

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

Maicon Pereira Moraes

**JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL:
PLANEJAMENTO E ATUAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Porto Alegre
Julho de 2017

Maicon Pereira Moraes

**JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL:
PLANEJAMENTO E ATUAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para a obtenção do diploma da Graduação de Licenciatura em Educação Física pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Grosso da Fonseca

Porto Alegre
Julho de 2017

Maicon Pereira Moraes

**JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL:
PLANEJAMENTO E ATUAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mauro Myskiw – UFRGS

Orientadora – Prof^a Dr^a Denise Grosso da Fonseca – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha brilhante orientadora Denise, que sempre, de forma muito paciente, apesar das minhas dificuldades, se dispôs a sanar as dúvidas que vinham surgindo ao longo do desenvolvimento deste trabalho, e que, sem a sua participação, provavelmente eu não teria conseguido concluí-lo.

Agradeço também a todos os meus familiares e amigos, aqueles que estão sempre juntos comigo, por ter aguentado as reclamações e conflitos durante toda a minha vida acadêmica. Estar com vocês me faz ser mais feliz, vocês sabem. Contudo, apesar de não ter citado nomes até aqui, não posso deixar de agradecer, de forma especial, à minha avó, Orfila Moraes, que ao longo de todos esses anos da Graduação, tem me proporcionado, além das boas conversas, das alegrias e dos “exageros de cuidados”, comuns em muitas avós, suporte e incentivo para me desenvolver cada vez mais enquanto sujeito.

Aos meus pais, Jacqueline e Jorge, eu poderia escrever durante dias, meses, e até anos, e mesmo assim não seria possível agradecer por tudo o que vocês tem feito por mim. Posso afirmar que eu não poderia ter pais melhores, e apesar de eu não falar ou demonstrar frequentemente, amo vocês! Mais do que possam imaginar.

RESUMO

O estado de vulnerabilidade social se constrói a partir das desigualdades existentes na sociedade, portanto, o presente trabalho teve por objetivo compreender de que modo a escola e o professor de Educação Física realizam seus planos de acordo com o contexto em que estão inseridos, de forma a contribuir com o desenvolvimento individual e social dos jovens para a redução do estado de vulnerabilidade aos riscos existentes. Trata-se de uma Pesquisa com abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, realizada a partir de análise de documentos, observações de aulas e entrevistas semiestruturadas com o professor de Educação Física e com a direção de uma escola estadual, que conta com alunos em situação de vulnerabilidade social, na cidade de Porto Alegre. O Lazer apresentou-se como um recurso educativo e pedagógico essencial em alguns dos Projetos Educacionais adotados pela escola. Assim, apesar de o professor de Educação Física não ter planejado e desenvolvido atividades que estimulam os alunos a refletir sobre suas condições de vida, a escola o fez, por meio da contribuição dos Projetos Educacionais.

Palavras-Chave: Planejamento Escolar; Escola e Vulnerabilidade Social; Jovens e Vulnerabilidade Social; Lazer e Educação.

ABSTRACT

The state of social vulnerability is built from inequality existing in society, therefore the present work had as its goal to comprehend the way in which the school and the Physical Education teacher perform their plans according to the context they are inserted, in order to contribute with the individual and social development for the young to reduce the state of vulnerability to the existing risks. The research has a qualitative approach, through a case study, made from the analysis of documents, classroom observations and semi structured interviews with the physical education teacher and schoolmasters who have students in vulnerability situation in the city of Porto Alegre. The leisure revealed itself as an essential educational and pedagogical resource in some of the projects adopted by the school. Thus, even though the Physical Education teacher had not planned and developed activities that stimulate the students to reflect upon their living conditions, the school had done it through contribution with educational projects.

Keywords: School Planning; School and Social Vulnerability; Youth and Social Vulnerability; Leisure and Education.

LISTA DE SIGLAS

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

CREs - Coordenadorias Regionais de Educação

DST - Doença Sexualmente Transmissível

Eex - Entidades Executoras

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

IST - Infecções Sexualmente Transmissíveis

JERGS - Jogos Escolares do Rio Grande do Sul

MEC - Ministério da Educação

MS - Ministério da Saúde

PAR - Plano de Ações Articuladas

PME - Programa Mais Educação

PMPA - Prefeitura Municipal de Porto Alegre

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência

PSE - Programa Saúde na Escola

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDUC-RS - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SMS - Secretaria Municipal de Saúde

Uex - Unidades Executoras

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 10 |
| 2.1 O PLANEJAMENTO E SUA IMPORTÂNCIA _____ | 10 |
| 2.2 RELAÇÕES ENTRE VULNERABILIDADE SOCIAL, JUVENTUDE E ESCOLA _____ | 16 |
| 2.3 LAZER, EDUCAÇÃO E CIDADANIA _____ | 26 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 31 |
| 3.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA _____ | 31 |
| 3.1.1 Objetivo Geral | 31 |
| 3.1.2 Objetivos Específicos | 31 |
| 3.1.3 Questão de Pesquisa | 31 |
| 3.2 METODOLOGIA E ABORDAGENS _____ | 31 |
| 3.3 INSTITUIÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA _____ | 34 |
| 3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES _____ | 35 |
| 3.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES _____ | 37 |
| 3.5.1. Perspectivas do Lazer nas Aulas de Educação Física..... | 37 |
| 3.5.2. Programas Educacionais na Escola e a possível participação do professor de Educação Física..... | 43 |
| 3.6. PROCEDIMENTOS ÉTICOS _____ | 52 |
| 3.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ | 53 |
| REFERÊNCIAS..... | 55 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ... | 60 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR | 61 |
| ANEXO A - OBJETIVOS DA ESCOLA | 62 |
| ANEXO B - PLANO DE UNIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 63 |

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da desigualdade social está presente em diversos países ao redor do mundo, com predominância nos subdesenvolvidos. É decorrente principalmente da má distribuição de renda entre a população e da falta de investimentos na área social, cultural, de saúde e educação. Esses fatores causam diversos problemas na sociedade, que afetam a todos os cidadãos, mas que possuem maiores impactos na vida dos indivíduos com piores condições econômicas.

O sistema de produção capitalista e sua lógica baseada no consumo e no lucro sustenta o ciclo da desigualdade social, que surgiu em decorrência deste sistema, guiando todas as instituições e setores da vida humana, privilegiando historicamente uma pequena camada da população, a elite, detentora dos recursos e das melhores oportunidades e possibilidades sociais. A classe popular vem sendo, ao longo dos anos, preparada para o trabalho e submetida às reproduções subliminares de uma cultura dominante promovida pela elite, que age de forma manipulativa para manter a ordem social desejada, tornando parte dos indivíduos dessa classe social em sujeitos alienados.

Assim, a desigualdade social leva a outros tipos de desigualdades, que restringem ou impossibilitam o acesso a bens materiais, culturais (imateriais), e a serviços. Essas limitações, restrições ou impossibilidades podem tornar os indivíduos vulneráveis a riscos sociais. Crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social possuem maior risco de testemunhar ou ser vítima de tipos de violência, tais como agressões psicológicas ou físicas. No Brasil, a maior parte dos atos de violência são estimulados pelo uso de drogas, principalmente o álcool (SOUZA e JORGE, 2006). Considerando-se que o meio e as condições em que o ser humano cresce e se desenvolve está associado com o tipo de pessoa que vai se tornar, pode-se então compreender que em um ambiente onde a violência, a prostituição, e o uso e tráfico de drogas são uma realidade de referência, associados à falta de uma educação de qualidade, falta de emprego, baixos salários decorrentes da baixa escolaridade, predispõe crianças e jovens a reproduzir esse mesmo estilo de vida da

realidade do contexto em que estão inseridos, já que muitas vezes desconhecem outras possibilidades e modos de viver.

A escola, apesar de ser uma instituição dualista, vem buscando encontrar maneiras de motivar os jovens para a educação, tentando ir ao encontro de seus interesses e necessidades, procurando meios e formas para que não seja percebida apenas como uma obrigação diária, que pode levar os alunos ao abandono escolar e então os deixar em uma situação ainda mais vulnerável aos riscos existentes. Contudo, para que torne-se significativa aos estudantes, esta instituição deve ser capaz de identificar e de considerar os principais problemas e aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais presentes no contexto em que estão inseridos e incluir essas questões no seu Planejamento.

Destaca-se então a importância dos papéis dos professores, bem como a importância da Educação Física, componente curricular onde podem ser trabalhados diversos temas transversais através dos elementos da cultura corporal de movimento, dependendo de como o professor elabora e o que inclui no seu Planejamento. O Lazer surge, nas aulas de Educação Física, como componente essencial para a construção de um repertório junto aos alunos para lidar com situações adversas na realidade em que vivem, constituindo-se em um fator de proteção, afastando-os de formas de lazer desintegradoras, como o uso de álcool e outras drogas, por exemplo, quando estão fora do ambiente escolar.

Portanto, este Estudo mostra-se relevante ao estabelecer relações entre o Planejamento e a atuação da escola e do professor de Educação Física, identificando alguns dos principais fatores que podem vir a contribuir com a realidade de crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Quanto à organização do trabalho, encontra-se o Referencial Teórico, que envolve a compreensão sobre o Planejamento e sua importância; as relações entre Vulnerabilidade Social, juventude e escola; e Lazer, Educação e Cidadania. A seguir são apresentadas as formas de como o Estudo foi desenvolvido, a análise e discussão das informações obtidas e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PLANEJAMENTO E SUA IMPORTÂNCIA

Inicialmente, na história da humanidade, o planejamento era utilizado de forma inconsciente pelo Homem sobre sua real importância. Com o passar dos anos e através da evolução, houve desenvolvimento e expansão tanto da área comercial como a industrial, resultando na necessidade do planejamento para a sobrevivência de estabelecimentos comerciais e de fábricas, passando assim a ser uma ferramenta essencial para estes e outros setores, tal como o escolar. O planejamento escolar foi utilizado inicialmente para controlar os professores, de modo que suas ações não pudessem interferir no regime político vigente; já atualmente serve como uma ferramenta organizadora e indispensável ao trabalho do professor (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008; EVANGELISTA, 2011).

É difícil precisar o momento exato de quando e onde surgiu o planejamento, mas, por estar ligado intimamente com o ser humano e sua ação, por analogia pode-se compreender que surgiu com o aparecimento do Homem na Terra. O Homem foi (e permanece sendo) o personagem principal na transformação do mundo, movido pelo desejo, curiosidade, e pela necessidade de interagir com a realidade, através de atividades configuradas, como o trabalho. Isto pode ser notado através de indícios na história antiga, que mostram-nos a existência de planejamentos elaborados com liderança e sistema de avaliação, como exemplo: a construção de pirâmides, monumentos, entre outras grandes construções e projetos desenvolvidos (EVANGELISTA, 2011).

De forma mais precisa, o planejamento passou a ter um grau maior de importância para a humanidade após as duas grandes guerras mundiais (século XX), quando foram redefinidos os centros de poder econômico e político. Várias instituições passaram a se preocupar com o ato de planejar, já que visava suprir as necessidades de um comércio em desenvolvimento que exigia uma nova organização para sobreviver, o que marca também o surgimento de pensadores com ideias inovadoras no campo da administração

(CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008; EVANGELISTA, 2011). Portanto, para Evangelista (2011, p.56), “o planejamento surge, na verdade, a partir da necessidade de se organizar algo, mas necessariamente, organizar as relações existentes na sociedade”. Ou seja, o ser humano necessita da convivência com o outro, algo que é indispensável para o seu desenvolvimento e aprendizagem, e é a partir disso que surgem novas ideias, as quais muitas vezes são transformadas em realidade, através da ação de planejar.

Sua finalidade está intimamente relacionada com a eficiência, que pode ser compreendida como a execução perfeita de uma tarefa (fazer as coisas bem feito), e para que se possa alcançá-la, a elaboração de planejamento e de um plano são requisitos. Geralmente há dificuldades com a distinção entre os termos plano e planejamento (BOSSLE, 2002; EVANGELISTA, 2011). Para Vasconcellos (1999, p.80):

Planejamento é processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que como tal pode ser explicitada em forma de registro, de documento ou não. O planejamento, enquanto processo é permanente. O plano, enquanto produto é provisório.

Para Evangelista (2011, p.60), plano:

é um documento, é a materialização do planejamento, ou seja, é a escrita dos passos e objetivos a serem alcançados. É um documento detalhado que registra o que se pensa realizar, fazer e como fazer, com que fazer e com quem fazer. Seja individual e ou grupal o plano requer antecipadamente informações para definir os objetivos a serem alcançados. Planejamento e plano estão estreitamente relacionados, mas não são sinônimos.

Além da eficiência, planejar tem como tarefa principal a eficácia, ou seja, que se façam as coisas que realmente importa fazer, pois são socialmente desejáveis. Esta é atingida quando se escolhem ações que executadas levam à obtenção de um fim previamente estabelecido e que esteja relacionado com o que se crê. Uma outra finalidade do planejamento é a compreensão de seu processo como um processo educativo, o qual é alcançado somente quando sua prática engloba a participação, a democracia e a libertação (GANDIN,

2007). Buscando ainda uma maior compreensão das finalidades e do conceito do planejamento, para Padilha:

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (2001, p. 30).

Segundo Gandin (2007, p.20), “sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação”. Ainda, para o mesmo autor:

- a) Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida.
- b) Planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo).
- c) Planejar é implantar “um processo de intervenção na realidade” (ELAP).
- d) Planejar é agir racionalmente.
- e) Planejar é dar certeza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo).
- f) Planejar é explicitar os fundamentos da ação do grupo.
- g) Planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação.
- h) Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal.
- i) Planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante) (2007, p.19).

