

Fundamentos pedagógicos do
PROGRAMA SEGUNDO TEMPO
da reflexão à prática



Ministério do Esporte

Ministro de Estado do Esporte: *Orlando Silva de Jesus Junior*

Secretário Executivo do Ministério do Esporte: *Wadson Nathaniel Ribeiro*

Secretário Nacional de Esporte Educacional: *Julio Filgueira*

Chefe de Gabinete: *Fábio Roberto Hansen*

Assessora Técnica do Gabinete: *Elaine Cristina Siciliani*

Coordenadora Geral de Formalização de Convênios: *Luciana Homrich*

Coordenadora de Apoio Administrativo: *Eidilamar Ribeiro*

Diretora do Departamento de Vivência e Iniciação Esportiva - Segundo Tempo: *Gianna Lepre Perim*

Coordenadora Geral de Operação: *Raquel Tallarico*

Coordenadora de Implementação: *Thais Massumi Higuchi*

Coordenadora de Análise Técnica de Relatório de Cumprimento de Objeto: *Jéssyka Campos*

Coordenadora Geral de Eventos e Suprimentos: *Silva Regina de Pinho Bortoli*

Coordenadora Geral de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo: *Claudia Bernardo*

Diretor do Departamento de Esporte Estudantil: *Apolinário Rebelo*

Coordenadora Geral de Políticas Públicas de Juventude e Recursos Incentivados: *Danielle Fermiano Gruneich*



Editora da Universidade Estadual de Maringá

Reitor: *Prof. Dr. Décio Sperandio*

Vice-Reitor: *Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo*

Diretor da Eduem: *Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado*

Editor-Chefe da Eduem: *Prof. Dr. Alessandro de Lucca e Braccini*

Conselho Editorial

Presidente: *Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado*

Editor Associado: *Prof. Dr. Ulysses Cecato*

Vice-Editor Associado: *Prof. Dr. Luiz Antonio de Souza*

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

Equipe Técnica

Projeto Gráfico e Design: *Marcos Kazuyoshi Sassaka*

Fluxo Editorial: *Edneire Franciscon Jacob, Mônica Tanamati Hundzinski, Vania Cristina Scomparin, Edilson Damasio*

Artes Gráficas: *Luciano Wilian da Silva, Marcos Roberto Andreussi*

Marketing: *Marcos Cipriano da Silva*

Comercialização: *Norberto Pereira da Silva, Paulo Bento da Silva, Solange Marly Oshima*

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e
Gianna Lepre Perim
Organizadores

**Fundamentos pedagógicos do
PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**
da reflexão à prática



Maringá
2009

Copyright © 2009 para os autores

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.
Todos os direitos reservados desta edição 2009 para Eduem.

Revisão textual e gramatical: Cláudia Maria Perrone

Normalização textual e de referência: Cláudia Maria Perrone

Projeto gráfico e diagramação: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Capa (imagem/arte final): Fields Comunicação

Ficha catalográfica: Edilson Damasio (CRB 9-1123)

Revisão final: Cláudia Maria Perrone

Fonte: Aldine401 BT

Tiragem (versão impressa): 15.000 exemplares

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

F981 Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo : da reflexão à prática / Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Gianna Lepre Perim (organizadores) – Maringá : Eduem, 2009.
301 p. : il. (algumas color.).

Vários autores.
ISBN 978-85-7628-192-4

1. Programa Segundo Tempo. 2. Projetos sociais – Esporte. 3. Esportes – Fundamentos pedagógicos. 4. Iniciação esportiva. I. Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de, org. II. Perim, Gianna Lepre, org. III. Título.

CDD 21.ed. 796



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário
87020-900 - Maringá-Paraná

Fone: (0xx44) 3261-4103 - Fax: (0xx44) 3261-1392

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

Sumário

APRESENTAÇÃO

Julio Cesar Monzú Filgueira	
Gianna Lepre Perim	
Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira	7

FUNDAMENTOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: ENTRELAÇAMENTOS DO ESPORTE, DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO

José Pereira de Melo	
João Carlos Neves de Souza e Nunes Dias	17

FUNDAMENTOS DO LAZER E DA ANIMAÇÃO CULTURAL

Victor Andrade de Melo	
Angela Brêtas	
Mônica Borges Monteiro.....	45

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE

Silvana Vilodre Goellner	73
--------------------------------	----

ESTILOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MOTORA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Míriam Stock Palma	
Nadia Cristina Valentini	
Ricardo Petersen	
Herbert Ugrinowitsch	89

**QUESTÕES DA DEFICIÊNCIA E AS AÇÕES NO PROGRAMA
SEGUNDO TEMPO**

Alexandre Carriconde Marques	
Ruth Eugênia Cidade	
Kathya Augusta Thomé Lopes.....	115

**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO
ESPORTE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**

Pablo Juan Greco	
Siomara A. Silva	
Lucídio Rocha Santos.....	163

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O PROGRAMA
SEGUNDO TEMPO**

Suraya Cristina Darido	
Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira	207

**PLANEJAMENTO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: A INTENÇÃO
É COMPARTILHAR CONHECIMENTOS, SABERES E MUDAR O
JOGO**

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira	
Evando Carlos Moreira	
Horácio Accioly Júnior	
Marcello Pereira Nunes	237

NOTAS SOBRE OS AUTORES	297
-------------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Julio Cesar Monzú Filgueira¹
Gianna Lepre Perim²
Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira³

Para a efetivação de uma política pública de esporte e lazer frente a qual assume a posição de proponente, formulador e articulador, o Ministério do Esporte responsabiliza-se pela realização de Programas que respondem às demandas sociais geradas num momento histórico de garantia e de ampliação do conjunto dos direitos constitucionais.

O esporte e o lazer, conforme preconizam os artigos 6º e 217 da Constituição Federal, são direitos de cada cidadão, e é dever do Estado garantir o seu acesso à sociedade. O acesso ao esporte e ao lazer contribui para a reversão do quadro de vulnerabilidade social, atuando como instrumentos de formação integral dos indivíduos e, conseqüentemente, possibilitando o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania.

De acordo com o disposto no documento da Política Nacional do Esporte (PNE),

O Ministério do Esporte estabelece vínculos com um universo composto de crianças, jovens, adolescentes, adultos, idosos, com pessoas com deficiências ou com necessidades educativas especiais, com o sistema esportivo nacional e com o sistema educacional brasileiro que articula a educação básica e superior. A importância desse universo, considerando-se sua complexidade, amplitude e heterogeneidade, demanda do Ministério uma responsabilidade social, que deve se concretizar em ações balizadas, rigorosamente,

-
- 1 Secretário Nacional de Esporte Educacional do Ministério do Esporte (SNEED/ME).
 - 2 Diretora do Departamento de Vivência e Iniciação Esportiva – Segundo Tempo (SNEED/ME). Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).
 - 3 Professor Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Coordenador Pedagógico do Programa Segundo Tempo (SNEED/ME).

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

por princípios humanísticos fundamentais, inequivocamente democráticos (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, o esporte deve ser entendido como uma política de Estado com vista ao desenvolvimento da Nação, ao fortalecimento da identidade cultural e da cidadania.

Para a materialização da PNE, o Ministério do Esporte conta, em sua estrutura, com Secretarias finalísticas – entre estas a Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED), à qual cabe a responsabilidade das políticas voltadas ao esporte educacional brasileiro. Assim, impõe-se à SNEED, no âmbito de suas responsabilidades institucionais, um ambiente fortemente marcado pela transversalidade de suas ações e pela estreita articulação e alinhamento com as políticas públicas educacionais vigentes no País.

O grande desafio da atuação da SNEED é o fomento ao estabelecimento de políticas públicas de esporte educacional efetivas, desenvolvidas de forma abrangente e continuada, para que seus resultados possam ser avaliados e mensurados quanto à qualidade, eficácia e efetividade de seus objetivos. Assim, a valorização das parcerias institucionais com estados e municípios e as ações que envolvem as estruturas educacionais, nas três esferas, assumem caráter estratégico.

Essa assertiva toma forma concreta a partir da execução do Programa Orçamentário Vivência e Iniciação Esportiva Educacional – Segundo Tempo, que tem por estratégia de funcionamento o estabelecimento de alianças e parcerias institucionais, mediante a descentralização da execução orçamentária e financeira para governos estaduais e municipais, organizações não governamentais e entidades nacionais e internacionais, públicas ou privadas, sem fins lucrativos. Por meio da celebração de convênios com o Ministério do Esporte, essas entidades se tornam responsáveis pela execução do Programa, que se dá pelo funcionamento de Núcleos de Esporte Educacional (NEE).

O Segundo Tempo é um programa estratégico do governo federal que tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social.

Os NEE visam a ocupar o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens e oferecem, no contraturno escolar (no mínimo três vezes por semana, duas horas por dia em seu modelo padrão), atividades esportivas sob orientação de coordenadores e monitores de Educação Física e/ou Esporte, reforço alimentar e atividades complementares.

As parcerias que viabilizam a implantação dos núcleos são definidas a partir do modelo e das diretrizes apresentadas no Manual do Programa Segundo Tempo (PST)⁴ e da realidade local de cada projeto. De acordo com a evolução do Programa, o modelo e as diretrizes foram sendo modificados de modo a aprimorar todo o sistema.

A PNE considera que o esporte é condição essencial para o desenvolvimento humano, frequentemente negado, principalmente, às camadas sociais de baixa renda.

Reconhecida sua importância no desenvolvimento integral do indivíduo e na formação da cidadania, a garantia de acesso ao esporte, prioritariamente, à população carente e aos marginalizados constitui-se num poderoso instrumento de inclusão social, de favorecimento da sua inserção na sociedade e de ampliação das suas possibilidades futuras (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, o esporte educacional deve ser compreendido para além de sua forma institucionalizada, ou seja, como toda forma de atividade física que contribua para a aptidão física, o bem-estar mental, a interação, a inclusão social e o exercício da cidadania. Conseqüentemente, assume como elementos indissociáveis de seu propósito pedagógico as atividades de lazer, recreação, práticas esportivas sistemáticas e/ou assistemáticas, modalidades esportivas e jogos ou práticas corporais lúdicas da cultura brasileira, de forma a possibilitar ampla vivência e formação humana e de cidadania, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens.

Com essa compreensão de esporte, o Programa Segundo Tempo busca oferecer a prática esportiva a seu público-alvo. Desde sua criação em 2003, o Programa já atendeu a mais de três milhões de crianças, adolescentes e jovens, com um investimento do governo federal de aproximadamente R\$ 800.000.000,00 (oitocentos milhões de reais)⁵.

4 Manual do Programa Segundo Tempo. Disponível no site: www.esporte.gov.br

5 Evolução do PST. Relatórios de Gestão.

Atualmente, o Programa atende simultaneamente em torno de um milhão de crianças, adolescentes e jovens distribuídos em torno de 1.300 municípios de todas as regiões do País. São números expressivos, mas ainda longe de serem significativos no universo de 35 milhões de potenciais beneficiados, considerando-se o total de alunos matriculados em 2008 na Educação Básica⁶.

Embora o crescimento quantitativo do Programa, nos últimos anos, seja uma realidade, a SNEED tem consciência de seus limites na busca da universalização do acesso ao esporte – seja pelo orçamento que não alcança a magnitude da demanda, seja pelo modelo de execução pautado na descentralização de recursos prevista na norma que rege a celebração de convênios no âmbito do Governo Federal, que, entre outras questões, impacta na descontinuidade do atendimento.

Na compreensão da SNEED, o caminho para a democratização do esporte é a articulação entre o sistema educacional e o sistema esportivo, entendendo-a como essencial para assegurar a ampliação da participação de escolares, de todos os níveis de ensino, em atividades e eventos esportivos. Assim, há prioridade em articulação por parte desta Secretaria em todas as ações que envolvam a escola e o esporte como um dos eixos norteadores.

Enquanto caminha nesse sentido, nos últimos anos a gestão da SNEED tem investido no aprimoramento do Programa Segundo Tempo, partindo da premissa de que tão importante quanto ampliar o número de beneficiados é qualificar o atendimento oferecido às crianças, aos adolescentes e jovens que integram os NEE das parcerias estabelecidas.

Desde então, o Programa encontra-se em permanente evolução e muitas foram as mudanças introduzidas tanto em sua concepção, no que diz respeito às Diretrizes Gerais e Pedagógicas, quanto em sua gestão, abrangendo os aspectos operacionais e administrativos da execução dos convênios.

No ano de 2007, a SNEED concentrou esforços na revisão das diretrizes operacionais e no processo de construção de sua Proposta Pedagógica, concebida a partir dessa compreensão de esporte educacional, visando ao estabelecimento de uma identidade nacional para o Programa e ao desenvolvimento de um novo modelo de capacitação. Esse modelo está mais adequado à sua realidade, em função das dificuldades identificadas no

6 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo 2008.

decorrer do processo de capacitação, na modalidade educação a distância, desenvolvido nos anos de 2004 a 2006.

Para tanto, a SNEED buscou apoio nas Universidades, entendendo que era preciso pautar-se no conhecimento e na experiência de estudiosos da área não apenas para colocar em prática mais uma política pública, mas essencialmente para dar um novo significado à Política de Esporte Educacional, promovendo discussões conceituais e a produção coletiva de sua nova concepção.

Por meio de parcerias entre o Ministério do Esporte e Instituições Federais de Ensino Superior, notadamente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), inicialmente, foi reunida uma equipe de 13 consultores e 42 professores formadores, todos da área de Educação Física e Esporte, com vasta experiência na formação de recursos humanos.

Durante o ano de 2007, a equipe de consultores elaborou um material com base nas vivências de cada profissional e nos resultados obtidos no experimento de capacitação para o PST, desenvolvido nas regiões de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, por meio de um convênio com a Fundação de Apoio à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As temáticas propostas inicialmente eram resultantes de estudos e pesquisas produzidas e dos experimentos realizados pelos consultores nessa primeira aproximação com o PST. A partir desse material, foi desenvolvido o novo desenho para a capacitação dos recursos humanos e produzido o livro *Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo*⁷, editado e publicado no início de 2008.

Nesse ano, todo o trabalho da Secretaria esteve focado na implementação das mudanças, a partir da valorização do papel que os recursos humanos podem desempenhar na superação dos problemas e no alcance dos desafios estabelecidos para qualificar o Programa.

A essência do trabalho realizado pautou-se na necessidade de implementação das Diretrizes Pedagógicas, embasadas nos *Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo*, e do novo modelo de capacitação que passou a ser obrigatório para todos os recursos humanos inseridos no

7 OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de; PERIM, Gianna L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

Programa por meio da formação de multiplicadores, de forma presencial e descentralizada.

Cabe registrar que, paralelamente, a ação da SNEED também esteve voltada à qualificação da seleção dos profissionais que atuam no Programa, por ocasião da formalização das parcerias. Em 2007, estabeleceu-se como obrigatória a graduação em Educação Física ou Esporte para os profissionais que coordenam os NEE, exigência esta extensiva aos monitores de atividades esportivas.

Diferente da realidade entre 2004-2005, quando muitos leigos e profissionais de outras áreas atuavam no Programa Segundo Tempo, nos dois últimos anos essa realidade alterou-se substancialmente. Em dados coletados em 2008, mais de 95% dos coordenadores que atuavam no Programa eram graduados em Educação Física⁸.

Segundo estatísticas da SNEED, entre 2003 e 2008, o PST empregou 13.619 coordenadores de núcleo e 38.491 monitores. Nos convênios vigentes em 2009, atuam no programa 4.985 coordenadores e 12.562 monitores, fazendo do Programa Segundo Tempo um dos maiores empregadores de profissionais de Educação Física do País.

Em 2008, deflagrou-se o 1º Ciclo Nacional de Capacitação dos Coordenadores de Núcleo do Programa Segundo Tempo. Naquele ano, foram realizados três eventos de Capacitação de Coordenadores-Gerais e 48 eventos de Capacitação de Coordenadores Pedagógicos, Setoriais e de Núcleos, de forma presencial, em 20 localidades, contemplando todas as regiões do País. Os Encontros de Formação Pedagógica foram realizados nas capitais e/ou cidades próximas dos locais de funcionamento dos núcleos dos convênios.

Com essa estrutura e o suporte logístico das Universidades Federais do Rio Grande do Sul e do Rio Grande do Norte, foi possível atender a 4.481 coordenadores do PST durante o ano de 2008.⁹

8 OLIVEIRA, A. A. Bássoli de; PERIM, G. L.; OLIVEIRA FILHO, A.; RECHENCKOSKY, L.; SOUZA, S. A. de; COUTINHO, S. da S. **Avaliação Geral do 1º Ciclo de Capacitação dos Coordenadores de Núcleo do Programa Segundo Tempo**. Trabalho apresentado no XII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, realizado entre os dias 17 a 20 de setembro de 2008, em Porto Alegre/RS, Brasil.

9 Relatório de Capacitação da SNEED 2008.

Embora os resultados das avaliações realizadas durante os eventos de capacitação sejam bastantes positivos no que diz respeito ao aproveitamento dos participantes e à qualidade do trabalho realizado, considera-se que há muito a se fazer para consolidar as ações de formação do PST, principalmente as de intervenção que facilitem a comunicação e o apoio pedagógico entre os protagonistas do Programa. É importante que a proposta pedagógica possa ser assumida por todos os recursos humanos envolvidos e, com isso, haja uma qualificação de todas as suas ações.

