto, tendo por objetivo buscar o desenvolvimento de programas que promovam a massificação planejada da atividade física para toda a população, bem como a melhora do padrão de organização, gestão, qualidade e transparência do desporto nacional (CNE, 2004).

Cabe ao Ministério do Esporte a função de responsabilizar-se por investir na formação multiprofissional e multidisciplinar dos trabalhadores envolvidos, para que o esporte e o lazer sejam instrumentos de emancipação humana. Neste âmbito, deve-se encarar o esporte como uma prática social de livre acesso

4 O Decreto nº 4.201, de 18 de abril de 2002, instituiu o Conselho Nacional do Esporte.

a todos, tendo-se a finalidade de propiciar acessibilidade à manifestação cultural esportiva numa perspectiva diferenciada do rendimento. É importante que haja o respeito à liberdade de praticar determinadas modalidades para aumentar a diversidade de experiências e repertório cultural na prática e na opção pelos esportes.

O Ministério do Esporte⁵, no governo Lula, por exemplo, possui dois programas que podem ser considerados como de esporte em sua dimensão lúdica, também chamados de participação e lazer. São eles: o Programa Segundo Tempo, um dos principais da Pasta para o esporte “educacional”, que pode ser ferramenta para a compreensão do sentido de proposta apresentado pelo governo brasileiro, e que enfocamos nesta pesquisa, e o Programa Esporte e Lazer na Cidade. A intersectorialidade no referido Ministério é, sem dúvida, um princípio de grande relevância para a definição de políticas que se prestem à continuidade.

Percebemos, em 2006, que o governo federal manteve a prioridade para o esporte, assumindo uma postura de aproximação com os vários segmentos do setor, elaborando, efetivando e avaliando sua política. Ocorreu a reestruturação do Conselho Nacional do Esporte que, sem dúvida, foi um avanço incomparável nesse sentido, em que a função do Conselho foi ampliada, atribuindo-lhe uma atuação decisiva nos rumos da política esportiva e de lazer.

Em 4 de maio de 2006, o Poder Executivo encaminhou ao Congresso Nacional, durante a realização da II Conferência Nacional do Esporte, o projeto de Lei nº 6.999 para regulamentar o incentivo ao esporte. Nesta II Conferência, foram apresentadas as bases do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, de acordo com a política nacional aprovada pelo Conselho Nacional do Esporte.

5 Criado em janeiro de 2003, por ato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Foi de grandiosa importância o vitorioso processo da II Conferência Nacional do Esporte, pois foi um grande passo no objetivo de concretizar a garantia de que a prática do esporte e do lazer aconteça na prática, sendo um direito de todos os cidadãos brasileiros. Este desempenho pode avançar no sentido de que tenham efetivamente políticas que continuem e permaneçam, tornando-se não só políticas de governo, mas políticas de Estado.

4 O ESPORTE E O LAZER EM PROGRAMAS SOCIAIS

Observamos que as experiências com projetos sociais ligados ao esporte/lazer mostram que a atividade física, dentro de um olhar mais aprofundado no que diz respeito às crianças e aos adolescentes, tem um fator motivador extremamente positivo e, quando bem elaborado, o projeto extrapola a esfera da competição esportiva. Os efeitos são sentidos no dia a dia, com crianças e adolescentes mais concentrados nas aulas, no comportamento em sala e, principalmente, ocupando o tempo ocioso nas ruas.

Quando falamos em esporte escolar, observamos o acesso restrito a crianças e adolescentes considerados talentos esportivos, crianças que se diferenciam das outras por uma habilidade específica em determinada modalidade esportiva, sendo predominantemente entendido como base para o esporte de rendimento e desenvolvido a partir desta compreensão. Com esta visão, nasce uma realidade que distancia a prática do esporte da perspectiva educacional, gerando exclusão nas práticas escolares e desigualdade de oportunidades, pois é um processo que já se inicia sendo oferecido para poucos, no qual o processo seletivo é composto apenas por crianças e adolescentes com um alto nível de especificidade de técnica esportiva. Assim,

ocorrerá, no decorrer dos anos, exclusão e desistência por uma série de fatores, e chega-se ao esporte de rendimento com um número baixo de talentos esportivos, devido, principalmente, a esse processo excludente.

Em 2006, o Ministério do Esporte procurou esclarecer o foco da Política Nacional do Esporte através da inclusão social, investindo na ampliação da oferta de seus serviços nos principais projetos nesse segmento, dentre os quais o PST destaca-se como causador de impacto social positivo.

O esporte apresenta-se como princípio de comprometimento com a reversão do quadro de injustiça, de exclusão social e de vulnerabilidade social ao qual se submete grande parcela da nossa população, fazendo-se necessário e obrigatório o reconhecimento deste como direito social para ocorrer o processo da inclusão social, esta compreendida como possibilidade de garantir o acesso aos bens sociais do esporte e do lazer aos segmentos sociais sem qualquer discriminação. Através do esporte, temos a possibilidade de despertar habilidades, oportunizando o desenvolvimento intelectual, educando e socializando e despertando o espírito de equipe ao proporcionar a autoestima e o respeito mútuo.

5 CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL

Ao longo dos anos, por meio das mudanças nos padrões culturais e de produção provocadas pela revolução tecnológica, faz-se necessário o estabelecimento de novas formas de reprodução social, já que esse modelo se estabelece com uma dinâmica própria que ao mesmo tempo em que seleciona, exclui as camadas mais pobres.

A história da cidadania confunde-se, em muito, com a história das lutas pelos direitos humanos. A cidadania é, portanto, o conjunto dos direitos políticos de que goza um indivíduo e que lhe permite intervir na direção dos negócios públicos do Estado, participando de modo direto ou indireto na formação do governo e sua administração. A cidadania esteve e está em permanente construção, servindo como referencial de conquista da humanidade através daqueles que sempre buscam mais direitos, melhores garantias individuais e coletivas.

Quando falamos de direitos da criança no esporte, isso implica no questionamento da concepção e da prática esportiva a ser conduzida. Observam-se as peculiaridades de cada país, de cada região, mas com o mesmo sentido em que os direitos podem se tornar inexpressivos e sem utilidade caso sejam apenas teóricos, e não práticos, isto é, caso não ocorra uma efetiva manifestação sobre eles. Apesar de legalmente garantidos, as escolas destinadas aos pobres não conseguem garantir esses direitos às crianças e aos adolescentes.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconheceu em 2007 que os projetos e programas que têm como foco o esporte no Brasil mostram que é possível promover a inclusão social, melhorar a convivência nas escolas e nas comunidades, diminuir a evasão escolar, desenvolver cidadania, contribuir sensivelmente para a diminuição da violência, aumentar a autoestima, desenvolver o espírito de grupo, disciplina e respeito às regras.

Portanto, ser cidadão é sentir-se responsável pelo bom funcionamento das instituições, interessando-se pelo bom andamento das atividades do Estado, exigindo, com postura de cidadão, que este seja coerente com os seus fundamentos, razoável no cumprimento das suas finalidades e intransigente em relação aos seus princípios constitucionais.

6 CONTEXTOS DO NÚCLEO CRISTINA TAVARES: 2005 A 2007

O Núcleo Escola Municipal Deputada Cristina Tavares, localizado na Vila Padre Inácio, no município de Caruaru, ingressou no PST mediante o Convênio nº 135/05, entre o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior, visando a contribuir com o processo de formação permanente da cidadania, referenciada em princípios filosóficos e socioeducativos, partindo do pressuposto de que a natureza profunda na educação é lúdica e que a natureza profunda do esporte é educacional.

Contando com a participação de 210 alunos, devidamente matriculados, com idades de 7 a 17 anos, e visando a proporcionar a ocupação do tempo ocioso das crianças participantes, o Núcleo Cristina Tavares, devido à falta de espaço e de área adequada para atividades físicas, não absorveu as atividades em seu prédio. As atividades do Programa Segundo Tempo foram realizadas no Conjunto Poliesportivo das Cohabs I e II, de nossa cidade. Este conta com a estrutura de dois campos de futebol, duas quadras, um parque para recreação e um galpão coberto para a realização de jogos de mesa, danças e atividades pedagógicas. A escola localiza-se em uma área carente de infraestrutura; os alunos necessitam de um reforço escolar, alimentar e recreativo, pelo simples fato de que seu tempo livre é ocupado nas ruas e com isso sofrendo “influências negativas”.

Para a implantação deste núcleo fomos orientados pela Coordenação Geral da ASCES. Em 2005 e 2006, o PST estudou em seminários coletivos, a contribuição de Barbieri e Bittar (1996), orientando o trabalho em cada núcleo do PST no agreste de Pernambuco, com princípios para as atividades esportivas, culturais, relacionadas à saúde, tais como: totalidade, coeducação,

participação, regionalismo, cooperação e emancipação. Princípios já explicados no primeiro capítulo desta obra.

No Convênio nº 390/06, foram acrescentadas as contribuições atuais que vêm sendo discutidas no âmbito do Ministério do Esporte, as quais enfatizam que, para atribuir um sentido 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. Para incorporar os princípios compreendemos que

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).

Especificamente no Núcleo Cristina Tavares, os princípios apresentaram o seguinte encaminhamento: **CIDADANIA** - É necessário conscientizar os alunos da importância da cidadania através de atividades, dando a eles oportunidade de expressar suas opiniões; **DIVERSIDADE** - Na educação física, foram ofertadas atividades diversificadas de acordo com o cronograma dos festivais, respeitando as raízes culturais do nosso povo e com jogos próprios da nossa região. Na parte pedagógica, trabalharam-se atividades de reforço escolar, dentre elas as leituras didáticas, produção de texto, atividades envolvendo a matemática e estudos gerais, bem como jogos e brincadeiras; **INCLUSÃO SOCIAL** - Através de atividades

ministradas no Núcleo, os alunos desfrutaram o aprendizado e usufruíram de benefícios e recursos para o conhecimento e aprimoramento necessários ao exercício da cidadania, através do acesso do esporte educacional, sobre a história e a cultura do nosso povo e, assim, tornaram-se mais atuantes em meio à sociedade. A inclusão social possibilitou incluir 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; **DEMOCRACIA** - Despertando o interesse dos alunos para serem mais participativos, expressando suas opiniões, tornando-se cidadãos críticos e atuantes em sua comunidade.

As atividades trabalhadas sob a orientação dos princípios da política de esporte do Ministério do Esporte possibilitaram uma reflexão com as crianças sobre o esporte e suas relações com outras atividades relacionadas à saúde, à educação e ao lazer. Isto ampliou o aprendizado de atividades esportivas e culturais dos alunos beneficiados pelo Programa, proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades motoras e um melhor entendimento dos direitos sociais como cidadãos, respeitando a sua individualidade. Ao ofertar atividades esportivas e culturais às crianças e aos adolescentes, promovemos a interação entre eles com a finalidade de estimular a cooperação das atividades em grupo, com a iniciação esportiva e inserindo o caráter lúdico, participando dos Festivais promovidos pelo Programa com a participação dos demais núcleos.

7 DIFICULDADES DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO NÚCLEO CRISTINA TAVARES

Algumas dificuldades foram expostas ao se propor a inclusão da Escola Municipal Deputada Cristina Tavares no PST, tais

como a distância da escola/núcleo (já que a escola não tem uma infraestrutura adequada às atividades). Teríamos que providenciar um ônibus escolar para o deslocamento das crianças da escola até o espaço conseguido através de parcerias em outro bairro, a Associação de Moradores das Cohabs I e II; e, além disso, houve preocupação com a segurança das crianças e dos estagiários, pois esta comunidade é marcada pela violência e o tráfico de drogas, contando homicídios na comunidade.