De forma resumida, o ato de planejar é a organização de ações. A partir dessas definições, é possível dar sentido quanto à importância e dimensão do planejamento para toda a ação humana que visa algo a ser alcançado, já que este atinge vários setores da vida social. O Homem, em meio aos seus pensamentos, guiados por vontades ou necessidades, pensa em algo que quer alcançar (o que pode ser definido como um objetivo), e então elabora uma forma de como irá alcançar o que quer (planejamento), organizando suas ideias, considerando os meios com os quais irá realizar a ação (ação planejada) que o levará, ou não, a atingir o seu objetivo (BOSSLE, 2002; MORETTO, 2007; CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008). Assim, através do planejamento é possível encontrar a forma mais eficiente e eficaz para se

alcançar um objetivo e estar preparado para possíveis obstáculos e desafios que possam vir a surgir.

Para introduzir e compreender a questão do planejamento no âmbito da educação, é importante conhecer, de acordo com cada contexto sócio-político-econômico-cultural, a abordagem das diferentes concepções do seu processo. No Brasil, historicamente, o planejamento educacional compôs uma forma de exercício do controle sobre a educação, por parte do Estado, que teve seu auge durante o regime militar (1964-1985), onde ocorreu uma intensa burocratização do sistema escolar, havendo predominância dos interesses econômicos da classe dominante, mesmo quando foram propostas medidas com foco para as necessidades das classes dominadas (BOSSLE, 2002; SOUZA E COLABORADORES, 2005).

Estruturaram-se três grandes concepções de política educacional para formas específicas de planejamento. Uma dessas concepções tem como princípio que a Educação tem autonomia suficiente para demarcar seus fins, e o Estado deve cuidar para que sejam atingidos. A segunda concepção atinge um caráter mais liberal, tendo como ponto de partida os interesses coletivos que reconhecem os rumos a serem tomados e, sendo assim, quando as decisões são tomadas pela maioria, o planejamento adquire legitimidade. Já a terceira concepção atinge uma concepção de política educacional mais realista, sendo as decisões articuladas com os interesses dos grupos hegemônicos, constituindo um problema diretamente político, onde o planejamento educacional reflete as relações entre o poder e o saber em uma determinada sociedade (BAIA HORTA, 1991).

Com relação à postura crítica, no qual o planejamento não pode ser compreendido como uma ação inteiramente formal e que vai ao contrário do sentido da burocratização e aos modelos sistêmicos, este é visto como um ato político decisório, de ação viva e decisiva (BOSSLE, 2002). Isso quer dizer que, na prática pedagógica do professor e no seu planejamento, assim como no planejamento escolar em geral, há sempre uma atitude política, pois interfere e impacta no pensamento e na ação de outras pessoas. Segundo Evangelista (2011, p.55):

no planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensinar e aprender, determinadas por intenções educativas que envolvem objetivos, princípios, atitudes, conteúdos e comportamentos dos profissionais que desenvolvem suas ações no chão da escola. Por esta razão o planejamento escolar nunca será individual, sempre será uma prática conjunta e participativa envolvendo a todos no plano que a escola deseja elaborar.

Assim, possuindo como princípio norteador a participação, surge a ideia de planejamento participativo, que valoriza o envolvimento coletivo de todos da comunidade escolar em sua construção. Apenas após a década de 80 que este tipo de planejamento teve sua importância assumida, já que o modelo utilizado até então, o planejamento estratégico, utilizado no setor econômico, era ineficiente no âmbito educacional. Os professores sentiam-se dominados pelo planejamento estratégico, e acabaram atribuindo a ineficácia ao planejamento em si, sem se dar conta ao tipo específico que lhes foi imposto.

Evidenciou-se então a necessidade de um outro tipo de planejamento, sendo estruturado o planejamento participativo, para servir às instituições sociais, com o objetivo de suprir os defeitos que o planejamento estratégico possuía para o sistema educacional, a partir do reconhecimento da necessidade de um projeto político, estabelecendo a participação como elemento principal (GANDIN, 2010). Para o autor (2001, p.88), “o planejamento participativo nasce a partir da análise situacional que vê uma sociedade organizada de forma injusta, injustiça essa que se caracteriza pela falta de participação”. A participação, nesse sentido, vai além da contribuição com o planejamento, cabe também poder usufruir dos benefícios gerados por ele.

O planejamento pode ser abordado em vários níveis, de acordo com o setor ou instituição em que está sendo utilizado, por quem, e qual o objetivo que se pretende alcançar (BAFFI, 2002; GANDIN, 2010). No planejamento educacional, de acordo com a lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96, Título IV, que trata da Educação Nacional no Brasil), está organizado nos seguintes níveis: planejamento do sistema de educação, que representa o planejamento feito em nível nacional, estadual ou municipal; o planejamento da escola (PPP); e o planejamento de ensino (FONSECA, 2015). Para a autora, o planejamento da escola:

se materializa no Projeto Político Pedagógico, PPP, proposto a partir da atual LDB 9394/96, com o propósito de que a escola, através de toda a comunidade escolar, possa analisar, refletir, discutir, propor, enfim, tratar das questões próprias de sua realidade. Envolve as dimensões pedagógica, comunitária e administrativa da instituição. O projeto pedagógico compreende uma ação intencional, comprometida com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, por isso, é também um projeto político. Nesse sentido, significa um grande avanço pela sua perspectiva participativa e emancipatória (2015, p.52).

O Projeto Político Pedagógico:

é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar [...] Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELLOS, 2004, p.17).

Acerca das reflexões sobre o PPP, torna-se evidente a importância da participação efetiva de todos da comunidade escolar (que é constituída por: funcionários de todos os setores da escola, professores, alunos, seus familiares e a comunidade em geral de seu entorno), em sua elaboração, pois sendo este um instrumento teórico-metodológico que pode transformar a realidade e auxiliar na formação do cidadão, precisa ser elaborado com todos que conhecem esta realidade e o contexto em que a escola está inserida, podendo assim contribuir de forma significativa na melhora da qualidade de ensino. Além disso, o PPP deve ser atualizado e, se necessário, repensado, direcionando a escola ao tipo de ação educativa que deseja utilizar, tornando-a um espaço integrado com a comunidade, considerando os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos de onde se encontra.

Para Gandin (2010, p.33), “qualquer instituição que atua no campo do social e do cultural, [...], e que pretende atuar com dignidade e eficácia no mundo atual, necessita manejar um instrumento composto de três partes”, que são:

- 1) A proposta do que quer ajudar a alcançar como resultado social e de como quer ser (e precisa ser) para isso;
- 2) A avaliação de até que ponto está contribuindo para o que quer alcançar e de até que ponto age como propôs em seu ideal;

- 3) A proposta de ações, comportamentos, atitudes, regras, rotinas para um determinado período de tempo, a fim de tornar-se mais parecida com o ideal que escolheu (GANDIN, 2010, p.33).

Quanto ao Planejamento de Ensino, segundo Fonseca (2015)

é a proposta de trabalho a ser desenvolvida junto aos alunos. Deve ser pensado em consonância com o PPP e os Planos de Estudos da escola, levando em consideração as reais necessidades e condições dos alunos, a organização e estruturação dos conteúdos, a organização dos procedimentos de ensino, a estrutura física e material da escola e a definição dos procedimentos de avaliação em acordo com os objetivos propostos. É o mais próximo da prática do professor e da sala de aula/pátio/ginásio ou quadra e é sistematizado através do Plano de Curso ou de Trabalho, do Plano de Unidade, dos Projetos e do Plano de Aula (p.53).

Durante muito tempo, elaborar planos de ensino a cada novo período escolar foi considerada uma ação rigorosa de inserir todos os conteúdos que deveriam ser abordados em um determinado período de tempo, onde o planejamento era confundido como mero preenchimento de papel, uma exigência burocrática sem significado, mostrando-se distante da realidade (FONSECA, 2015). Apesar de não ser uma tarefa fácil, a elaboração do Plano de Ensino atualmente deve ser compartilhada com os alunos e superar a burocratização de períodos anteriores, além de ir ao encontro do PPP da escola, pois deste modo será significativa não apenas aos alunos, mas também às ações dos professores, que terão uma ferramenta auxiliar a seu dispor.

2.2 RELAÇÕES ENTRE VULNERABILIDADE SOCIAL, JUVENTUDE E ESCOLA

A palavra vulnerável vem do latim *vulnerare*, o que significa ferir, penetrar. É geralmente utilizada para indicar predisposição e/ou susceptibilidade ao estresse, que pode ser gerado por diversos fatores. Os primeiros estudos acerca do tema vulnerabilidade social deram-se por meio da contribuição de Glewwe e Hall (1998), com a compreensão de que vulnerabilidade envolvia apenas questões econômicas, já que estas estão diretamente ligadas com as possibilidades de o indivíduo conseguir ter acesso

a bens materiais e serviços (JANCZURA, 2012; MONTEIRO, 2011; ABRAMOVAY E COLABORADORES, 2002; ADORNO, 2001; VIGNOLI, 2001).

Na América latina, a partir da concepção *asset/vulnerability framework*, sintetizada por Caroline Moser e seu grupo do Banco Mundial, em sua pesquisa sobre estratégias de redução da pobreza urbana (1998), Moser referiu-se não apenas à posse ou ao acesso a bens materiais, mas também ressaltou a importância dos ativos das famílias (recursos materiais ou simbólicos), apontando riscos e desvantagens para a mobilidade social na sociedade em geral, não apenas nos mais pobres, compreendendo a vulnerabilidade em um sentido amplo (ADORNO, 2001; ABRAMOVAY E COLABORADORES, 2002; MONTEIRO, 2011; VIGNOLI, 2001).

Foi no âmbito da saúde pública que o termo vulnerabilidade passou a ser mais frequentemente utilizado, devido à síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS), onde Jonathan Mann relacionou este vírus com o contexto socioeconômico, buscando compreender quais grupos sociais poderiam estar mais vulneráveis a ele, retirando o foco apenas do indivíduo, contribuindo com a ampliação do significado de vulnerabilidade social, a partir do momento em que passou a considerar os aspectos do contexto social em que o indivíduo se encontra (ADORNO, 2001; MONTEIRO, 2011).

É preciso destacar que a noção de vulnerabilidade originada no âmbito das discussões sobre a epidemia de AIDS buscou incorporar a ideia do direito que todas as pessoas deveriam ter de alterar suas condições de vida para tornarem-se menos vulneráveis e, assim, promover a igualdade para todos. Procurou também deslocar-se daquele ponto de vista que discriminava as condições de vida e o modo de ser de cada pessoa como um fato de sua inteira responsabilidade (ADORNO, 2001, p.11).

Para Monteiro (2011, p.31), a vulnerabilidade social “caracteriza-se por um complexo campo conceitual, constituído por diferentes concepções e dimensões que podem voltar-se para o enfoque econômico, ambiental, de saúde, de direitos, entre tantos outros”. Segundo Adorno (2001, p.11), a vulnerabilidade social “sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade”.

Em relação à exclusão econômica e social, o termo vulnerabilidade também pode ser utilizado a um indivíduo ou um grupo de pessoas quando

quebram seus vínculos sociais, principalmente com o trabalho, com a família ou com o seu círculo de convívio social. Portanto, entende-se que são múltiplos os condicionantes da vulnerabilidade social, onde existe a exposição a riscos de diferentes naturezas, podendo ser econômicos, culturais ou sociais, que impõem desafios para ser enfrentados, já que se constitui como um produto negativo da relação entre os ativos e o acesso a oportunidades, que levam a desvantagens para a mobilidade social e afetam a qualidade de vida e sensação de bem-estar do(s) indivíduo(s) (VIGNOLI, 2001; ADORNO, 2001; ABRAMOVAY E COLABORADORES, 2002; MONTEIRO, 2011).

Observa-se que vulnerabilidade social e risco social, apesar de muitas vezes utilizados e confundidos como sinônimos, possuem significados diferentes e, assim como as definições acerca do termo vulnerabilidade, para compreender o que é risco faz-se necessário considerar os contextos histórico-sociais e as áreas científicas que o desenvolveram e o empregaram para tratar de seus objetos de estudo (BRASIL, 2004; JANCZURA, 2012). Entretanto, segundo Janczura (2012), ainda há “falta de clareza no uso dos conceitos de risco e vulnerabilidade social”.

De acordo com Yunes e Szymanski (2001, p.28), “a vulnerabilidade opera apenas quando o risco está presente; sem risco, vulnerabilidade não tem efeito”, o que ressalta a existência de uma relação entre os dois conceitos. O comportamento das pessoas diante de situações adversas e estressoras é dependente da situação de vulnerabilidade em que se encontram e, através disso, será gerada uma resposta, adequada ou não ao fator estressante (uma reação). Contudo, a predisposição à uma resposta não adequada é muito superior (ADORNO, 2001; REPPOLD E COLABORADORES, 2002; JANCZURA, 2012), devido à escassez ou falta de possibilidades e de acesso das pessoas às ações e serviços que auxiliam o ser humano a se desenvolver individual e socialmente, ou seja, possuem baixa capacidade material, simbólica e comportamental, reduzindo significativamente as chances de criar, adotar e executar ações e estratégias para alcançar um nível suficiente de segurança pessoal e coletiva para lidar com os riscos a que estão ou podem vir a ser submetidas (CARNEIRO; VEIGA, 2004; JANCZURA, 2012).

Assim, para melhor compreensão das diferenças entre os termos, devemos considerar que os riscos estão sempre presentes no cotidiano das pessoas, que podem estar ou não vulneráveis a eles, em maior ou menor intensidade, dependendo de suas possibilidades de acesso a bens materiais e imateriais que influenciam suas condições de desenvolvimento pessoal e coletivo (capital cultural, intelectual e material – de consumo/financeiro). Quanto melhores forem essas condições e possibilidades (de acesso a serviços; oportunidades) na vida desses indivíduos, evitando a exclusão social, menor será a vulnerabilidade aos riscos.