De forma complementar, para dar suporte à materialização da proposta pedagógica, a SNEED implementou, com o apoio das Universidades, uma nova sistemática de acompanhamento pedagógico e administrativo dos convênios do PST. A nova sistemática é organizada a partir de uma rede de universidades que formam Equipes Colaboradoras (EC), num total de 19 Equipes, compostas por professores de 33 Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas em todas as regiões do País, com 190 novos integrantes. Essa rede foi viabilizada pela parceria estabelecida com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ampliada após a experiência bem-sucedida na realização do Processo de Capacitação dos Recursos Humanos envolvidos no PST.

O Sistema de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo dos Convênios do PST¹⁰ torna-se viável a partir da atuação dos profissionais de Educação Física e Esporte de todas as regiões do País vinculados às Equipes Colaboradoras, junto aos Núcleos de Esporte Educacional, sob a coordenação de uma Equipe Gestora constituída por servidores da SNEED, servidores da UFRGS e de outras IES que compõem a Rede do PST.

O acompanhamento se dá por meio das seguintes ações: a) assessoria aos profissionais dos núcleos do PST na construção de suas propostas pedagógicas de forma a atender às Diretrizes do PST; b) visitas de avaliação *in loco*; c) plantão permanente a distância, e d) capacitação dos recursos humanos envolvidos.

A estruturação desse processo considerou a necessidade de assumir uma estratégia complementar, que tornasse efetivo o acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas no âmbito dos núcleos do PST e

10 Documento de Concepção das Equipes Colaboradoras. SNEED/Ministério do Esporte.

que pudesse favorecer a implementação e a avaliação de sua proposta pedagógica, a partir da nova base teórico-metodológica.

Enquanto o 1º Ciclo de Capacitação se desenvolvia, foram sendo identificadas lacunas no processo de formação, entre as quais destacou-se a necessidade de revisão e aprofundamento dos fundamentos pedagógicos estabelecidos inicialmente.

Esse entendimento ficou fortalecido a partir das avaliações realizadas pelos membros das equipes colaboradoras aos NEE. Os relatos retratam a diversidade encontrada no PST, seja em relação às condições estruturais, à atuação dos recursos humanos envolvidos, ao conteúdo e às estratégias do trabalho realizado, às características e ao envolvimento dos participantes e, principalmente, em relação aos resultados obtidos junto à comunidade atendida.

Essa realidade plural necessita de múltiplos olhares para ser compreendida e de diferentes estratégias de atuação para dar conta de sua complexidade. Isso motivou os pesquisadores envolvidos na rede de universidades do PST a promover uma reflexão coletiva acerca dos fundamentos que embasam a proposta pedagógica do Programa. Tal reflexão ocorreu ou a partir de um debate contundente sobre os fundamentos da própria Educação Física e do Esporte, mais especificamente sobre o papel que exercem na formação de crianças, adolescentes e jovens.

Partindo da segunda edição do livro *Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo*, alguns dos autores iniciais, com a ajuda de outros que se somaram durante o processo, desenvolveram a nova proposta pedagógica.

Mais que uma edição revisada, que pressupõe a reorganização e/ou atualização dos conteúdos, optou-se pela publicação de um novo livro que não só avançasse em relação à concepção inicial da proposta pedagógica, de forma a adequá-la à realidade do Programa, como também permitisse o aprofundamento de algumas temáticas que se mostraram essenciais no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Embora a essência da proposta tenha sido mantida, todos os temas foram aprimorados, e alguns como o *Gênero e a Sexualidade*, bem como as *Questões da Deficiência*, mereceram capítulos próprios, aprofundando os conceitos e oferecendo possibilidades reais de acolhimento das

diferenças. A compreensão da Inclusão pelo Esporte foi ampliada no texto *Fundamentos do Programa*, no qual é feito o entrelaçamento entre o esporte, o desenvolvimento humano, a cultura e a educação. A dimensão do lazer também ganhou espaço na nova proposta, sendo incluído um capítulo específico sobre os *Fundamentos do Lazer e da Animação Cultural*. A Aquisição de Habilidades Esportivas foi ressignificada no tema *Desenvolvimento e Aprendizagem Motora*, focando a abordagem na participação ativa de crianças, adolescentes e jovens nas atividades propostas. O papel do jogo no Segundo Tempo é valorizado no texto *Organização e Desenvolvimento Pedagógico do Esporte no Programa Segundo Tempo*, que defende a complementaridade entre “ensinar o esporte” e “ensinar pelo esporte” e reapresenta o Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo (SADE). O texto *Procedimentos Metodológicos para o PST* fortaleceu o papel do Planejamento no PST, ao tratar de como potencializar as ações pedagógicas no cotidiano dos Núcleos. Já o texto *Planejamento no Programa Segundo Tempo* avançou no detalhamento da estruturação do Programa e dos Núcleos, favorecendo a compreensão das intenções e ações compartilhadas. Avançou, ainda, na importância das escolhas metodológicas nos mais diversos territórios, demonstrando as possibilidades de adequação da proposta pedagógica do PST às diferentes realidades.

Em todos os temas, além do Quadro Síntese, foram incluídas questões para reflexão e, ainda, indicações de leitura para aprofundamento do tema, de modo a estimular os profissionais que atuam no PST a refletir sobre suas práticas e embasar teoricamente suas ações.

Esperamos que esta publicação supere os limites do Programa Segundo Tempo e apoie o trabalho dos profissionais de Educação Física e Esporte que atuam em outros projetos esportivos sociais. Mais ainda, espera-se favorecer a reflexão nas IES sobre o processo de formação dos profissionais de Educação Física e Esporte, ampliando sua compreensão da realidade social com vistas a possibilitar uma intervenção crítica e qualificada em uma política de esporte educacional.

Com a publicação deste livro, deflagra-se o 2º Ciclo de Capacitação do Programa Segundo Tempo, que tem por objetivos qualificar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da área nos NEE e consolidar a proposta pedagógica construída a muitas mãos pelos professores que constituem as Equipes Colaboradoras do Programa. É uma proposta emancipadora

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

e dialógica, que tem na criança, no adolescente e no jovem os sujeitos do processo no qual o esporte é o meio para a sua humanização, na busca da autonomia e do protagonismo na condução de suas vidas.

No Programa Segundo Tempo, as oportunidades devem ser criadas. As ações pedagógicas devem traduzir a concepção do esporte plural e devem se valer de estratégias que possibilitem a participação de todos. A intervenção profissional deve ser orientada, fundamentada e permanentemente avaliada, para que de fato possa transformar a realidade social e o futuro desses pequenos cidadãos.

Nesse sentido, enfatiza-se a todos os envolvidos no Programa Segundo Tempo, em especial seus Coordenadores Pedagógicos e de Núcleos, que considerem os pressupostos aqui apresentados quando da elaboração de seus planejamentos. Com base nestes pressupostos devem se firmar as propostas e ações do Programa. Portanto, tê-los como apoio é fundamental para que se consiga avançar e efetivar este Programa como uma Política de Estado.

Assim, com este propósito apresentava-se esta publicação, desejando que profissionais e estudantes da área que atuam no Programa a compreendam nessa perspectiva.

Este continua sendo um processo em construção que busca ampliar o acesso ao esporte e ao lazer. Ao fazê-lo, com o compromisso com a qualidade e com a formação continuada dos profissionais que atuam no Programa Segundo Tempo, a Secretaria Nacional de Esporte Educacional dá mais um passo efetivo na busca da garantia dos direitos sociais à população jovem brasileira.

FUNDAMENTOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

ENTRELAÇAMENTOS DO ESPORTE, DO DESENVOLVIMENTO HUMANO,
DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO

José Pereira de Melo¹
João Carlos Neves de Souza e Nunes Dias²

O risco, a incerteza, o paradoxo, a dúvida marcam intensamente as sociedades contemporâneas. Os modos de vida actuais estruturam-se em torno de um ideal de ordem social que se afasta de todos os tradicionais e conhecidos até a data e onde a percepção de risco é determinante (CARVALHO, 2004, p. 48).

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre os fundamentos do Programa Segundo Tempo levam-nos a transitar por um universo de temáticas aparentemente distintas, mas ligadas de modo intenso para se alcançarem as metas desejadas em seu desenvolvimento. Partimos da concepção de que um projeto social nasce da convicção de pessoas, organizações, governamentais ou não governamentais, tendo-se como princípio a necessidade de mudar realidades que afetam as condições de vida e o desenvolvimento das pessoas. Ressaltamos que a concepção de homem e sociedade antecede a constituição de um projeto social, pois os seus mentores geralmente partem do princípio de que o homem deve construir ativamente a sua

1 Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

2 Professor Assistente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

história, uma vez que ele é resultado do meio e das relações, principalmente se pensarmos no fato de que nossos comportamentos são guiados pelo contexto em que vivemos.

Assim, o presente texto tem o objetivo de instigar o(a) leitor(a) a identificar os elementos norteadores do Programa Segundo Tempo, aqui denominados “Fundamentos”, sendo, ao mesmo tempo, convidado a realizar um permanente exercício de relação do que é apresentado e discutido com as intervenções pedagógicas realizadas nos Núcleos do Programa. Dessa forma, no decorrer do texto, apresentamos atividades que remetem o(a) leitor(a) a uma reflexão mais ampliada sobre os tópicos discutidos, tendo-se o propósito de estabelecer uma interatividade entre autores, leitores(as) e o cotidiano vivido no âmbito do fenômeno esportivo e nas intervenções pedagógicas no Programa Segundo Tempo. Tal iniciativa reveste-se no compromisso que todas as pessoas envolvidas no processo de capacitação do Programa Segundo Tempo devem ter para materializar a proposta do projeto nos diversos núcleos constituídos no território nacional.

DESIGUALDADES E PROJETOS SOCIAIS

A sociedade contemporânea passa por um momento contraditório. Ao mesmo tempo em que observamos o avanço da tecnologia, da ciência, do aumento da expectativa e da melhoria da qualidade de vida, entre outros indicadores positivos, advindos por exemplo da economia, saúde, habitação, trabalho e educação, entre outros, observa-se também, o contraste social vivido por uma significativa parcela da população, em constante contato com indicadores sociais que colocam em risco o bom desenvolvimento do ser humano. Não é nosso propósito entrar no mérito para saber se as desigualdades sociais e os riscos que delas decorrem são frutos unicamente das características macroeconômicas dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Apesar de ser notória na história da sociologia a presença das desigualdades entre os povos e entre os membros de um mesmo grupo social, as mesmas não tinham tanta visibilidade como no mundo atual. Essa viabilidade tornou-se mais evidente com o advento da internet, fazendo com que as informações circulem mais rapidamente e nos aproxime com mais facilidade a contextos sociais mais distantes do nosso universo cotidiano. Com isso, temos a oportunidade de conhecer realidades chocantes, não somente no Brasil, mas também em outros países. Com relação a essas desigualdades sociais, Tomazi (1993, p. 85) argumenta:

Cada sociedade gera formas de desigualdades específicas, que são os resultados de como essas sociedades se organizam. As desigualdades se manifestam de um modo diferente no Brasil, nos Estados Unidos, na Índia, nas Filipinas ou na África do Sul. As desigualdades assumem feições distintas porque são constituídas a partir de um conjunto de elementos econômicos, políticos e culturais próprios de cada tipo de organização social (TOMAZI, 1993, p. 85).

Convém destacar que as desigualdades sociais não são obras do acaso, mas, como construções sociais, resultado de um conjunto de relações que englobam as estruturas econômicas, políticas, entre outras. Do ponto de vista econômico, percebemos a exploração demasiada do trabalho e a concentração de renda. Do ponto de vista político, observamos um afastamento vertiginoso da população no que se refere aos assuntos em torno da política. Nesse sentido, Tomazi (1993, p. 112) comenta que

Atividade 1

Observe e analise a realidade social da comunidade na qual você desenvolve as atividades do Programa Segundo Tempo. Discuta com todos os envolvidos no projeto as possibilidades para solução dos problemas existentes, considerando o esporte como ferramenta pedagógica.

o crescente estado de miséria, as disparidades sociais, a extrema concentração da renda, os salários aviltantes, o desemprego em massa, a fome absoluta que agride milhões de brasileiros, a desinformação, o

analfabetismo, a violência etc., são formas de expressão do grau a que chegaram as desigualdades sociais no Brasil.

Frente às desigualdades sociais, assinala-se que governo e sociedade civil têm se mobilizado para apresentar soluções plausíveis no enfrentamento dos problemas, considerando que os

projetos sociais nascem do desejo de mudar uma realidade. Os projetos são pontes entre o desejo e a realidade. São ações estruturantes e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre determinada problemática e buscam contribuir, em alguma medida, para outro mundo possível (STEPHANOU; MULLER; CARVALHO, 2003, p. 1).

Assim, como indicou Gaya (2008, p. 10), precisamos mobilizar “forças para o desenvolvimento de ações voltadas para o enfrentamento da exclusão social e dos aspectos a ela relacionados”. Ou, ainda, como enfatiza Paulo Freire, não se pode

por isso cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 1996, p. 76).

Dessa forma, o Ministério do Esporte coordena uma Política de Estado centrada no esporte, na qual assume o papel de “proponente, formulador e articulador, responsabilizando-se pela realização de Programas que respondem às demandas sociais geradas num momento histórico de garantia e de ampliação do conjunto dos direitos” (BRASIL, 2005, p. 129), bem como cria uma rede de colaboradores em todo território nacional para subsidiá-lo desde a elaboração de propostas ao acompanhamento de sua execução. Nesse sentido,

o Ministério do Esporte estabelece vínculos com crianças, jovens, adolescentes, adultos, idosos, com pessoas com deficiências ou com necessidades educativas especiais, com o sistema esportivo nacional e

com o sistema educacional brasileiro que articula a educação básica e superior (BRASIL, 2005, p. 129).

Programas como o Pintando a Liberdade e Pintando a Cidadania, Esporte e Lazer na Cidade e, principalmente, o Segundo Tempo, mostram as iniciativas governamentais que priorizam o fenômeno esportivo como potencializador de elementos educativos que podem favorecer uma reflexão crítica sobre os diferentes contextos de riscos sociais³, bem como minimizar o tempo de exposição de crianças e jovens aos efeitos nocivos da violência, dos desajustes familiares, do tráfico de drogas, das carências alimentares, da falta de afeto, entre outros tantos elementos que convergem para deteriorar a dignidade humana.

O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO E SEUS FUNDAMENTOS

O Programa Segundo Tempo, desde a sua criação em 2003, vem pautando suas ações na concepção de uma sociedade igualitária, na qual todas as pessoas devem ter o direito de acesso aos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, utilizando o esporte como um desses elementos, na constituição de suas intervenções com foco para crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de risco social.

Tal iniciativa vem materializar os indicativos expostos na Política Nacional de Esporte (PNE), a qual, dentre outros objetivos, visa a “democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, na perspectiva da qualidade de vida da população brasileira”, bem como “fomentar a prática do esporte de caráter educativo e participativo, para toda a população, além de fortalecer a identidade cultural esportiva a partir de políticas e ações integradas com outros segmentos” (BRASIL, 2005, p. 131).

Em linhas gerais, o Programa Segundo Tempo vem se constituindo como um projeto social de grande impacto na sociedade brasileira,

3 Conforme expressa o Manual do Programa Segundo Tempo (2008, p. 5), riscos sociais “são todas as situações que expõem a vida das crianças e adolescentes ao perigo constante”.

e tem como foco o esporte como meio de inclusão social, permitindo que crianças e adolescentes participem de atividades educacionais para ocupar o tempo ocioso. Assim, o Programa Segundo Tempo tem como um dos princípios fundamentais a universalização da prática esportiva e a inclusão social, tendo-se no esporte educacional um meio para contribuir no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

DESAFIOS DA INCLUSÃO PELO ESPORTE

Partir da perspectiva de inclusão⁴ para o desenvolvimento das atividades do Programa Segundo Tempo abre novas oportunidades para a formação e o exercício pleno da cidadania, portanto, para a valorização da vida. Assim, gostaríamos de destacar, neste momento, a inclusão pelo esporte tendo como foco a relação social com o corpo e com a diferença, pois historicamente a educação física e o próprio esporte veiculam a ideia de corpo saudável que estimula a noção de eficiência, privilegiando a integridade física e funcional do corpo.

Tal preceito, a nosso ver, é um dos grandes obstáculos para os professores implantarem verdadeiras intervenções pedagógicas que agreguem todos os segmentos envolvidos nos projetos sociais, inclusive os deficientes, atores sociais por nós escolhidos como centro da presente reflexão. O corpo perfeito, aliado ao discurso da saúde e da noção de competição, sempre esteve povoando o universo da prática esportiva. Os professores, na maioria das vezes, pautam suas ações pedagógicas no sentido de consolidar tal pensamento e permitir que os alunos incorporem um estilo de vida ativo para atingirem tal propósito, pois o corpo sem defeito é o corpo emblemático do fenômeno esportivo, tornando-se, muitas vezes, referência única para todos. Em relação ao corpo da pessoa com deficiência, Le Breton (2006, p. 75) reflete que,

4 Para saber mais, consultar o texto “Inclusão, gênero e deficiência”, elaborado por Ruth Eugênia Cidade e Rosângela Marques Busto, contido no livro “Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo” (OLIVEIRA: PERINI, 2008), utilizado no 1º Ciclo de Capacitação do PST, no ano de 2008. O tema também é tratado no presente livro por Silvana Goellner, no texto intitulado “Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade”.

FUNDAMENTOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

a aparência intolerável coloca em dúvida um momento peculiar de identidade chamando a atenção para a fragilidade da condição humana, a precariedade inerente à vida. O homem portador de deficiência lembra, unicamente pelo poder da presença, o imaginário do corpo desmantelado que assombra muitos pesadelos. Ele cria uma desordem na segurança ontológica que garante a ordem simbólica. Quanto mais a deficiência é visível e surpreendente (um corpo deformado, um tetraplégico, um rosto desfigurado, por exemplo), mais suscita a atenção social indiscreta que vai do horror ao espanto e mais, o afastamento é declarado nas relações sociais.

Em linhas gerais, a Educação Física e o esporte aparecem alicerçados na seletividade e na eficiência esportiva, nas quais os mais aptos, os mais habilidosos e os mais performáticos são suas expressões. No entanto, ao falarmos em inclusão no Programa Segundo Tempo, devemos ter a ideia de que todos têm direito à prática esportiva. Não devemos enaltecer ou supervalorizar a participação de um grupo específico, pois podemos correr o risco de incluir o que estava de fora e terminar excluindo os que sempre participaram das atividades. Os retratos da galeria que ilustram as dificuldades de alguns professores de Educação Física, em especial os que lidam com o esporte, ao não planejarem a inclusão em suas aulas, são diversos. No planejamento das atividades é imperativo termos em mente a constante necessidade de operacionalização da inclusão, considerando as diversidades de corpos, de etnias, de habilidades, entre outras.

Assim, para efetivarmos uma verdadeira inclusão pelo esporte, deveremos assumir novos olhares sobre todos os corpos, deficientes ou não, e não enaltecer tanto a dificuldade que se observa, mas principalmente as possibilidades que cada um tem para se expressar. Se desejamos implantar uma prática esportiva para todos a partir de uma visão ampla do que seja corpo e suas capacidades de expressão, podemos partir do princípio anunciado por Porto (2006, p. 96) em que a

inclusão é um dos possíveis caminhos que a sociedade tem para vir mudar alguns conceitos e valores sobre os seres humanos na sua relação estreita com o outro e com o mundo. Todos nós, seres humanos, somos diferentes na nossa essência e na nossa existência, ou seja, ao observarmos outra pessoa somos capazes de identificar e enumerar várias diferenças físicas, motoras, sensitivas, afetivas, emocionais, sociais e cognitivas existentes entre nós, bem como o modo como nos relacionamos com nós mesmos, com os outros e com

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

o ambiente. Valorizar as capacidades do ser humano individualmente, respeitar os direitos e deveres de todos sem exceção, aceitar as limitações inspirando-se na ética da diferença, criar condições e possibilidades reais para que todos possam participar e se envolver em todas as situações, mudar os sistemas já criados e institucionalizados são alguns dos pressupostos da inclusão.

Nosso corpo está o registro vivo do nosso existir e a matriz de nossas potencialidades e limitações. Na relação social com os diferentes corpos, não devemos superestimar a incapacidade de forma a acreditar na impossibilidade de grandes realizações por parte das pessoas, pois, na inclusão pelo esporte, considerando as potencialidades de cada um, vale a ideia de que o corpo tudo pode, desde que as pessoas estejam disponíveis a ampliar suas possibilidades de movimentos.

OS ATORES SOCIAIS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Embora o Programa Segundo Tempo seja constituído por inúmeros atores sociais, seu público-alvo mais evidente é representado por crianças, adolescentes e jovens, na maioria em situação de risco, o que reflete a concepção de homem que provavelmente orientou seus mentores ao concebê-lo como projeto social. Se o Programa Segundo Tempo tem a “reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social” como um de seus princípios, nada mais justo que compreenda as crianças e os jovens como membros ativos da sociedade, bem como construtoras do seu tempo, pois podem transformar suas realidades a partir de um processo educacional multirreferencial, em que o esporte passa a integrar o conjunto de ações que podem, dependendo da forma como são feitas as intervenções pedagógicas, promover uma leitura crítica da realidade, apontando para a construção de novas formas de existência.

Quando se fala em crianças e jovens, por exemplo, é comum pensarmos em seres inacabados e/ou projetos para o futuro, no qual fica difícil pensarmos em suas realidades, suas características próprias e na utilidade de vivenciarmos a infância e a juventude como fases significativas

da vida. Recordamo-nos das reflexões de Rubem Alves sobre a inutilidade da infância ao narrar o seguinte episódio:

O pai orgulhoso e sólido olha para o filho saudável e imagina o futuro.

– Que é que você vai ser quando crescer?

Pergunta inevitável, necessária, previdente, que ninguém questiona.

– Ah! Quando eu crescer, acho que vou ser médico.

A profissão não importa muito, desde que ela pertença ao rol dos rótulos respeitáveis que um pai gostaria de ver colados ao nome do seu filho (e ao seu, obviamente)... Engenheiro, Diplomata, Advogado, Cientista...

Imagino um outro pai, diferente, que não pode fazer perguntas sobre o futuro. Pai para quem o filho não é uma entidade que "vai ser quando crescer", mas que simplesmente é, por enquanto... É que ela sofre de leucemia e, por isto mesmo, não vai ser nem médico, nem mecânico e nem ascensorista. Que é que seu pai lhe diz? Penso que o pai, esquecido de todos "os futuros possíveis e gloriosos" e dolorosamente consciente da presença física, corporal da criança, se aproxima dela com toda a ternura e lhe diz: "Se tudo correr bem, iremos ao jardim zoológico no próximo domingo..." (ALVES, 1987, p. 5).

Tal reflexão remete-nos a duas formas de se pensar sobre a vida de uma criança, bem como sobre aquilo que fazemos com elas, pois “de modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para o futuro que não lhe pertence” (MARCELLINO, 1990, p. 57). No entanto, a concepção de criança que fundamenta as ações do Programa Segundo Tempo não é pautada na ideia de que a única aspiração possível dela é tornar-se adulta, mas em compreendermos a infância como uma fase de aprendizagens, que quando bem conduzidas podem orientar melhor seu presente, sem abrir mão da estruturação de um futuro mais promissor. “A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 65).

Não cabe, dessa forma, trabalharmos no Programa Segundo Tempo com a ideia de “caça talentos” e/ou de constituirmos uma geração esportiva, pois estaremos negando o presente da infância. É preciso considerar os interesses diversificados das crianças, dos adolescentes e dos jovens pelo esporte, inclusive no sentido de que muitos não têm ambições esportivas no sentido profissional, por exemplo.

Como possibilidade de avançarmos na compreensão de criança e na relação de construção de seu conhecimento, as intervenções pedagógicas podem ter o seguinte eixo norteador:

a necessidade de não se considerar a criança como um conceito universal, compreendendo sua história de vida e de sua família; a necessidade de se valorizar a lógica da criança, sem considerá-la como sendo incompleta; a necessidade de se considerar o imaginário como um fenômeno inerente ao processo de conhecimento; a necessidade de se considerar o conhecimento do corpo como condição de aprendizagem; a necessidade de se compreender e valorizar a comunicação, a fala e as demais expressões das crianças; a necessidade de se considerar a autonomia da pedagogia em relação às disciplinas científicas, ao mesmo tempo em que se coloca a necessidade de abertura da reflexão pedagógica para as experiências vividas das crianças e para as dinâmicas do conhecimento contemporâneo, da vida social e da cultura (NÓBREGA, 2008, p. 14).

As atividades propostas nos inúmeros núcleos do Programa Segundo Tempo distribuídos pelo território nacional, principalmente no contraturno escolar, visam a contribuir para que as crianças expressem suas reais potencialidades e sejam vistas no âmbito de suas reais necessidades. Essas atividades caracterizam-se como atividades extracurriculares⁵, de grande valor educativo, mas não substituem as aulas do componente curricular Educação Física⁶, principalmente no tocante ao conteúdo esporte.

Atividade 2

Assista ao filme “O curioso caso de Benjamin Button” e faça, juntamente com todos os envolvidos no projeto, uma reflexão sobre o tempo e a noção de conhecimento em cada fase da vida (infância, adolescência, adulta e idosa). Quais as características de cada uma, considerando-se o conhecimento que adquirimos em cada fase?

5 Entende-se por atividade extracurricular toda e qualquer atividade proposta fora do horário normal das aulas e dos componentes curriculares que são ofertados na escola.

6 No texto “Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo – PST”, neste livro, Darido e Oliveira discutem com muita propriedade tal aspecto, principalmente na parte que apresentam a integração do PST com a escola, a família e a comunidade.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS AÇÕES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

O fundamento do desenvolvimento humano, considerado nas ações do Programa Segundo Tempo pode ser analisado por várias vertentes. Podemos compreendê-lo considerando-se os aspectos macroeconômicos, dos quais vários indicadores são utilizados para definir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁷ de uma população e, conseqüentemente, caracterizar a qualidade de vida de cada cidade e/ou grupos sociais. Também são considerados os aspectos relativos aos períodos de desenvolvimento (infância, adolescência, adulta e idosa), bem como a adoção por parte das pessoas de atitudes que expressem solidariedade, cooperação, respeito individual e coletivo, dentre outros aspectos.

É claro que o fenômeno esportivo também potencializa os aspectos econômicos, pois movimenta significativos montantes financeiros para viabilizar as estruturas esportivas, a participação dos atletas, a participação do público, a comercialização de materiais esportivos e suplementos alimentares, entre outros inúmeros benefícios econômicos que modificam, de certa forma, a economia de uma cidade e região. É comum, por exemplo, verificarmos que algumas cidades do interior do Brasil têm seu comércio aquecido com a circulação dos recursos financeiros advindos do pagamento dos coordenadores e monitores que trabalham no Programa Segundo Tempo, evidenciando uma participação indireta do esporte na economia local.

É notório, também, que o processo de desenvolvimento humano, vinculado ao seu amadurecimento orgânico, é amplamente considerado nos pressupostos teórico-metodológicos do Programa Segundo Tempo, principalmente ao considerarmos o marco conceitual que orienta os fundamentos pedagógicos. No entanto, se estamos exercendo uma reflexão sobre as ações desenvolvidas num projeto social do porte do Programa Segundo Tempo, principalmente pautado na ideia de minimizar as conseqüências dos riscos sociais a que crianças, adolescentes e jovens estão submetidos em alguns cenários sociais, convém avançarmos no conceito de desenvolvimento

7 Para saber mais, consultar os indicadores de qualidade de vida de cada cidade brasileira no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como o texto "Educação para o desenvolvimento pelo esporte", de Oliveira e Perim, no livro "Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo" (2008).

humano e vinculá-lo aos aspectos relativos ao desenvolvimento da pessoa para o exercício pleno da cidadania.

Dessa forma, o desenvolvimento humano, deve estar presente nas intervenções pedagógicas, sendo desenvolvido por meio de atividades que explorem os valores humanos mais significativos, no sentido de que

os programas de esporte devem valorizar a auto-estima, visando o fortalecimento do espírito patriótico e da identidade nacional, reforçando os princípios necessários para o desenvolvimento da nação e da paz. A solidariedade, a cooperação, o espírito coletivo, a luta pelos ideais e o respeito às regras, entre outros valores vivenciados no cotidiano da prática esportiva, também são necessários para a convivência harmoniosa e o fortalecimento da autodeterminação de um povo (BRASIL, 2005, p. 131).

Tal propósito aproxima-se dos preceitos de Abraham Maslow, lançados no ano de 1946, na obra “A Theory of Motivation” (Uma teoria sobre a motivação), ao expor um conjunto de cinco necessidades humanas, a saber: a) necessidades fisiológicas (fome, sede, sexo etc.); b) necessidades de segurança (sentir-se seguro dentro e fora da própria residência, ter emprego, uma religião, ter acesso ao conhecimento científico, entre outras); c) necessidade de amor, afeição e sentimentos de pertencimento, advindos das atitudes afetivas de outras pessoas, por exemplo; d) necessidades de estima (envolve o reconhecimento das nossas capacidades pessoais e o reconhecimento das outras pessoas frente às nossas capacidades); e) necessidades de autorrealização (envolve a compreensão de que o indivíduo procura materializar o que ele sonha ser). Nesta última, Maslow credita a máxima de que, se acreditarmos no que podemos ser, temos condições de desenvolver nossos potenciais para atingir nossas metas.

O ESPORTE COMO PRÁTICA DA CULTURA

Um ano: dois mil e oito. O dia oito, do mês oito. Um evento: XXIX Jogos Olímpicos da era moderna. Era noite em Pequim, manhã no Brasil. O mundo assistia pela televisão a um espetáculo que reunia o antigo e o

novo, na promessa sempre renovada da confraternização universal entre os povos através do esporte e do movimento olímpico.

A história da China e suas grandes invenções, como a seda, a pólvora, o papiro, foi encenada por gestos, músicas, luzes, imagens que encantaram milhões de pessoas em todo mundo. Naquele cenário, que combinava tradição e alta tecnologia, reafirmou-se o fascínio dos jogos Olímpicos, das performances atléticas, da quebra de recordes.

Comumente, a compreensão de esporte é associada aos sentidos e significados relativos ao rendimento e ao espetáculo, cuja estrutura possui as características de competição exacerbada, rendimento e *performance* na gestualidade e o desenvolvimento dos treinamentos de maneira sistematizada e com bases científicas. Seu sistema ainda apresenta uma organização na busca de novos talentos e de novas tecnologias para otimização da gestualidade esportiva (BRACHT, 2003).

Outros aspectos podem ser considerados em relação ao esporte de rendimento: apesar do número de pessoas que procuram o esporte, poucas chegam à profissionalização; o financiamento da espetacularização do esporte é realizado por uma grande massa de consumidores; há uma participação efetiva dos meios de comunicação na transmissão dos esportes, bem como na criação de mitos esportivos.

Por se tratar de um fenômeno de repercussão mundial, os Jogos Olímpicos, em particular a espetacularização do esporte de rendimento, influencia de maneira significativa o imaginário social em torno do esporte, sendo uma referência para outras possibilidades da expressão do esporte. É nessa transposição que se faz necessário refletir sobre este modelo olímpico nas atividades esportivas como prática educativa.

Compreendendo o esporte como a matriz para o desenvolvimento das atividades do Programa Segundo Tempo, lançamos os seguintes questionamentos: Quais sentidos têm sido atrelados ao esporte nesses espaços de intervenção pedagógica? Quem determina o sentido e significado do esporte enquanto prática pedagógica? Que compreensão de ato educativo tem sido operacionalizada nas atividades dos diversos núcleos do país? Como as atividades são desenvolvidas do ponto de vista metodológico para garantir o esporte como fenômeno educativo?

Essas questões apresentam-se como fio condutor para pensar o entrelaçamento do esporte como uma prática cultural e da educação como aprendizagem da cultura, tendo como referência o Programa Segundo Tempo.

Para desenvolver o argumento do esporte como prática da cultura, o conceito de *técnica corporal* é pertinente, sobretudo por enfatizar a técnica como sendo, de acordo com Mauss (2003, p. 401), “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. O autor afirma que o corpo é nosso primeiro e mais natural instrumento, o primeiro meio técnico de que nos valemos. O corpo, em suas “inclinações” e “expansões”, relaciona cultura, técnica e transmissão. Nessa relação, a gestualidade do corpo carrega significados específicos que nos dizem dos valores, das normas, dos costumes, marcados por um processo de incorporação da cultura.

Nesse sentido, toda técnica é técnica de corpo e articula uma determinada forma, um caráter específico, construída a partir dos hábitos próprios de cada sociedade, numa *razão prática* que é, ao mesmo tempo, coletiva e individual. Sua transmissão torna-se possível pelo processo de aprendizagem, marcado pela natureza social do *habitus*. É preciso atentar que o *habitus* e as técnicas comportam mudanças, “variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam, sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios” (MAUSS, 2003, p. 404).

Com esse propósito, Mauss (2003) realiza uma descrição das técnicas corporais, inclusive do esporte. A natação, por exemplo, é descrita como sendo uma técnica corporal, cujos gestos, cuja técnica do nado modificou-se ao longo do tempo. Destaca-se, então, um novo uso do corpo no nado, o que pode ser observado em outros esportes. Segundo o antropólogo,

outrora nos ensinavam a mergulhar depois de ter aprendido a nadar. E, quando nos ensinavam a mergulhar, nos diziam para fechar os olhos e depois abri-los dentro d'água. Hoje a técnica é inversa. E vejam que se trata claramente de um ensino técnico, e que há, como para toda a técnica, um aprendizado do nado. Por outro lado, nossa geração, aqui, assistiu a uma mudança completa de técnica: vimos o nado a braçada e com a cabeça para fora d'água ser substituído pelas diferentes espécies de crawl. Além disso, perdeu-se o costume de engolir a água e de cuspi-la (MAUSS, 2003, p. 402).

Nos argumentos apresentados, podemos perceber que toda técnica corporal sofre modificações em sua estrutura, a depender de um conjunto de disposições corporais, interesses sociais, originando novos usos do corpo, novos contextos sociais, reverberando na construção de novas subjetividades.

Se pensarmos o esporte, além de modificações nas técnicas, surgem também mudanças na organização tática nos mais diferentes esportes, como no voleibol, no futebol, na ginástica rítmica, na natação, para citar alguns, em que surgem novas demandas em torno das práticas corporais e do próprio esporte (BOURDIEU, 1983).

Atividade 3

Identifique e descreva uma modalidade esportiva (técnica corporal) desenvolvida em seu Núcleo e aponte possíveis adaptações pedagógicas construídas pelos monitores do Núcleo para sua utilização no processo de aprendizagem das crianças. Pense, por exemplo, na possibilidade de solicitar para as crianças a modificação de regras de jogos por elas já desenvolvidos.