O Núcleo Cristina Tavares já vinha sendo atendido pelo Projeto Direito na Rua, da ASCES, mas, para ingressar no PST, necessitava de transporte. Após reunião e discussões conturbadas com o Secretário de Esportes de Caruaru optou-se pela alternativa de recorrer à oferta política de um vereador local que se mostrou bastante aberto à proposta do PST. Para o vereador, isso demonstra que a inclusão social em Caruaru está fortemente condicionada ao interesse político, pois, para o secretário de Esportes, o PST, nesse momento, provavelmente não representaria um grande benefício do ponto de vista eleitoral, mas para o prefeito poderia ser uma grande alavanca no futuro. O vereador poderia ter tentado conseguir o transporte sozinho, mas protagonizou com a Secretaria de Educação do Município uma relação onde os benefícios são recíprocos, efetivando o transporte necessário ao núcleo durante o convênio, assim como atendeu a todos os pedidos de transportes para festivais a todos os núcleos da rede municipal de ensino de Caruaru. Observamos que na atualidade o interesse dos nossos representantes políticos está fortemente condicionado como ferramenta estratégica de projeção eleitoral. Tanto a comunidade satisfaz o seu pleito, como o vereador conseguirá grande apoio para uma reeleição, quanto o Município poderá publicizar a sua contribuição a um grande programa do governo federal, de forma que daria a entender que, em se tratando de projetos de inclusão social, não é oposição ao governo, mas se preocupa realmente com o bem-estar da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, com este estudo, que o Programa Segundo Tempo é uma política de inclusão social que tem seu enfoque no esporte/lazer como ferramenta de construção da cidadania, demonstrando a importância das políticas públicas voltadas para o esporte e o lazer ao oportunizar a crianças e adolescentes atividades esportivas e culturais com caráter lúdico, ocupando o tempo ocioso desses jovens que residem em comunidades marcadas pela violência, alto consumo de drogas e pela falta de espaço adequado para realização das atividades propostas pelo Ministério do Esporte. A nossa experiência durante o período vigente do Convênio nº 135/05, buscou promover o esporte na escola, estimulando o desenvolvimento da autoestima das crianças, despertando novos horizontes, novas possibilidades de estarem participando ativamente de um país marcado pela desigualdade social, um povo excluído de seus direitos sociais assegurados por lei, como cita o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 59: “Os municípios, com o apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”.

É notável que deva ocorrer em nosso país uma preocupação constante em termos de melhorias para a população mais carente, onde os governados queiram escolher seus governantes, queiram participar da vida democrática, comprometendo-se com os seus eleitos, despertando uma consciência de pertencimento à vida política do país.

Depois de participar como estagiário de educação física no PST, durante o período de outubro de 2005 a dezembro de 2007, percebemos a importância da responsabilidade social com essas crianças e adolescentes na melhoria em relação ao comportamento

escolar e familiar. Identificamos, no dia a dia do Programa Segundo Tempo, uma melhoria no rendimento escolar e maior interação entre as crianças e adolescentes envolvidos.

O Programa Segundo Tempo nos despertou para uma mudança de visão de mundo, pois a realidade em que estas crianças estão inseridas, e que nos deparamos no decorrer da realização programa, é “chocante”. Percebemos que a vida tem outros valores mais belos e importantes que apenas a preocupação constante no enriquecimento deste mundo capitalista, esquecendo-nos deste povo mais “necessitado”. Assim, percebemos que a prioridade deve ser as crianças e adolescentes excluídos de alimentação, moradia, saúde, família, educação, dentre outros direitos assegurados por Lei, mas apenas em teoria, pois, na prática, a realidade é outra. Só o investimento nestes pode assegurar que sejam aproveitados, formados e que possam ter oportunidade na vida.

O nosso enriquecimento como profissional de educação física ao longo desses dois anos ao participarmos como monitor/estagiário foi construído diante de cada dificuldade, de cada necessidade dessas crianças, lançando desafios frente à realidade em que estão inseridas, convivendo nesse processo constante de ensino-aprendizagem observando a realidade paradoxal dos estudantes das escolas públicas em relação às escolas privadas de ensino de nosso país. Com todas essas adversidades, buscava forças e pensava comigo mesmo: mais um dia, mais uma batalha vencida, mais uma conquista!

Enfim, foram trazidos alguns indicativos que podem encaminhar o debate acerca das políticas públicas. Não buscamos encerrar a discussão. Ao contrário, o que esperamos é abrir caminhos para maior amadurecimento na construção da cidadania e inclusão social para que outros profissionais de educação física, bem como os políticos, continuem com o crescimento constante no fácil acesso das práticas esportivas e de lazer no Brasil, mostrando a importância

de políticas públicas que ajudem essas crianças pobres nas escolas públicas a atingirem as metas propostas pelo Programa Segundo Tempo.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARBIERI, César Augusto; BITTAR, Ari Fernando (orgs.). **Esporte educacional: uma proposta renovada**. Recife: Universidade de Pernambuco/ UPE-ESEF - MEE/INDESP, 1996.

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física Escolar**. Da Alienação a Libertação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, Ana Maria de. Direitos Humanos e Cidadania: um mergulho na realidade de Caruaru. In: **Revista Educação e Cidadania** - embates de projetos. João Pessoa: Idéia, 2000.

_____. **Educação e Clientelismo: Os Educadores e a Educação Municipal no Nordeste**. João Pessoa: Idéia, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei nº 8.069/90).

_____. **Plano Nacional de Extensão**, 1999-2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases** (Lei nº 9.394/96).

_____. **Medida Provisória**, n. 103/03.

_____. **Conselho Nacional de Esporte**, 2004.

BUARQUE, Cristovam. **A Segunda Abolição** - um manifesto - proposta para a erradicação da pobreza no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- CHIZZOTTI, Antônia. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1997.
- COMPARATO, Fabio Konder. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- FRANCO, Édson. **Utopia e Realidade: A Construção do Projeto Institucional no Ensino Superior**. Brasília: Universa, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LORENZINI, Ana Rita (Orientação). **Plano de Trabalho do Programa Segundo Tempo**. Caruaru-Pe: ASCES, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação - da Antiguidade aos Nossos Dias**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e "mente"**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- MINAYO, M. C.(Org). **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. **O Desafio do Conhecimento: A Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, RJ: Abrasco, 2000.
- MINISTÉRIO DOS ESPORTES. **Esporte e sociedade: Esporte Escolar/ Segundo tempo-capacitação continuada, esporte escolar - especialização**. Brasília DF: Ministério dos Esportes, 2004. v.1.
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola - A Obra em Construção**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação - LDB: Trajetórias, Limites e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa**. Construção Teórico-Epistemológica, Discussão Comparada e Aplicação nas Áreas de Saúde e Humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

VIEIRA, Evaldo Amaro. As Políticas Sociais e os Direitos Sociais no Brasil.
Revista Comunicação Educação, São Paulo, v. 9, 1997.

PARTE III

**RESULTADOS DO PROCESSO DE GESTÃO
ARTICULADA**



11

FESTIVAIS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO EM CARUARU/PE

Ana Rita Lorenzini

INTRODUÇÃO

No Programa Segundo Tempo (PST) do agreste de Pernambuco, construímos coletivamente quatro festivais, visando a integrar as comunidades escolar e acadêmica, em um processo de socialização do conhecimento tratado nos núcleos no âmbito educacional, assim como proporcionar novas experiências no formato de oficinas pedagógicas. O objetivo deste capítulo consiste em descrever e apresentar os resultados de quatro festivais do PST, elencando regularidades na forma de organização e nas atividades dos festivais, realizados na cidade de Caruaru em 2006 e 2007.

Metodologicamente, buscamos construir os festivais, planejados e planejados em seminários e reuniões promovidos pelo PST-ASCES, realizados pela coordenação geral e equipe

pedagógica da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), articulados com os estagiários e coordenadores de núcleo. Decorrente deste processo, cada núcleo também realizou reuniões periódicas, preferencialmente semanais, destinadas ao planejamento e planificação das atividades dos coordenadores de núcleo e estagiários, sendo que as atividades culturais, de reforço escolar e relacionadas à saúde, tiveram orientação específica conforme a instituição responsável.

Durante a realização dos festivais, utilizamos a pesquisa de campo coletando dados mediante instrumentos construídos e/ou utilizados pelo coletivo envolvido no referido Programa. Nos resultados do intercâmbio entre os núcleos, destacaram-se a realização de atividades lúdico-esportivas; oficinas pedagógicas de cada área de conhecimento – Educação, Educação Física, Direito e Saúde –, e apresentação das produções de cada núcleo. Concluímos que os festivais possibilitam qualificar o Programa Segundo Tempo, construindo o processo de trabalho articulado com uma forma dinâmica e prazerosa, que deu um novo ânimo aos alunos da escola pública e à equipe de trabalho do PST.

1.1 Objetivos/avaliação e tempo pedagógico no Programa Segundo Tempo

1.1.1 Os objetivos do Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco

Os objetivos aqui registrados traduzem a orientação das ações dos sujeitos envolvidos nas concretizações almejadas no PST, tais como:

- a) Democratizar de forma lúdica e interdisciplinar o acesso e conhecimento das atividades esportivas e culturais, relacionadas à saúde e de reforço escolar, às crianças, adolescentes e deficientes da região agreste de Pernambuco, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades humanas de forma coletiva e pedagogicamente orientadas e ministradas por profissionais e estagiários da área da Educação Física, assim como estagiários dos cursos de Direito, Biomedicina, Fisioterapia, Enfermagem, Pedagogia, Letras, Ciências Sociais.
- b) Educar, por meio do esporte educacional, crianças e adolescentes da região agreste de Pernambuco, ofertando atividades corporais configuradas como: **Luta** – capoeira e judô; **Esporte** – futebol de campo, futsal, voleibol, handebol, basquete; natação e atletismo; **Ginástica geral**; **dança** – danças regionais, nacionais e internacionais; **Jogo** – jogos populares, de mesa e cooperativos.
- c) Refletir, com os profissionais e estagiários do programa, sobre campos interdisciplinares de estudo e de atuação profissional no âmbito do fenômeno esporte e, neste, as contribuições do esporte educacional para o agreste de Pernambuco.
- d) Estimular nos alunos a autoconfiança, a cooperação nas atividades e na interação entre eles, o sentido de grupo, a adequação motora e social, a organização coletiva nas crianças e adolescentes, na faixa etária de 7 a 17 anos, assim como alunos deficientes em qualquer idade.
- e) Promover festivais esportivos, garantindo o direito de participação dos alunos no intercâmbio entre os núcleos.
- f) Priorizar ações a partir da ludicidade e da interdisciplinaridade possível entre as diferentes áreas de conhecimento, em prol do exercício da cidadania e da inclusão social.

- g) Promover o reforço escolar como mais um movimento do exercício da cidadania e da inclusão social, contribuindo com as aprendizagens a partir das diversas linguagens e da comunicação, o que possibilita uma relação criativa com as áreas do saber escolar.
- h) Vivenciar atividades referentes ao teatro, à recreação, aos brinquedos e às brincadeiras.

1.1.2 Da avaliação no núcleo à avaliação coletiva

Cada núcleo fez, individualmente, sua avaliação periódica visando a concretizar os objetivos do PST e sugerindo melhorias para cada festival. Após o processo individual, houve discussão e síntese realizadas em reunião das coordenações de núcleo com a coordenação geral avaliando o festival, com produção de um documento final, na forma de boletim informativo organizado pela coordenação geral, o qual retornava aos núcleos após cada festival informando o desempenho de cada núcleo nas atividades ofertadas.

1.1.3 Tempo pedagógico na operacionalização do PST

A produção de festivais, com regulamento específico produzido pelos participantes, visou a organizar o processo de ensino-aprendizagem, direcionando-o para a socialização das atividades trabalhadas no PST e vivência de novas experiências.

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.

Definiu-se **seminário** enquanto tempo e espaço para estudo das diretrizes do PST, visando ao planejamento, à planificação e à avaliação do programa, organizados pela coordenação geral e equipe pedagógica da ASCES, da FAFICA e da UFPE, com estagiários e coordenadores de núcleo.