O termo vulnerabilidade possui também significado diferente de carência; o primeiro busca pela compreensão de um conjunto de fatores que definem as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo para acessar uma rede de serviços e de ações, tais como saúde, educação, programas culturais e de lazer, entre outros; ou seja, principalmente os de ações promovidas pelo Estado. O segundo é utilizado para denominar as pessoas e expressar o lugar ou o status que é dado para elas na sociedade, parecendo estar mais ligado à identidade do sujeito, inserindo-o na posição de vítima. Ao chamar alguém de carente, portanto, é colocado no indivíduo um prejulgamento que indica a necessidade de assistência, de ser guiado e tratado paternalisticamente, por ser menos afortunado do que outras pessoas, remetendo à compreensão de que é alguém desprovido de direitos. A ideia de “carência” para explicar a condição das pessoas, principalmente o de crianças e jovens, acaba sendo uma forma de descrição autoritária, pois por partir de um prejulgamento, não nos permite observar primeiramente as potencialidades do indivíduo, e o quanto ele pode (ou poderá a vir), contribuir com a sociedade, através da troca de experiências (ADORNO, 2001).

É isso que o raciocínio a partir do conceito de vulnerabilidade permite. Ele se articula com a percepção de que o local de moradia e as condições de vida da família podem ser fatores de dificuldade, de obstáculo na realização dos projetos pessoais do jovem, ao mesmo tempo que favorecem estilos de vida e de integração social que podem adicionar riscos à sua trajetória. Mas esse enfoque parte fundamentalmente do pressuposto de que é preciso pensar nos jovens sempre como agentes e protagonistas de suas histórias e de que a diversidade do mundo e das pessoas é sempre maior do que aquela que situamos numa primeira observação, num primeiro olhar, num primeiro raciocínio (ADORNO, 2001, p.16).

Ainda, de acordo com Adorno (2001, p.17), “o simples fato de ser jovem denota um estado especial de vulnerabilidade”, pois rapazes e moças, adolescentes (12 aos 18 anos) e jovens (15 aos 29 anos), experimentam diversos conflitos ao querer afirmar sua identidade, indo muitas vezes contra o que foi historicamente construído, fora das expectativas e padrões socialmente estabelecidos, querendo evidenciar sua singularidade, criatividade e vitalidade em contraponto às gerações anteriores, tornando-se vulneráveis e expostos a diversos riscos, que acentuam-se ainda mais quando aliados à insuficiência de políticas públicas para a garantia do acesso a bens materiais e culturais, de espaços e tempos para o lazer e, conseqüentemente, para a vivência plena dessa fase da vida (ADORNO, 2001; DAYRELL, 2014).

O Brasil possui uma legislação avançada e protetiva para adolescentes e jovens. Citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude. Em julho de 2010 foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional nº 65, conhecida como PEC da Juventude, após tramitar sete anos no Congresso Nacional. A Emenda inseriu o termo jovem no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, assegurando ao segmento os direitos que já foram garantidos constitucionalmente às crianças, adolescentes, idosos, indígenas e mulheres (DAYRELL, 2014, p.105).

Adolescência e juventude são períodos da vida resultados e definidos a partir de e como construções sociais, mas para melhor compreensão, segundo Dayrell (2014, p.109), “vamos optar por definir a adolescência como uma primeira etapa de uma idade da vida mais ampla que é a juventude”. Pode-se observar no Brasil que, mesmo reconhecidos como sujeitos de direitos na legislação, “os jovens sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantem a eles, de fato, a plena cidadania” (DAYRELL, 2014, p.109).

O que conhecemos e vivenciamos atualmente como infância e juventude nem sempre existiram ou foram entendidas e vivenciadas da mesma forma. Segundo Dayrell (2014, p.111), “podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida”. Os papéis atribuídos aos jovens e como a sociedade os trata possui particularidades estreitamente relacionadas com diferentes contextos históricos, sociais e culturais (DAYRELL, 2014). Durante os séculos XVII e XVIII, crianças e jovens viviam de forma muito semelhante aos adultos, executando tarefas e portando-se como tais, pois acreditava-se

que a passagem para a vida adulta se fazia apenas pelo crescimento biológico, não sendo identificado que é a sociedade quem molda as características dessa transição, entre um período da vida e outro (ADORNO, 2001).

Os movimentos do Iluminismo e da Revolução Industrial foram significativamente relevantes nas sociedades ocidentais, pois desde que ocorreram, há pelo menos 200 anos, as transições entre uma época da vida e outra passaram a ser mais demarcadas, tornando-se ainda mais perceptíveis no século XX, destacando-se a relação que os jovens passaram a ter com algumas instituições. Deste modo, questões sociais e culturais que envolvem a juventude, a família, o trabalho, a sexualidade, os gêneros e o lazer são dinâmicos, vem se transformando nas sociedades ao longo do tempo (ADORNO, 2001; DAYRELL, 2014).

Com a tentativa de encontrar sua identidade própria, os jovens foram construindo o seu espaço nas sociedades, para o encontro de grupos da mesma idade, com a finalidade de sociabilidade e de lazer, estabelecendo independência do mundo adulto, o que resultou na proposta de diversas instituições voltadas para esse público. Mas foi apenas no século XX que surgiram as ideias de direito para promoção da autonomia e proteção social dos jovens (ADORNO, 2001; DAYRELL, 2014).

Durante os dois últimos séculos, a sociedade impôs aos jovens uma condição de relatividade, ambiguidade e transitoriedade, e eles passaram a ser encaixados no mundo adulto através da disciplina, do trabalho, da punição, não lhes cabendo o mesmo poder e tratamento que cabem aos adultos. Nesse período de experimentação, em que circulam e buscam provar e testar suas vivências, os jovens ainda não têm espaço social para demonstrar sua criatividade e a potencialidade de suas ações, ficando distantes das possibilidades de propor e decidir. Por isso, partem em busca de grupos de referência e identidade, como turmas, associações, grupos de trabalho, de esporte e de lazer, entre outros (ADORNO, 2001, p.16).

Acerca do tema sexualidade, há um delicado diálogo entre as gerações e os gêneros, que constituem mais uma vulnerabilidade juvenil. É importante considerar que o gênero é uma construção social, portanto, com insistência e desconstruções, as relações de poder que o envolvem podem ser mudadas (movimentos feministas e também o homossexual, a partir do final do século XX, vêm lutando contra essas relações tradicionais e dominantes dos papéis

de “direitos e deveres de homens e mulheres”). Historicamente, a manifestação sexual vem sendo reprimida nas meninas, enquanto é estimulada nos meninos, fazendo com que os adultos reproduzam valores rígidos e obsoletos, pois formas de comunicação que confrontam, discutem e desconstruem estereótipos e preconceitos sobre o tema se fazem insuficientes. A construção social de que meninas devem ser preparadas para a maternidade desde a infância, passando a maior parte do tempo em casa executando tarefas domésticas, servindo ao homem, que deve trabalhar incansavelmente com o dever de manter a família financeiramente, foi iniciada em séculos atrás. Atualmente, este modelo ainda se faz presente, principalmente nas famílias mais pobres e de periferias (ADORNO, 2001; ABRAMOVAY E COLABORADORES, 2002).

O gênero masculino possui vantagens sociais em relação ao feminino, apesar das significativas mudanças que vem ocorrendo. As doenças sexualmente transmissíveis (DST), bem como a gravidez na adolescência, estão vinculadas à falta de informações e à pobreza, expondo os jovens a maiores riscos, sendo a gravidez uma vulnerabilidade geralmente associada apenas às meninas, que abandonam a escola e/ou o emprego, por vezes temporariamente, por vezes permanentemente, sendo culpabilizadas individualmente por ter engravidado, eximindo a participação do menino, raciocínio que ressalta a construção histórica de uma postura machista (ADORNO, 2001; ABRAMOVAY E COLABORADORES, 2002). Há também o julgamento social sobre os jovens, independentemente do sexo, por não terem tomado a devida precaução durante a relação sexual, quando esta resulta em uma gravidez “indesejável” ou exposição à DSTs, culpabilizando os sujeitos.

Apesar de a escola (surgida na Europa a partir do século XVIII), ter sido uma das primeiras e a mais importante instituição a considerar e reconhecer a transição da juventude para a vida adulta, algo muito positivo para as sociedades e para o desenvolvimento e progresso da humanidade, nela também foram criados ou reforçados, de forma muito perversa, os principais problemas sociais presentes atualmente, o que a caracteriza como uma instituição historicamente dualista.

Foi na escola que ocorreu a introdução de divisões de classes sociais, onde crianças e jovens de famílias ricas recebiam educação no interior da família, com professores que iam até suas casas, ou em colégios de elite; enquanto crianças e jovens da classe popular eram condicionadas às necessidades de trabalho, recebendo uma “educação” mantenedora dos interesses da elite, sustentando um sistema onde os ricos permaneciam ou tornavam-se mais ricos, possuindo diversas vantagens sociais, possibilidades e oportunidades na vida, e o restante da população vivia de forma alienada e sujeita à realidade que lhes era imposta (ADORNO, 2001; LIBÂNEO, 2012). No estudo de Libâneo (2012), o autor indica que os traços de uma escola dualista representam explicações para o crescente declínio da escola pública no Brasil nos últimos anos. Esse dualismo pode ser percebido entre as próprias escolas públicas, evidenciando-se atualmente, por exemplo, nos diferentes currículos do Ensino Médio, onde algumas escolas preparam os alunos para o mundo de trabalho, enquanto outras os preparam para o nível superior, o concurso vestibular. Para Adorno (2001, p. 65),

no Brasil, o que se verificou nos últimos anos é que as escolas privadas procuraram se abrir, realizando um esforço para se sintonizar com o universo cultural dos jovens e oferecer propostas e estratégias pedagógicas de envolvimento dos alunos. Já a escola pública, salvo algumas exceções, mostrou uma tendência para o fechamento, para afastar-se e censurar as formas de lazer e as modas que seduzem o mundo jovem.

Os indivíduos jovens foram participando de situações de violência, de disciplina e de autoridade, principalmente no século XX, especialmente nas duas grandes Guerras Mundiais, quando muitos perderam suas famílias e não tinham recursos, acesso ou instruções suficientes, tornando-se vulneráveis a diversos tipos de risco. Ainda hoje inúmeros jovens envolvem-se em atividades ilegais, principalmente as que envolvem o uso e o tráfico de drogas, homicídios e o porte ilegal de armas (ADORNO, 2001; DAYRELL, 2014).

A partir da associação da vulnerabilidade com a desigualdade social e a segregação juvenil, tem-se conseguido esclarecer cenários das complexas nuances da relação juventude e violência. Essa relação é percebida como o produto de dinâmicas sociais, pautadas por desigualdades de oportunidades, segregações, uma inserção deficitária na educação e no mercado de trabalho, de ausência de

oportunidades de lazer, formação ética e cultural em valores de solidariedade e de cultura de paz e de distanciamento dos modelos que vinculam esforços a êxitos (ABRAMOVAY E COLABORADORES, 2002, p.49).

O fenômeno social violência se manifesta através de diversas maneiras e comportamentos, atingindo todas as populações, tanto no setor público quanto no privado. Determinados grupos sociais, diferentemente de outros momentos históricos, não estão mais protegidos e alheios à violência, apesar de possuírem certas vantagens, como poder buscar proteção individual e institucional, com melhores possibilidades em relação a outras populações. Algumas modalidades de violência se fazem mais presentes por determinantes como: gênero, idade, etnia e classe social, que influenciam no estado de vulnerabilidade social dos indivíduos (ABRAMOVAY E COLABORADORES, 2002). Ainda, para os mesmos autores (p.13), “a violência sofrida e praticada pelos jovens possui fortes vínculos com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram nos países latino-americanos”.

Os índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e de outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático (DAYRELL, 2014, p. 107).

Apesar disto, “é preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la” (DAYRELL, 2014, p.108). No cotidiano escolar, é comum professores relatarem e discutir entre si o quanto é difícil trabalhar com os jovens e suas “características problemáticas”. Adjetivos como: violentos, agressivos, rebeldes, irresponsáveis, dispersos e desinteressados são os mais utilizados para descrevê-los, generalizando, culpabilizando e estereotipando-os. Por outro lado, é comum também ouvir a insatisfação dos alunos com a escola e os seus objetivos, que parecem estar longe de suas reais necessidades e interesses, sendo uma obrigação necessária para a aquisição do diploma. O jogo então vira, e os alunos culpam os professores pela desmotivação e o baixo interesse escolar. O governo e os especialistas em educação também

responsabilizam o professor pela crise e baixa qualidade na educação (DAYRELL, 2014).

Esse jogo de culpados, onde alguém, uma classe ou um setor justifica os problemas através da culpa de um(a) outro(a), é uma questão a ser superada, pois são múltiplos os fatores que resultam em um baixo nível de qualidade e em uma rotina educacional transtornada. Não se pode esquecer que os atores que dão vida à escola (a comunidade de seu entorno, professores, demais funcionários, alunos, dentre outros), são integrantes da sociedade e trazem consigo uma bagagem social e cultural, expressando possíveis problemas sociais amplos e por vezes delicadamente complexos. (DAYRELL, 2014).

Os gestores, professores e demais funcionários da escola devem considerar o contexto em que estão inseridos, analisar e diagnosticar o perfil de seus alunos e da comunidade ao seu redor, bem como as principais questões sociais problemáticas que se fazem presentes, para então torná-la um espaço integrado, sendo parte da comunidade, ao invés de um “mundo a parte”, como se os muros ao seu redor fossem uma barreira de impedimento para todos os problemas e desafios, destacando os de origem sociais, existentes. Deste modo, percebe-se a importância, relevância e indispensabilidade de um planejamento participativo no âmbito escolar, onde todos os atores contribuam de alguma forma na sua elaboração ativamente, e os jovens possam ser os protagonistas.