Mas o que garante a permanência e a evidência do esporte em nossa sociedade? Ou, nos termos de Marcel Mauss, o que garante o interesse social em determinada técnica do corpo? Que princípios ou interesses favorecem o estabelecimento histórico de uma determinada técnica de corpo no que tange à sua permanência na sociedade?

Tendo como horizonte a questão da aprendizagem, Mauss (2003) evidencia a *tradição* e a *eficiência*, a adaptação do uso do corpo e da presteza dos movimentos, envolvidos pela noção de educação do corpo na “montagem” e veiculação de sistemas simbólicos. Em síntese, a técnica é um “ato tradicional e eficaz [...]”. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral” (MAUSS, 2003, p. 407).

O esporte como conhecemos hoje tem sido ensinado de geração para geração, desde o século XIX, sem dúvida com modificações. A história de uma técnica corporal, como no caso do esporte, é tecida em um contexto histórico, social, envolvendo relações com o campo econômico, político e cultural. No entanto, são o processo de ensino aprendizagem

e o interesse social que garantem a sua permanência na sociedade, que possibilitam nossa geração e as próximas conhecerem a diversidade de manifestações esportivas construídas pela nossa sociedade. A variação das práticas e dos estilos de vida depende do capital econômico, cultural e físico dos agentes sociais. Para se chegar ao esporte moderno, foi preciso um amplo processo de racionalização do corpo, dos gestos e a criação de uma nova filosofia do esporte centrada, principalmente, no amadorismo e no conceito de esporte como prática desinteressada. Esses aspectos foram transformados ao longo da história social do esporte (BOURDIEU, 1983). O que é ou não é legítimo na prática esportiva, no uso do corpo? Quem dita as regras do jogo? Quais os interesses profissionais, econômicos, políticos, pedagógicos que envolvem o esporte? Esses questionamentos transformam-se em lutas, reivindicações e ações dos diferentes agentes sociais envolvidos no campo esportivo ou no campo das práticas corporais (atletas, praticantes, espectadores, professores, médicos, treinadores, dirigentes, jornalistas, empresários, industriais).

Destaca-se, conforme aborda Bourdieu (1983), que duas orientações da pedagogia corporal são importantes para nos reconhecermos no campo da Educação Física: o treinamento do corpo, historicamente ligado ao ensino dos esportes e à formação de atletas, e a expressão do corpo lúdica, hedonista, não repressiva. Na orientação do Programa Segundo Tempo, há uma ênfase na expressão lúdica do esporte, principalmente quando se refere à democratização de sua prática.

Sobre essa democratização, considera-se a reflexão de Bourdieu (1983), para quem muitas vezes o esporte é a única via de ascensão social para as camadas mais pobres da população. A mesma situação ocorre na arte, na música em especial, ou em outras profissões diretamente relacionadas ao capital físico (beleza, habilidades, esforço). Para o autor, os jovens pobres empenham-se mais nas tarefas, na obediência às regras, pois veem nessa atividade sua única oportunidade de vencer na vida e ajudar a família. Esse aspecto gera uma série de explorações e é criticado do ponto de vista sociológico, em função do pequeno alcance social e da incapacidade de promover mudanças estruturais na família e na sociedade.

Como as ações do Programa Segundo Tempo superam o aspecto funcionalista ou assistencialista do esporte? Conjuntamente com o Ministério do Esporte, temos procurado construir uma política de democratização do esporte pelo Programa Segundo Tempo. O objetivo

é qualificar as ações relacionadas ao esporte para que seja efetivado de maneira a produzir a apropriação crítica das práticas esportivas e dos usos do corpo na cultura contemporânea. Reconhecemos que ainda há muitas ações a serem realizadas nesse sentido, mas consideramos que o atual projeto tenta romper com a ideia de uma ação ideológica do uso do esporte, ou mesmo do esporte como meio de ascensão social. Desse modo, o argumento de uma educação crítica pode contribuir para uma ação contextualizada do esporte.

A EDUCAÇÃO COMO APRENDIZAGEM DA CULTURA

Como técnica corporal e, portanto, como sistematização da cultura, o esporte pode ser entendido como acréscimo aos usos do corpo pelo ser humano em sua história, uma prática corporal cujos sentidos incorporam desde princípios de civilidade, divertimento, saúde, até ascensão social, lazer e ludicidade⁸. Nesse movimento, ao se adquirirem novos usos do corpo, ocorre o fenômeno de aprendizagem de uma cultura específica. Tais sentidos incorporam os aspectos da dinâmica dos processos sociais e históricos em que são formatados e configuram diversas ações em torno do esporte e de sua intervenção pedagógica.

No caso do esporte, uma configuração do corpo se distingue de hábitos cotidianos e cria em torno de si uma política de gestos e normas particulares. O aprendizado de qualquer técnica não ocorre simplesmente a partir de imitações, num movimento eminentemente mecânico, descontextualizado de uma realidade. Ao contrário, é na tessitura social e cultural que o aprendizado do movimento encontra significações, varia conforme os processos educacionais e culturais, contextualizando a construção da gestualidade do corpo.

A educação, como um processo de aprendizagem da cultura e de seus sistemas simbólicos, é multifacetada, ou seja, não se restringe a um momento particular e formal da vida humana, mas está diluída nos mais diferentes espaços de relações sociais, conformando condutas, divulgando

8 Referências a Elias e Dunning (1992); Bourdieu (1983); Huizinga (1990); Lucena (2001); Stigger (2005).

normas, instaurando valores. No entanto, acreditamos que os espaços formais como a Escola⁹ e os programas sociais sistematizados, são espaços privilegiados de acesso ao conhecimento científico e cultural acumulado historicamente. De forma crítica, esses programas possibilitam ao indivíduo perceber a si mesmo como sujeito nesse espaço de formação e, assim, poder relacionar os conhecimentos com as suas experiências de vida. No Programa Segundo Tempo, considera-se a reflexão sobre o esporte como prática social e aprendizagem da cultura, como forma de educação que ocorre diuturnamente em diferentes espaços e tempos dentro e fora da escola.

No processo de educação como aprendizagem da cultura, a vivência corporal, por exemplo, no esporte não deve ser compreendida como uma forma distraída de atividade, mas como a possibilidade de compreender e atribuir sentido aos acontecimentos. Concordamos com Nóbrega (2005, p. 73) ao afirmar que

educar é pôr o sujeito em relação com o mundo e com a representação simbólica desta, ou seja, com a produção do conhecimento, não havendo a separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Essa atitude garante que o educando se aproprie de maneira ativa, reconhecendo os condicionantes históricos e vislumbrando a possibilidade de uma nova síntese, de uma nova realidade, reafirmando, dessa forma, que como produtor da cultura o homem cria e recria o mundo.

Segundo a autora, a experiência vivida, o que inclui os conhecimentos sobre o mundo, possui uma matriz corporal, que se expressa no movimento, nos gestos, sejam cotidianos, sejam nos hábitos de movimentos mais complexos, como a dança, a consciência corporal, os jogos, os esportes, entre outras expressões. Compartilhamos dessa filosofia da Educação Física e acreditamos que ela pode ser desdobrada na compreensão do esporte como educação, pois ao se lançar no mundo, com ações intencionais, o humano se movimenta e, ao fazê-lo, cria e recria a cultura. Assim, o

9 Ao longo da história, a Escola, como instituição social, desempenhou diferentes papéis e funções sociais relacionadas ao conhecimento. Nos séculos XIX e XX, a escola assumiu as funções de educação, nomeadamente as que pertenciam à comunidade e à família. A civilidade vai deixando de ser ensinada nas escolas, tornou-se um gênero menor, substituída, por exemplo, pela ginástica ou educação física. A partir do século XIX, à educação cortesã, à caça, à música, à dança e às letras somam-se os cuidados com o corpo e uma nova dimensão da educação, viabilizada pelas escolas de ginástica e pelo esporte (MANACORDA, 1996).

esporte pode ser considerado a partir e para além do fenômeno olímpico, articulado a valores como a ludicidade, como conhecimento de si mesmo e do mundo, como forma de sociabilidade, como prática de cooperação, como vetor de mudanças existenciais, individuais e coletivas.

Um exemplo desse desdobramento pode ser percebido no relato pedagógico produzido pela professora Ana Cristina Araújo e publicado como parte integrante da Coleção Cotidiano Escolar¹⁰. A professora e autora partiu do trabalho de Elenor Kunz sobre as transformações didático-pedagógicas do esporte para introduzir novos enfoques didáticos sobre o conteúdo esporte em suas aulas de Educação Física. No relato em apreço, para o desenvolvimento do plano de ensino, a professora realizou uma leitura da realidade em que se localiza a escola. A partir desse estudo, passou a utilizar a praça do bairro, próxima à escola, para as aulas de Educação Física. Essa estratégia de ensino propiciou a superação da falta de infraestrutura apresentada pela escola. Como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, durante o terceiro bimestre letivo, foi escolhido o atletismo, segundo a professora, não só por apresentar outra possibilidade de vivenciar movimentações com o corpo, mas também por possibilitar a adaptação de materiais e o pensamento acerca da noção de competitividade exacerbada do esporte.

Nas aulas relatadas, enfatizaram-se diferentes estilos ou provas presentes no atletismo, utilizando as habilidades de correr, saltar, pular, tendo como objetivo construir um espaço de experimentação de novas formas de movimento durante as atividades. Nas palavras da professora,

a primeira atividade proposta foi a corrida do ritmo, na qual cada aluno deveria tentar percorrer 60 metros em 12 segundos. Esses valores foram estipulados após constatarmos que todos teriam condições de cumpri-los. Na primeira tentativa, evidenciou-se a competição e o desejo de vencer, e todos os alunos fizeram o percurso bem abaixo do tempo estipulado. Reunimos o grupo e indagamos por que ninguém cumpria a tarefa. A resposta era a de que ninguém queria perder (ARAÚJO, 2006, p. 37).

10 A coleção Cotidiano Escolar busca socializar experiências pedagógicas no ensino de Artes e Educação Física na escola. Constitui-se como um dos materiais didáticos organizados e produzidos pelo PAIDÉIA – Centro integrante da Rede Nacional de Formação Continuada para professores de Artes e Educação Física, conveniado ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

De acordo com o relato, tal atitude nos remete à questão da sobrepujança da vitória tão evidenciada no esporte. Daí a necessidade de buscarmos novas formas de trabalhar esse conteúdo nas aulas, evidenciando seu aspecto educacional, a participação coletiva e a cooperação entre os alunos como forma de criar possibilidades para um entendimento crítico da realidade esportiva, do corpo e do movimento.

A professora afirma que o que estava em jogo não era a vitória, mas percorrer 60 metros em 12 segundos e cada uma deveria achar o ritmo certo para a realização da tarefa. Os alunos passaram a denominar a atividade de *Corrida tartaruga*, pois, apesar de todos terem condições de realizá-la em um tempo menor, para alcançar o objetivo proposto, teriam que correr num ritmo mais lento. Após algumas tentativas, o tempo solicitado foi alcançado pela maioria.

O elemento da competição foi redimensionado a partir do desafio corporal em realizar a tarefa coletivamente, o que deu dinâmica à atividade e motivação para os alunos realizá-la. No relato, observa-se um contraponto aos princípios olímpicos do mais alto, mais forte e mais veloz. A partir de um tratamento pedagógico adequado, a professora buscou construir um espaço para além de uma perspectiva de esportivização, construindo movimentos não padronizados, o reconhecimento de diferentes ritmos e habilidades e o conhecimento do corpo. Além disso, buscou desenvolver atitudes cooperativas na solução de problemas e a criação de um espírito ético no grupo.

Embora o relato trate de uma experiência de ensino no contexto da Educação Física escolar, compreendida como componente curricular da Educação Básica, a estratégia teórica e metodológica adotada pela professora pode ser considerada como exemplo significativo da abordagem pedagógica do esporte em outros contextos, como é o caso do Programa Segundo Tempo. O Programa apresenta como matriz epistemológica o conhecimento acumulado pela área da Educação Física, notadamente em seus avanços sobre a pedagogia do esporte. Desse modo, há muitas orientações teóricas e metodológicas que podem contribuir para essas ações — algumas delas discutidas neste texto — a partir das questões sobre os sentidos atrelados ao esporte nos espaços de intervenção pedagógica do Programa Segundo Tempo, sobretudo considerando os atores sociais envolvidos nas determinações e orientações do esporte como prática pedagógica, a

saber: gestores, coordenadores, professores, crianças, adolescentes, jovens e famílias envolvidas no Programa Segundo Tempo.

As noções e os argumentos apresentados apontam para uma pedagogia do esporte que avance na democratização de sua prática com qualidade, tendo em vista usos sociais do corpo com finalidades educativas, no sentido apresentado nesta discussão e ao longo dos outros textos que compõem este material didático-pedagógico.

REINVENTANDO A CULTURA: RELAÇÕES ENTRE O LÚDICO E O ESPORTE

Sem dúvida, em nosso cotidiano, a referência ao esporte de rendimento coloca-se, muitas vezes, como possibilidade única, alimentando expectativas de vários atores sociais, desde o professor até o aluno, tratado, não raras vezes, como um atleta em potencial. No entanto, ao considerarmos uma política de democratização da prática esportiva, principalmente em relação ao Programa Segundo Tempo, aponta-se para algumas possibilidades metodológicas e conceituais que podem orientar nossas intervenções pedagógicas para a construção de espaços mais participativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, destacamos que, no Programa Segundo Tempo, existe uma estreita articulação entre o esporte e o fenômeno lúdico, a qual não deve ser esquecida na materialização das intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos monitores. Assim, questionamos: Afinal, o que é o lúdico? Qual a natureza desse conceito?

O estudioso do fenômeno lúdico, Johan Huizinga (1990), afirma que o lúdico é uma forma de manipulação da realidade, não sendo um fenômeno da vida corrente, nem real. O lúdico acontece num campo delimitado e imaginário e atravessa toda a compreensão do jogo, podendo contaminar algumas abordagens do esporte. É um caminho para que possamos perceber a dimensão humana da criação da gestualidade, do simbólico, do social. Nas ações investidas pela ludicidade, enfatizam-se a liberdade e a criação de outras realidades e possibilidades. O argumento de Huizinga (1990) nos ajuda a pensar o esporte como fenômeno

cultural, no sentido de que transcende as necessidades imediatas da vida, revestido de um significado que é amplificado pela cultura, materializado na diversidade de sua objetivação social, que se revela e se esconde a partir do significado que é atribuído ao esporte.

É preciso pensar em estratégias metodológicas para compreendermos a reinvenção da cultura por meio do entrelaçamento entre esporte e ludicidade, buscando visualizar com outros olhares os jogos populares. Uma boa estratégia é discutir o fenômeno esportivo configurando-o a partir desses jogos.

O aspecto lúdico do esporte reinventa a técnica, o corpo, o sujeito e suas ações, amplificando e potencializando sentidos e significados do movimento humano no tempo e no espaço, produzindo intensidades, fazendo vibrar o fio da história e nos fazendo perceber outras conotações para as atividades humanas.

Nesse sentido, é preciso e é possível perceber o fascínio dos movimentos do esporte realizados de maneira anônima por professores, crianças e jovens durante as atividades do Programa Segundo Tempo, nos mais diferentes lugares do Brasil, e não somente a cada quatro anos nos Jogos Olímpicos.

Atividade 4

Escolha um jogo popular que faça parte do cotidiano de seus alunos, da comunidade onde o núcleo está inserido, e analise os elementos do movimento que estão presentes no desenvolvimento do jogo. Proponha, junto aos alunos, modificações no jogo identificado, como, por exemplo, alterações das regras, da quantidade de participantes, do local utilizado, de novas possibilidades de movimentação. Promova uma construção em conjunto que possibilite a aproximação com modalidades esportivas desenvolvidas em seu núcleo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos ignorar as realidades conflituosas pelas quais passa grande parcela da população brasileira, em especial crianças, adolescentes e

jovens, e sermos cautelosos ao reforçar o argumento de que cada realidade é determinada por uma lógica imutável. Não é porque uma pessoa nasce num contexto de desordem social, expresso na marginalidade e no tráfico de drogas, por exemplo, que ela será traficante e/ou usuária de entorpecentes. É claro que a pessoa torna-se vulnerável aos riscos, mas não podemos acreditar unicamente na hipótese de que ela será “marginal” no sentido de que o contexto é determinante. Pensar assim é pensar no determinismo. É não acreditar em processo de transformação social. É considerar o fim da história individual e coletiva. Assim, como contraponto, os projetos sociais surgem como potencializadores para reconfigurar as realidades extremas, principalmente investindo na educação das pessoas na perspectiva de ampliação das consciências para os problemas que afligem a coletividade.

É certo também que os mentores dos projetos sociais mantêm viva a esperança por um mundo melhor, no qual a igualdade de direitos seja sempre perseguida, pois não podemos nos esquecer, como enfatiza Paulo Freire, de que “a esperança faz parte da natureza humana”. O renomado mestre ainda nos esclarece que,

do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista e que busca mudanças, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançoso (FREIRE, 1996, p. 72).

Assim, é com a esperança renovada pelas possibilidades de mudanças que as práticas sociais podem viabilizar, advindas da execução de projetos que resultam em relevantes impactos sociais a partir do engajamento dos diversos atores sociais envolvidos em seu desenvolvimento, no nosso caso o Programa Segundo Tempo, que conclamamos a todos a continuarem acreditando no trabalho desenvolvido, bem como em nossa contribuição educacional, por menor que seja, pela garantia do acesso à prática esportiva a um contingente significativo da população brasileira, em especial àqueles

cuja única possibilidade de praticar esporte seja no Programa Segundo Tempo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

ARAÚJO, Ana Cristina. Vivenciando a educação física escolar: um relato de experiência. In: NOBREGA, T. Petrucia (Org.). **A educação física no ensino fundamental**. Coleção Cotidiano Escolar, n.3, v. 3. Natal: Paidéia, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRASIL, **Programa Segundo Tempo**: ação de funcionamento de núcleos. Brasília: Ministério do Esporte, 2006.