Definiu-se **reunião** enquanto tempo e espaço de planejamento, seguido da planificação das atividades, discutidas pelos coordenadores de núcleo com estagiários, relacionadas às atividades esportivas, culturais, à saúde e ao reforço escolar, bem como consiste no espaço e tempo destinado à operacionalização do PST, mediante orientação da coordenação geral do convênio.

2.2 Os quatro festivais do Programa Segundo Tempo no agreste de pernambuco

Nos quatro festivais realizados foram produzidos e utilizados os instrumentos:

- a) **Regulamento do festival** – documento geral que contém atribuições, normas, conteúdos, estratégias para organização e sistematização do conhecimento no evento.
- b) **Ficha do desfile cívico** – capta a competência coletiva de comunicação artístico-visual e a capacidade de organização educativa mediante os critérios de apresentação de estandarte ou bandeira, organização e disciplina.
- c) **Ficha para manifestação cultural** – capta a capacidade de socialização do conhecimento a partir dos critérios de contextualização, criatividade e ludicidade.

- d) **Ficha de participação em oficina** – visa ao controle e à organização dos alunos durante a oferta de novas oportunidades de aprendizagens.
- e) **Súmula** – visa a controlar a participação do aluno na atividade esportiva. Nela encontramos dados específicos de cada modalidade esportiva, equipes em confronto, capitães, árbitros, gols/pontos, faltas, registros de imprudências.
- f) **Boletim informativo** – documento que informa os núcleos sobre o realizado em cada festival, a partir dos dados dos instrumentos acima relacionados, possibilitando reflexões sobre o desempenho individual no evento.

2.2.1 I Festival do Programa Segundo Tempo-ASCES (2006)

Na semana de 22 a 26 de março de 2006, foi realizado o I Festival do PST- ASCES, com participação de 15 núcleos do agreste de Pernambuco. O tema do evento foi “Esporte educacional: ação para a inclusão social e o exercício da cidadania”. Este tema foi discutido entre a coordenação geral, coordenadores de núcleo, orientadores e estagiários chegando-se à conclusão de que seria o tema do Convênio nº 135/05 nos primeiro e segundo festivais. Esse tema se justifica porque a inclusão social refere-se ao fenômeno que inclui o grupo dos deficientes ou dos alunos oprimidos e privados, os quais passariam a usufruir de benefícios e recursos considerados essenciais ao exercício da cidadania, tal como o acesso ao esporte educacional. A cidadania foi compreendida como o *status* dos membros que integram uma comunidade organizada, um núcleo do PST, os quais possuem direito a ter direitos.

O **Cerimonial de abertura** do festival foi vivenciado com uma representação de cada núcleo, com a presença de aproximadamente **900** alunos. O evento foi prestigiado por

autoridades locais que, juntamente com coordenadores de núcleo, estagiários e alunos, assistiram ao desfile cívico, à entrada das bandeiras para o hasteamento; cantaram o Hino Nacional, aplaudiram o Fogo Simbólico na Pira Olímpica, proferiram o juramento dos alunos, ouviram a Declaração de abertura do I Festival e assistiram às apresentações culturais dos núcleos. Ao final do cerimonial, foi realizada uma das entregas de material esportivo às direções das escolas.

Nas **Oficinas pedagógicas** do I Festival registramos a participação de **1.262** alunos nas atividades, conforme distribuição abaixo:

- a) **Teatro de fantoche e origami:** ofertada por acadêmicos do curso de Direito, com a participação de **188** alunos.
- b) **Produção com material reciclado:** ofertada por acadêmicos dos cursos de Biomedicina e Fisioterapia, com a participação de **190** alunos.
- c) **Ginástica e brincadeiras:** ofertada por acadêmicos do curso de Educação Física e coordenadores de núcleo, com a participação de **341** alunos.
- d) **Atletismo:** ofertada pela coordenação dos núcleos, com a participação de **36** alunos.
- e) **Aprendendo a brincar com o meio ambiente:** ofertada por acadêmicos do curso de Pedagogia, com a participação de **106** alunos.
- f) **Contação de história:** ofertada por acadêmicos do curso de Ciências Sociais, Letras e História, com a participação de **161** alunos.
- g) **Capoeira:** ofertada por acadêmicos voluntários do curso de Educação Física, em um único dia, com a participação de **16** alunos.
- h) **Avaliação física:** ofertada por acadêmicos e professores do curso de Educação Física, testando cerca de **220** alunos.

Nas **manifestações culturais**, houve a participação de **340** alunos, sendo 70 no coral; 120 no teatro e 150 na dança.

Nas **atividades esportivas** documentamos, conforme registro em súmulas, a presença de **1.553** participantes nas modalidades de futebol de campo, 407 participantes; futsal, 455 participantes; voleibol, 314 participantes; atletismo e ginástica, 377 alunos.

Pontuação dos núcleos no I Festival - mediante o estabelecimento de normas técnicas, foi regulamentado que cada núcleo deveria participar da abertura do evento e inscrever-se, no mínimo, em duas manifestações culturais (7 a 17 anos) e em duas modalidades esportivas (masculino, feminino, misto), com inscrição nas faixas etárias de: 7 a 9 anos; 10 a 12 anos; 13 a 15 anos; 16 a 17 anos, além de participar das oficinas pedagógicas ofertadas. Cada núcleo construiu seu próprio desempenho na forma de pontuação atribuída às atividades da seguinte forma:

- a) Pontuação pelo desfile cívico.
- b) Pontuação técnica (pontuação por jogo esportivo: vencedor 3 pontos, empate 2 pontos, derrota 1 ponto, ausência zero).
- c) Pontuação extra nas modalidades (conteúdo atitudinal: 10 pontos para cada núcleo, pelo **respeito** aos árbitros, colegas, torcida, durante a realização dos jogos).
- d) Pontuação pela manifestação cultural (contextualização, criatividade, ludicidade: até 10 pontos para cada critério, somando, no máximo, 30 pontos).
- e) Participação nas oficinas.

QUADRO DE DESEMPENHO DE CADA NÚCLEO NO I FESTIVAL

1. NÚCLEO: ESC. ESTADUAL PADRE ZACARIAS TAVARES - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	60	30	24	10	154

2. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LISBOA - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	60	30	11	10	141

3. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL LUÍZ PESSOA DA SILVA - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	60	30	10	10	140

4. NÚCLEO: ESC. EST. ANDRÉ CORDEIRO - BREJO DA MADRE DE DEUS

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
Ø	60	30	11	10	111

5. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL Profº MÁRIO SETTE - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	30	30	10	10	110

6. NÚCLEO: ESC. ESTADUAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	30	30	7	10	107

7. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL NICANOR SOUTO MAIOR - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	30	30	19	10	119

8. NÚCLEO: ESC. MUN. CAMILO PEREIRA CARNEIRO - SÃO CAETANO

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	Ø	30	13	10	83

9. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM NABUCO - PANELAS

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	30	30	17	10	117

10. NÚCLEO: ESC. ESTADUAL AGAMENON MAGALHÃES - SÃO CAETANO

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	30	30	13	10	113

11. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL MARIA DE LOURDES TEMPORAL – CUIPIRA

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	60	30	16	10	146

12. NÚCLEO: COLÉGIO MUNICIPAL ÁLVARO LINS – CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	60	30	17	10	147

13. NÚCLEO: ESC. MUNICIPAL DEPUTADA CRISTINA TAVARES – CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	60	30	16	10	146

14. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL DR. AMARO DE LYRA E CÉSAR – CAIC – CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	60	30	12	10	142

15. NÚCLEO: CENTRO DE REABILITAÇÃO E ED. ESPECIAL – ROTARY

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos	Atitudes	Total
30	60	30	4	10	134

Encaminhamentos para próximos festivais e responsáveis

Na avaliação do I Festival, reconhecemos as falhas operacionais como atraso no início das atividades esportivas, distribuição do lanche aos alunos, distribuição dos estagiários nas diferentes atividades e ausência de orientadores nas atividades ofertadas por cada área envolvida (educação, saúde, direito); então resolvemos apresentar sugestões, documentadas no **Boletim Informativo do I Festival do PST**, para evitar a repetição dos erros no II Festival, com o objetivo de:

- a) Fazer a tabela dos jogos de cada turno e preencher súmulas com antecedência sob responsabilidade da coordenação de núcleo.

- b) Cobrar dos núcleos a responsabilidade pelo lanche.
- c) Encarregar a Coordenação geral pela organização e melhoria na distribuição dos alunos e estagiários nos espaços do *campus*.
- d) Atuar mais intensamente como apoio pedagógico junto à organização do festival com presença constante dos orientadores das oficinas pedagógicas.

Em síntese, o I Festival do PST contou com a participação de 14 núcleos na abertura do evento representados por 900 alunos. Nas atividades esportivas, culturais e nas oficinas pedagógicas, contamos com a participação de todos os 15 núcleos do Convênio nº 135/05, totalizando **4.055** participações nas atividades programadas. Este resultado é fruto de um planejamento participativo e da avaliação do evento.

2.2.2 II Festival do Programa Segundo Tempo-ASCES (2006)

Na semana de 4 a 8 de julho de 2006, foi realizado o II Festival do PST-ASCES, com 15 núcleos do agreste de Pernambuco, versando sobre o tema “Esporte educacional: ação para a inclusão social e o exercício da cidadania”. Este foi o tema eleito para o I e para o II festivais do PST, no Convênio nº 135/05.

O **Cerimonial de abertura** foi vivenciado por uma representação de 50 alunos de cada núcleo, todos os estagiários e coordenadores de núcleo, diretores de escolas e convidados, num total de 900 pessoas. Tivemos a presença do Exmo. Sr. João Ghizoni, Secretário Nacional do Esporte Educacional do Ministério do Esporte, compondo a mesa das autoridades; desfile cívico dos 15 núcleos; entrada das bandeiras para o hasteamento; Hino Nacional; Pira Olímpica; juramento dos alunos; declaração de abertura do II Festival pelo diretor/presidente da ASCES, Exmo. Sr. Paulo Muniz; palavra do Sr. João Ghizoni, bem como

entrega de kits de xadrez aos núcleos e apresentações culturais dos núcleos tais como o Núcleo Padre Zacarias: dança junina, forró; Núcleos CAIC, Luís Pessoa e Rotary: dança junina, ciranda; Núcleo Nossa Senhora de Fátima: balé junino; Núcleo André Cordeiro: dança nordestina, e o Núcleo Professor Lisboa: capoeira e hip-hop.

Participaram **2.588** alunos nas **oficinas pedagógicas**:

- a) **Confecção da Bandeira Nacional**: ofertada por acadêmicos do curso de Direito, com a participação de **315** alunos.
- b) **Confecção de brinquedos**: ofertada por acadêmicos dos cursos de Biomedicina e Fisioterapia, com a participação de **330** alunos.
- c) **Jogos e brincadeiras populares**: ofertada por acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e História, com a participação de **1.173** alunos.
- d) **Ginástica no parque**: ofertada por acadêmicos do curso de Educação Física e coordenadores de núcleo, com a participação de **339** alunos.
- e) **Judô**: ofertada por acadêmicos do curso de Educação Física e coordenadores de núcleo, com a participação de **193** alunos.
- f) **Jogos de mesa (dama, dominó e xadrez)**: ofertada por acadêmicos dos cursos de Educação Física, Pedagogia e coordenadores de núcleo, com a participação de **238** alunos.

Nas **manifestações culturais**, socializadas pelos núcleos, houve a participação de cerca de **440** alunos, sendo 90 no canto coral ou poesia, 80 no teatro, 190 na dança e 80 na luta.

Nas **modalidades esportivas**: participaram **1.024** alunos, com a seguinte distribuição:

- a) Futebol de campo - 24 equipes com 352 participantes.

- b) Atletismo – com 50 participantes.
- c) Handebol – 42 equipes com 399 participantes.
- d) Basquete – 32 equipes com 223 participantes.