Assim, a escola poderá tornar-se um espaço que supra as necessidades e vá ao encontro dos interesses e objetivos dos alunos. Considerando a diversidade social e cultural, na busca de transmitir valores e formar sujeitos críticos e reflexivos, poderá contribuir com o desenvolvimento de crianças e jovens, e então criar melhores condições para que possam lidar com situações adversas, constituindo um repertório intelectual e cultural, o que contribui com a redução do estado de vulnerabilidade aos riscos.

2.3 LAZER, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Alguns aspectos presentes nas falas do professor entrevistado, dirigem nosso olhar para a presença do Lazer nas aulas da escola investigada. Nessa perspectiva, somos desafiados a trazer para discussão concepções que ajudam a compreender o Lazer como recurso pedagógico para a formação e desenvolvimento dos jovens.

Há no senso comum uma forma de visão limitada e parcial sobre os conteúdos e valores do lazer. O conceito de cultura é quase sempre restrito às Atividades Artísticas (cinema, teatro, música, espetáculos...); porém, Atividades Manuais (artesanato e demais confecções); Atividades Físico Esportivas (dança, yoga, esportes, jogos recreativos, populares e tradicionais e demais atividades físicas e práticas corporais); Atividades Sociais (encontros de famílias, organização e participação em festas e datas comemorativas, onde ocorra a sociabilidade livre e descontraída); Atividades Virtuais (uso da internet, redes sociais, equipamentos eletrônicos, entre outros); Atividades Intelectuais (cursos de diversas áreas, leitura e pesquisa); e Atividades Turísticas (viagens e passeios até pontos turísticos), normalmente não são denominadas cultura, enquanto efetivamente são, e que, por conseguinte, são formas de vivenciar e praticar o lazer (MARCELLINO, 2001, 2008; SAMPAIO, 2014).

Para Marcellino (2001, p.8), “podemos dizer que todo o lazer é cultura, embora nem toda cultura seja lazer”. Assim, partindo do entendimento de que este fenômeno, enquanto um campo de atividade específico, que possui relação estreita com diversas áreas de atuação do Homem, inclusive na educação, é possível abrir e expandir possibilidades de mudanças na atual realidade da vida social (desde que sejam considerados os processos de alienação que podem ocorrer em quaisquer áreas), o que pode levar a contribuir no desenvolvimento individual e coletivo, bem como promover a sensação de bem-estar e realização do Homem (MARCELLINO, 2008).

Existem dois aspectos importantes que envolvem o lazer e que devem ser considerados, pois agem de forma sincrônica, são eles: o aspecto atitude, relacionado ao estilo de vida do indivíduo, podendo até mesmo o trabalho se constituir em uma oportunidade para praticá-lo, ou seja, independe de um

tempo determinado; e o aspecto tempo, compreendido como o tempo disponível (ou livre) que o indivíduo possui para o lazer, que acontece após o despendimento das obrigações cotidianas, sejam elas referentes ao trabalho, familiares, sociais ou religiosas (MARCELLINO, 2008).

Enquanto um fenômeno social dinâmico, constituído historicamente, pode-se então fazer uma ligação do Lazer com a Educação Física, considerando-se que os elementos da cultura corporal do movimento (os jogos, os esportes, a ginástica, as lutas, acrobacias, a mímica, a dança, entre outros...) compõem os conteúdos do planejamento dos professores desta disciplina (MARCELLINO, 2008; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Deste modo, a Educação Física pode ser o espaço e o tempo para a prática do lazer, como também este pode ser o principal recurso pedagógico do professor nas aulas de Educação Física. Segundo Dias (2009, p.128), “no lazer se inscrevem relações pedagógicas que tendem a dar-lhe um determinado sentido voltado para uma determinada visão de homem e de mundo”. A maioria dos estudos sobre o lazer no Brasil trazem como principal referência o conceito elaborado pelo sociólogo Dumazedier (MARCELLINO, 2008), que o define como:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1979, p.34).

Entretanto, segundo Requiza (1974, p.40), este é um conceito “extremamente rico de possibilidades”, mas que pode ser ampliado e complementado, pois por estar associado a vários setores da vida humana e ser constituído socialmente, possui diferentes objetivos e finalidades, bem como diferentes percepções, considerando-se a lógica de que, o que é lazer para uma pessoa, pode não ser para outra. Marcellino (2008, p.41), considera fundamental “a busca do prazer no lazer, o que não impede sua caracterização como um dos canais de atuação, no plano cultural, tendo objetivos não meramente reformistas, mas que signifiquem mudanças radicais no plano social”.

A partir desta reflexão, faz-se necessário conhecer as duas correntes antagônicas em que o lazer está envolvido: uma delas é a que este fenômeno vem sendo cada vez mais percebido e idealizado como uma mercadoria, um bem de consumo, constituindo o termo 'mercolazer', de acordo com o que a indústria cultural de massa e a mídia definem quais são as melhores formas de praticá-lo e o que deve-se consumir para que isto seja possível, alimentando um sistema capitalista alienador, através da manipulação "inconsciente", com finalidade de manter o centro de poder e o sistema presente, "camuflando" questões sociais problemáticas existentes e visando o lucro financeiro; já a segunda corrente compreende que o lazer é constituído a partir do que emerge nas sociedades historicamente, e que através de sua vivência, podem ser gerados, no plano cultural, valores questionadores da própria forma em que se vive, do sistema predominante, permitindo reflexão e pensamento crítico sobre as questões sociais existentes no tempo e espaço atuais, ou seja, uma forma emancipatória. (COLETIVO DE AUTORES, 1992; MARCELLINO, 2001, 2008; MASCARENHAS, 2005; SAMPAIO, 2014).

A prática de uma forma de lazer alienadora não significa que o indivíduo não vá se divertir, sentir prazer ou até mesmo desenvolver-se, pelo contrário, mas esta escolha exclui o pensamento reflexivo, onde imerso no que está fazendo, o indivíduo "esquece" das questões sociais problemáticas existentes, pois encontra-se em um estado alienado, onde um "impacto social" ou uma forma de manifestar insatisfação e opinião contrária ao que lhe é imposto na realidade em que está inserido, capaz de poder promover mudanças e instigar o pensamento crítico e reflexivo coletivo, para que haja contribuição em nível social, não acontece.

Para que este tipo de contribuição seja efetivo, é necessária a conscientização sobre a existência da opção de viver um 'outro lazer', o qual, segundo Mascarenhas (2005, p.156), tem como característica ser "crítico e superador em relação a sua mercantilização atual", criando-se assim uma outra forma de praticá-lo, que não mantenha as pessoas em um estado alienado, sustentando o modo de produção capitalista.

De acordo com Sampaio (2014, p.26),

[...] experiências de lazer podem ser concebidas com extremo potencial sociocultural, que por meio da autonomia e liberdade, são capazes de integrar a vida cotidiana de seus participantes colaborando para um processo contínuo de reflexão e aprendizado.

Apesar de parecer não ser possível viver um 'outro lazer', se não o 'mercolazer', pois qualquer projeto que envolva uma forma de viver o lazer fora desta percepção socialmente construída soa como utópico, já que possui como requisito assumir também um projeto histórico de 'outra sociedade', que garanta a todos os cidadãos o direito efetivo de acesso aos bens e riquezas materiais e simbólicas produzidas, ou seja, uma sociedade democrática que assegure a condição de cidadania, promovendo a igualdade social, livre das relações de dominação, opressão, exploração ou exclusão comuns na atual forma do sistema capitalista (MASCARENHAS, 2005). Ainda, para o mesmo autor (2005, p.157):

o projeto de um “outro lazer” está, de tal modo, em sintonia com a noção de história aberta, apontando para uma possibilidade de futuro, todavia, como possibilidade em movimento, imediatamente dialetizada às contradições, tensões e tendências do presente, sem esquecer ainda das determinações que lhe são impostas como herança do passado.

O projeto para uma 'outra sociedade', que vá além do capital, necessita, portanto, que seus membros possuam tempo livre para o efetivo exercício da cidadania e para a prática da liberdade, que seja contrário ao atual, alienado e associado totalmente com as relações mercantis. Esta nova sociedade pode então ser possível através da deslegitimação da situação existente, tendo como principal argumento a realidade indiscutível de que o modelo capitalista vigente é incapaz de assegurar as bases materiais e imateriais para o bem estar e qualidade de vida de todos os seres humanos, o que acentua uma série de problemas sociais presentes. Relacionando o lazer com esta 'outra sociedade', é indispensável o término da ideia de que não existem outras alternativas sem ser o 'mercolazer' (MASCARENHAS, 2005).

A perspectiva de um “outro lazer” se apresenta, de tal modo, como uma utopia absolutamente plausível, desde que compreendida como um projeto, ao mesmo tempo, tão perto e tão longe, um projeto de grande fôlego, dialetizado à construção de um outro projeto societário, mas um projeto que já se constrói no “aqui e agora”, em

nosso terreno específico de ação política e pedagógica, com a “lazerania” que vamos conquistando (MASCARENHAS, 2005, p.159).

A 'lazerania', “surge como eficaz ferramenta para educação para e pelo lazer” (SAMPAIO, 2014, p.40); nesse sentido, educar para e pelo lazer possuem como princípio o desenvolvimento do ser humano, para que os indivíduos passem a atuar na sociedade de forma mais autônoma e realizem participações coletivas, resultando, como consequência positiva, no exercício da cidadania (MARCELLINO, 2008; SAMPAIO, 2014). Reis (2002, p.206), entende que, ao status comum de cidadão, “confere a todos, ricos e pobres, proprietários ou não, uma igualdade peculiar”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

3.1.1 Objetivo Geral

Compreender como a escola e o professor elaboram seus planos e como incluem, se incluem, a realidade social nesse processo, considerando possíveis situações de vulnerabilidade social dos alunos.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar se a escola considera questões sociais relacionadas às vulnerabilidades no contexto em que se encontra.
- Identificar os fatores que são levados em conta no planejamento das aulas de Educação Física;
- Identificar se e como o professor trabalha com questões sociais em suas aulas;
- Estabelecer relação entre a prática docente e as propostas apresentadas nos planos do professor.

3.1.3 Questão de Pesquisa

Como a escola e o professor elaboram seus planos e como incluem, se incluem, a realidade social dos alunos nesse processo, considerando possíveis situações de vulnerabilidade social?

3.2 METODOLOGIA E ABORDAGENS

O presente trabalho trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, através de um estudo de caso. Os estudos de abordagem

qualitativa partem “de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve” (GODOY, 1995, p.58). Assumem diferentes significados no campo das ciências sociais, com o objetivo de conhecer e expressar, de forma mais profunda, o fenômeno que está sendo estudado, seja ele social, econômico, político, psicológico, cultural, educacional, ou ainda a combinação de um ou mais fenômenos que envolvem a relação de caráter humano e social, desconsiderando as generalizações populares e preconcebidas (MINAYO; SANCHES, 1993; GODOY, 1995).

Há o contato direto e participação intensiva do pesquisador com a situação estudada, na procura da compreensão dos fenômenos através da percepção e perspectiva dos sujeitos que estão participando do estudo em andamento. As pessoas e o ambiente em que estão inseridas são observados como um todo, não sendo reduzidos a variáveis (MINAYO; SANCHES, 1993; GODOY, 1995). Segundo Godoy (1995, p.61), “Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados”.

Quando se faz necessária uma descrição de forma mais profunda e ampla de algum tipo de fenômeno social, bem como responder questões que envolvam dúvidas relacionadas ao: “como”, o “se” ou o “por que” de determinadas formas de pensamento ou ações para explicar uma situação presente e contemporânea, o método do estudo de caso provavelmente será o mais adequado ao estudo (NETO; TRIVIÑOS, 2010; YIN, 2015).

Segundo Gaya e colaboradores (2008, p.105), “O estudo de caso é uma abordagem de investigação na qual as exigências técnicas e formais, tão presentes nas abordagens tradicionais, são mais flexíveis”. Deste modo, o pesquisador deve ter em mente que “somente alguns aspectos poderão ser contemplados na sua investigação” (NETO; TRIVIÑOS, 2010, p.102); considerando a complexidade, pelas muitas possibilidades, que o método oferece. “A realização da pesquisa de estudo de caso permanece um dos empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais” (YIN, 2015, p.3), já que o investigador precisa participar ativamente na vida do indivíduo ou do

pequeno grupo investigado, constituindo-se uma análise profunda e introspectiva (GAYA E COLABORADORES, 2008).

De acordo com Neto e Triviños (2010, p.104), o estudo de caso pode estar caracterizado segundo a natureza do produto final apresentado, ou seja:

a) descritivo, quando apresenta com detalhes o objeto/caso estudado. Geralmente não está guiado por generalizações hipotéticas ou preconcebidas. Geralmente não está motivado por um desejo de formular hipóteses gerais;

b) interpretativo, quando mesmo contendo descrição rica e consistente, é utilizada para gerar categorias conceituais ou para ilustrar, apoiar ou desafiar afirmações teóricas.

c) avaliativo, quando o propósito do estudo é, além de descrever e explicar, emitir juízos”.

Portanto, os estudos de caso de enfoque teórico-metodológico-qualitativo são distintos, mas mantêm uma estrutura básica. No âmbito educacional, uma de suas vantagens é poder ligar-se de forma rápida com a realidade, possibilitando a interação entre teoria e prática. (NETO; TRIVIÑOS, 2010). Para Yin (2015, p.4), “Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real”.

Podemos utilizar diversos tipos de estudo de caso(s) (Estudo de caso único; Estudo de caso institucional; Estudo de caso comunitário; Estudo de caso situacional ou Estudo de casos), dependendo do que se quer investigar, bem como os objetivos e o objeto da pesquisa (GAYA E COLABORADORES, 2008). O estudo de caso institucional, segundo os mesmo autores

[...] não trata de um só sujeito. Trata de uma organização em particular durante determinado período. Podemos investigar um clube esportivo, uma academia de ginástica, uma escola, etc. De fato, podemos pretender desvelar sua história, sua organização interna, seu gerenciamento, suas relações interpessoais (2008, p.109).