BRASIL, **Resolução nº 5**: Políticas Nacional do Esporte. Brasília: Diário Oficial da União, n. 157, 2005.

BRASIL, **Resolução nº 10**: Políticas Setoriais de Esporte de Alto Rendimento, de Esporte Educacional e de Esporte Recreativo e de Lazer. Brasília: Diário Oficial da União, n. 64, 2006.

CARVALHO, Maria João Leote de. **Juventude e risco social**: uma questão de olhar(es)? Relatório de Pesquisa. Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2004.

ELIAS, Nobert e DUNNING, Erich. **Memória e sociedade a busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAYA, Adroaldo. Programa Segundo Tempo – Introdução. In: OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de e PERIM, Gianna Lepre (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

- LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.
- MASLOW, Abraham Harold. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review**, v. 50, no. 4, July 1943', p. 370-396.
- MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança: cursos da Sorbonne (1949-1952)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, ago. 2005.
- _____. De quantos anos precisa um artista para poder falar com sua própria voz? Notas, memórias e experiências com a educação de crianças. In: CAPISTRANO, Naire Jane; PONTES, Gilvânia (Org.). **O ensino de educação física e arte na infância**. Coleção Cotidiano Escolar, v. 4, n. 1. Natal: Paidéia, 2008.
- OLIVEIRA, Amauri Bássoli; PERIM, Gianna (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.
- PORTO, Eline Rozante. Educação inclusiva na educação física escolar. In: CAPISTRANO, Naire; PONTES, Gilvania (Org.). **Caderno Didático 4 – Educação inclusiva no ensino de arte e educação física**. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.
- STEPHANOU, Luis; MULLER, Lúcia H.; CARVALHO, Isabel C. de Moura. **Guia para a elaboração de projetos sociais**. Porto Alegre: Editora Sinodal e Fundação Luterana de Diaconia, 2003.
- STIGGER, Marco Paulo. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- TOMAZI, Nelson D. **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

Quadro Síntese:

O presente texto tem como ponto de partida a reflexão em torno do papel dos projetos sociais na minimização das desigualdades sociais, entendendo o Programa Segundo Tempo (PST) como uma ferramenta importante nesse contexto. Evidencia-se a necessidade em considerar o desenvolvimento humano articulado às atividades de intervenção pedagógica pelo esporte. Destaca-se, ainda, o argumento em torno do esporte como prática da cultura e da educação como aprendizagem dessa cultura, apontando o desafio colocado em reinventar o esporte na prática pedagógica desenvolvida nos núcleos do PST pelo país. No decorrer do texto, são discutidos conceitos fundamentais que devem orientar as intervenções pedagógicas realizadas pelos monitores nos núcleos, tais como desigualdades e projetos sociais, risco social, crianças e jovens, desenvolvimento humano, inclusão, educação e, principalmente, o esporte como uma possibilidade educacional que pode contribuir para minimizar o tempo de exposição de crianças e jovens aos riscos sociais, bem como estimular o surgimento de novas atitudes frente às desigualdades e ao seu enfrentamento.



Questões Centrais para Reflexão:

- 1 – Converse com as crianças e os jovens atendidos pelo Programa Segundo Tempo e recolha depoimentos sobre a seguinte questão: Por que você participa do Programa Segundo Tempo? Faça uma reflexão com os coordenadores e monitores dos núcleos sobre os depoimentos coletados.
- 2 – Que relações podem ser estabelecidas entre o tema “Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e educação” com as demais temáticas propostas neste livro?

Para tanto, organize um grupo de estudos com coordenadores e monitores. Realize uma leitura detalhada de todos os textos da capacitação e busque materializar todas as propostas, e/ou parte delas,

em cada um dos seus núcleos. Depois, discuta se ocorreram mudanças no desenvolvimento das ações em seus respectivos núcleos.

- 3 – Faça um levantamento dos jogos populares existentes na sua comunidade e relacione-os com as modalidades esportivas desenvolvidas nos Núcleos do Programa Segundo Tempo, considerando os seguintes aspectos: participação dos sujeitos, regras, materiais e espaços utilizados, entre outros. Sugira que as crianças pesquisem jogos que seus pais, avós e membros da comunidade vivenciaram na infância. Solicite que as crianças levem os jogos catalogados para uma exploração pedagógica nos núcleos.



Onde Saber Mais:

Livros:

DE ROSE, Dante (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PORPINO, Karenine. Jogo, esporte, ginástica e luta: sentidos da cultura de movimento na educação física. In: NÓBREGA, T. Petrucia da (Org.). **O ensino de educação física da 5ª a 8ª séries**. Natal: MEC/Paidéia, 2005.

Revista/Artigos on-line:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef>

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento>

<http://www.cds.ufsc.br/motrivivencia/motrivivencia.html>

<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>



FUNDAMENTOS DO LAZER E DA ANIMAÇÃO CULTURAL

Victor Andrade de Melo¹

Angela Brêtas²

Mônica Borges Monteiro³

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem crescido consideravelmente a preocupação com as práticas de lazer da população. Cada vez mais o assunto tem se tornado motivação para a elaboração de políticas, programas e projetos, conduzidos por órgãos governamentais, organizações não governamentais ou de caráter misto (caso do Programa Segundo Tempo, uma ação do Governo Federal/Ministério do Esporte em conjunto com parceiros de diferentes setores da sociedade civil, públicos e privados).

Na mesma medida em que se multiplicam tais iniciativas, surgem algumas questões que devem ser cuidadosamente consideradas. Como administrar com eficácia, eficiência e efetividade os projetos? Como “animar” com qualidade os espaços de atuação, tornando-os referências para as comunidades envolvidas? Como extrapolar o simples oferecimento de atividades, potencializando as oportunidades de intervenção pedagógica, tendo em vista contribuir significativamente com os coletivos com os quais estamos trabalhando?

-
- 1 Professor Doutor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador do grupo de pesquisa “Anima”: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais e do “Sport”: Laboratório de História do Esporte e do Lazer.
 - 2 Professora Doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do grupo de pesquisa “Esquina”: Lazer e Cidade.
 - 3 Mestre em Educação/Unirio. Pesquisadora do grupo de pesquisa “Anima”: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais.

Tendo em vista tais questões, este trabalho não pretende ser um receituário de atividades, mas sim apresentar um conjunto de reflexões que possa contribuir para o encaminhamento de intervenções comunitárias de lazer de qualidade, compreendidas em um quadro estratégico de curta, média e longa duração.

O pressuposto é simples e direto: **as ações do Programa Segundo Tempo estão relacionadas ao lazer**, já que se constituem fundamentalmente em uma possibilidade de intervenção no tempo livre de nosso público-alvo (afinal, lembremos, atuamos no contraturno escolar e aos finais de semana). Nessa medida, os profissionais envolvidos podem também ser considerados e entendidos como profissionais de lazer, como animadores culturais, conforme mais à frente melhor explicaremos. O reconhecimento dessas dimensões, as peculiaridades e os desafios que se impõem são fundamentais para melhor alcance dos nossos objetivos, para que possamos dar um salto de qualidade na forma de conceber nosso trabalho e nossas responsabilidades no Programa.

O intuito é que este material seja uma referência introdutória para aproximação à problemática tão instigante: os fundamentos do lazer e da animação cultural. Buscamos o equilíbrio e a articulação entre um determinado entendimento teórico, necessário para evitar o simplismo de uma atuação somente pautada na boa vontade, e uma prática cotidiana consequente, que aponte novas perspectivas de compreensão da importância dos momentos de lazer para as diversas comunidades.

Nesse sentido, queremos estimular o leitor a não apenas desvendar teoricamente este trabalho, mas também verificar em que medida ele pode ser útil para as ações cotidianas, para potencializar os encontros com as crianças, adolescentes, jovens, idosos e qualquer público envolvido com o Programa Segundo Tempo.

A IMPORTÂNCIA DO LAZER

Começemos por tecer algumas considerações sobre a importância do fenômeno lazer no mundo contemporâneo. Em tais compreensões,

encontram-se os elementos iniciais que devem nortear a elaboração destas propostas de intervenção.

O lazer é um fenômeno moderno, que emerge em decorrência do desenvolvimento do modelo de produção fabril (as fábricas nas décadas finais do século XVIII); e é uma das consequências da Revolução Industrial. Isto é, no decorrer da história sempre existiram atividades relacionadas à diversão, no entanto, somente quando a jornada de trabalho se torna estruturada, bem definida diariamente (com hora de entrada, almoço e de saída), é que podemos identificar o surgimento de um tempo disponível que se estabelece a partir do que sobra, não só da rotina de trabalho, como também de outras tarefas domésticas cotidianas (cuidar dos filhos, resolver problemas da casa etc.).

Os momentos de lazer sempre foram fóruns de tensão social. Primeiramente por que foram conquistados e não concedidos pelos donos dos meios de produção (industriais em geral). A regulamentação e a restrição da excessiva jornada de trabalho somente foram possíveis graças à ação organizada dos trabalhadores. Nesse importante âmbito e *locus* de vivência, defrontaram-se parâmetros diferenciados de compreensão cultural, de acordo com os diversos interesses existentes na sociedade.

O assunto começou a ser estudado e discutido já na virada dos séculos XIX e XX, mas, no Brasil, somente nas últimas quatro décadas tem recebido maior atenção, embora possamos identificar os primórdios dessas preocupações já nas décadas de 1920 e 1930. A partir da década de 1970, o campo do lazer estruturou-se de tal forma que podemos hoje identificá-lo organizado em três grandes fóruns, que se inter-relacionam, mesmo possuindo peculiaridades:

- a) ao redor do lazer, temática que se caracteriza pelo caráter multidisciplinar, percebe-se a conformação de um **campo acadêmico**, que já possui uma relativamente longa tradição de estudos e pesquisas, embora ainda careça de completo reconhecimento no âmbito das universidades;
- b) o lazer apresenta-se como um relativamente recente, mas fértil e promissor **campo de negócios**, um mercado de consumo ainda não completamente definido e com grandes lacunas a serem preenchidas;

c) o que mais nos interessa no que se refere ao Programa Segundo Tempo: o lazer é **um direito social e um tempo/espço de formação** e, por isso, no âmbito do governo federal, não só no Programa Segundo Tempo, mas também nas ações de outras secretarias e ministérios, ele recebe e deve continuar recebendo a devida atenção.

Durante muito tempo o assunto foi menos valorizado, até mesmo porque a sociedade moderna e contemporânea é estruturada a partir da centralidade e supervalorização dos momentos de produção. Quantas vezes já não ouvimos que o trabalho enobrece? Por que o lazer também não enobreceria? Lamentavelmente, somos majoritariamente educados, no decorrer de nossa vida, para valorizar o mundo do trabalho (que seria “sério”) e não para tempo da diversão (já que este seria “não sério”).

Isso faz com que, muitas vezes, nos esqueçamos de que os momentos de lazer são uma dimensão de grande importância para uma boa qualidade de vida. Articulados com isso, podem ser instantes fundamentais para que descubramos todas as possibilidades de prazer e de formação/educação que se oferecem (ou ao menos que se deveriam oferecer a todos). É lógico que o trabalho é muito importante para todos os seres humanos, mas também o lazer deve ser encarado com igual relevância. Na verdade, não há oposição entre ambos: trata-se de dois importantes, na mesma medida relevantes, fóruns de vivência social.

Não podemos (e não devemos) concordar que se estabeleça uma hierarquia das necessidades humanas, acreditando que devemos primeiro resolver os problemas do trabalho, da saúde, da educação e, por último, do lazer. O lazer não só é tão importante quanto todas as outras necessidades como também se articula com elas. A população paulatinamente começa a compreender isso, e, certamente, o Programa Segundo Tempo tem relação com essa demanda pública.

Assim, não devemos considerar o lazer como um assunto de menor importância, de menor valor. Ele é uma das necessidades humanas, é um importante campo de vivência social. Não é um tempo/espço ingênuo ou isolado das outras esferas da vida em sociedade, mas, sim, de tensão social, de diálogo e de conflito, que deve ser compreendido a partir da ótica de circularidade cultural (trocas mútuas e constantes de valores e sensibilidades). Por isso, a intervenção profissional deve superar o espontaneísmo e ser implementada de maneira consequente.

No decorrer deste trabalho veremos como, no âmbito do Programa Segundo Tempo, é profunda a relação entre o lazer e a educação quando o entendemos a partir de sua dupla dimensão educativa (educar *para* o lazer e educar pelo lazer) e quando o identificamos enquanto potencial estratégia de promoção de desenvolvimento local a partir de uma lógica de contribuição para a auto-organização comunitária.

CONCEITOS

O que chamamos de lazer? Tal conceito normalmente conjuga dois parâmetros: um mais objetivo, de caráter mais social (o tempo), e outro mais subjetivo, de caráter mais individual (o prazer). Em linhas gerais, consideramos que as atividades de lazer são caracterizadas por três aspectos:

- a) As atividades de lazer são culturais, em seu sentido mais amplo. Não se trata somente de atividades artísticas (ainda que essas sejam uma parte importante a ser considerada); englobam, inclusive, os diversos interesses humanos, as diversas linguagens. Portanto, considerando o Programa Segundo Tempo, temos em conta que o enfoque do lazer pode trazer um rico campo de possibilidades para vivenciar o esporte em seus sentidos mais amplos, não só buscando os diálogos possíveis com diversas manifestações, como também entendendo o fenômeno esportivo em si enquanto formação cultural.
- b) Consideramos, também, que as atividades de lazer são vivenciadas no tempo livre das obrigações, do trabalho, das atividades domésticas e religiosas e das necessidades. Como já abordamos, o Programa Segundo Tempo opera no contraturno escolar, no tempo livre das obrigações escolares, sem a pretensão de se estabelecer enquanto espaço de formação profissional.
- c) Por fim, as atividades de lazer são buscadas tendo em vista o prazer que podem possibilitar, embora nem sempre isso ocorra. No que

se refere ao Programa Segundo Tempo, devemos aqui ressaltar três questões importantes: 1) sempre buscar atividades prazerosas para envolver nosso público-alvo; 2) evitar reproduzir a lógica do chamado esporte de alto rendimento (essa natureza de atuação combina mais com os interesses de atletas profissionais, embora possa ser também de interesse para alguns atletas amadores); 3) buscar fazer uso de atividades prazerosas não significa abandonar a perspectiva de formação, tampouco fazer exatamente o que o público quer, mas estabelecer diálogos nos quais possamos apresentar alternativas de experiência que podem ser prazerosas, ainda que não conhecidas pelos envolvidos em função de uma série de razões sociais (mais à frente aprofundaremos esse debate, a chave de compreensão da proposta de intervenção pedagógica da animação cultural).

Devemos também ter em conta que **assistir e praticar são duas possíveis posturas nos momentos de lazer**. Um indivíduo pode tirar o domingo para ir com família a um jogo de futebol do campeonato brasileiro. Estará assistindo ao espetáculo esportivo, e isso é uma atividade de lazer. Mas também pode ter o seu jogo semanal (conhecido em muitos lugares como “pelada” ou como “baba”), e essa é também uma atividade de lazer. Pode assistir a uma peça de teatro ou participar de um grupo amador. Pode se deliciar com um espetáculo de música erudita ou cantar no coral de sua igreja.

Ao profissional de lazer cabe buscar um equilíbrio entre essas posturas que, aliás, podem e devem retroalimentar-se. Imaginemos que, na cidade, exista uma grande exposição sobre um importante movimento artístico. Podemos, antes de levar nosso público-alvo a essa exposição, dedicar algumas horas para apresentar as peculiaridades do que será visto, suas características, os principais representantes e suas obras principais, bem como suas repercussões em outras linguagens. Na volta da visita, que tal estimularmos o pessoal a tentar compor quadros inspirados no que foi visto? A qualidade artística não é o mais importante nesse momento, mas sim o prazer e o conhecimento que a atividade possibilita.

Uma de nossas tarefas é mostrar que a vivência do lazer começa antes das atividades propriamente ditas. Ir ao cinema começa quando nos programamos, convidamos alguém, nos preparamos lendo as

críticas e buscando informações sobre o diretor, sobre os atores, sobre a proposta do filme. Se estivermos previamente informados, teremos mais possibilidades de potencializar nosso prazer perante a atividade. Depois disso, vem o ato em si de ir ao cinema, comprar o ingresso, entrar na sala, esperar o momento em que as luzes se apagam e assistir à película. E a vivência não termina aí, pois depois da sessão podemos conversar sobre o filme, pensar sobre ele, identificar se causou alguma reflexão para nossa vida.

Lamentavelmente, por motivos já explicitados, construiu-se um conceito equivocado que considera o lazer como algo alienado, algo para “você parar de pensar na vida”. Brincamos sempre com nossos alunos dizendo que nos esforçamos muito para parar de pensar, mas nunca entendemos efetivamente como alguém consegue! Vejamos que, com isso, não estamos dizendo que se deve ferir a perspectiva de prazer ou transformar a vivência de lazer em algo chato. Estamos afirmando que conhecer e pensar podem ser atividades que causem um imenso prazer também, com diferentes ênfases em distintos momentos da vida.