QUADRO DE DESEMPENHO DE CADA NÚCLEO NO II FESTIVAL

1. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL PADRE ZACARIAS TAVARES - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	27	10	157

2. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LISBOA - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	14	10	144

3. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL LUÍZ PESSOA DA SILVA - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	30	30	15	10	115

4. NÚCLEO: ESC. EST. ANDRÉ CORDEIRO - BREJO DA MADRE DE DEUS

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	30	30	12	5	107

5. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL Profº MÁRIO SETTE - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	14	10	144

6. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	14	10	144

7. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL NICANOR SOUTO MAIOR - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	12	10	142

8. NÚCLEO: ESC. MUN. CAMILO PEREIRA CARNEIRO - SÃO CAETANO

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	30	30	12	10	112

9. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM NABUCO - PANELAS

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	30	30	18	5	113

10. NÚCLEO: ESC. EST. AGAMENON MAGALHÃES - SÃO CAETANO

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	30	30	20	10	120

11. NÚCLEO: ESC. ESTADUAL MARIA DE LOURDES TEMPORAL - CUIRA

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	Ø	12	5	107

12. NÚCLEO: COLÉGIO MUNICIPAL ÁLVARO LINS - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	19	10	149

13. NÚCLEO: ESCOLA MUN. DEPUTADA CRISTINA TAVARES - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	16	10	146

14. NÚCLEO: ESC. MUN. DR. AMARO DE LYRA E CÉSAR - CAIC - CARUARU

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	5	10	135

15. NÚCLEO: CENTRO DE REABILITAÇÃO E ED. ESPECIAL - ROTARY

Abertura	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	6	10	136

Encaminhamentos para o próximo festival com responsáveis

No II Festival aconteceram dois acidentes com crianças, uma jogando futebol e outra na ginástica. Diante da avaliação dos fatos, percebemos que poderíamos encaminhar ofício ao Sistema Único de Saúde (SUS) solicitando uma ambulância durante todo o tempo de execução do festival, bem como distribuir mais kits de primeiros socorros nos diferentes espaços esportivos. Também avaliamos que a participação dos núcleos nas modalidades esportivas coletivas poderia ser maior e que o som para abertura do evento e atividades culturais necessitava de mais qualidade. Diante deste contexto, produzimos o **Boletim Informativo do II Festival do PST**, registrando que no próximo festival deveríamos:

- a) Providenciar uma ambulância do SAMU tendo como responsáveis pelo contato os professores orientadores dos cursos de Biomedicina e Fisioterapia.
- b) Providenciar um kit de primeiros socorros e atender ocorrências no local tendo como responsáveis professores de Biomedicina e Fisioterapia.
- c) Mais equipes participando dos jogos esportivos, observando o regulamento do festival tendo como responsável a coordenação de cada núcleo.
- d) Mais acadêmicos na Oficina de Ginástica, tendo como responsáveis a coordenação do festival e da própria oficina.
- e) Som com qualidade sob responsabilidade da coordenação administrativa da ASCES e da equipe das atividades culturais.

Em síntese, realizamos o planejamento participativo e avaliamos que ainda temos que aprimorar este tipo de evento, mas consideramos o II Festival um sucesso contando com a presença dos 15 núcleos, tanto na abertura do evento quanto nas atividades

esportivas, culturais e oficinas pedagógicas, totalizando **4.952** participações de alunos no evento.

2.2.3 III Festival do Programa Segundo Tempo-ASCES (2007)

Na semana de 20 a 25 de julho de 2007 foi realizado o III Festival do Programa Segundo Tempo-ASCES, com o tema “Esporte Educacional: o lúdico na inclusão social, na democracia e exercício da cidadania, na diversidade”. Este tema foi discutido a partir dos princípios para a Política Nacional de Esporte encaminhados na II Conferência Nacional realizada em 2006, em Brasília. Fizemos ampla discussão mediante um seminário de estudos, com coordenadores de núcleo, estagiários e orientadores pedagógicos e elegemos o tema para o Convênio nº 390/06. Este contemplou 21 núcleos do agreste de Pernambuco, oportunizando ao alunado vivenciar novas experiências no formato de atividades esportivas e de oficinas pedagógicas.

O **Cerimonial de abertura** do III Festival foi vivenciado com uma representação de 50 alunos de cada núcleo, totalizando cerca de **mil** alunos. O processo ocorreu com a participação de autoridades na composição da mesa; entrada de uma representação de alunos com desfile cívico dos 21 núcleos; entrada das bandeiras para o hasteamento; Hino Nacional; Pira Olímpica; juramento dos alunos; declaração de abertura do III Festival pelo diretor financeiro da ASCES, Exmo. Sr. Sidrônio Lima; palavra do Sr. Antônio Fernando Campos Silva, Gestor da Gerência Regional de Educação do Agreste Centro Norte; retorno dos núcleos para as arquibancadas; apresentações culturais na abertura com **681 participantes**, com os seguintes núcleos:

- a) **Capoeira** – Núcleos: Prof. Lisboa e Álvaro Lins, do município de Caruaru.

- b) **Dança mazurca** – Núcleos: Maria Edelvita Barros Tenório, do município de Agrestina; Maria do Socorro Rodrigues da Silva, do município de Altinho.
- c) **Canto coral** – Núcleos: Nicanor Souto Maior e Luiz Pessoa, do município de Caruaru.
- d) **Brincadeira de roda** – Núcleos: Josélia Florêncio, CAIC – Amaro de Lira e César, Cento de Reabilitação e Educação Especial – Rotary, Escola Padre Zacarias Tavares, escolas do município de Caruaru; Escola Eurico Queiroz, do município de Bezerros; Escola Gilda Bertino Gomes, do município de Cumaru.
- e) **Ginástica cultural** – Núcleos: Camilo Pereira, do município de São Caetano; Joaquim Nabuco, do município de Panelas.
- f) **Quadrilha regional** – Núcleos: Prof^a Cristina Tavares e Prof. Mário Sette, do município de Caruaru; Mário da Mota Limeira, do município de Riacho das Almas; Agamenom Magalhães, do município de São Caetano; Maria de Lourdes Temporal, do município de Cupira; Prof. Antônio Gonçalves Dias, do município de Garanhuns.

Nas **oficinas pedagógicas** participaram **4.886** alunos, assim distribuídos:

- a) **Confecção de mural**: ofertada por acadêmicos do curso de Direito, com a participação de **501** alunos.
- b) **Confecção de origami**: ofertada por acadêmicos dos cursos de Biomedicina, Fisioterapia, Enfermagem, com a participação de **545** alunos.
- c) **Jogos e brincadeiras populares**: ofertada por acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Letras, com a participação de **1.167** alunos.

- d) **Ginástica esportiva:** ofertada por acadêmicos do curso de Educação Física e coordenadores de núcleo, com a participação de **996** alunos.
- e) **Judô:** ofertada por acadêmicos do curso de Educação Física e coordenadores de núcleo, com a participação de **427** alunos.
- f) **Jogo de mesa e cooperativo:** ofertada por acadêmicos dos cursos de Educação Física e coordenadores de núcleo, com a participação de **650** alunos.

Nas **modalidades esportivas** participaram **1.767** alunos, assim distribuídos:

- a) Futebol de campo – 42 equipes com 534 participantes.
- b) Atletismo – com 76 participantes.
- c) Futsal – 68 equipes com 694 participantes.
- d) Basquete – 54 equipes com 463 participantes.

Nas **manifestações culturais** registramos a participação de **648** alunos, assim, organizados:

- a) Dança – com 409 participantes.
- b) Teatro – com 45 participantes.
- c) Coral – com 120 participantes.
- d) Capoeira – com 64 participantes.
- e) Ginástica – com 10 participantes.

QUADRO DE DESEMPENHO DE CADA NÚCLEO NO III FESTIVAL

1. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL PADRE ZACARIAS TAVARES - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	17	10	147

2. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LISBOA - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
28	30	30	18	10	116

3. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL LUÍZ PESSOA DA SILVA - CARUARU

Desfile:	Encerramento:	Oficinas:	Jogos/Atletismo	Atitudes:	Total
30	30	30	17	10	117

4. NÚCLEO: ESC. EST. ANDRÉ CORDEIRO - BREJO DA MADRE DE DEUS

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
Ø	30	30	17	10	087

5. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL Profº MÁRIO SETTE - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	26	30	11	5	102

6. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL JOSÉLIA FLORÊNCIO - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	56	30	10	10	136

7. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL NICANOR SOUTO MAIOR - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	46	10	176

8. NÚCLEO: ESC. MUN. CAMILO PEREIRA CARNEIRO - SÃO CAETANO

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	58	30	15	10	143

9. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM NABUCO - PANELAS

Desfile	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
29	30	30	26	10	125

10. NÚCLEO: ESC. ESTADUAL AGAMENON MAGALHÃES - SÃO CAETANO

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	08	10	108

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

11. NÚCLEO: ESC. ESTADUAL MARIA DE LOURDES TEMPORAL - CUIRA

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	14	10	144

12. NÚCLEO: COLÉGIO MUNICIPAL ÁLVARO LINS - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
29	60	30	31	10	160

13. NÚCLEO: ESCOLA MUN. DEPUTADA CRISTINA TAVARES - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/ Atletismo	Atitudes	Total
30	30	30	12	10	112

14. NÚCLEO: ESC. MUN. DR. AMARO DE LYRA E CÉSAR - CAIC CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/ Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	23	10	153

15. NÚCLEO: CENTRO DE REABILITAÇÃO E ED. ESPECIAL - ROTARY

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/ Atletismo	Atitudes	Total
30	30	30	3	10	103

16. NÚCLEO: ESC. MUN. PROFª Mª DO SOCORRO R. DA SILVA - ALTINHO

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
28	60	30	6	10	134

17. NÚCLEO: ESC. MUN. PROF. ANTÔNIO GONÇALVES DIAS - GARANHUNS

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	30	30	9	10	109

18. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL EURICO DE QUEIROZ - BEZERROS

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
29	55	30	19	10	143

19. NÚCLEO: ESC. MUNICIPAL PROFª GILDA BERTINO GOMES - CUMARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	16	10	146

20. NÚCLEO: ESC. MUN. M^a EDELVITA BARROS TENÓRIO - AGRESTINA

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	Ø	30	19	10	089

21. NÚCLEO: ESC. MUN. MÁRIO MOTA LIMEIRA - RIACHO DAS ALMAS

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	25	5	150

Encaminhamentos para o próximo festival com responsáveis

Ao avaliarmos o planejamento e as realizações do III Festival, concluímos que ainda poderíamos aumentar a participação dos alunos nos jogos esportivos e que o som na quadra poliesportiva continuou sendo um problema. Pensamos nos seguintes encaminhamentos, socializados nos núcleos mediante o **Boletim Informativo do III Festival do PST**:

- a) Mais equipes participando dos jogos esportivos, observando o regulamento do festival e tendo como responsável a coordenação de cada núcleo.
- b) Som com qualidade no encerramento de cada turno ficando responsável a equipe da referida atividade.
- c) Oferecimento de almoço, no restaurante universitário da ASCES, nos dias de festival, para todos os coordenadores de núcleo e estagiários.

Em síntese, tivemos a participação de 20 núcleos na abertura do evento e dos 21 núcleos nas atividades esportivas, culturais e oficinas pedagógicas, computando **8.982** participações de alunos no III Festival do PST.

2.2.4 IV Festival do Programa Segundo Tempo-ASCES (2007)

No período de 15 a 19 de dezembro de 2007, foi realizado o IV Festival do Programa Segundo Tempo-ASCES, com o tema

“Esporte Educacional: o lúdico na inclusão social, na democracia e exercício da cidadania, na diversidade”, eleito para o Convênio nº 390/06 conforme já explicitado no III Festival. Foram 21 núcleos no agreste de Pernambuco, oportunizando ao alunado vivenciar novas experiências no formato de apresentações culturais, atividades esportivas e de oficinas pedagógicas.