Desta forma, o presente estudo trata-se de um estudo de caso institucional.

3.3 INSTITUIÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Caso deste Estudo localiza-se no bairro Restinga, zona sul da cidade de Porto Alegre, uma Escola Estadual de Ensino Fundamental. A instituição conta com, aproximadamente, 34 funcionários, distribuídos nas funções de: direção, vice direção, contabilidade, secretaria, professores, pedagogos, nutrição, funcionários do refeitório e de manutenção.

Os sujeitos que participaram das entrevistas semiestruturadas do Estudo foram os que realizam a gestão da escola, o diretor, a vice diretora, também contadora da escola, a nutricionista, que estava presente durante a entrevista com a vice diretora e acabou contribuindo com informações pertinentes, e o professor de Educação Física, com o qual acabei passando a maior parte do tempo, devido às observações das aulas.

Ao redor da instituição, existe apenas uma igreja, um grande terreno vazio cercado e estrada com fluxo de trânsito intenso. Próximo à escola, encontram-se predominantemente casas residenciais e condomínios populares, portanto, não estão disponíveis espaços para a prática das aulas de Educação Física ou espaços para viver o Lazer acessíveis fora da escola (que se possa ir caminhando). As aulas de Educação Física totalizam três períodos semanais, que ocorrem em dois dias da semana para cada turma, distribuídos nas quartas-feiras (dois períodos, que somam 1h25min de aula, aproximadamente), e nas sextas-feiras (50min de aula). Em eventuais quartas-feiras, os períodos são reduzidos, devido à reunião pedagógica que ocorre na escola.

Para as aulas práticas de Educação Física, a escola disponibiliza: uma quadra de concreto, dividida por marcações para cada esporte; goleiras, cestas de basquete e rede de vôlei; as próprias salas de aula, para os dias de chuva; e um espaço coberto, que nem sempre está disponível ao professor desta disciplina. Existe uma sala onde são desenvolvidas algumas das oficinas do Programa Mais Educação, que pode ser utilizada, em alguns momentos, pelo professor de Educação Física.

Os alunos que frequentam a instituição possuem baixas ou precárias condições socioeconômicas, e residem, em sua maior parte, no bairro

Restinga. Contudo, existem também os que vivem em bairros próximos. Muitos desses estudantes convivem diariamente com a presença do tráfico e do uso de drogas, e é comum os confrontos entre traficantes (manifestações de violência), assim como a presença da prostituição.

Portanto, a escolha da escola e do período de Coleta de Informações, que aconteceu durante o mês de março (quartas e sextas feiras), ocorreu pelas características do seu entorno, que representam um conjunto de riscos sociais às crianças e jovens que frequentam a instituição; e também por conveniência, pela sua localidade.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Os Instrumentos e Procedimentos utilizados para a Coleta de Informações desta Pesquisa foram: a observação das aulas do professor de Educação Física; entrevistas semiestruturadas, com a direção da escola e com o professor, transcritas posteriormente ao período de Coleta de Informações; e análise de documentos adquiridos com a direção da escola e com o professor.

A pesquisa qualitativa é descritiva, ou seja, concentra-se na descrição, análise e interpretação das informações coletadas durante o estudo, contextualizando-as para um melhor entendimento. Assim, um dos principais instrumentos para a coleta dos dados é a observação (GODOY, 1995; NETO; TRIVIÑOS, 2004). Para Neto e Triviños (2004, p.67), a observação deve ser:

- a) intencionada: com objetivos determinados;
 - b) sustentada: guiada por um corpo de conhecimentos.
- E ainda, para os mesmos autores (p.67-68), a observação comporta alguns elementos, entre eles:
- a) o sujeito: aquele que observa;
 - b) o objeto ou indivíduo: aquilo ou aquele que é observado;
 - c) os meios: os sentidos utilizados para captar informações, como visão, audição, tato, olfato e o sentido cinestésico;
 - d) os instrumentos: as ferramentas utilizadas para colher as informações;
 - e) o marco teórico: diz respeito ao referencial do qual parte o investigador.

É essencial que os pesquisadores envolvidos em investigações qualitativas realizem um breve treinamento para aprender como observar e registrar todas as informações que foram adquiridas, tomando a devida

precaução de não atribuir seus próprios valores e formas de perceber o mundo ao seu redor, o que iria prejudicar a análise dos dados e os resultados da Pesquisa. Portanto, deve-se ser o mais descritivo e imparcial possível (NETO; TRIVIÑOS, 2004).

Uma das vantagens mais relevantes das pesquisas descritivas observacionais é a possibilidade de o pesquisador obter os dados no contexto real em que as pessoas naturalmente desenvolvem suas atividades, constituindo o processo que se chama de 'observação naturalística' (NETO; TRIVIÑOS, 2004; GAYA E COLABORADORES, 2008). Para Gaya e colaboradores (2008, p.154), essa característica significa que "os indivíduos observados não estão limitados a quaisquer restrições de movimento ou ação". É isto que permite ao investigador partir de questões e focos de interesse amplos, que vão tomando especificidade no decorrer do processo de coleta dos dados, através, principalmente, das observações.

A entrevista é realizada de forma oral pelo entrevistador para buscar informações ou opiniões sobre determinado tema ou assunto, de forma investigatória e com o objetivo de contribuir com o que se está pesquisando (GIL E COLABORADORES, 2010; RICHARDSON, 1999). Dentre as principais vantagens da utilização de entrevista, pode-se destacar, segundo Gil e colaboradores (2010, p.82), que "o pesquisador recolhe as informações numa relação direta com os participantes do estudo".

Dentre os tipos de entrevista, elas podem ser 'mais formais', com um conjunto prévio de perguntas organizadas; 'menos formais', na qual o entrevistador possui maior liberdade, podendo modificar a ordem, acrescentar ou excluir perguntas, ou ainda alterar a 'redação' que utiliza como roteiro; e até mesmo as completamente 'informais', que ocorrem em forma de conversação entre o entrevistador e o entrevistado, constituindo o tipo de entrevista menos estruturado (GIL E COLABORADORES, 2010; RICHARDSON, 1999; COHEN; MAÑION, 1990).

Segundo Gil e colaboradores (2010, p.75), "Outras denominações são utilizadas por diferentes autores para classificar entrevistas, as quais podem ser catalogadas como: a) estruturada; b) não estruturada; c) semiestruturada".

No caso da presente Pesquisa, o tipo utilizado foi a entrevista semiestruturada, na qual, de acordo com os mesmos autores (2010, p.76),

[...] o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

Ainda, na elaboração da entrevista, devem ser considerados os tipos de perguntas que o pesquisador vai utilizar para poder atingir os seus objetivos do estudo, podendo ser 'abertas' ou 'fechadas'. As perguntas 'abertas' possibilitam ao entrevistado maior liberdade de respostas, podendo-se assim aprofundar mais sobre o assunto, permitindo ao pesquisador explorar questões que venham a surgir nas repostas do entrevistado que, por algum motivo, chamem sua atenção e que considere relevante. Contudo, demandam do pesquisador maior tempo para transcrever, categorizar e interpretar as respostas adquiridas. As perguntas 'fechadas' possuem caráter objetivo, mas tornam as respostas do entrevistado restritas (GIL E COLABORADORES, 2010). As perguntas desta Pesquisa foram elaboradas de modo a permitir a obtenção de respostas de forma profunda dos entrevistados, na busca de maiores detalhes para que os objetivos do estudo pudessem ser atingidos, sendo, portanto, consideradas perguntas 'abertas'.

3.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

3.5.1 Perspectivas do Lazer nas Aulas de Educação Física

Educar pelo lazer é utilizá-lo como recurso pedagógico, o que se faz essencial para os profissionais que trabalham com os elementos da cultura corporal de movimento, bem como que compreendam a sua importância, atuando como mediadores, deixando que os alunos (ou quem quer que seja), assumam o protagonismo.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que

desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

A prática docente do professor de Educação Física na Escola Caso desta Pesquisa parece ter como característica principal o educar para o lazer, mais especificamente o lazer por meio de atividades físico esportivas, o que evidencia-se em algumas de suas colocações durante a entrevista, ao ser questionado sobre o que pretende alcançar no final de cada trimestre com o ensino dos esportes, conteúdo de seu planejamento.

[...] são 3 trimestres, 3 esportes... O Basquete, o Handebol e o Futsal [...], esses são os que com certeza serão trabalhados ao longo do ano todo.

[...] que eles tenham um conhecimento mínimo das regras e da parte prática do jogo assim, sabe, que eles possam jogar fora da escola, daqui, numa praça, seja onde for, com os amigos deles. E jogar dentro das regras...

[...]o objetivo é que na vida adulta eles saibam o que fazer né, agora é a época de pegar o gosto pelo esporte, de querer praticar [...], pra quando chegar na idade adulta saber o que fazer, e da maneira certa, conhecendo o esporte e suas regras, para que o jogo possa fluir de maneira mais organizada.

Através dessas respostas do professor, é possível perceber o interesse pela promoção da autonomia, para que os alunos tenham a possibilidade e desenvolvam o interesse de ocupar os espaços que a cidade oferece para a prática dos esportes trabalhados em suas aulas como conteúdo, o lazer físico esportivo. Nesta perspectiva, Molina, Freire e Miranda (2015, p.663), acreditam que para a contribuição da Educação Física na promoção da autonomia seja efetivo, “será necessário criar situações de aprendizagem fundamentadas no respeito mútuo, que permitam compartilhar o poder e a responsabilidade pelas escolhas”. Para Pavan (2008, p.22), a autonomia é a “habilidade de fazer escolhas livres que um ser humano exerce em sua vida”. O professor, durante a entrevista, menciona ser relevante fazer com que os alunos percebam a importância da coletividade na turma, o que torna também a sociabilidade um outro aspecto trabalhado nas aulas de Educação Física.

“Ao longo das atividades eu sempre tento fazer com que busquem a união, que eles percebam que estando unidos, que através do carinho e do respeito, tu vai conseguir conquistar mais amizades, e coisas que vão te beneficiar [...]”.

Segundo Dayrell (2014, p.117), “podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”. Assim, a sociabilidade está presente no cotidiano dos jovens, e pode ocorrer em todos os espaços, tanto em momentos de tempo livre, de diversão, de deambulação pelos bairros da cidade, ou durante o lazer, como também em espaços institucionais, no trabalho ou na escola. Os jovens atribuem significados pessoais aos lugares que frequentam e que se configuram como espaços para a sociabilidade, podendo ressignificá-los e ainda expandi-los para outros locais da cidade (DAYRELL, 2014).

Por isso, faz-se importante que, na Educação Física Escolar, constitua-se um espaço para a sociabilidade e o fortalecimento das relações interpessoais, bem como, por intermédio do professor, os alunos passem a perceber a importância do “espírito coletivo e cooperativo”, não apenas durante a participação nos jogos coletivos (sejam eles jogos pré-desportivos, populares ou tradicionais, brincadeiras, entre outros) ou nos esportes (conteúdos que constituem o Planejamento do professor desta Pesquisa), como para todos os outros setores da vida humana.

Utilizando-se o lazer como recurso pedagógico pode-se então atingir esses objetivos. Para Sampaio (2014, p.30), “o processo de convivência desencadeado pelos momentos de lazer além de contribuir para a ampliação das relações de amizade, permite que as pessoas ampliem seus horizontes no processo de troca de experiências”.

Considerando-se que o esporte é um fenômeno social, o qual envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica, estando assim subordinado a uma sociedade capitalista, o professor deve estar atento à forma de como irá abordar esse conteúdo pedagogicamente, para que não contribua com as situações de desigualdade reproduzida pelo esporte de alto rendimento, que objetiva o “aperfeiçoamento” dos gestos técnicos motores para

que se adquira vantagem técnica contra o adversário, com a finalidade de derrotá-lo; é também chamado de 'Esporte Espetáculo', pois sua tendência mais marcante é a transformação do esporte em mercadoria veiculada pelos meios de comunicação de massa a nível global. Assim, dentro da escola, o esporte pode basear-se em duas abordagens, uma chamada de 'Esporte de alto rendimento ou Espetáculo', a qual exclui os alunos menos habilidosos, e outra chamada 'Esporte enquanto atividade de Lazer', que estimula a participação de todos e possui caráter lúdico, podendo haver competição, mas com intenção de motivar aos alunos e não como uma finalidade; ambas abordagens podem estar presentes no 'Esporte Educação' (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 2005).

De acordo com Bracht (2005, p.19), "o esporte de alto rendimento ou espetáculo, por exemplo, aproxima-se para o praticante e circunscreve-se no mundo do trabalho, enquanto o consumo daquele, e o esporte praticado como lazer circunscrevem-se no mundo do não trabalho". Em outras palavras, o esporte de alto rendimento ou espetáculo aliena, pois constitui-se em uma continuação do trabalho por estimular o consumo, alimentando o sistema de produção capitalista e o ciclo que o mantém, enquanto o esporte praticado como lazer promove a reflexão e o processo de emancipação, não sendo uma continuação do trabalho, pois não estimula o consumo.

Dentro da escola, esta segunda abordagem, por suas características emancipatórias e inclusivas, mostra-se ser a mais adequada para contribuir de forma relevante com os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, pois os torna capazes de criticar o esporte dentro de um contexto sócio-econômico-político-cultural específico, desde que o professor crie situações para que isso ocorra (COLETIVO DE AUTORES, 1992; NORONHA E COLABORADORES, 2009). Segundo Noronha e colaboradores (2009, p.112), para que sejam geradas mudanças na qualidade de vida dos jovens por meio das práticas do esporte e lazer, são essenciais ações que:

- Relacionem as experiências vividas no esporte e no lazer com a realidade social; permitindo reflexões sobre problemas do cotidiano da vida do jovem;
- Elevem o nível da participação, de formas conformistas a patamares mais críticos e criativos, considerando os sujeitos historicamente situados;

- Cultivem o jogo ético que inspira a experiência de pertencer a uma coletividade;
- Promovam a ideia de que o esporte, o jogo, a brincadeira se praticam com o outro e não contra o outro;
- Valorizem, do ponto de vista estético, a beleza dos movimentos conjunto e habilidades em cada gesto que se faz;
- Considerem a disciplina a serviço dos objetivos da equipe, jamais a serviço de formas controladoras de movimento.