Na verdade, esperamos que seja possível contribuir para que nosso grupo deixe de ser apenas público (no sentido de ser massa passiva) e passe a ser espectador, crítico, atento e participativo na vivência de seus momentos de lazer. Isso, obviamente, sem que deixe de se divertir!

Da mesma forma, devemos tomar cuidado, pois, não poucas vezes reproduzimos a rotina do trabalho nos momentos de lazer. Imaginemos uma excursão de uma empresa de turismo. Em muitos casos, há a figura do “guia turístico”. Esse profissional prepara uma programação para os membros da excursão. Algum problema nesse programa? Depende. Se o programa for uma opção, ótimo. Mas se ele for extremamente rígido, com horários apertados, gerando correria e sendo quase uma obrigação para todos, isso é bastante ruim.

O profissional deve tomar cuidado para não reproduzir tal fato. Lembremos que os momentos de lazer têm uma lógica diferente de organização de tempo, que o grupo deve ter a possibilidade de escolha e que deve haver tempo para que as pessoas possam desfrutar das atividades realizadas.

Atenção para esse aspecto nas atividades diárias do Programa Segundo Tempo! É verdade que deve existir uma rotina, que devemos estimular nosso público a buscar diferentes atividades, que devemos dialogar tendo em vista apresentar alternativas, que devemos ter claramente um programa e que existem normas e regras que devem ser seguidas, mas precisamos ter cuidado para não transformar a atividade em um espelho da escola, com a mesma rígida estrutura disciplinar e controle exacerbado do tempo.

Por fim, um alerta: lembre-se de que o profissional de qualquer projeto de lazer é um trabalhador. Quando estamos atuando, as atividades são de lazer para nosso grupo; **para nós, elas são de trabalho, e a postura exigida é a de um profissional, mesmo que possam também ser tarefas divertidas e prazerosas.** Somos os primeiros a chegar, temos de organizar tudo, temos responsabilidades (em muitos casos inclusive legais) de conduzir a atividade com segurança. O grupo tem a opção de vir ou não; nós, profissionais, temos a responsabilidade de comparecer, até porque somos pagos para a realização e/ou condução do programa.

A ANIMAÇÃO CULTURAL

Grande parte da população possui uma vivência de lazer bastante restrita. Como trabalha muito, perde muito tempo no transporte diário até o local de trabalho (no caso das cidades maiores), não é educada no decorrer da vida para acessar linguagens diferenciadas e não possui opções culturais diversificadas próximas de sua moradia, não é equivocado afirmar que, na maior parte dos casos, as opções restringem-se às difundidas pela indústria cultural, pelos meios de comunicação de massa (notadamente televisão e rádio).

A maior parte acaba mesmo por acessar a programação televisiva, as festas locais e familiares, o futebol. Não que tais atividades sejam a princípio inadequadas, mas não deveríamos pensar em alternativas de lazer para além dessas?

Nesse quadro de dificuldade de acesso diverso, as manifestações da cultura erudita continuam restritas a poucos. O cinema, a música clássica, a literatura, o teatro, as artes plásticas tornam-se luxo para uma pequena parcela da população, que pode pagar para consumir e/ou que possui a formação educacional adequada que estimule a busca por tais atividades. Por exemplo, a música clássica é muito menos procurada que outros estilos musicais, como o samba (ou ao menos os grupos de pagode divulgados pelos meios de comunicação). Mas será que realmente a maioria das pessoas não gosta de música clássica, ou será que isso ocorre porque não são educadas e/ou não possuem possibilidades concretas de acessá-la com facilidade? Na verdade, a indústria cultural acaba “educando” para um gosto restrito e limitado.

Uma atuação no âmbito do lazer, tendo em vista tal contexto, deve procurar potencializar as oportunidades de vivência da população, apresentando outras possibilidades de prazer e diversão. Ao fazermos isso, ao ampliarmos o acesso às diferentes linguagens/manifestações, também estaríamos contribuindo para estimular outros olhares, outras perspectivas de vida, para difundir outros valores e compreensões sobre o mundo. Em última instância, estamos falando de um processo de sensibilização, ou, sendo mais claro, de educação da sensibilidade. Dado o seu caráter de mediação e diálogo, denominamos essa perspectiva de intervenção pedagógica de “Animação Cultural”, termo composto a partir da palavra “anima”, alma em grego.

Para melhor encaminhar tal perspectiva de atuação, devemos ter em conta o que chamamos de **duplo aspecto educativo do lazer: a “educação para e pelo lazer”**. Podemos, sim, aproveitar os momentos de lazer para discutir valores e normas, contribuir para desenvolver uma perspectiva crítica dos indivíduos acerca da realidade (**educação pelo lazer**). Porém, mais que isso, precisamos educar as pessoas para que compreendam as múltiplas possibilidades de lazer de que podem usufruir, oportunizando e estimulando a busca das mais diversas formas de diversão e prazer nos momentos de não trabalho (**educação para o lazer**). Isso deve ser feito não em confronto com a formação cultural de cada indivíduo e de cada comunidade, mas em um processo pedagógico prolongado de discussão, diálogo e mediação.

No Programa Segundo Tempo, por exemplo, devemos ensinar os fundamentos do esporte. Isso, certamente, pode ser útil para que os indivíduos possam incorporá-los como alternativas de uso do tempo livre (educação para o lazer). Nesse âmbito, devemos nos programar para tratar outras questões pedagógicas, aproveitar as situações de jogo para pôr em discussão valores e sensibilidades (educação pelo lazer). Devemos também discutir tudo o que cerca a prática, seus diferentes formatos, as outras opções que existem a seu redor e mesmo fazer o diálogo possível com outras manifestações culturais, aproveitando as situações para falar mais sobre como essas também se constituem em possibilidades de lazer (de novo educação para o lazer).

OS EQUIPAMENTOS DE LAZER: PROBLEMAS E A NECESSIDADE DE APROVEITAMENTO MÚLTIPLO

Poderíamos afirmar que existem poucos equipamentos de lazer distribuídos pelas cidades brasileiras? Ou seria melhor dizer que os equipamentos que existem muitas vezes são mal aproveitados? Ou, ainda, que o problema maior é a própria distribuição de tais equipamentos pelos bairros e distritos de cada cidade?

A questão dos equipamentos de lazer é bastante complexa, sendo um dos problemas mais significativos no que se refere à restrição da possibilidade de acesso às vivências de lazer. Não por acaso, é comum que as comunidades constantemente reivindiquem a construção de novos espaços públicos, para que possam aproveitar melhor seus momentos de não trabalho.

Podemos dizer que o problema ocorre a partir da conjunção de respostas positivas às três perguntas anteriores. Existem, sim, poucos equipamentos de lazer distribuídos pelas cidades. Por exemplo, somente 7% dos municípios brasileiros possuem cinemas. Mais ainda, 68% das cidades não dispõem de teatros. Contudo, em 98% das cidades é disponibilizado o sinal de um dos canais de televisão mais conhecidos (MELO; PERES,

2009). Com esses dados, confirmamos o que mencionamos no item anterior: a ação da indústria do entretenimento é bastante poderosa.

Então estamos afirmando que os habitantes de cidades que possuem uma rede de cinemas e teatros são privilegiados por terem acesso a tais espaços? Não necessariamente. Peguemos o caso do Rio de Janeiro. Esse município possui mais de 150 salas de cinema, mas estão distribuídas por somente 20 bairros, a maioria no eixo Centro-Zona Sul-Barra, onde mora a população de maior poder econômico. A cidade possui mais de 50 centros culturais, sendo que somente dois se localizam na Zona Oeste da cidade (MELO; PERES, 2009). Podemos identificar, a partir desse exemplo, que o privilégio permanece no interior dos municípios que possuem uma vasta rede de equipamentos de lazer.

Temos, ainda, de considerar a qualidade da programação oferecida. A cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, possui cerca de 25 salas de cinema de arte (também chamados de cinemas “alternativos”), que procuram exibir um material de qualidade diferenciada e filmes de diferentes países (MELO; PERES, 2009). Somente uma dessas salas atende as Zonas Oeste e Zona Norte. O melhor da programação dos Centros Culturais também pouco chega a tais regiões. Mesmo que chegasse, **se não for implementado um processo sério de animação cultural, de educação para o lazer, corremos o risco de ver os eventos esvaziados, já que as pessoas não costumam procurar aquilo que não conhecem e/ou não valorizam por desconhecimento.**

Some-se a isso outro problema dos mais graves: a falta de aproveitamento adequado de equipamentos já construídos. Muitas cidades possuem pelo menos um cinema e/ou teatro, mas não poucas vezes esses praticamente não funcionam ou simplesmente abrem para a realização de eventos esporádicos, não configurando sua programação a partir do oferecimento de atividades permanentes e de formação cotidiana.

Esse problema poderia ser minimizado com ações simples. As cidades normalmente possuem escolas municipais. Nos fins de semana, a maior parte delas permanece fechada. Imaginem se conseguíssemos transformar pelo menos uma escola por bairro em um centro cultural? Aos fins de semana, essas escolas seriam mantidas abertas, oferecendo atividades para a comunidade: práticas esportivas nas quadras, oficinas artísticas nas salas de aula, cursos diversos para os interessados, projeção de filmes em vídeos, espetáculos musicais etc.

Algo semelhante acontece com quadras e/ou ginásios. Na maioria dos casos, permanecem fechados a maior parte do tempo, somente abrindo para jogos especiais (quando algum time famoso visita a cidade), para jogos de federações diversas ou, no máximo, para alguma prática esportiva esporádica da população. Não estaríamos a minimizar as potencialidades desses espaços de lazer? Por que não “animar” tal equipamento, mantendo atividades permanentes (que aconteceriam diariamente), realizando eventos de fins de semana, extrapolando a questão da própria prática esportiva? Nesses espaços, poderiam também ser organizadas exposições, sessões de projeção de filmes, atividades de recreação para as crianças, aulas de música, eventos comemorativos e tudo o mais que a criatividade permitir.

Alguns administradores argumentam que controlam excessivamente a frequência dos espaços de lazer tendo em vista que o público quebra ou não conserva adequadamente as instalações. Mas será que o público não faz isso exatamente porque não identifica aquele espaço como seu? Não se trataria de educar o público? Não parece absurdo os órgãos governamentais investirem um expressivo dinheiro orçamentário (que em última instância sai do bolso do cidadão) e a própria população não poder acessar com frequência os equipamentos e deles usufruir?

Existe uma saída clara para aumentarmos a movimentação e otimizarmos a utilização (múltipla) dos espaços de lazer, entre os quais as quadras e ginásios esportivos, talvez a única efetiva e aquela que melhor exponencia a perspectiva de intervenção educacional no âmbito do lazer, que deve ser implementada por organizações públicas e privadas comprometidas com o interesse público: a cogestão dos espaços. Abordamos a seguir esse assunto.

O PAPEL DA COMUNIDADE

Para potencializarmos o uso dos espaços de lazer, devemos buscar o maior envolvimento possível da comunidade interessada. Isto é, procurar administrar não **para** os envolvidos, e sim **em conjunto** com eles.

Quando deixamos de ter tal procedimento, mesmo com boa vontade, corremos o risco de não cumprir adequadamente nossas funções e de implementar ações que não tenham os desdobramentos esperados. Temos muitos exemplos de fracassos no que se refere à construção e à gestão de espaços de lazer, devido ao fato de a população não ter sido envolvida e/ou consultada.

Consideremos o seguinte exemplo, já identificado concretamente por nós. Determinada localidade possuía uma praça, pequena, feia, aparentemente desorganizada, mas muito utilizada. As crianças pequenas jogavam bolinha de gude e rodavam pião na areia. Pela manhã e pela tarde, os adolescentes jogavam futebol no campo improvisado, cujas balizas eram marcadas por pedras e chinelos ou construídas precariamente com velhos pedaços de madeira. Os adultos e idosos jogavam cartas em um tosco banco e mesa de madeira construídos embaixo de uma árvore. Pela noite, a praça era ocupada por namorados, a conversar e comer pipoca, e por pessoas que chegavam do trabalho para o jogo de futebol, sempre seguido de um bate-papo animado.

Aí vem o poder público. Acha que aquela praça não é adequada e, sem consultar a população, envolve sua equipe de arquitetos na tarefa de reformá-la. De repente, o espaço fica fechado ao uso por meses com a promessa de que ele vai ficar melhor e mais bonito. Ao final, numa grande festa, inaugura-se a “nova” praça. Depois da inauguração, começam os problemas.

Onde havia terra, os arquitetos colocaram concreto, pois esse material “dura mais”. Assim, já não se pode mais jogar bolinha de gude ou rodar pião. A mesa dos idosos que jogavam carta foi retirada, pois era feia. Logo, em função do calor e da falta de espaço, já não podem mais continuar com sua prática cotidiana. As quadras esportivas construídas são belíssimas, construídas segundo o modelo “oficial” e, por isso, nem todo mundo pode usar a qualquer hora. Burocratiza-se o acesso, sem falar que as dimensões “oficiais” dificultam a prática esportiva dos menores. A praça é cercada e fechada às 18 horas, sob o argumento de conservação e segurança. Assim, os namorados têm mesmo que ficar no portão de casa.

Em algumas semanas, a bonita praça virou um monumento, quase um espaço sem utilidade, um “elefante branco”. Se formos pensar bem, era melhor a praça antiga, feia, mas útil.

O ideal seria que os responsáveis pela reforma se articulassem com a comunidade, identificando seus desejos e suas necessidades, tornando-a bonita sim, porém também utilizável de forma vantajosa. Mais ainda: que se envolvesse a comunidade na conservação e na gestão, agindo como parceira no eficaz aproveitamento daquele espaço construído, que, em última instância, significa um investimento social e um empreendimento financeiro.

Esse tipo de proposta é mais trabalhosa? Sem dúvida. Contudo, sem isso, estamos correndo o risco de desrespeitar as comunidades, investir com pouca garantia de retorno (isso é, correndo o risco de a ação não ser nem eficiente, tampouco efetiva) e, do ponto de vista financeiro, ainda ter mais gastos no futuro, já que a população pode não se envolver na preservação (logo, também não será eficaz).

É fundamental entender no Programa Segundo Tempo, que a comunidade não é um mero detalhe, nem deve ser considerada como passiva: ela deve ser convidada, estimulada a participar ativamente. Uma vez mais chamamos a atenção: **um projeto de lazer não é aquilo que o público quer, nem aquilo que quer o profissional de lazer, mas aquilo que se gesta no diálogo entre ambos.**

A QUESTÃO DA INCLUSÃO SOCIAL, DA ADAPTABILIDADE DOS ESPAÇOS E DA SEGURANÇA

Ao prepararmos nossa programação, devemos estar atentos para diversificar as atividades, de forma a atingir os mais diversos interesses e gostos, e permitir a participação de todos, sempre levando em conta a faixa etária (crianças, adolescentes, adultos, idosos), a questão do gênero (homens e mulheres) e da orientação sexual (homossexuais masculinos e femininos, transexuais), as pessoas com deficiências (sejam elas físicas, visuais, intelectuais ou múltiplas), o grau de preparação e de aptidão para a realização do que for oferecido. Sempre que possível, inclusive, devemos pensar em atividades que possam juntar públicos diversos em uma mesma prática, homens e mulheres juntos, crianças e adultos, jovens e idosos (intergeracionalidade).

Também é fundamental ressaltar que não devemos permitir qualquer manifestação de preconceito e discriminação em nossas programações, sejam eles de que natureza for. Todos devem ser contemplados, respeitados e devem ter o direito de participar ativamente em todas as fases dos projetos (preparação, execução, avaliação).

Para que todos possam participar, temos, inclusive, pensar na adaptação dos espaços físicos. Por exemplo, alguns locais possuem longas escadas como entradas. Isso cria dificuldades de acesso e constrangimentos para uma parte significativa de idosos e portadores de deficiência, que, em função de sua dificuldade de deslocamento, dependem da boa vontade de outros ou até mesmo ficam impedidos de usufruir das atividades oferecidas. Caso o espaço já esteja construído, podemos pensar na colocação de rampas de madeira para facilitar o acesso. Aliás, devemos lembrar que garantir a segurança do público é fundamental.

A questão da adaptabilidade também deve ser observada quando pensamos no material a ser utilizado. Imaginemos o seguinte exemplo: desejamos organizar um jogo de basquete com crianças de 5/6 anos. Não é possível que, nesse caso, utilizemos as tabelas oficiais, pois será difícil que tenham força para arremessar a bola. Assim, devemos construir tabelas mais baixas, facilmente confeccionáveis com PVC e um latão cheio de cimento. Além disso, não devemos utilizar a bola oficial de basquete, de manuseio complicado para a referida faixa etária. Podemos tranquilamente trocar por uma bola de borracha, de toque mais agradável.

Enfim, o princípio básico é sempre o mesmo: devemos adaptar e organizar nossas atividades e nossos programas de forma a contemplar com segurança o maior número possível de pessoas, sem que isso implique perda de qualidade na ação pedagógica.

AS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Como vimos, as atividades de lazer são sempre culturais, relacionadas aos mais diferentes interesses humanos. Enquanto prepara sua programação, o profissional pode utilizar as mais diversas linguagens/manifestações,

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

procurando contemplar essa variedade de possibilidades: é mesmo importante, na medida do possível, garantir o maior número de opções.

Para embasar a preparação de nosso programa, uma eficaz ferramenta auxiliar é o quadro classificatório proposto por Joffre Dumazedier (1973), que divide as atividades de lazer em cinco grupos: Físicas, Artísticas, Manuais, Intelectuais, Sociais.