No **Cerimonial de abertura**, houve representação de 50 alunos de cada núcleo, totalizando a participação de aproximadamente **1.050** alunos. O cerimonial consistiu em convite às autoridades para comporem a mesa; entrada de uma representação de alunos com desfile cívico dos núcleos; entrada das Bandeiras para o hasteamento; Hino Nacional; Pira Olímpica; juramento dos alunos; declaração de abertura do IV Festival pelo diretor da ASCES – Exmo. Sr. Paulo Muniz; palavra da Sr^a. Sílvia Júlia Motta Carvalho – Representante do Ministério do Esporte; retorno dos núcleos para as arquibancadas e as apresentações culturais com 30 alunos por núcleo, totalizando a participação de **630** alunos:

- a) **Canto Coral** – Núcleo Camilo Pereira, do município de São Caetano.
- b) **Brincadeira de roda** – Núcleos: Luiz Pessoa, CAIC – Amaro de Lira e César, Cento de Reabilitação e Educação Especial – Rotary, Escola Padre Zacarias Tavares, núcleos do município de Caruaru; Escola Eurico Queiroz, do município de Bezerros; Joaquim Nabuco, do município de Panelas; André Cordeiro, do município de Brejo da Madre de Deus; e Prof. Antônio Gonçalves Dias, do município de Garanhuns.
- c) **Ginástica esportiva** – Núcleos: Josélia Florêncio, Nicanor Souto Maior, do município de Caruaru.
- d) **Dança pastoril** – Núcleo: Escola Gilda Bertino Gomes, do município de Cumarú.

e) **Cultura regional** - Núcleos: Prof^a Cristina Tavares, Prof. Mário Sette, Álvaro Lins, Prof. Lisboa - Caruaru, do município de Caruaru; Mário da Mota Limeira, do município de Riacho das Almas; Agamenom Magalhães, do município de São Caetano; Maria de Lourdes Temporal, do município de Cupira; Maria do Socorro Rodrigues, do município de Altinho; Maria Edelvita Tenório, do município de Agrestina.

f) **Coral ASCES** - Música: *É preciso saber viver*.

As oficinas pedagógicas, com 2.889 participações de alunos, foram as seguintes:

- a) **Direitos da criança e do adolescente**: ofertada por acadêmicos do curso de Direito, com a participação de **383** alunos.
- b) **A Turma do Sítio em Busca de Saúde**: ofertada por acadêmicos dos cursos de Biomedicina, Fisioterapia, Enfermagem, com a participação de **275** alunos.
- c) **Artes plásticas e brincadeiras populares**: ofertada por acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Letras, com a participação de **422** alunos.
- d) **Ginástica esportiva**: ofertada por acadêmicos do curso de Educação Física e coordenadores de núcleo, com a participação de **762** alunos.
- e) **Judô e capoeira**: ofertada por acadêmicos do curso de Educação Física e coordenadores de núcleo, com a participação de **361** alunos.
- f) **Xadrez**: ofertada por acadêmicos dos cursos de Educação Física e coordenadores de núcleo, com a participação de **339** alunos.
- g) **Arte com barro**: ofertada por acadêmicas do curso de Pedagogia da UFPE, *campus* Caruaru, com a participação de **347** alunos.

Modalidades esportivas contou com a participação de **2.152** alunos e teve a seguinte distribuição:

- a) Futebol de campo – 31 equipes com 407 participantes.
- b) Atletismo – com 224 participantes.
- c) Handebol e futebol – 80 equipes com 676 participantes.
- d) Basquete e futsal – 84 equipes com 499 participantes.
- e) Voleibol/Volênçol – 76 equipes com 570 participantes.

Nas **manifestações culturais** houve a participação de **532** alunos, sendo 92 no canto coral; 5 no teatro; 369 na dança; 4 na luta e 62 na ginástica.

QUADRO DE DESEMPENHO DE CADA NÚCLEO NO IV FESTIVAL

1. NÚCLEO: ESC. ESTADUAL PADRE ZACARIAS TAVARES - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
26	60	30	80	10	206

2. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LISBOA - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
24	60	30	52	10	176

3. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL LUÍZ PESSOA DA SILVA - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
27	60	30	37	10	164

4. NÚCLEO: ESC. EST. ANDRÉ CORDEIRO - BREJO DA MADRE DE DEUS

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
25	30	30	86	10	181

5. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL Profº MÁRIO SETTE - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
28	30	30	97	10	195

6. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL JOSÉLIA FLORÊNCIO - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
26	60	30	79	10	205

7. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL NICANOR SOUTO MAIOR - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
26	60	30	89	10	215

8. NÚCLEO: ESC. MUN. CAMILO PEREIRA CARNEIRO - SÃO CAETANO

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
27	60	30	66	10	193

9. NÚCLEO: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM NABUCO - PANELAS

Desfile	Apresentações	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
22	30	30	100	10	192

10. NÚCLEO: ESC. ESTADUAL AGAMENON MAGALHÃES - SÃO CAETANO

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
26	60	30	60	10	186

11. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL MARIA DE LOURDES TEMPORAL - CUIPIRA

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
29	60	30	21	10	150

12. NÚCLEO: COLÉGIO MUNICIPAL ÁLVARO LINS - CARUARU

Desfile:	Encerramento:	Oficinas:	Jogos/Atletismo	Atitudes:	Total
26	30	30	93	10	189

13. NÚCLEO: ESC. MUNICIPAL DEPUTADA CRISTINA TAVARES - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
27	30	30	32	10	129

14. NÚCLEO: ESC. MUN. AMARO DE LYRA E CÉSAR - CAIC - CARUARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
27	30	30	107	10	204

15. NÚCLEO: CENTRO DE REABILITAÇÃO E ED. ESPECIAL - ROTARY

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/ Atletismo	Atitudes	Total
29	60	30	5	10	134

16. NÚCLEO: ESC. MUN. PROFª Mª DO SOCORRO R. DA SILVA - ALTINHO

Desfile:	Encerramento:	Oficinas:	Jogos/Atletismo	Atitudes:	Total
28	60	30	32	10	160

17. NÚCLEO: ESC. MUN. PROF. ANTÔNIO GONÇALVES DIAS GARANHUNS

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
29	30	30	67	10	166

18. NÚCLEO: ESCOLA ESTADUAL EURICO DE QUEIROZ - BEZERROS

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
27	60	30	76	10	203

19. NÚCLEO: ESC. MUNICIPAL PROFª GILDA BERTINO GOMES - CUMARU

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
30	60	30	54	10	184

20. NÚCLEO: ESC. MUN. Mª EDELVITA BARROS TENÓRIO - AGRESTINA

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
29	30	30	55	10	154

21. NÚCLEO: ESC. MUN. MÁRIO MOTA LIMEIRA - RIACHO DAS ALMAS

Desfile	Encerramento	Oficinas	Jogos/Atletismo	Atitudes	Total
29	60	30	61	10	190

Encaminhamentos para o próximo Festival com responsáveis

Ao avaliarmos o IV Festival, observamos que o período de realização coincidiu com as provas de final de ano dos alunos, reduzindo assim o quantitativo presente no festival. Ficou evidenciado que poderíamos ter tido mais equipes esportivas

nas modalidades coletivas e individuais. Também repetiu-se o problema do som devido ao grande espaço do ginásio esportivo. Observamos que o desfile cívico poderá ficar mais organizado com a coordenação de cada núcleo conduzindo as crianças. Nesse sentido, fizemos encaminhamentos para os núcleos mediante o **Boletim Informativo do IV Festival do PST** visando a superar nossas dificuldades, mediante:

- a) Mais equipes participando dos jogos esportivos, observando o regulamento do Festival, tendo como responsável a coordenação de cada núcleo.
- b) Som com qualidade na abertura ficando como responsável uma equipe que deverá verificar a possibilidade de aluguel.
- c) Organização do desfile de cada núcleo, conforme diz o regulamento do Festival, tendo como responsável a coordenação do núcleo.

Em síntese, tivemos a participação dos 21 núcleos tanto na abertura do evento como nas atividades esportivas, culturais e oficinas pedagógicas, totalizando 7.253 participações de alunos nas atividades propostas.

3.3 Dificuldades, avanços e superações no processo do programa segundo tempo

3.3.1 Dificuldades vivenciadas nos Festivais do Programa Segundo Tempo

Mediante as avaliações realizadas ao final de cada evento, documentadas na forma de Boletim Informativo distribuído nos núcleos, elencamos os seguintes dados a partir da realização de quatro festivais do PST-ASCES:

- a) A acústica do ginásio esportivo da ASCES não viabiliza a clara compreensão das falas, ou seja, o som na abertura não atendeu à qualidade necessária aos quatro eventos.
- b) Dispersão dos alunos na abertura e no encerramento, devido à falta de controle dos coordenadores juntamente com seus estagiários.
- c) A falta de acadêmicos e de coordenações de núcleo em todos os turnos de cada evento repetiu-se nos três primeiros festivais.
- d) O transporte atingiu a meta de 1 ônibus para abertura de cada festival, mas poucos núcleos chegaram com 3 ou 4 ônibus para o dia do núcleo realizar atividades entre os núcleos.
- e) A demora para iniciar as atividades esportivas ocorreu nos quatro festivais (súmulas deveriam ter sido preenchidas com antecedência), assim como súmulas com dados incompletos foram encontradas em dois festivais (faltaram nome de núcleos e resultados).
- f) Quantidade pequena de jogos realizados por turno. Em média, futsal com 6 jogos; futebol de campo com 4 jogos; Basquete com 4 jogos. A ausência de equipes esportivas representando núcleos fez com que alunos brincassem sem ter com quem competir.
- g) A falta de uma equipe de primeiros socorros no local ocorreu nos dois primeiros festivais, porém uma ambulância do SAMU sempre esteve no local ou de prontidão.
- h) A falta de almoço para estagiários de outras cidades ocorreu nos dois primeiros festivais.

3.3.2 Avanços e superação de dificuldades enfrentadas

As avaliações realizadas ao final de cada evento, documentadas na forma de Boletim Informativo distribuído nos núcleos, nos

possibilitaram reconhecer dados positivos, a partir da realização de quatro festivais do PST-ASCES:

- a) Planejamento coletivo dos quatro regulamentos dos festivais bem como a planificação das modalidades esportivas e das oficinas pedagógicas.
- b) Participação efetiva dos alunos dos núcleos no cerimonial de abertura mediante desfile cívico e apresentação de manifestações culturais.
- c) O aprendizado que cada Festival possibilitou aos atores sociais envolvidos.
- d) As oficinas pedagógicas foram assumindo melhor organização e quantidade na oferta, gerando maior participação de alunos do PST e maior acompanhamento dos professores orientadores de cada área.
- e) A credibilidade dos pais em relação ao cuidado com seus filhos foi uma conquista nos quatro Festivais, sendo que cada aluno participou porque pais ou responsáveis assinaram um Termo de Permissão para cada evento.
- f) Houve progressiva adequação da infraestrutura para os festivais, melhor distribuição dos acadêmicos e, ainda, melhor organização de cada núcleo para servir lanche aos alunos.
- g) O almoço oferecido no restaurante universitário da ASCES nos dias de festival para todos os coordenadores de núcleo e estagiários nos últimos dois Festivais.
- h) Adequação do horário das apresentações culturais realizadas no ginásio esportivo, no final da manhã e no início da tarde, evitando exposição ao sol mais intenso.

4 CONTRIBUIÇÃO PARA VIDA DOS ALUNOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO, DOS ACADÊMICOS E DAS INSTITUIÇÕES ENQUANTO ATORES SOCIAIS

A realização de quatro festivais do PST no Agreste de Pernambuco concretizou objetivos propostos nos Convênios nº 135/05 e nº 390/06, possibilitando às crianças, aos adolescentes e aos deficientes a inclusão social e o exercício da cidadania no âmbito do esporte educacional. Os festivais possuem regularidades tais como instrumentos de registro, cerimonial de abertura, atividades esportivas, oficinas pedagógicas e manifestações culturais socializadas por cada núcleo.

Os resultados descritos nos eventos permitem visualizar a **democratização** das atividades esportivas, culturais, relacionadas à saúde, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades humanas de forma coletiva e pedagogicamente orientada, e ministrada por profissionais e estagiários da área da Educação Física, assim como dos cursos de Direito, Biomedicina, Fisioterapia, Enfermagem, Pedagogia, Letras, História e Ciências Sociais.