Através do Esporte Educação nas aulas de Educação Física, e da atuação do professor enquanto um mediador, propondo as práticas e direcionando-as, permitindo que os alunos assumam o protagonismo, intervindo quando necessário, por exemplo, em situações conflituosas, comuns em jogos e esportes coletivos, principalmente os que envolvem a competição, o que motiva os alunos, preocupado em fazê-los refletir sobre o que está acontecendo e propondo novos desafios (capazes de ser superados), pode-se então estimular e desenvolver valores e atitudes de respeito, empatia, responsabilidade, socialização, solidariedade, cooperação, honestidade, dignidade, coletividade, autoconfiança, autonomia, organização, entre outros; bem como desenvolver aspectos conceituais e procedimentais (BRACHT, 2005; RUBIO; CARVALHO, 2005).

Os esportes e os jogos coletivos dentro das perspectivas do lazer podem então contribuir com a realidade social dos alunos, pois por meio das regras e da igualdade necessária para um jogo ser prazeroso, emocionante e, acima de tudo, justo, são estimulados o desenvolvimento de valores e atitudes essenciais para a vida em sociedade e para a construção saudável de vínculos com outras pessoas, ou seja, vão contribuir para o convívio social e também para o efetivo exercício da cidadania. Como conteúdo que compõe o planejamento do professor participante desta Pesquisa, o esporte é tratado por ele enquanto atividade de lazer, considerando-se que as características, já mencionadas, que constituem o esporte enquanto atividade de lazer, vão ao encontro da abordagem adotada pelo professor.

“A ideia não é que ninguém aqui seja atleta profissional, ou então que desperte isso, se por acaso algum dia acontecer, beleza, mas eu tenho também noção de que não é aqui que esse aluno vai poder crescer”.

“[...] o objetivo é que na vida adulta eles queiram e saibam como fazer, que se juntem com os amigos após o trabalho ou em um final de semana pra se divertir, jogar uma bola [...]”.

Entretanto, não parece haver uma intencionalidade pedagógica por parte do professor de um lazer emancipatório, pois em nenhum momento durante as observações de aulas e do diálogo estabelecido nas entrevistas foi mencionado por ele uma prática que permitisse a reflexão crítica, com intenção de “colocar os alunos para pensar”, ou seja, uma prática contextualizada, para trabalhar intencionalmente com possíveis temas transversais que emergem na e da sociedade e que constituem questões sociais problemáticas (como por exemplo: sexo e gênero, racismo, desigualdade social, vulnerabilidade social, riscos, violência, drogas, mídia e manipulação...), que interferem diariamente na vida de todos, direta ou indiretamente, e que, por isso, possuem relevância de ser incluídos no planejamento e de ser abordados em aula, pois envolvem toda uma construção histórica que explica a atual realidade, fazendo-se necessária sua “desconstrução”, para que os alunos possam entendê-la, e então reconstruir suas percepções acerca de determinado tema ou questão social, livres de visões manipuladas ou ideias tendenciosas, criando-se assim a oportunidade para que possam se fortalecer enquanto sujeitos coletivos e lutar por transformações sociais.

A prática pedagógica do professor, portanto, pode ser considerada restrita, pois estimula e possibilita aos alunos a ocupação de uma parte do seu tempo livre, após suas obrigações diárias, com atividades de lazer de caráter físico esportivo para se divertir, o que não deve ser menosprezado, pois, enquanto envolvidos em atividades de lazer saudáveis, que promovam a interação social, a sociabilidade e o desenvolvimento de valores, estão afastados de formas de lazer desintegradoras, que os expõem a riscos.

Por outro lado, o professor acaba reduzindo os conteúdos da Educação Física ao esporte, não considerando outros elementos da cultura corporal do movimento e as demais formas de atividades de lazer, restringindo-se ao lazer físico-esportivo. As práticas nas aulas de Educação Física deveriam então ser contextualizadas, e poderiam, sempre que possível, ser planejadas de modo a fazer relação com questões problemáticas, principalmente as de ordem social,

que se associam com a realidade dos alunos, como por exemplo, o uso e o tráfico de drogas, que se faz muito presente na região em que vivem, dentre outras geradas pela dificuldade de acesso a bens materiais, culturais e serviços.

3.5.2 Programas Educacionais na Escola e a possível participação do professor de Educação Física

A escola, compreendida como um espaço sociocultural que reúne ampla diversidade de conhecimentos, ideias, atividades, regras e valores, contribui com o desenvolvimento humano, de forma global, através da interação entre pessoas com características, personalidades e histórias de vida distintas, que atuam neste espaço trocando experiências, vivendo conflitos e solucionando-os, formando assim um ambiente multicultural. Os alunos constroem vínculos afetivos e participam do processo de ensino-aprendizagem, juntos com os demais atores que constituem a escola, sendo preparados para atuar na sociedade, de forma libertadora e criadora, para que sejam estimulados a tornarem-se cidadãos capazes de exercer todos os seus direitos e deveres autonomamente (OLIVEIRA, 2000; MAHONEY, 2002; REGO, 2003; DESSEN; POLONIA, 2007; DAYRELL, 2014).

Esta instituição está assim associada à formação, preparação e desenvolvimento do Homem por meio da transmissão, reprodução e reinvenção dos conhecimentos, modelos, estilos e padrões de vida e das experiências historicamente, culturalmente e socialmente produzidas, como também busca prepará-lo para saber como lidar e superar muitos dos desafios existentes em um mundo contemporâneo, globalizado e dinâmico. Contudo, para que os objetivos da escola possam ser alcançados, há a necessidade e essencialidade, por parte de seus gestores e demais profissionais, que sejam considerados os principais problemas existentes na sociedade, afinal, para que os alunos possam se desenvolver e exercer, portanto, a cidadania, precisam entender melhor o atual contexto em que vivem e as transformações que ocorrem na sociedade e no mundo.

Para Mendes e Junior (2009, p.151), “o crescimento significativo dos níveis de pobreza, de violência e da exclusão social agrava a crise social”, e, em países como o Brasil, onde a desigualdade social contribui com praticamente todas as dificuldades e desafios existentes, fazem-se necessárias soluções para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos e para tentar garantir os direitos sociais a todos (as ações do governo são muitas vezes voltadas para sustentar os seus próprios interesses, portanto, em alguns casos, devem ser questionadas) (MENDES; JUNIOR, 2009). Para os mesmos autores (2009, p.152), “a comunidade necessita de ações continuadas, não assistencialistas, democráticas e direcionadas aos seus desejos e necessidades”.

Desta forma, “a escola reflete os conflitos do seu entorno que podem ser causados, principalmente, pela exclusão social [...]” (COSTA; MOMO, 2009, p.1), sendo os Projetos e Programas Sociais, dentro da escola, meios de tentar reduzir os impactos da desigualdade social e de incluir crianças e jovens na sociedade, para que possam vivenciar, pelo menos no momento em que estão no espaço escolar, experiências que talvez, no ambiente em que se encontram, nunca fossem experimentar, seja pela condição socioeconômica, pela falta de estímulos, pelo simples desconhecimento ou outros fatores, que os limitam a viver alienados e a reproduzir um ciclo de estilo de vida ao qual estão subordinados, o que constitui, em nome popular, o “ciclo da pobreza”; pobreza não apenas no sentido financeiro, como também cultural e intelectual, de possibilidades e oportunidades na vida, que vai atravessando gerações em uma mesma família, sendo, geralmente, as com menores condições econômicas e em situação de pobreza e de extrema pobreza, as mais afetadas.

A Escola Caso deste Estudo incluiu Programas com finalidades educacionais no seu Planejamento, considerando os espaços e os recursos que possui. A partir dos diálogos estabelecidos durante as entrevistas com os servidores que participam da gestão da instituição (o diretor, a vice diretora e a contadora), a inclusão desses Programas Educativos resultou em benefícios aos estudantes, principalmente em aspectos comportamentais, destacando-se a diminuição significativa da violência entre alunos dentro da escola. Neles são trabalhadas as dificuldades de aprendizagem, temas e questões sociais, por

meio de atividades que incluem elementos culturais e de lazer, buscando ações educativas e proporcionando aos alunos diversas vivências e experiências.

“A escola conta com alguns Projetos e Programas. Temos o Galera Curtição, que é uma parceria com a Prefeitura de Porto Alegre, onde são trabalhadas diversas questões socioculturais, como por exemplo, o gênero e a sexualidade, o racismo, o bullying, entre outras, mas basicamente essas três são as mais trabalhadas. A Prefeitura de Porto Alegre tem esse programa, e as escolas aderem a ele. São passadas tarefas que envolvem gincanas, produções de vídeos [...], essas tarefas são passadas por e-mail para a professora, que repassa para os outros e trabalha em sala de aula determinado tema, por exemplo, você tem que fazer uma música que envolva bullying, ou seja, eles dão o tema e a professora ou o professor trabalham, de forma interdisciplinar, pois envolve os professores de Português, o de Música e o de Inglês [...], e aí eles preparam as coisas com os alunos e mandam pra lá os vídeos, que são divulgados. São várias tarefas até o final do ano, quando ocorre uma grande tarefa, que une todas as escolas que aderiram ao Galera Curtição, e aí acontece um Programa de Auditório, para apresentar, como em uma peça de teatro, exposições, enfim, tudo o que foi desenvolvido no ano”.

“O outro projeto que a gente tinha, não sabemos se teremos esse ano, é o “Aluno Cidadão”, do governo passado. Esse projeto é muito parecido com o Galera Curtição, só que ele era voltado contra a violência, da violência dentro das escolas, então o próprio nome do Projeto já diz, “Aluno Cidadão”, tornar o aluno um agente participativo da nossa sociedade, um cidadão que desempenha o seu papel conscientemente. Esse Projeto era interessante [...]. Mas temos um similar, um Programa da Brigada Militar, o PROERD, que fez uma parceria com os alunos e que trabalha com os temas Drogas e violência [...]. É desenvolvido sempre nos quintos e sextos anos, todos os anos, com duração no ano inteiro. No final eles tem uma Formatura”.

O Projeto Galera Curtição, “Quem se curte, se protege”, surgiu a partir das diretrizes do Programa Saúde na Escola (PSE), criado em 2007 pelo Ministério da Saúde (MS), e pelo Ministério da Educação (MEC). No final do ano de 2011, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), iniciou a concepção do projeto, que foi licitado em 2012. O Grupo Thema, uma agência de Comunicação criada no ano de 2008 em Porto Alegre, tornou-se então responsável pelo Projeto e pela sua divulgação, bem como pela criação da marca, dos conceitos e dos eventos (BARRETOS, 2014, p.54). O Projeto conta com os seguintes objetivos:

1. Promover a prevenção de IST/HIV/AIDS, uso abusivo de álcool e outras drogas, bem como discussão sobre raça/cor/etnia, gênero, identidade de gênero, diversidade sexual, sexualidade e *bullying* entre adolescentes e jovens das Redes de Ensino Fundamental Pública do município de Porto Alegre;
2. Estabelecer a integração entre a comunidade escolar de diferentes escolas de Porto Alegre;
3. Incentivar a multiplicação das informações dos/as adolescentes para os/as adolescentes, para que possam atuar como sujeitos transformadores das suas realidades, na perspectiva da educação entre pares;
4. Dar suporte para que pedagogos/as, educadores/as e professores/as da rede pública trabalhem os temas abordados na grade escolar.

Desta forma, constitui-se em um jogo (gincana) entre escolas municipais e estaduais, cujas temáticas das atividades estão relacionadas à prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis, Vírus da Imunodeficiência Humana e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (IST/HIV/AIDS), uso abusivo de álcool e outras drogas, gênero, diversidade sexual, sexualidade, *bullying* e preconceitos relacionados a raças, cor e etnias. Qualquer escola pode aderir ao Projeto, e aquelas que optarem pela participação devem então selecionar até 100 alunos, com idades entre 12 e 16 anos para participarem das atividades, de acordo com os seus próprios critérios. São necessários 4 professores responsáveis pela coordenação do Projeto em cada instituição.

De acordo com as informações do próprio *site* do Programa, o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência), é a adaptação brasileira do programa norte americano *Drug Abuse Resistance Education (DARE)*, surgido em 1983. Foi implantado no Brasil em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e atualmente é amplamente adotado por escolas em todo o país. Nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul, o PROERD é desenvolvido desde 1998, contando com policiais militares treinados, que desenvolvem um curso de prevenção às drogas e à violência dentro das escolas participantes.

É necessário o firmamento de um convênio para que a escola participe do Programa e então passe a ter as aulas. No caso de escolas públicas municipais e estaduais, o convênio é entre a Prefeitura (Secretaria de Educação) e o Governo Estadual (Secretaria Estadual de Segurança Pública). No caso de escolas particulares, o convênio fica entre a própria escola e o Governo Estadual (Secretaria de Segurança Pública).

O PROERD promove uma ação conjunta entre as polícias militares, as escolas e as famílias, auxiliando aos alunos a reconhecer as pressões e influências diárias que contribuem para o uso de drogas e com a prática de violência, através do desenvolvimento de habilidades para resisti-las, formando assim um fator de proteção para a valorização da vida.