O que esse autor leva em conta é o interesse central que conduz o indivíduo às atividades, mesmo que saibamos que isto não se dá de forma isolada. Isto é, um indivíduo, quando joga futebol nas tardes de sábado, não o faz somente tendo em vista o interesse na atividade física, mas também porque o grupo social se reunirá depois para conversar. Interesses físicos e sociais, nesse caso, cruzam-se.

Por exemplo, entre os que procuram os núcleos do Programa Segundo Tempo, os interesses mais diversos os conduzem. Uns vão gostar mesmo do jogo, do esporte. Outros só querem estar juntos, ter um círculo social. Outros vão gostar mais das atividades extras. O importante é que possamos oferecer um leque de atividades, não só para atender aos diferentes desejos, mas também para apresentar novas alternativas, estimular o desenvolvimento de novos hábitos, apresentar alternativas.

O que importa para nós, profissionais de lazer, é considerar um quadro geral de interesses, **utilizando a classificação proposta como forma de diversificar e potencializar o alcance dos objetivos de nossa proposta de intervenção**. Dentro de cada interesse apresentaremos alguns exemplos de atividades. Mas lembremos: a criatividade de cada profissional é o limite da preparação de nossos programas (obviamente que também considerando as condições operacionais de cada espaço).

OS INTERESSES FÍSICOS

As atividades físicas estão entre as mais procuradas pelas comunidades e, no caso do Programa Segundo Tempo, constituem o mote central.

Normalmente, o praticante busca o prazer ocasionado pela movimentação corpórea, muitas vezes a relacionando com preocupações ligadas à estética corporal e à saúde. Podemos introduzir tais atividades a partir de uma dupla postura de nosso público-alvo, sempre buscando o equilíbrio entre ambas: o indivíduo pode jogar/praticar ou pode assistir à realização da atividade. Por exemplo, pode jogar futebol ou assistir a uma partida do esporte. Importante é garantir a possibilidade e o estímulo a ambas as posturas.

★ Exemplos de atividades:

- a) esportes em geral, que podem ser praticados na natureza (*treking*, montanhismo etc.), em quadras e campos (handebol, voleibol, basquetebol, futebol etc.), lutas (capoeira, judô etc.), aqueles conhecidos como radicais (*skate*, ciclismo, patinação), entre outros;
- b) caminhadas em ambientes naturais ou urbanos;
- c) danças diversas (de salão, ligadas a escolas artísticas, folclóricas etc.);
- d) diversas modalidades de ginástica.

OS INTERESSES ARTÍSTICOS

As atividades artísticas estão entre aquelas cujo acesso é mais difícil e menos oferecido para a população. Não podemos deixar de introduzir essa importante manifestação humana em nossos programas. Vale ressaltar que não devemos ter preconceitos quanto às formas de arte possíveis de serem utilizadas. Com certeza, a arte está não somente nos museus, cinemas, teatros, bibliotecas, mas também nas tradições folclóricas e na cultura popular, no samba, na literatura de cordel, no forró.

Ao introduzir tais atividades, devemos também levar em conta a dupla postura já apresentada. É importante levar a arte ao nosso público, levar nosso grupo aos espaços nos quais a arte é exibida e, também, estimular cada indivíduo a descobrir suas possibilidades enquanto produtores. Independentemente da qualidade do material produzido, todos nós podemos escrever, pintar, cantar, tocar uma música etc.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

A experiência estética é o elemento que impulsiona à busca das manifestações artísticas como forma de lazer.

★ Exemplos de atividades:

- a) artes plásticas (pintura, escultura etc.);
- b) cinema;
- c) teatro;
- d) música;
- e) danças em geral.

No Programa Segundo Tempo, essas atividades, consideradas complementares, podem e devem ser articuladas com o esporte, além de serem oferecidas independentemente dessa relação. Um exemplo rápido: podemos passar filmes nos quais o esporte é o tema central, para tratar de alguma questão programada. Nesse esforço, não devemos perder a oportunidade de apresentar o próprio filme como opção de lazer.

OS INTERESSES MANUAIS

As atividades manuais são procuradas fundamentalmente pelo prazer ocasionado pela manipulação de objetos e produtos. Muitas vezes, tais atividades passam de *hobbies* a opções de trabalho, mas no Programa Segundo Tempo não devem ser encaradas como preparação para tal, e sim como uma forma de diversão e educação.

★ Exemplos de atividades:

- a) culinária;
- b) marcenaria;
- c) tricô e crochê;
- d) corte e costura;
- e) jardinagem;
- f) artesanato.

Exemplo: podemos construir campos de futebol de botão ou de “futebol de prego”, aproveitando para demonstrar como esse esporte está presente em muitos espaços de nossa vida.

OS INTERESSES INTELECTUAIS

É claro que em todas as atividades envolvemos nossa parte intelectual. Mas nesse grupo encontramos aquelas em que o prazer fundamental está relacionado à reflexão e ao raciocínio.

★ Exemplos de atividades:

- a) jogos intelectuais (xadrez, dama, jogos de baralho, como sueca, truco, buraco);
- b) cursos livres de informação geral;
- c) palestras;
- d) leitura.

Exemplo: podemos preparar palestras sobre determinados esportes. Além disso, lembremos que o xadrez já ocupa lugar de destaque no Programa, como uma das modalidades esportivas individuais.

OS INTERESSES SOCIAIS

Todas as atividades de lazer tendem a desenvolver a sociabilidade e estimular a formação de grupos, mas nesse grupo de atividades a ênfase de interesse recai exatamente sobre tal possibilidade, ou seja, sociabilidade e formação de grupos. São atividades buscadas fundamentalmente por promover o encontro de indivíduos.

* Exemplos de atividades:

- a) festas;
- b) espetáculos;
- c) atividades turísticas.

Na verdade, devemos entender que nossos programas podem e devem conjugar de forma articulada todos esses interesses. Vejamos o exemplo da realização de um “Festival de Futebol”, a ser realizado em um domingo, em uma de nossas quadras/ginásios.

Organizaremos, sim, um campeonato de futebol que buscará congregiar as equipes da comunidade. Mas lembremos: é importante garantir a participação de todos. Assim, criaríamos categorias diferentes, com regras adaptadas para idosos, crianças, portadores de deficiência, mulheres etc. O interesse físico estaria sendo mobilizado.

Aproveitando que acontece a competição, poderíamos preparar para o público uma exposição de artistas plásticos que retrataram o futebol em suas obras (Gerschman, Portinari, artistas *naïves* e mesmo da própria comunidade, por exemplo). Mais que uma mostra de quadros, realizaríamos oficinas de pinturas, a serem desenvolvidas com base naqueles artistas. Nesse caso, o interesse artístico estaria em voga.

Poderíamos também programar palestras sobre o futebol e sua importância para a sociedade brasileira e/ou sobre dicas de preparação e aquecimento para a prática cotidiana do futebol. Identificamos aqui a mobilização do interesse intelectual.

Também implementaríamos oficinas de atividades da cultura popular relacionadas ao futebol: rebatida, cascudinho, golzinho, disputa de embaixada etc. Conjugando-se a esse esforço, prepararíamos atividades de marcenaria que ensinassem a confeccionar campos de futebol de botão, de futebol de prego, realizando, em seguida, campeonatos com o material produzido. Articularíamos, assim, o trabalho com a cultura popular com o interesse manual.

Paralelamente a isso, programaríamos a exibição de uma série de vídeos que tematizam o futebol, sob os mais diferentes aspectos (“Prá frente Brasil”, “Isso é Pelé”, “Garrincha a alegria do povo”, “Boleiros”, entre outros). De novo o interesse artístico vem à tona. Finalmente,

para encerrar as atividades, com uma grande festa, apresentar-se-ia um grupo de samba cujo repertório fosse baseado naquelas composições que abordaram o assunto futebol (Wilson Batista, Pixinguinha, Noel Rosa, Chico Buarque, entre outros). Finalizaríamos juntando, então, o interesse artístico com o social, que, aliás, esteve de alguma forma presente em todos os momentos.

Vejamos como a criatividade é o limite. Uma única temática (o futebol) nos permitiria trabalhar os mais diferentes interesses humanos, diversificando a nossa oferta de atividades e reforçando os nossos compromissos educacionais.

Por fim, uma última ressalva se faz necessária. Quadras/ginásios podem e devem ser um ponto central de realização das atividades, mas não necessariamente devemos nos restringir a eles. É importante também estimular e organizar nosso público-alvo para que possa conhecer outras opções que existem nas cidades.

Essa parece ser uma das tarefas mais importantes para nós, profissionais de lazer: apresentar ao cidadão as diversas possibilidades que sua cidade oferece e, nesse percurso, aproveitar para falar das belezas, dos problemas e da necessidade a que os habitantes devem estar atentos e ativos para reivindicar uma cidade melhor e mais humana.

Exemplificando com o cotidiano do PST

Para facilitar que você visualize o seu cotidiano considerando a classificação de Dumazedier, apresentamos um exemplo de como uma só atividade, o futebol, pode ser trabalhada tendo em conta os mais diferentes aspectos. Mas, atenção! Esse é só um exemplo! Não se prenda a ele. Crie, envolva a comunidade local e verá a enorme potencialidade da proposta. Além disso, lembramos, as atividades podem ser oferecidas independentemente de sua conexão com o esporte.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

FUTEBOL		
INTERESSE	ATIVIDADE	CONTEÚDOS
Físicos	<ul style="list-style-type: none"> Atividades que desenvolvam os fundamentos técnicos e táticos do jogo; Jogos entre o grupo, dos quais todos participam em período de tempo satisfatório aos desejos e às possibilidades de cada um. 	<ul style="list-style-type: none"> Sociabilização; Trabalho coletivo; Cooperação; Inclusão; Fundamentos do jogo.
Artísticos	<ul style="list-style-type: none"> Construção de uma minixposição de obras de arte que utilizam o esporte como tema de inspiração; Visita a museus ou exposições que abordam o futebol; Atividade com fotografias em que se identifiquem: jogadores, autores, artistas, músicos, personalidades locais, entre outros que estejam envolvidos com futebol; Atividades com músicas que citam o futebol; Projeção de filmes que abordam o futebol. 	<ul style="list-style-type: none"> Medição cultural (contato entre a cultura erudita, a cultura de massa e a cultura popular); Circularidade pela cidade; Apropriação e vivência dos espaços culturais da cidade; Etnia/raça.
Intelectuais	<ul style="list-style-type: none"> Palestra de um ídolo local: organização de uma palestra de um jogador de futebol local reconhecido pela comunidade; Contador de história: seleção de uma obra literária e desenvolvimento de uma roda de leitura; Desenvolvimento de pesquisa com pessoas da comunidade que são jogadores ou ex-jogadores de futebol; Atividades com as regras e normas do esporte. 	<ul style="list-style-type: none"> Estímulo às relações com os conteúdos escolares; Estímulo ao cumprimento de regras e normas.
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> Visita a projetos que desenvolvam o esporte; Festival de futebol; Torneio e campeonatos entre o grupo; Torneio e campeonatos com outros grupos; Visita a clubes de futebol; Visita a estádios de futebol; Atividades envolvendo os familiares; Atividades que envolvam a comunidade (vizinhos, amigos e lideranças). 	<ul style="list-style-type: none"> Socialização; Formação de grupos com interesse no esporte; Construção de novas amizades; Aproximação das pessoas; Construção de rede sociopedagógica com interesses comuns.
Manuais	<ul style="list-style-type: none"> Imitação em argila de esculturas que tematizam o futebol; Construção de brinquedos de sucata reciclados; Construção de maquete de sucata. Ex.: maquete da comunidade, em que se identifiquem os espaços de prática do esporte; maquete do estádio de futebol da cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Estímulo à educação das sensibilidades; Medição cultural (contato entre a cultura erudita, a cultura de massa e a cultura popular); Inclusão de gênero, pessoas com deficiência, faixa etária distinta na mesma atividade.

Quadro 1: Proposta de atividades para a modalidade futebol.

Fonte: Dumazedier (1973). Adaptado.

Atenção! As atividades propostas aqui não estão apresentadas em uma ordem hierárquica de aplicabilidade. Elas necessitam de contextualização antes, durante e depois da ação para que o grupo se aproprie dos conteúdos desenvolvidos e possa construir ligações entre os estímulos. Também é necessário estarem relacionadas entre si, pois compartilham conteúdos.

O PROFISSIONAL DE LAZER/O ANIMADOR CULTURAL

Não pretendemos aqui traçar de forma única um quadro limitador das características de personalidade de cada profissional de lazer, tampouco nos prendermos às características que são comuns a qualquer categoria (responsabilidade, bom senso, respeito às diferenças, compreensão dos aspectos éticos, entre outras). O que pretendemos é apresentar algumas características específicas que devem ser buscadas pelo animador cultural.

NO QUE SE REFERE À POSTURA PROFISSIONAL

- a) Formação – Esteja disposto a romper os limites específicos de sua formação acadêmica (Educação Física ou Esporte); tenha disposição de dialogar com outros profissionais e compreender as possibilidades de intervenção de outras linguagens.
- b) Liderança – Entenda que liderar significa conduzir equipes para o desenvolvimento de seu potencial criativo, estimulando a participação crítica e ativa e dando condições seguras para o desenvolvimento dessas potencialidades. Mais ainda, desenvolver constantemente de forma construtiva processos de avaliação (tanto pessoal quanto da equipe), tendo em vista uma superação qualitativa constante das propostas apresentadas. É importante também compreender que o programa de lazer deve ser traçado não para o público, mas em conjunto com o público; a perspectiva de mediação, sem dúvida, vai exigir que o animador seja um líder democrático e não autoritário.

- c) Comunicação – Esteja disposto a estabelecer contatos frequentes, tanto com o público-alvo quanto com profissionais de outras áreas, tendo em vista a articulação de propostas multidisciplinares. Obviamente que carisma e capacidade de bem lidar com público não são dimensões suficientes, mas não podemos negar que essas sejam características importantes.
- d) Criatividade – Tenha a capacidade de inovar, criar e recriar em suas propostas. Tenha a capacidade de, ao dialogar com seu público, descobrir alternativas para a composição de seu programa de intervenção.
- e) Organização – Tenha uma visão estratégica de sua atuação, com capacidade de planejar, operacionalizar e avaliar projetos/programas a curto/médio/longo prazos.
- f) Atualização – Entenda a necessidade de atualização constante, cujo gosto pela leitura e busca de informação seja notável, no que se refere tanto à sua formação técnica, quanto ao cotidiano social.
- g) Senso crítico – Busque identificar ordem social a partir de uma perspectiva diacrônica, percebendo como as diferenças sociais podem influenciar em seu trabalho, construindo, assim, uma prática responsável de inclusão social e de contribuição para a superação do *status quo*.

NO QUE SE REFERE AO DOMÍNIO DE CONTEÚDOS

- a) Linguagens (esporte, artes plásticas, música, cinema, teatro etc.) – Entenda-as não só como fenômenos socioculturais (suas peculiaridades e suas contradições advindas de sua inserção em uma sociedade de consumo), mas também como estratégias de intervenção pedagógica da maior importância.
- b) Lazer – Entenda a atuação no âmbito do lazer não como mera ocupação insequente do tempo disponível, mas como uma intervenção pedagógica, no âmbito da cultura, que, mesmo preservando as características de prazer e diversão, pode trazer

contribuições significativas para a melhoria da qualidade de vida do público-alvo.

- c) Cultura – Entenda a cultura como um conjunto de valores e normas, não somente uma série de manifestações. No que se refere às manifestações, entenda as peculiaridades, a importância e as diferentes formas de sua apresentação em nossa sociedade, notadamente que se refere às tensões que se estabelecem entre os três padrões de organização (cultura popular, cultura de massa, cultura erudita).

FECHANDO AS IDEIAS

O que procuramos apresentar são informações básicas que, esperamos, possam ajudar no desenvolvimento das ações dos projetos no âmbito do Programa Segundo Tempo. Obviamente, este trabalho não substitui aspectos fundamentais para o sucesso das iniciativas. São necessários: a) buscar mais informações sobre o assunto (por isso sugerimos, ao fim, algumas dicas de leituras para os que se interessarem); b) criatividade – cada profissional/equipe deve utilizar as informações aqui contidas como um guia, uma base que permita voos maiores da imaginação; c) empenho e organização, sem os quais qualquer proposta tem grandes possibilidades de se constituir em um grande fracasso.

REFERÊNCIA

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

MELO, Victor Andrade; PERES, Fabio de Faria. **Espaço, lazer e política: desigualdades na distribuição de equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Disponível em http://grupoanima.org/wp-content/uploads/idac_livro_colombia_2004.pdf Acesso em 13 out 2009.

Quadro Síntese:

As ações do Programa Segundo Tempo estão sempre relacionadas ao lazer. O lazer é um direito social e um tempo/espço de formação. Assim, não devemos considerar o lazer como um assunto de menor importância, de menor valor. Ele é uma das necessidades humanas, é um importante campo de vivência social.

Nesse sentido, a intervenção profissional deve superar o espontaneísmo e ser implementada de maneira consequente. Para tal, esperamos que os profissionais estejam dispostos a desenvolver um conjunto de habilidades e adotar procedimentos que permitam exponenciar suas ações.

Esperamos que seja possível contribuir para que nosso grupo deixe de ser apenas público (no sentido de que é uma massa passiva), e passe a ser espectador, crítico, atento e participativo na vivência de seus momentos de lazer. Isso, obviamente, sem que deixe de se divertir.