Visualiza-se, também, que o esporte educacional, nos convênios do Ministério do Esporte com a ASCES, apresenta regularidade na operacionalização de atividades lúdico-esportivas manifestadas como: **luta, esporte, ginástica, dança e jogo**, bem como atividades complementares referentes ao **teatro**, à **recreação**, aos **brinquedos e brincadeiras**. As atividades estimulam a autoconfiança e a cooperação dos alunos nas atividades e na interação entre núcleos, no sentido de grupo e na organização coletiva. Logo, a realização de festivais assegura o direito de participação dos alunos no intercâmbio entre os núcleos, priorizando atividades a partir da ludicidade e da interdisciplinaridade possível entre as diferentes

áreas de conhecimento, em prol do exercício da cidadania e da inclusão social.

Os estagiários, em relação direta com o PST, tiveram a oportunidade de efetivar uma prática educativa pautada no **compromisso com o desenvolvimento da sociedade e com a inclusão social**, compreendendo que a universidade não pode estar isolada da sua realidade local, e percebendo que o PST, enquanto extensão universitária, contribui com o ensino e com a pesquisa socialmente responsável. A realização de **parcerias locais com outras instituições universitárias** como forma de compartilhamento de atividades complementares, intercâmbio de saberes e implementação do PST têm em comum a luta em favor da qualidade social da formação de seus acadêmicos conscientes da realidade social da região.

REFERÊNCIAS

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. **Regulamento do I Festival do PST no Agreste de Pernambuco**, Caruaru/PE, 1º.2.2006.

ASCES. **Regulamento do II Festival do PST no Agreste de Pernambuco**, Caruaru/PE, 2.5.2006.

ASCES. **Regulamento do III Festival do PST no Agreste de Pernambuco, Caruaru/PE, 12.5.2007.**

ASCES. **Regulamento do IV Festival do PST no Agreste de Pernambuco, Caruaru / PE, 15.9.2007.**

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.**

12

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PREGÃO ELETRÔNICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NA ASSOCIAÇÃO CARUARUENSE DE ENSINO SUPERIOR

Jean Bezerra de Moura

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem a finalidade precípua de apresentar nossa experiência na condução dos trabalhos das licitações que se fizeram necessárias para aquisição de materiais esportivos e alimentos para implementação do Programa Segundo Tempo (PST) na Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), decorrente de dois convênios celebrados entre o Ministério do Esporte e a referida instituição.

Na oportunidade, mostraremos um pouco do nosso aprendizado com a modalidade de licitação denominada pregão eletrônico, instituído pela Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, para aquisição de bens e serviços comuns, com aplicação subsidiária da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.

Faremos breve exposição daquilo que denominamos pressupostos das nossas experiências, para justificar algumas dificuldades encontradas nos processos licitatórios, embora enfrentadas com ânimo, sempre atentos para a relevância do PST que, por meio da Associação Caruaruense de Ensino Superior, com execução da Faculdade de Educação Física e outras entidades escolares do Estado, nos fez assumir o compromisso com o esporte educacional para mais de 7 mil alunos da rede pública da microrregião do agreste do Estado de Pernambuco.

Não deixaremos de apresentar algumas questões relevantes para o envolvimento daqueles que se engajam no Programa, especialmente a equipe de apoio, sem excluir a coordenação geral e a autoridade da instituição responsável pela contratação dos bens adquiridos através do processo licitatório.

Na continuidade, faremos exposição das facilidades encontradas no caso das licitações na experiência do PST em nossa região, especialmente o apoio que encontramos de outras instituições que se engajaram, algumas com maior colaboração, outras nem tanto, mas todas empenhadas em atender as crianças nos diversos núcleos de atividades esportivas espalhados pelo agreste. A título de exemplo, o Banco do Brasil, Prefeitura de Caruaru e Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), com seus servidores, colocaram-se à disposição para colaborar com as informações que precisássemos.

Finalmente, faremos algumas análises da legislação e doutrina que envolve as diferentes modalidades de licitação, com destaque

para a modalidade pregão, especialmente o pregão eletrônico, pela celeridade, em regra, do seu procedimento.

1 PRESSUPOSTOS DA NOSSA EXPERIÊNCIA COM LICITAÇÃO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

A experiência com projetos e programas sociais a ASCES sempre teve, ainda que em menor proporção em relação ao do PST. Entretanto, com a grandeza e riqueza de envolvidos, nunca. Nesse aspecto já estaremos diante da maior dificuldade encontrada: a mobilização de diversos diretores de escola, professores, autoridades municipais e particulares que, na qualidade de estagiários, formam o que no Programa denominamos Núcleo de Atividades.

Ora, se não tínhamos experiência com projetos e programas da ordem do PST, era de se imaginar que tampouco haveríamos de ter com a gestão de recursos públicos, sejam municipais, estaduais ou federais, pelo menos nos últimos seis anos nos quais temos desenvolvido nosso trabalho na Associação Caruaruense de Ensino Superior, na Faculdade de Direito. Importa destacar que a falta de experiência aqui referida está relacionada à ausência de conhecimento técnico-legal sobre os trâmites e exigências para a implementação das atividades do projeto do PST.

Assim, faz-se necessário mencionarmos alguns pressupostos que nos levaram ao elenco de algumas dificuldades específicas, sem prejuízo das facilidades encontradas, ainda que não sejam universais, capazes de serem encontradas em outras iniciativas onde o PST funciona.

A ASCES é uma instituição privada sem fins lucrativos, conforme definido no art. 53 do Código Civil brasileiro, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, dando conta de que essas pessoas jurídicas de direito privado são formadas pela união de pessoas que se organizam para fins não econômicos.

Os dados que ora apresentamos farão diferença em futuros trabalhos do PST devido à natureza da ASCES, no contraponto das pessoas jurídicas de direito público, semelhante a dos municípios, que também implementaram o Programa. Esses são gestores de recursos públicos, sempre, ou, pelo menos, quase sempre¹, sujeitos à licitação para aquisição de bens e serviços, no entanto, os recursos públicos não eram gerados da monta daqueles do Programa suprarreferido.

As associações são pessoas jurídicas de direito privado, instituídas por iniciativa de particulares, com finalidades não econômicas. Para Diniz (2007), isso significa uma modalidade de agrupamento, dotada de personalidade jurídica, sendo pessoa jurídica de direito privado voltada à realização de finalidades culturais, sociais, religiosas, recreativas, etc., cuja existência legal (*Dasein*) surge com o assento de seu estatuto, em forma pública ou particular, no registro competente, desde que satisfeitos os requisitos legais, tendo objetivo lícito e estando regularmente organizada.

Por oportuno, registre-se que a condição acima mencionada, de que as associações não têm fins econômicos, mas esportivos, culturais, educacionais etc., não lhes retira a qualidade jurídica de associação quando realizam negócios para manter ou aumentar o patrimônio, sem, contudo, proporcionar ganhos aos associados².

1 Existem diversas hipóteses de dispensa ou inexigibilidade de licitação previstas na lei que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências, Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, regulamentadora do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal.

2 *Ibidem*, p. 239.

No caso específico da ASCES, enquanto mantenedora de faculdades, houve rápido crescimento das demandas e envolvimento em diversos projetos e programas, aqui incluído o PST, por iniciativa da direção da mantenedora e da coordenação geral do programa, não havendo tempo suficiente desta forma para preparar os profissionais, optando-se por qualificá-los concomitantemente com as diversas frentes de trabalho. Tal situação trouxe muitas dificuldades para os envolvidos, já que somente no decorrer dos trabalhos foram sendo capacitados. Entretanto, se isso não fosse procedido, a ASCES deixaria de implementar alguns avanços e demandas que marcam a mantenedora e suas faculdades.

Desta forma, o fato de a ASCES ser pessoa jurídica que lidava somente recursos próprios, especialmente pela sua condição de entidade privada, dificultava os processos licitatórios pela falta de experiência. Neste aspecto, o processo resumiu-se à pequena experiência vivenciada pelo pregoeiro junto ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE) por nove anos na qualidade de servidor e, desses, cerca de três semestres como responsável pela Comissão Permanente de Licitação da autarquia, na unidade de ensino descentralizada de Pesqueira, no agreste de Pernambuco³.

No que diz respeito à inexistência de profissionais com qualificação suficiente para implementar as licitações do Programa, fazemos registro de que logo foi aproveitada nossa experiência no CEFET-PE, bem como, a empolgação de dedicados funcionários da instituição, os quais formaram a equipe de apoio, prestadores de conta e “faz tudo” do programa.

Não se deve olvidar que os profissionais envolvidos com as licitações são professores e funcionários com outras atribuições

3 Espécie de pessoa jurídica de direito público, com alguma autonomia, com vínculo a Ministério, fazendo parte da denominada Administração Indireta.

que, como é do conhecimento de qualquer pessoa, especialmente no âmbito da iniciativa privada, precisam dar conta de suas responsabilidades, sejam ministrando aulas, cuidando de manutenção do *campus*, secretariando os diretores, etc., além da disponibilidade para implementar inovações em seus campos de atuação.

No caso específico do Pregoeiro, além da sala de aula, responde pelo estágio supervisionado do curso de Direito da Faculdade de Direito da ASCES. Os alunos da referida faculdade provêm de diversas localidades do interior do Estado, abrangendo o sertão central, o agreste até as zonas da mata norte e sul, o que lhe exige o esforço de visitação a campos de estágio e celebração de contatos com diversas autoridades, tomando-lhe muito tempo no atendimento desta demanda peculiar ao curso de Direito em Caruaru.

Por oportuno, lembramos que foram feitas algumas visitas do pregoeiro e equipe de apoio à Comissão Permanente de Licitação da Prefeitura de Pesqueira e à Comissão Permanente de Licitação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco. Isto nos ajudou a definir edital, objeto, descrição e outros importantes detalhes para o sucesso da implementação do PST em Caruaru.

Como último pressuposto de nossas experiências com as licitações do PST, lembramos que não havia na região cursos ou treinamento instituídos para o aprendizado das modalidades de licitação.

Se não havia cursos ou treinamentos instituídos nas modalidades “tradicionais” de licitação tais como: concorrência, tomada de preço, carta-convite etc., imagine na modalidade instituída pela Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, denominada de pregão, sobretudo, na forma eletrônica, muito mais moderna e vantajosa para a administração, mas que também envolve conceitos absolutamente novos quando comparados às modalidades tradicionais de licitação, até então conhecidas e disciplinadas em lei.

Portanto, entendemos que, para narrar as dificuldades e facilidades que nortearam o “sucesso” do PST, com atendimento a mais de 7 mil crianças na microrregião agreste do Estado de Pernambuco, levando o esporte educacional, tão bem pensado pelo Ministério do Esporte e encampado pelo Secretário Nacional de Esporte Educacional, para diversos municípios carentes da região, não poderíamos deixar de atinar para os pressupostos acima elencados, por serem específicos da realidade encontrada em Caruaru, quando do início dos trabalhos do referido programa.

2 CARACTERÍSTICAS DO PREGÃO COMO MODALIDADE DE LICITAÇÃO

O professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Adilson Abreu Dallari, descreve muito bem o que seria a modalidade de licitação denominada pregão, que transcreveremos para fixar ao leitor a noção do todo. Vejamos:

Pregão é a modalidade de licitação especificamente destinada à aquisição de bens e serviços comuns, que dispensam especificações, caracterizada pela apresentação de propostas e lances sucessivos em sessão pública e pela verificação da idoneidade apenas do licitante que houver apresentado a proposta de menor preço, devendo ser precedida de grande publicidade. (DALLARI, 2006, p. 95).