“A gente tá tentando focar mais nessa parte dos Projetos e Programas Sociais, vamos ter o Programa Novo Mais Educação [...], que é um Projeto onde tentamos incentivar, proporcionar vivências e, em alguns casos, resgatar essas crianças [...], acho que é importante destacar as oficinas que se desenvolvem dentro do Programa, que são cinco ao todo: Letramento e Matemática, que visa sanar as dificuldades de aprendizagem, pois constatamos que as crianças chegam com muitas dificuldades, principalmente os alunos do terceiro, quarto e quinto anos [...]. Vamos ter um professor que vai dar aula três vezes na semana pra esses alunos, um número pequeno, quinze alunos por turno, e ele vai dar uma atenção mais direcionada e personalizada”.

“Tem a oficina do Karatê [...]. E por que optamos pelo Karatê? Porque já temos na Educação Física o Futsal, o voleibol e o Handebol, então essa parte já está contemplada pelo professor da disciplina, já o Karatê, e as outras oficinas, como a capoeira, não estão contempladas, então tínhamos que escolher um, e escolhemos o Karatê. Já temos os Kimonos e o espaço para a prática [...]. Tem também uma oficina de Dança, e qual é o objetivo dessa oficina? Na dança eles vão ter o desenvolvimento da cultura, vão usar a música, vão usar o corpo e conhecê-lo, o que tem tudo a ver com a Educação Física né [...], e também trabalha gênero e sexualidade”.

“E a última é a oficina de Artesanato, por que o artesanato? O artesanato é uma forma de incentivo através da customização para fazê-los ter uma geração de renda, bem focado na questão social [...], fazer com que essa gurizada aí consiga tirar uma renda né, com algo que eles próprios tenham feito e que possam se orgulhar disso”.

“No Mais Educação então, por enquanto, só podem participar o terceiro, o quarto e o quinto ano [...]. Com o tempo a ideia é ampliar para o sexto, sétimo ano... vamos pegando essas questões de todas as dificuldades que vão surgindo na escola desde o início e, com certeza, vamos ter uma escola bem boa, sonhamos com uma escola melhor”.

Segundo o documento orientador de adesão ao Programa Novo Mais Educação (formulado em outubro de 2016), disponibilizado no site do MEC, este Programa visa a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais, no turno e contra turno escolar, que deverá ser

implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer. O foco do Programa é sanar as dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa e matemática, mas contribui também com o desenvolvimento global dos estudantes por meio de atividades de artes, cultura, esporte e lazer. As diretrizes do Programa Novo Mais Educação são:

a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

As secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras – EEx) aderiram ao Programa Novo Mais Educação em 2017 por meio do módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), com a indicação das escolas vinculadas habilitadas a aderir ao Programa. A partir daí, as Unidades Executoras (UEX) das escolas elaboraram e enviaram à Secretaria de Educação Básica (SEB) o Plano de Atendimento da Escola. Esse procedimento de adesão constitui-se em condição necessária para que as escolas possam ser contempladas com recursos financeiros.

Como atividades complementares do Programa, podem ser adotadas as do campo de cultura e das artes: artesanato; iniciação musical; *cinclub*; dança; desenho; educação patrimonial; escultura/cerâmica; leitura; pintura; teatro/práticas circenses. E atividades do campo de Esporte e Lazer, que possuem diversas opções, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural.

Para as escolas que aderirem à ampliação da jornada de 15 horas, como no caso da escola participante desta Pesquisa, considera-se que estas horas deverão ser organizadas da seguinte forma: 8 horas, necessariamente, distribuídas em 4 horas de Língua Portuguesa e 4 horas de Matemática. As 7 horas restantes precisarão ser distribuídas em três outras atividades

complementares do campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer, conforme escolha da escola.

Não houve, até o momento desta Pesquisa, a participação do professor de Educação Física no Projeto Galera Curtição, no Projeto Mais Educação ou no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência, assim como ele não realiza algum tipo de atividade ou Projeto em turno inverso ao das aulas, contudo, tem participação nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS).

“[...] Ele não participa desses projetos, mas participa dos JERGS, que também não deixa de ser um Projeto Social, porque o incentivo ao esporte é um Projeto Social né, tira essa gurizada da rua, pode resgatar eles dentro da sociedade, é uma coisa atraente, o esporte é uma das coisas que eles mais gostam”.

Os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul, enquanto política pública, foram organizados pela primeira vez em 1970 através da Secretaria da Educação deste Estado. Não foi possível encontrar um registro histórico oficial ou extraoficial dos JERGS. Segundo o *site* da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, os Jogos são organizados e supervisionados pela Assessoria de Esporte Educacional do Departamento Pedagógico e executados pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), em parceria com as prefeituras e a comunidade escolar gaúcha, e estimulam a prática esportiva, através do esporte educacional, em todas as escolas públicas.

As disputas ocorrem nas Categorias Infantil (12 a 14 anos) e Juvenil (15 a 17 anos), nos sexos masculino e feminino, e são várias as modalidades disputadas. Os jogos ocorrem em quatro fases: Municipal, de Coordenadoria, Regional e Final Estadual. O campeão dos jogos participará da Seletiva RS, cruzamento das escolas públicas e privadas, para os Jogos Escolares da Juventude (etapa nacional).

“Um outro projeto que nós tivemos no ano passado, feito para uma Pesquisa de uma estudante de Biologia da UFRGS, que contou também com a participação de duas professoras já formadas de Educação Física e uma aluna de Artes Visuais, todas da UFRGS [...] Elas escolheram só os alunos de uma turma do quinto ano, e fizeram dois trabalhos bem interessantes na escola. O primeiro trabalho era a revitalização da horta [...] Tinham em paralelo também um Projeto de Yoga, que acontecia em todos os encontros durante o ano [...]”

Quando começou, no início do ano, os alunos eram muito agitados. No final do ano, quando terminou o projeto, eles estavam muito mais calmos, menos agressivos [...] Elas desenvolviam as atividades das 9h30min da manhã até às 10h30min, aproximadamente. Primeiro era feita uma concentração com música, onde cada uma tocava um instrumento, flauta e violão, e aí as crianças se acalmavam, para então depois ser trabalhada a questão da horta, que inicialmente, até agosto mais ou menos, era só em sala de aula [...] a importância do alimento, como cultivar, toda teoria e todo um trabalho lindíssimo, para só depois então eles começaram a mexer na horta, aí foi assim, a gente fez um mutirão aqui na escola, cortamos a grama, arrumamos tudo [...] depois foi feito um encontro, no final do ano, com todos os alimentos que já estavam disponíveis, fizemos sanduíches naturais, entre outras coisas com o que foi colhido, tudo natural, ensinando as crianças a cuidar da alimentação [...]. Tinha que ter isso para os pais também, vamos ver, estamos tentando continuar a parceria”.

A indisciplina é comum no ambiente escolar, e pode ocorrer por diversos fatores, ou um conjunto deles, destacando-se a dificuldade de aprendizagem, que gera desmotivação nos alunos, desestrutura familiar no ambiente em que residem, fatores econômicos, psicológicos, afetivos, sociais, entre outros. A Yoga, uma prática meditativa que busca principalmente a disciplina mental, contribui com a integração corpo-mente, harmonizando os sentimentos dos praticantes, promovendo transformações comportamentais, que podem resultar em pessoas menos ansiosas e menos agressivas, mais conscientes e seguras de si, reconhecendo sua importância e capacidade de atuar no mundo e nos espaços em que estão presentes, fazendo a diferença, o que contribui com melhora da autoestima, desenvolvendo sujeitos mais estruturados e serenos (MORAES; BALGA, 2007).

Isso destacou-se no diálogo com as funcionárias da escola, pois realmente, segundo elas, ocorreu uma significativa transformação comportamental nos alunos que participaram das práticas, e que a Yoga, em conjunto com a Música e com o trabalho na horta, despertaram a sensação nos alunos de que podem contribuir, de alguma forma, com o mundo ao seu redor.

Um ponto que torna-se relevante abordar é que, para a inclusão desses Projetos na escola, deve haver um Planejamento, não apenas relacionado aos horários em que vão ocorrer ou quais os professores, educadores ou demais funcionários da escola que estarão envolvidos em suas realizações, como também quais os espaços físicos em que serão realizados e quais os possíveis materiais necessários. Entende-se que a noção de espaço vai além de apenas

a dimensão geométrica, assumindo uma dimensão social. “O espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais” (RIBEIRO, 2004, p.103), influenciando diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

O professor de Educação Física relata, durante a entrevista, que a infraestrutura da Escola Caso desta Pesquisa diminui as possibilidades de atividades para as aulas práticas. Além disso, a localização da instituição inviabiliza o uso, pela inexistência, de espaços no seu entorno. Somando-se ainda a escassez de materiais disponíveis para a Educação Física.

“A escola aqui se resume àquele prédio ali” (apontou para a escola, enquanto estávamos na quadra), “ou tu fica no pátio, nesta quadra, ou dentro de sala nos dias de chuva, não tem muita coisa, e por ser localizada bem na beira da faixa, não temos nem como sair daqui e ter aula em uma praça, por exemplo [...] Na outra escola que trabalho eu tenho, ela é afastada da faixa e tem praças, então consigo sair bastante com os alunos para os arredores da escola [...] Aqui limita muito”.

“Nesses sete anos de atuação como professor, já passei por seis escolas diferentes, e a falta de materiais sempre é um problema. Eu já assisti algumas formações, que logo quando iniciei a atuar nas escolas estaduais eram promovidas [...] as conhecidas formações de férias de inverno [...] e lá assisti vários professores que davam palestras, inclusive um que passava slides, mostrando no arquivo que dava aula em chão batido no ano inteiro, com materiais improvisados porque só tinha uma bola toda rasgada, e falava que isso não era problema pra ele, que não deixava os alunos fazendo o que queriam [...] considerava que os professores que deixavam isso acontecer usavam como uma desculpa para largar a bola, pois ele utilizava a criatividade independente das condições que tinha para dar aula, e dizia que todos nós deveríamos ser assim. No início eu acreditava nisso sabe, até porque recém tinha saído da faculdade, e lá era muito falado isso [...] Só que tem um limite, então não adianta eu querer me iludir, ou às vezes ficar me criticando por não ter dado uma boa aula. Porque pensamos nisso, né, eu reflito sobre as minhas aulas [...], mas a verdade é que a gente precisa de material, tu consegue ser criativo uma ou duas aulas, mas se tu me disser que é criativo um ano inteiro, tendo apenas uma bola de futebol toda rasgada, é mentira. Tu vai acabar caindo naquela de largar a bola para os alunos às vezes, porque tu tá no teu limite”.

Apesar de a escola conseguir realizar os Projetos relatados sem que os fatores espaços e materiais constituam-se em um desafio, uma dificuldade ou uma barreira, o professor de Educação Física manifesta-se de outra forma, assumindo dificuldades e/ou impedimentos causados por eles para poder

trabalhar com outros conteúdos ou temas em suas aulas. Contudo, pode-se considerar outras questões, e não “apenas” a falta de espaços ou a falta de materiais que resultam na desmotivação do professor, podendo-se assim apontar para a precarização do trabalho docente. Essa precarização vem ocorrendo de forma crescente no país desde o ano 1970, sendo possível identificar e destacar alguns dos aspectos que contribuem com esse processo: a carga horária de trabalho/de ensino (o tempo que envolve o trabalho do professor presencialmente na escola somado ao que é realizado em casa), o tamanho das turmas (a razão entre professor e alunos); a remuneração dos professores (precária); a falta de investimentos por parte do governo na Educação e nas escolas; entre outros fatores (SAMPAIO E MARIN, 2004), que causam um acúmulo de desmotivações ao longo da carreira de docência, afetando negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O primeiro contato foi feito pessoalmente com a Direção da Escola Caso desta Pesquisa. Realizei uma apresentação pessoal e também sobre quais os objetivos do Estudo, como ocorreria o Processo de Coleta de Informações, bem como o que precisaria observar e quem entrevistar. A forma como fui recebido transmitiu uma ótima primeira impressão, pois a própria funcionária (uma das pessoas que realiza a administração/gestão da instituição), se dispôs a auxiliar no que fosse necessário. Logo em seguida, neste mesmo dia, pude circular pela escola, fazer fotos e ser apresentado ao professor de Educação Física, que também se propôs a contribuir com a realização da Pesquisa. Assim, foi explicado a ele como funcionaria o Processo de Coleta de Informações e, com a sua autorização, de forma verbal e por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a Coleta de Informações foi iniciada. Após essas primeiras apresentações, foi combinado, tanto com os três funcionários que realizam a gestão da escola e que seriam entrevistados, quanto com o professor de Educação Física, que seus dados pessoais (nomes, telefones e endereço da escola) seriam mantidos em sigilo, por uma questão de privacidade.

3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do diálogo estabelecido com os funcionários da escola Caso deste Estudo durante as entrevistas, bem como a partir das observações e das anotações realizadas no período de coleta das informações, pode-se concluir que a escola considera, na elaboração do seu Planejamento, o perfil, as características e a realidade do contexto social em que seus alunos estão inseridos. Parece haver uma preocupação, por parte dos gestores da instituição, com o desenvolvimento e com a formação dos estudantes, para que possam agir autonomamente e tomar decisões por escolhas que contribuam com possíveis mudanças positivas em suas vidas, na qualidade de vida e na esfera social.

Os gestores da escola reconhecem as principais dificuldades, barreiras e desvantagens sociais que crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social possuem, destacando-se a dificuldade ou a impossibilidade de ter acesso a serviços, bens materiais e imateriais, bem como os principais riscos aos quais seus alunos estão expostos e, por isso, optaram por incluir Programas Educativos no Planejamento, nos quais são trabalhados diversos temas que auxiliam no desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico nos alunos, o que os estimula a agir de forma diferente consigo e com os outros, e que interfere, ao longo dos anos, também no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à atuação do professor de Educação Física, foi possível identificar que existe um trabalho educativo em suas aulas e que são contemplados valores, princípios e atitudes, contudo, em apenas uma prática da Educação Física que estaria em sintonia com a perspectiva do lazer enquanto ocupação do tempo livre, não chegando a se constituir em um trabalho comprometido com a reflexão crítica sobre os condicionantes sociais, históricos, políticos e culturais que transversalizam as aulas de Educação Física e, portanto, uma experiência de lazer emancipatório, apesar de reconhecer o perfil e a realidade social dos seus alunos.