A história dessa modalidade de licitação é bastante peculiar, tendo sido instituída pela Medida Provisória nº 2.108, regulamentada pelo Decreto nº 3.555, de 8 de agosto de 2000, após bem-sucedida iniciativa da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), em virtude de previsão nos arts. 54, parágrafo único, 55 e 56 da Lei

Geral de Telecomunicações (Lei nº 9.472, de 16 de julho de 1997). O regulamento federal de Contratações da Anatel (Resolução nº 005/98) ampliou a disciplina do tema, organizando-o de modo mais minucioso.

Por outro lado, a suprarreferida Medida Provisória foi transformada na Lei nº 10.520, 17 de julho de 2002, publicada no DOU em 18 de julho de 2002. Como se percebe, por um longo período a modalidade foi disciplinada por Medida Provisória que, como sabemos, embora tenha força de lei, é bastante precária, ocasionando diversas disputas na aplicação dos dispositivos.

Em verdade, esta modalidade destina-se à contratação de bens e serviços comuns que, pela definição da Lei nº 10.520/02, são aqueles cujos padrões de desempenho e de qualidade possam ser objetivamente definidos pelo edital com a simples utilização de especificações usuais no mercado, sem prejuízo da normalização técnica estabelecida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em face do disposto na Lei nº 4.150, de 21 de novembro de 1962, sendo sua principal vantagem, em relação a outras modalidades, a celeridade, ao reduzir o processo de 60 para 20 dias, em média, em manifesta vantagem para a Administração Pública.

2.1 Fases interna e externa do pregão

Como já citamos, o pregão, por ser nova modalidade, trouxe algumas dificuldades, valendo explicitar suas fases as quais denominamos interna e externa. O pregão pode ser realizado de duas formas: presencial ou eletrônico. Na verdade, o que diferencia o pregão das demais modalidades de licitação é a sessão, lembrando que no pregão eletrônico, ao contrário do presencial, a sessão é feita com o uso de *software* de entidade autorizada a formar banco de dados de interessados em participar desta modalidade de licitação.

Celso Antônio Bandeira de Mello ensina que as licitações possuem uma etapa interna e uma externa. Segundo ele,

a interna é aquela em que a promotora do certame, em seu recesso, pratica todos os atos condicionais à sua abertura; antes, pois, de implementar a convocação dos interessados. A etapa externa - se abre com a publicação do edital ou com os convites - é aquela em que, já estando estampadas para terceiros, com a convocação de interessados, as condições de participação e disputa, irrompe a oportunidade de relacionamento entre a Administração e os que se propõem afluír ao certame. (MELLO, 2004, p. 527-528).

Quanto à fase interna do pregão, seja presencial ou eletrônico, visualizamos uma fase preparatória na qual a autoridade justifica a aquisição de produto ou serviço e eventual contratação. Aqui, devemos observar se o bem ou serviço é comum na conformidade da lei, assim como já explicitamos anteriormente. Caso o agente responsável pela decisão de adquirir o produto ou serviço não atente para este detalhe, visando apenas à celeridade da aquisição, sofrerá as consequências da responsabilidade administrativa, podendo ser responsabilizado criminalmente por descuido com o princípio da legalidade e da supremacia do interesse público sobre o privado.

Em seguida, o objeto da licitação deve ser bem especificado. No nosso caso, foi feito a partir do Plano de Trabalho, e do Projeto Básico, aprovados pelo Ministério do Esporte, considerando as características, sem especificações excessivas, irreais ou desnecessárias, de modo a limitar a competição entre os licitantes interessados; a exemplo de aquisição de material esportivo, no edital, quando especificado com tanto rigor o tênis desejado, isso acaba fazendo com que se identifique o fabricante ou a marca desse produto.

Outro dado importante é a pesquisa de preço - também denominada orçamento - para que o pregoeiro tenha uma ideia

do comportamento do mercado e possa negociar com os licitantes interessados. Nesse passo, é fundamental a existência de pelo menos três orçamentos para balizar o pregoeiro na condução da sessão, seja presencial ou eletrônica.

Depois, é nomeada uma equipe de apoio, a qual auxiliará o pregoeiro durante todo o processo. O pregoeiro e a equipe de apoio deverão ser pessoas com alguma habilidade para negociação. O pregoeiro deverá ter conhecimentos na área jurídica, de personalidade extrovertida e ágil. Atente-se que não basta mobilizar a equipe de apoio porque deverá participar do processo o pessoal que tenha conhecimento técnico do objeto licitado e na modalidade de pregão eletrônico, mas também a participação do pessoal da informática é sempre necessária.

Finalmente, na fase interna, momento muito importante é a elaboração do edital, já que a legislação atrela o desenrolar do processo licitatório àquilo que o edital estabelece, sendo que, na hipótese de erro, deverá ser republicado para atender ao princípio da legalidade e publicidade.

No edital, além das regras básicas do certame, deverão constar também a minuta do contrato e modelo de demais documentos que o licitante deverá apresentar quando solicitado, a exemplo do modelo de declaração de que o licitante não emprega menores de 18 anos em trabalho noturno, perigoso ou insalubre, nem menor de 16 anos:

DECLARAÇÃO

Ref.: (identificação da licitação)

.....
....., inscrito no CNPJ nº.....,
por intermédio de seu representante legal, o(a) sr.(a.).....,
portador(a) da Carteira de Identidade nº..... e do CPF
nº....., DECLARA, para fins do disposto no inciso V do art.
27, da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, acrescido pela Lei
nº 9.854, de 27 de outubro de 1999, que não emprega menor de
18 (dezoito) anos em trabalho noturno, perigoso ou insalubre, e
não emprega menor de 16 (dezesesseis) anos.
Ressalva: emprega menor, a partir de 14 (catorze) anos, na
condição de aprendiz ().

Cidade – UF, de xxxxxx de 200x .

(representante legal/assinatura)

A fase externa inicia com a convocação dos interessados pelo Diário Oficial da União, bem como no pregão eletrônico, com a publicação do edital no *software* do Banco do Brasil ou Caixa Econômica, que ficará na rede mundial de computadores - internet. No caso de pregão presencial - não havendo diário oficial, as publicações ocorrem em jornal de circulação local, como na cidade de Caruaru, com os pregões presenciais da Prefeitura publicados no jornal local *Jornal Vanguarda*.

Uma vez disponibilizado o Edital, o qual deverá conter uma série de informações relevantes, a exemplo do objeto, prazo para apresentação de propostas, telefone e endereço para contato com a equipe de apoio, etc., este não poderá ficar à disposição dos interessados por prazo inferior a oito dias úteis, de tal modo que se, por exemplo, o edital for publicado no dia 10 do mês, a sessão do pregão, deverá ocorrer a partir do dia 18 do mês, pelo menos, devendo ser respeitado prazo maior, quando o objeto do certame envolver variados itens.

Passado o prazo de apresentação de proposta, deverá, na data e horário marcados, o pregoeiro estar à disposição para a sessão, seja presencial ou eletrônica, tendo início com os lances que deverão ser feitos pelos licitantes concorrentes - normalmente três licitantes. Lembramos que, a princípio, poderão ser desclassificados aqueles interessados que apresentarem propostas acima de 10% (dez por cento) da menor proposta, visando ao controle do processo, sem prejuízo da competitividade necessária, proposta na Lei nº 10.520/02. Sairá vencedor do certame aquele que chegar ao melhor preço, evidentemente, sem fugir do preço médio de mercado e da qualidade, conforme especificações técnicas previstas no edital, podendo ainda o pregoeiro buscar negociar com o vencedor, visando melhor preço.

Após os lances, na fase de habilitação, os documentos serão analisados pelo pregoeiro, que decidirá pela habilitação ou não do licitante.

Existe a possibilidade de um microempresário, com lances acima de 10% (dez por cento) da melhor proposta, vir a ser o vencedor. Isto se deve à Lei Complementar nº 123/06, que considera esta situação como empate, determinando que o pregoeiro deva convidar o licitante microempresário a ajustar seu preço para o valor da proposta vencedora, que o fazendo, será declarado o vencedor do certame.

Caso a documentação do primeiro colocado não esteja em ordem, levando-o à inabilitação, o Pregoeiro abrirá a documentação do segundo colocado, desde que sua proposta também seja aceitável. De nada adianta chamá-lo se sua proposta apresenta preço excessivo em relação à pesquisa de mercado. Caso todos os licitantes estejam inabilitados, a licitação deve ser declarada fracassada, devendo novo certame ser realizado, não sendo aplicável a disposição constante no § 3º do art. 48 da Lei nº 8.666/93, eis que não haveria mais competição que já estaria definida anteriormente.

O Pregoeiro deve observar o contraditório. Caso um licitante alegue que a documentação não esteja de acordo com o edital, deve permitir que ele formule suas razões e as contrarrazões do licitante alvo de suas alegações.

O Pregoeiro deverá, havendo vencedor, resolver todos os incidentes que eventualmente venham a ocorrer durante a sessão. A decisão sobre o incidente deverá ser motivada, abrindo oportunidade para manifestação de recurso, na forma prevista no edital, devendo tudo constar em ata.

Por fim, havendo recurso ou não, desde que seja considerado improcedente, o pregoeiro encerra a sessão, finalizando a fase externa da licitação, adjudicando, quando for o caso, ou encaminhando

para adjudicação pela autoridade maior que homologará e fará a contratação.

3 DIFICULDADES ESPECÍFICAS ENCONTRADAS NA CONDUÇÃO DO PROCESSO LICITATÓRIO DO SEGUNDO TEMPO/ASCES

O pregão, enquanto modalidade de licitação, é muito recente no ordenamento jurídico brasileiro, mais ainda na forma eletrônica. Entretanto, ganhou relevância pela Administração Pública desde o momento em que a Anatel passou a aplicá-lo com ganhos significativos para o Estado, especialmente pela possibilidade de os licitantes concorrentes serem de todo o país, devidamente cadastrados na entidade licitadora, no Comprasnet ou em entidades financeiras, a exemplo do Banco do Brasil ou da Caixa Econômica Federal.

Exatamente por esta modalidade de licitação ser recente e útil à Administração Pública, a Associação Caruaruense de Ensino Superior foi conveniada, com a exigência de aplicação do pregão eletrônico na aquisição de bens e serviços comuns⁴ para implementação dos recursos do PST.

Com os recursos aportados pelo Ministério do Esporte, pretendia-se adquirir material esportivo e gêneros alimentícios por meio de processo licitatório, além de pagamento, através de bolsas, para os estagiários e professores coordenadores dos diversos núcleos

4 Aqueles cujos padrões de desempenho e qualidade possam ser objetivamente definidos pelo edital, com a simples utilização de especificações usuais no mercado, observada a normalização técnica estabelecida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

espelhados pela região. Estes bens se enquadrariam na descrição da lei do pregão.

No que diz respeito às dificuldades encontradas na experiência da Associação Caruaruense de Ensino Superior na implementação do PST, inicialmente insistimos com o desconhecimento da nova legislação acerca de modalidade de licitação: (I) a um, porque faz mudanças significativas na ordem dos atos licitatórios para aquisição de produtos e serviços; (II) a dois, pela riqueza da forma eletrônica inserindo no processo a participação de entidades como: o Banco do Brasil ou a Caixa Econômica, conforme escolha da entidade licitante, pelos *softwares* e bancos de dados de uma ou de outra entidade, além do setor de informática da entidade – com seus profissionais e técnicos –, que demanda atenção e cuidados para que não haja erros, já que todo o processo está sujeito a todos os princípios da Administração Pública, especialmente o da legalidade e da impessoalidade.

Conforme explicitado, diante da dinâmica do pregão eletrônico, e considerando nossas dificuldades em conhecer a legislação inerente, certamente isso foi relevante em nossas dificuldades iniciais para a implementação do Programa Segundo Tempo. Nos próximos certames, os municípios vizinhos, por meio de suas Prefeituras, já não terão o problema enfrentado naquela ocasião.

Outro fator de dificuldade foi o tempo disponível para o pouco treinamento que tivemos com as comissões permanentes de licitação da Prefeitura Municipal de Pesqueira e do Centro Federal de Educação Tecnológica, já que, quando soubemos que haveria licitação, o PST já estava funcionando com diversas crianças no aguardo de alimentos e materiais esportivos. Ressalte-se que esta situação ocorreu no primeiro momento após a celebração do convênio, não mais se repetindo quando da renovação.