Identificou-se a falta da elaboração de um Planejamento Participativo por parte do professor junto aos alunos, para que suas expectativas com a as aulas de Educação Física pudessem ser consideradas, incluídas no Planejamento, e então correspondidas. Dentre os fatores que o professor considera, destacaram-se, a partir da análise das informações coletadas: o tempo disponível (tempo de aula e número de períodos de Educação Física durante o ano); o clima (relatou sempre possuir “um plano B” para os dias de chuva), os espaços da escola (para a realização das aulas práticas ou daquelas em que são necessários recursos audiovisuais); e os materiais que possui a seu dispor.

Os Programas Educativos presentes na Escola Caso deste Estudo mostraram-se com alto potencial para trabalhar com as principais questões sociais e temas que emergem na e da sociedade. Portanto, apesar de o professor participante desta Pesquisa não desenvolver atividades, durante as aulas, que instiguem os alunos a refletir sobre suas atuais condições de vida, a escola o faz. O Lazer, enquanto cultura, apresentou-se de forma recorrente como um recurso educacional essencial, principalmente nos Programas adotados pela escola, pois seus conteúdos promovem o acesso a recursos simbólicos, que proporcionam diversas vivências e experiências capazes de enriquecer o repertório dos alunos, constituindo um maior nível de segurança pessoal e social e, conseqüentemente, redução do estado de vulnerabilidade social.

É preciso que se pense em estratégias para a redução das desigualdades existentes na atual sociedade, pois o estado de vulnerabilidade social se constrói a partir delas. A escola pode então ser a “chave” para o início de uma ‘outra sociedade’, com menos desigualdades e novos valores, uma sociedade mais empática, que se preocupe em garantir a todos os sujeitos possibilidades de acesso a bens materiais, imateriais, serviços públicos com qualidade e demais recursos necessários, para uma vida no mínimo digna. Entretanto, o setor educacional ainda não está recebendo a atenção e o investimento condizentes com a dimensão de sua importância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. E COLABORADORES. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. 2002.
- ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira et al. **Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. AAPCS, 2001.
- BAFFI, M. A. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002.
- BAIA HORTA, J. S. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BARRETOS, C. S. **Galera curtidão: a comunicação a serviço da educação**. 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/110204>> Acesso em 04 de julho de 2017.
- BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**. Porto Alegre. Vol. 8, n. 1, p. 31-39, 2002.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2005. 134p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 04 de julho de 2017.
- BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.
- CARNEIRO, C. B. L.; VEIGA, L. **O conceito de inclusão, dimensões e indicadores**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social, jun. 2004.
- CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA, Revista Científica de Educação**. v. 10, n. 10, 2008.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. SP: Cortez Autores Associados. 1992.

COSTA, M. V.; MOMO, M. On the "convenience" of school. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 521-533, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 101-135, 2014.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, 2007.

DIAS, C. A. G.; JUNIOR, D. A. **Em busca da aventura: Múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza**. Editora da UFF, 2009.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1979.

EVANGELISTA, I. A. S. Planejamento Educacional: concepções e fundamentos. **Perspectiva amazônica** – Santarém – PA. Ano 1, Vol. 2, p. 54-67, 2011.

FONSECA, D. G; MACHADO, R. B. Educação Física: (re)visitando a Didática. **Porto Alegre: Sulina**, 2015.

GALERACURTICAO. Disponível em:
<<https://www.galeracurticao.com.br/home-poa>> Acesso em 04 de julho de 2017.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 16. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007. 111p.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAYA, A.; TORRES, L. O Esporte na Infância e Adolescência. Alguns Pontos Polêmicos. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. Desporto para Crianças e Jovens. Razões e Finalidades. **Porto Alegre: UFRGS**, 2004, v. 1, p. 57-74.

GAYA, S. E COLABORADORES: E. Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa. Porto Alegre: **Artmed**, 2008.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. 2012.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. 2002. In PLACCO, V.S. **Psicologia & Educação: Revendo contribuições** (pp. 9-32). São Paulo: Educ.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e esporte: políticas públicas**. Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, N. C. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: Marcellino, N. C. **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Alínea, 2008. p.11-26.

MARCELLINO, N. C. Políticas públicas de lazer. **Campinas: Alínea**. p.43-78, 2008.

MASCARENHAS, F. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. **Movimento**, v. 11, n. 3, 2005.

MENDES, R.; JÚNIOR, C. F. F. C. **Compreensões sobre lazer: Uma análise do programa esporte e lazer da cidade em Minas Gerais**, Licere, Belo Horizonte, v.12, n.3, 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and qualitative methods: opposition or complementarity. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

MOLINA, F. F.; FREIRE, E.S.; MIRANDA, M. L. J. A Construção da Autonomia nas aulas de Educação Física: aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica. **Pensar a Prática**. v. 18, p.1-13, 2015.

MONTEIRO, S. R. R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, v. 17, n.2, p. 29-40, 2012.

MORAES, F. O.; BALGA, R. S. M. A yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, 2009.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NETO, V. M.; TRIVINOS, A. N. S. A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas. 3º ed. Porto Alegre: **Sulina**, p.113-146, 2010.

NORONHA, V. E COLABORADORES. Pensando sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contextos de vulnerabilidade social: contribuições a

partir de pesquisa em Ribeirão das Neves. **Belo Horizonte: Editora**, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. **Caderno do CEDES**, 20, 62-77, 2000.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAVAN, A. P. **Avaliação da qualidade de vida e tomada de decisões em idosos participantes de grupos socioterápicos da cidade de Arroio do Meio, RS/Brasil**. (Dissertação) Instituto de Geriatria e Gerontologia, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

PROERDBRASIL. Disponível em:

<<http://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>> Acesso em 04 de julho de 2017.

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REIS, E. P. Modernização, Cidadania e Estratificação. In: BETHELL, L. **Brasil: fardo do passado, promessa do futuro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 203-235

REPPOLD, C. T. E COLABORADORES. Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HULTZ, C. S. et al. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência**: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

REQUIXA, R. As dimensões do lazer. **São Paulo: SESI**, 1974.

RIBEIRO, S. L. Espaço Escolar: um elemento (in) visível no currículo. **Sitientibus, Feira de Santana**, v. 31, p. 103-18, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327p.

RUBIO, K.; CARVALHO, A. L. Areté, fair play e o movimento olímpico contemporâneo. **Revista Portuguesa de Ciências do desporto**, v. 5, n. 3, p. 350-357, 2005.

SAMPAIO, Tânia Mara. Lazer e cidadania: partilha de tempo e espaços de afirmação da vida. **Brasília, DF: EdUCB**, 2014.

SOUZA, A. R. E COLABORADORES. **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de

Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Curitiba. Ed. da UFPR, 2005, p.27-42. 50 p.

SOUZA, E. R., JORGE, M. H. Impacto da Violência na Infância e Adolescência Brasileiras: Magnitude da Morbimortalidade. In: LIMA, C. A. **Violência Faz Mal à Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde. MS, 298 p. 2006. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGNOLI, J. R. Vulnerabilidad demográfica em América Latina: qué hay de nuevo? In: **CEPAL. Seminario Vulnerabilidad**. Santiago: Cepal, 2001.

YIN, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. **Bookman editora**, 2015.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Professor _____ de Educação Física da Escola _____, declaro ter interesse em participar do presente Estudo, autorizando, de livre e espontânea vontade, o uso e a reprodução das gravações realizadas durante as entrevistas que me dispus a participar, do planejamento teórico entregue ao pesquisador e dos registros de minhas aulas feitos por este, tal como anotações, fotos e filmagens, de forma a contribuir com a Comunidade Acadêmica.

Porto Alegre, ____ de _____ de ____

Assinatura do Participante

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Há quanto tempo atua como professor? E nesta escola?

Atua somente nesta escola?

Qual a duração e a frequência dos períodos em que ocorrem as aulas de Educação Física?

Quais os espaços que a escola disponibiliza para as aulas?

A Educação Física dialoga nesta escola com os outros componentes curriculares?

Considera importante o planejamento? Por que?

Planeja suas aulas? Como, onde e quando?

O que considera para elaborar o planejamento? Considera a realidade do contexto em que os alunos estão inseridos?

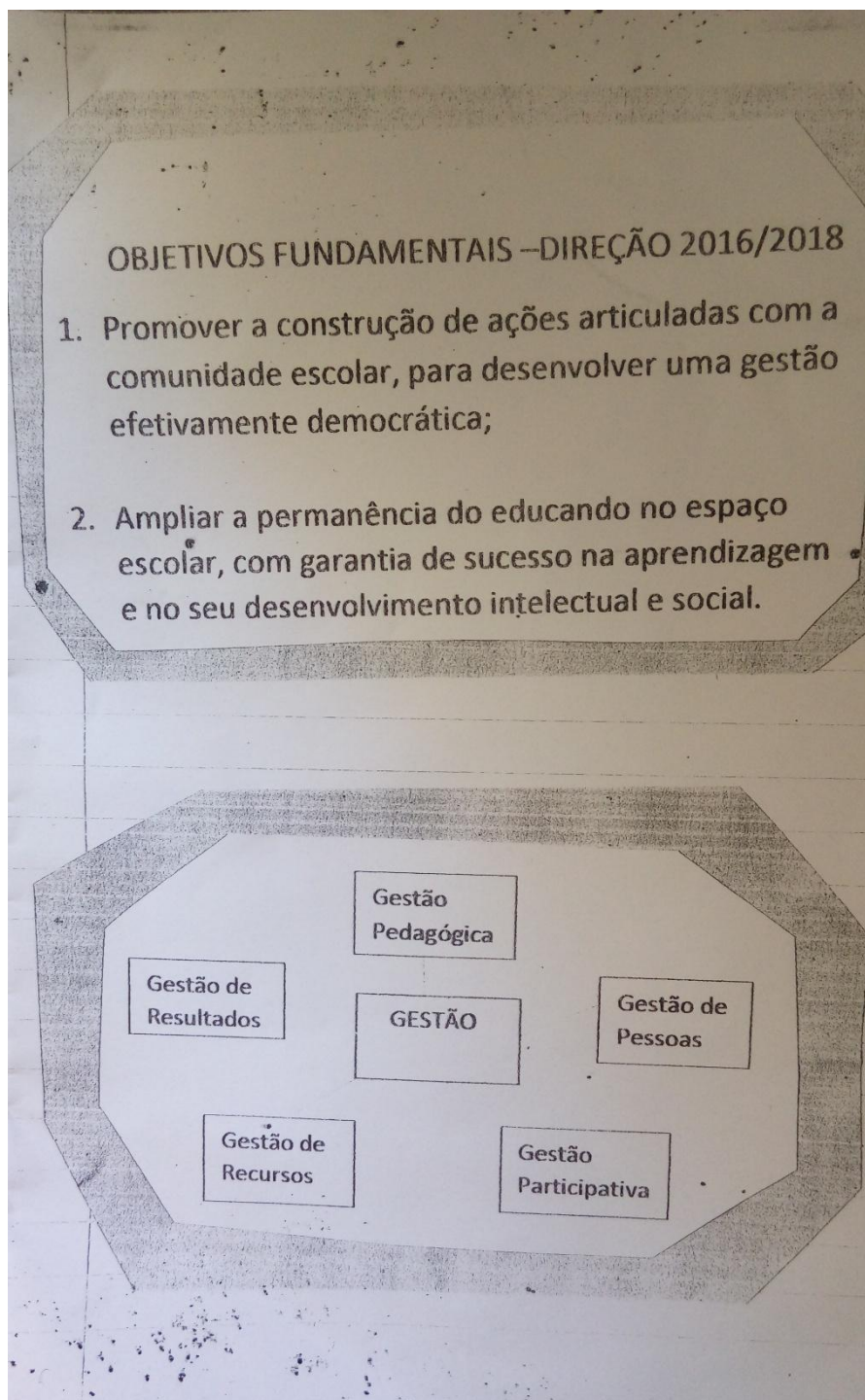
Quais os principais objetivos de suas aulas? O que pretende alcançar ao final deste trimestre?

Trabalha com questões sociais em suas aulas?

Considera que a Educação Física pode intervir na realidade e no contexto em que o aluno se encontra? Como acha que a Educação Física pode contribuir na vida desses alunos fora da escola?

Há uma progressão dos conteúdos das aulas em cada ano escolar?

Nos dias de chuva, como são as aulas?

ANEXO A - OBJETIVOS DA ESCOLA

ANEXO B - PLANO DE UNIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Educação Física Plano de Unidade Trimestral 8º e 9º anos

Competências:

Conhecimento das regras de Basquetebol.

Entendimento dos fundamentos, bem como; drible, passe e arremesso.

Posicionamento em quadra, táticas de ataque e defesa.

Habilidades:

Capacidade de aplicar em jogo as possíveis e não possíveis ações vistas através das regras.

Conseguir usar o conhecimento dos fundamentos, antes trabalhados individualmente. Agora exigidos dentro de um contexto maior, o jogo, a disputa entre duas equipes.

Atuar como protagonista nas ações de ataque e defesa no momento do jogo.

Procedimentos Metodológicos:

Através da interação social. Entender, comparar e proporcionar situações de movimento em que os alunos possam se expressar comunicando-se com o mundo através de seu corpo

Avaliação:

O aluno será avaliado pela sua condição comportamental e a evolução, considerando suas habilidades e competências no início do processo. O quanto ele poderia ter desenvolvido e quanto ele conseguiu desenvolver.