O instrumento de convocação também ofereceu dificuldades, porque a maior preocupação passada pelos nossos colaboradores foi

no sentido de que deveríamos adequar às exigências legais o Plano de Trabalho que tinha certa complexidade, já que compraríamos alimentos para serem entregues nos Núcleos de Atividade ao longo dos trabalhos, com entregas especiais durante os festivais. Amarrar os dados no edital foi bastante preocupante, sobretudo pela falta de experiência anterior, a exemplo da forma de estabelecer a determinação de que o licitante não poderia entregar produtos com data de validade vencida e que pudéssemos controlar.

Não se olvide que, como mencionado, as atividades concomitantes do Pregoeiro e sua equipe de apoio nos levaram a grandes momentos de angústia, isso porque sabíamos da relevância do Programa e das necessidades das crianças envolvidas, sem falar dos coordenadores de núcleo e estagiários envolvidos. O Pregoeiro desempenha uma série de atividades até a conclusão do processo licitatório, conforme previsão da Lei nº 10.520/02 e seu decreto regulamentador⁵, exigindo-lhe dedicação e presteza.

Finalmente, gostaríamos de dizer que a condução das sessões públicas na internet tem uma dinâmica própria que somente após algumas vezes realizadas, o Pregoeiro terá maior sensibilidade e cuidados para buscar a melhor proposta, o que já não acontece no pregão presencial, no qual as reações dos interessados são visíveis.

Portanto, expostas as dificuldades, é de bom alvitre declinar, pelas condições específicas da ASCES, quais as facilidades que

5 Segundo o Decreto nº 5.450, de 31 de maio de 2005, caberá ao Pregoeiro, em especial: 1. Coordenar o processo licitatório; 2. Receber, examinar e decidir as impugnações e consultas ao edital, apoiado pelo setor responsável pela sua elaboração; 3. Conduzir a sessão pública na internet; 4. Verificar a conformidade da proposta com os requisitos estabelecidos no instrumento convocatório; 5. Dirigir a etapa de lances; 6. Verificar e julgar as condições de habilitação; 7. Receber, examinar e decidir os recursos, encaminhando à autoridade competente quando mantiver sua decisão; 8. Indicar o vencedor do certame; 9. Adjudicar o objeto, quando não houver recurso; 10. Conduzir os trabalhos da equipe de apoio; e 11. Encaminhar o processo devidamente instruído à autoridade superior e propor a homologação.

encontramos, as quais marcaram nossos trabalhos nas diversas licitações, bem como no PST.

4 FACILIDADES ENCONTRADAS NOS PROCESSOS LICITATÓRIOS REALIZADOS PELA ASCES

Inicialmente, cumpre-nos dizer que estas facilidades podem ser encontradas em outras localidades onde se desenvolve o PST, mas elas tiveram ocorrência específica na ASCES.

Em primeiro lugar, devemos dizer do importante trabalho de apoio oferecido pelo Banco do Brasil, instituição escolhida para usarmos a plataforma de dados na internet, especialmente os setores de informática e de preparação de edital, que foram sempre solícitos. Na construção do edital, eles foram decisivos, mostrando-nos as amarras necessárias ao documento.

Por outro lado, também o apoio operacional no transcurso das sessões de pregão eletrônico da Comissão Permanente de Licitação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PE), unidade da cidade de Pesqueira. Lá nos receberam e nos orientaram a fazer treinamento, mas como não havia tempo suficiente pelo transcurso do Programa, passaram a nos orientar não só pela experiência que possuíam nas licitações realizadas, mas, sobretudo, pelos treinamentos que fizeram, inclusive em Brasília.

Grande facilidade em nosso favor foi o envolvimento de toda a equipe de apoio. Muitas vezes, ficamos várias horas tentando entender o funcionamento do *software*, o *licitações-e*, do Banco do Brasil, para que no momento das sessões não houvesse erros capazes de anular todo o nosso esforço. Registro a visão do grupo

com a importância do PST, ponto muito salutar para o sucesso do empreendimento. Todos sabiam que, na aquisição daqueles gêneros alimentícios e materiais esportivos, estavam envolvidas muitas crianças, algumas com grande carência de todas as ordens.

Também registramos que houve considerável habilidade de negociação de toda a equipe, especialmente da Ana Barbosa, responsável pela administração dos *campi* da ASCES, participante da equipe de apoio. Esta, sempre cuidadosa, nos fez verificar diversos detalhes ao longo dos processos licitatórios, especialmente na montagem do plano de trabalho e na montagem do edital.

Finalmente, tomo com facilidade para o processo bem-sucedido de licitações na ASCES a praticidade em estimular a competição entre os licitantes da forma de pregão escolhida, qual seja, o pregão eletrônico. Se, de um lado, havia uma série de etapas que devíamos cuidar com zelo, do outro, a competição é muito grande, em decorrência dos vários interessados em participar do certame. O Banco do Brasil tem um cadastro enorme de fornecedores, potenciais interessados em participar das diversas licitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, queremos lembrar que as dificuldades e facilidades encontradas na ASCES para implementação do PST, embora ainda devam ser julgadas nas prestações de contas de cada processo licitatório, apenas são ocorrências naturais para aqueles que pretendem fazer alguma coisa pelo nosso país em prol dos menos favorecidos. A iniciativa do Ministério do Esporte, através da Secretaria de Esporte Educacional, de implantar em diversos

rincões do nosso Brasil Projetos e Programas da monta do Segundo Tempo deixam-nos esperançosos de um futuro melhor.

Esperamos que as experiências relatadas possam estimular outros a buscar, manifestando interesse na implementação do PST, incluindo crianças, adolescentes e deficientes no esporte educacional, certamente, excelente base para a formação da cidadania e oportunidade de engajamento e transformação no ambiente social.

A novidade que o pregão eletrônico representa para aqueles que fazem licitação não foi, nem deverá ser, desestímulo à implementação de quaisquer programas advindos, sejam dos governos municipal, estadual ou federal, mas deve ser encarada como mais um meio de adquirir produtos e serviços, com toda a praticidade e celeridade que lhe são peculiares.

Participar do PST-ASCES é colaborar com a extensão universitária, acolher diversos profissionais que nele se engajam e oportunizar aos alunos da escola pública um futuro melhor. Certamente, não são as dificuldades peculiares do processo licitatório que nos desestimulariam para encampá-lo.

REFERÊNCIAS

DALLARI, Adilson Abreu. **Aspectos jurídicos da licitação**. 7. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**. 24. ed. rev. e atual. de acordo com a reforma do CPC. São Paulo: Saraiva, 2007. v. I Teoria Geral do Direito Civil.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 17. rev. e atual até as emendas 41 (da Previdência) e 42, de 2003. São Paulo: Malheiros, 2004.



OS AUTORES

ANARITA LORENZINI – Licenciada em Educação Física, técnica em Desporto e especialista em Educação Psicomotora pela Universidade de Caxias do (UCS); pós-graduada em Sociopsicomotricidade pelo CESIR-RJ. Docente dos cursos de Educação Física da Faculdade do Agreste de Pernambuco da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES) e da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE). Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS). Sócia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e do Centro de Estudos e Pesquisas Paulo Freire. Coordenadora geral do Programa Segundo Tempo da ASCES.

ANA MARIA DE BARROS – Licenciada em História; mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-

CAA), ex-docente do curso de Direito da Faculdade Direito da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES); orientadora dos estagiários de Direito no Programa Segundo Tempo até 2008.

ANA LÚCIA FÉLIX DOS SANTOS - Licenciada em Educação Física e técnica em Desporto; especialista em Educação Física Escolar; mestre em Educação; doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA); integrante do Grupo de Estudos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS); sócia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Orientadora dos estagiários da área de Educação no Programa Segundo Tempo-Pedagogia.

ADILSON SILVA FERRAZ - Bacharel em Direito e mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do curso de Direito da Faculdade de Direito da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES) e da Universidade Federal de Pernambuco. Sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

ARMANDO DANTAS DE BARROS FILHO - Bacharel em Educação Física pela Faculdade do Agreste de Pernambuco (FAAPE), em 2008. Coordenador setorial do Convênio nº 112-2008; gerente de Esporte Educacional da Prefeitura de Caruaru.

FABRÍCIO ANDRADE MARTINS ESTEVES - Bacharel em Biomedicina e mestre em Bioquímica. Docente da Faculdade do Agreste de Pernambuco da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES). Sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Orientador dos estagiários de Saúde no Programa Segundo Tempo-Biomedicina.

IZABEL CRISTINA DE ARAÚJO CORDEIRO – Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Recreação e Lazer pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Formada em Capoeira pelo Centro de Capoeira São Salomão. Docente dos cursos de Educação Física da Faculdade do Agreste de Pernambuco da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES) e da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE). Sócia da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Orientadora de TCC da Especialização em Esporte Escolar da Universidade de Brasília (UNB).

JEAN BEZERRA DE MOURA – Bacharel em Direito, especialista em Direito Processual Civil e em Magistratura do Estado pela Escola Superior de Magistratura. Docente do curso de Direito da Faculdade Direito da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES). Coordenador de estágio supervisionado do curso de Direito da ASCES. Sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Assessor jurídico e pregoeiro da ASCES.

JOSÉ IVONALDO OLIVEIRA LEAL – Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba e especialista em Esporte Escolar pela Universidade de Brasília (UNB). Docente em Educação Física Escolar na Escola Básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Foi coordenador do Núcleo 04 – Escola Estadual André Cordeiro, Brejo da Madre de Deus/PE, no período de 2005 a 2007.

KARINE DE ALBUQUERQUE VASCONCELOS – Bacharel em Educação Física pela Faculdade do Agreste de Pernambuco (FAAPE),

2008. Coordenadora do Núcleo 15 - Centro de Reabilitação e Educação Especial Rotary, Caruaru/PE, no Convênio nº 112-2008.

MARIA DO CARMO GONÇALO SANTOS - Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) e especialista em Coordenação Pedagógica pela mesma instituição. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Docente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Orientadora dos estagiários da área da Educação no Programa Segundo Tempo-Pedagogia.

MARIA IVANILDA LEAL - Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba e especialista em Esporte Escolar pela Universidade de Brasília (UNB). Docente em Educação Física Escolar na Escola Básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Foi Coordenadora do Núcleo 15 - Centro de Reabilitação e de Educação Especial, Caruaru/PE, no período de 2005 a 2007.

MANOEL DANTAS DE BARROS JÚNIOR - Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e especialista em Esporte Escolar pela Universidade de Brasília (UNB). Docente em Educação Física Escolar na Escola Básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Proprietário da Academia Super - Active, em Caruaru/PE. Foi Coordenador do Núcleo 11 - Escola Estadual Maria de Lourdes Temporal, Cupira/PE, no período de 2005 a 2007.

ROSÂNGELA DE MELO CABRAL- Bacharel e especialista em Fisioterapia. Docente do curso de Fisioterapia da Faculdade do Agreste de Pernambuco, na Associação Caruaruense de Ensino

Superior (ASCES). Sócia da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Orientadora dos estagiários de Saúde no Programa Segundo Tempo-Fisioterapia.

VALQUIRIA FARIAS BEZERRA BARBOSA - Bacharel em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Educação Profissional - Enfermagem ENSP-FIOCRUZ/UFPE. Mestre em Bioquímica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente e coordenadora do curso de Enfermagem da Associação Caruaruense de Ensino Superior - Faculdade do Agreste de Pernambuco (FAAPE/ASCES) e atua no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco - Unidade de Pesqueira. Professora do curso técnico em Enfermagem. Orientadora dos estagiários de Saúde no Programa Segundo Tempo-Enfermagem.

WILSON RUFINO DA SILVA - Licenciado em Ciências Sociais e especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Orientador dos estagiários de Educação no Programa Segundo Tempo-Pedagogia e Letras.