As atividades de lazer são sempre culturais (em seu sentido mais amplo), vivenciadas no tempo livre das obrigações, de trabalho, das atividades domésticas e religiosas, e das necessidades buscadas em vista ao prazer que podem possibilitar. Devemos também ter em conta que assistir e praticar são duas possíveis posturas nos momentos de lazer.

Para melhor encaminhar a perspectiva de atuação mediadora da animação cultural, precisamos ter em conta o que chamamos de duplo aspecto educativo do lazer: a “educação para e pelo lazer”.

A questão dos equipamentos de lazer é bastante complexa, sendo um dos problemas mais significativos no que se refere à restrição da possibilidade de acesso às vivências de lazer. Para potencializarmos o uso dos espaços de lazer, bem como o alcance dos objetivos dos projetos, devemos buscar o maior envolvimento possível da comunidade interessada. Isto é, procurar administrar não para os envolvidos, e sim em conjunto com eles.

O princípio básico é: devemos adaptar e organizar nossas atividades e nossos programas de forma a contemplar com segurança o maior número possível de pessoas.

O que importa para nós, profissionais de lazer, é considerar um quadro geral de interesses, utilizando a classificação proposta como forma de diversificar e potencializar o alcance dos objetivos de nossa proposta de intervenção. No Programa Segundo Tempo, essas atividades podem e devem ser articuladas com o esporte, além de poderem ser oferecidas independentemente disso, já que se constituem nas atividades complementares.



Questões Centrais para Reflexão:

- 1 – Tendo em vista o discutido, pense em seus momentos de lazer. A partir disso, pense nos desafios que se apresentam para que você encaminhe a proposta apresentada junto à sua comunidade-alvo.
- 2 – Observe a distribuição de bens culturais por sua cidade e bairro. Reflita: o que você, como profissional de lazer, pode fazer para contribuir para que sua comunidade-alvo tenha mais acesso às atividades de lazer de uma forma diversificada?
- 3 – Reflita: que contribuição podemos dar, por meio das atividades de lazer, para que os cidadãos tenham uma vida melhor?
- 4 – Reflita: como envolver a comunidade com a qual trabalho, na construção e execução do meu projeto?
- 5 – Reflita: quais são os meus limites profissionais para atuar na perspectiva apontada, inclusive tendo em conta os cinco interesses de lazer apresentados? O que posso fazer para me aperfeiçoar tendo em vista esse quadro?



Onde Saber Mais:

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond; MELO, Victor Andrade de; BRETAS, Angela (Org.). **Lazer e cidade**. Rio de Janeiro: Shape, 2008.

CAMARGO, Luiz Otávio Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DUMAZEDIER, Joffrê. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

MARCELLINO, Néelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

MARCELLINO, Néelson Carvalho (Org.). **Políticas públicas setoriais do lazer**: o papel das prefeituras. Campinas: Autores Associados, 1996.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. **Uma introdução aos estudos do lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

MELO, Victor Andrade de. **Animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papyrus, 2006.

WERNECK, Christiane; ISAYAMA, Hélder. **Lazer e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE

Silvana Vilodre Goellner¹

Na agenda política e pedagógica de muitos projetos sociais, o termo *inclusão* tornou-se lugar comum. Sob o seu abrigo defendem-se direitos de indivíduos e grupos considerados à margem de várias das garantias sociais vigentes em uma sociedade democrática. Em que pese a relevância da perspectiva inclusiva, não raras vezes, é possível identificar que alguns temas também estão à margem dessa *inclusão*, como, por exemplo, as questões afeitas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades.

Com essa afirmação, advoga-se que um projeto que se propõe a promover a *inclusão social*, tal qual o Programa Segundo Tempo, deve, necessariamente, estar atento a questões que vão além das diferenças de classe social, as quais não deixam de ser importantes, mas não são as únicas diferenças a promover a exclusão. Destacam-se, aqui, outros marcadores identitários tais como gênero, geração, raça/etnia, sexualidade, capacidade física, entre outros, pois, em seu nome, alguns sujeitos são excluídos da prática de atividades corporais e esportivas. Quando isso acontece, estamos diante daquilo que denominamos de *discriminação*, visto que, por vezes, promovem-se situações desiguais de acesso e permanência ao esporte e ao lazer entre meninos e meninas, homens e mulheres, negros, índios e brancos, crianças jovens, adultos e velhos, heterossexuais e homossexuais, ricos e pobres, com deficiência entre outros.

Enfim, ressalta-se que, por vezes, não nos damos conta de que muitas das exclusões presentes nas atividades de esporte e lazer, inclusive as promovidas no interior dos projetos sociais que buscam a *inclusão*, acontecem porque os profissionais neles envolvidos não estão

¹ Professora da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

suficientemente preparados, tanto para perceber a exclusão como para lidar com ela no sentido de fazê-la desaparecer.

Considerando que o Programa Segundo Tempo não depende apenas de quem elabora suas diretrizes político-pedagógicas e dos órgãos institucionais que o financiam, mas, sobretudo, daqueles/as que estão no dia a dia das suas atividades (coordenadores/as, executores/as, monitores/as, agentes comunitários), busca-se, neste texto, fornecer alguns subsídios teóricos acerca das questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades, com o intuito de alertar, em função desses marcadores, acontecerem situações nas quais, sutil ou explicitamente, promovem-se oportunidades desiguais de acesso às atividades desenvolvidas.

OS CORPOS, OS GÊNEROS E AS SEXUALIDADES

No livro *Sociologia do Corpo*, David Le Breton faz uma afirmação bastante significativa para entendermos o corpo como o local de construção de nossa identidade, quando expressa: “a existência é corporal” (LE BRETON, 2006, p. 24).

Essa expressão, por si só, já traduz muito do que precisamos apreender para pensarmos o corpo: ele não é algo que *temos*, mas algo que *somos*. Portanto, não há como falar de corpo sem falar de nós mesmos, de nossa subjetividade, daquilo que somos ou que gostaríamos de ser. Quando dizemos *corpo*, estamos nos referindo não somente à materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos. Afinal,

um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas

fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2008, p. 28).

Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura. Em outras palavras, o corpo não é algo que está dado *a priori*. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.

Essa afirmação leva a pensar, por exemplo, que nem mesmo aquilo que é dado como *natural* do corpo existe sem a intervenção da cultura. Pensemos: ter fome ou sede, por exemplo, são necessidades biológicas que se expressam na materialidade do corpo. Podemos dizer, então, que todas as pessoas, se não se alimentarem, sentirão a sensação da fome e que esta, além de ser da natureza do corpo, é universal. No entanto, se analisarmos com mais atenção, perceberemos que são bastante diversos os motivos pelos quais sentimos essas necessidades ou, ainda, os produtos que poderão saciá-las.

Talvez na nossa cultura não tenhamos desejo de comer um cão (como fazem os coreanos), assim como muitas pessoas não saciam a sede tomando um chimarrão (hábito comum aos gaúchos). Da mesma forma, podemos pensar que o que faz chorar ou rir é diferente entre os grupos sociais, entre as culturas e entre os tempos. Como também são absolutamente diversas as referências sobre limpeza, saúde, desejos sexuais, beleza, performance física etc.

Diante dessas questões, como imaginar que o corpo existe independente da cultura na qual ele vive? Como acreditar que sua natureza, por si só, garante sua formação e desenvolvimento? Nosso corpo revela o tempo no qual foi educado e produzido, razão pela qual, ao mesmo tempo em que somos diferentes, somos também muito parecidos. Um exemplo disso é que, nos dias atuais, dificilmente encontramos uma mulher usando um espartilho com fins estéticos, como acontecia, por exemplo, no final do século XIX e início do XX. Ou seja, nenhuma menina hoje é educada a suportar os apertos de um espartilho de forma que sua ação sobre o corpo lhe confira um formato que, naquele tempo, era considerado como desejável. Os constrangimentos corporais são outros.

Com isso, afirma-se que o corpo é educado através de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de

parecer e de se comportar. Educa-se o corpo na escola e fora dela: na religião, na mídia, na medicina, nas normas jurídicas, enfim, em todos os espaços de socialização nos quais nos deparamos, cotidianamente, com recomendações como, por exemplo, sobre o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, os gestos, a movimentação, as práticas sexuais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida. Educa-se o corpo também no esporte, no lazer e nos projetos sociais.

Ainda sobre o corpo, outra questão merece ser refletida: se não existe um corpo dotado de uma essência universal, é possível falar de uma educação “do corpo”? Não seria mais adequado usarmos o seu plural “dos corpos”?

Cabe esclarecer: ainda que algumas vezes o termo corpo apareça no singular, quando sua análise orienta-se pela perspectiva cultural, não há a menor dúvida de que está se falando de corpos que são observados nas suas especificidades e singularidades: corpos infantis, jovens, adultos, envelhecidos, brancos, não brancos, pobres, femininos, masculinos, obesos, anoréxicos, saudáveis, doentes, católicos, umbandistas, homossexuais, heterossexuais, com necessidades especiais, atléticos, enfim, corpos múltiplos, ambíguos, inconstantes e diferentes.

Tais distinções resultam de construções culturais plurais, pois cada cultura elabora corpos desejáveis e/ou corpos não desejáveis. Os desejáveis são aqueles que estão adequados às representações que cada cultura elege como sendo assim. Na nossa sociedade seriam, por exemplo, os corpos magros, saudáveis, malhados, heterossexuais e jovens. Já os corpos indesejáveis são inúmeros e, de acordo com o tempo e lugar, multiplicam-se em gordos, feios, andróginos, drogados, velhos, deficientes, flácidos, inaptos, lentos, *gays* e tantos outros adjetivos que, ao serem nomeados, não expressam apenas uma diferença, mas, sobretudo, uma desigualdade.

Se os corpos são diferentes, é necessário pensar ainda, que os gêneros e as sexualidades também o são. Essas marcas inscrevem-se também nos corpos e, além disso, constituem a identidade dos sujeitos.

Por *gênero* entende-se a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de *sexo*, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres, e vice-versa. O *gênero*, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica

ser masculino e/ou feminino². Em outras palavras, o corpo é *generificado*, o que implica dizer que as marcas de gênero inscrevem-se nele.

Se estamos cientes de que o *gênero* é a construção social do sexo, precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino não existe *naturalmente*. Foi construído assim e, por esse motivo, não é, desde sempre, a mesma coisa. Algum tempo atrás, por exemplo, um homem que usasse cabelos compridos e brincos, provavelmente, teria a sua masculinidade questionada, visto que essas *marcas* eram consideradas como femininas. Nos dias de hoje, essa suspeição já não se aplica, porque os brincos fazem parte dos adornos corporais de brasileiros e brasileiras, assim como o uso de cabelos compridos, curtos, coloridos etc.

Esse exemplo ajuda a pensar outra questão importante sobre os *gêneros*. O que é mesmo masculino e feminino? Será que podemos nos referir a esses termos no singular, ou não poderíamos pensar que existem diferentes formas de viver as masculinidades e as feminilidades? Será que há formas fixas de assim ser e parecer?

De acordo com a teorização feminista pós-estruturalista, esse binarismo não existe, pois masculinidade e feminilidade se definem reciprocamente, visto não existir nenhuma essência *a priori* determinada para uma e outra identidade. Essas identidades, ao contrário, são produzidas na cultura, não havendo uma fixidez em sua produção. Do mesmo modo, podemos pensar que não existe a categoria *homem* e a categoria *mulher* isoladamente. Os sujeitos são homens e mulheres plurais porque são de diferentes etnias, classes sociais, religiões, idades etc. Um homem negro, jovem, atlético, *gay* e pobre apresenta, em seu corpo, marcas muito distintas, por exemplo, de um homem branco, rico, evangélico, heterossexual e deficiente físico.

Com relação à sexualidade, é importante considerá-la, tal como explicita Jeffrey Weeks (1999), como algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais. Nesse sentido, o termo *orientação sexual* é utilizado para contemplar a diversidade de possibilidades de viver a sexualidade, pois significa a orientação que

2 Sobre o conceito de gênero e seus desdobramentos sugere-se a leitura dos seguintes textos: Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1999), Linda Nicholson (2000) e Dagmar Meyer (2008).

cada sujeito dá ao exercício de sua sexualidade; em outras palavras, “a direção ou a inclinação do desejo afetivo e erótico” (BRASIL, 2007) que, não necessariamente, está dirigido para a heterossexualidade. A sexualidade também é plural, o que implica afirmar a inexistência de um único modo correto, estável, desejável e sadio de vivenciá-la. Vale lembrar que uma mesma pessoa, ao longo de sua vida, pode apresentar mais de uma identidade sexual, ou seja, ser heterossexual, homossexual ou bissexual etc. Essas identidades são culturalmente construídas e, em nossa cultura, referem-se às formas como os sujeitos vivem sua sexualidade, que pode ser com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou, ainda, com ambos os sexos.

Ao atentarmos para essa *diversidade*, busca-se enfatizar que, de maneira geral, questões afeitas ao *gênero* e à *sexualidade* são silenciadas ou, quando mencionadas, não raras vezes, são referidas a partir daquilo que é representado como sendo o *normal*, *desejável* e *aceitável*.

O RESPEITO À DIVERSIDADE

Considerando que os sujeitos que participam do Programa Segundo Tempo são plurais, como, então, trabalhar em sua diversidade?

Quando se fala em *inclusão* na educação dos *corpos*, dos *gêneros* e das *sexualidades*, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa *pluralidade* deve ser valorizada e aceita em suas singularidades. Para tanto, é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam o sujeito, enredando-o em representações que o nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual. Precisamos nos dar conta de que práticas como essas reforçam *discriminações* e *exclusões* ao invés de se ampliarem possibilidades de intervenção junto aos sujeitos por meio do esporte, de modo a manterem uma interação afetiva que contribua para seu desenvolvimento integral – um dos objetivos centrais do Programa Segundo Tempo.

Nesse sentido, quero chamar a atenção para a necessidade de refletirmos e problematizarmos o caráter *natural* atribuído ao *corpo*, ao *gênero* e à *sexualidade*, pois, em nome dessa *natureza*, por vezes não identificamos atitudes discriminatórias e, conseqüentemente, de exclusão, inclusive

no desenvolver das atividades que buscam educar por meio das práticas corporais e esportivas.

Quando usamos o termo *problematizar*, enfatizamos que é necessário colocar em suspeição algumas *verdades* com as quais nos deparamos dia a dia, pois, provavelmente, elas não são assim tão *verdadeiras*. Um bom exercício seria refletirmos, por exemplo, sobre alguns discursos e algumas práticas que circulam na nossa vida cotidianamente, já que se não os *problematizarmos*, estaremos contribuindo para reforçá-los. Precisamos colocar em dúvida, por exemplo, as questões a seguir comentadas.

- a) **A ideia de que a anatomia dos corpos justifica o acesso e a permanência de meninos e meninas em diferentes modalidades esportivas.** É necessário pensar que, muito mais que as diferenças biológicas entre meninos e meninas, são as diferenças culturais e sociais que incidem, fortemente, na orientação do que é mais ou menos adequado para um e outro sexo.
- b) **A importância atribuída à aparência corporal como determinante no julgamento que se faz sobre as pessoas.** Precisamos questionar afirmativas como, por exemplo: uma criança obesa assim o é porque tem preguiça e não faz exercício físico; uma menina que usa boné, bermuda larga e tatuagem tem aparência masculinizada e deve ser homossexual; um menino que fala baixo e apresenta gestos delicados é *gay*, entre outras.
- c) **A ênfase na beleza como uma obrigação para as meninas e mulheres em função da qual devem aderir a uma série de práticas (pouca alimentação, cirurgias estéticas), inclusive as esportivas.** As meninas precisam ser valorizadas pelo que são e não pela sua aparência. Além disso, o esporte deve ser incentivado em função de outros objetivos, como, por exemplo, socialização, exercício de liberdades, experimentação de situações de movimentação de seu corpo, aprendizagem de técnicas, dentre outros, e não apenas estar voltado para a aquisição da beleza. Essa orientação talvez seja um fator limitador para que participem de atividades que envolvam maior força física, potência etc.
- d) **O constante incentivo para que os meninos explicitem, cotidianamente, sinais de masculinidade (brincadeiras agressivas, práticas esportivas masculinizadoras, piadas homofóbicas, narrar suas aventuras sexuais com as meninas etc.).** Comportamentos

como esses acabam por produzir uma representação de masculinidade que pesa para os meninos, uma vez que necessitam, constantemente, provar que são *machos*. Esse processo de produção do sujeito masculino pode limitar sua participação em atividades corporais que não sejam *masculinizadoras*.

- e) **A representação de que existe um estereótipo masculino e um feminino.** Precisamos nos dar conta de que existem diferentes formas de viver as masculinidades e feminilidades, e isso precisa ser respeitado. A escolha, por exemplo, de um menino em não jogar futebol não implica *naturalmente* que deixe de ser masculino ou que seja homossexual. Do mesmo modo, pode-se pensar que, em esportes em que existe grande expressão de virilidade (lutas, por exemplo), também existem atletas que são homossexuais.
- f) **A percepção de que a maneira correta de viver a sexualidade é a heterossexual. Outros modos são desvios, doenças, aberrações e precisam ser corrigidas.** Vale lembrar que, em 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) eliminou a palavra homossexualidade do Código Internacional de Doenças (CID), demonstrando não se tratar de uma doença, mas de uma possibilidade de viver a sexualidade (BRASIL, 2007). Possibilidade essa que deve ser respeitada e que não pode se tornar um impeditivo para a adesão dos sujeitos às práticas esportivas.
- g) **A aceitação e mesmo o incentivo a atitudes que expressem homofobia, termo utilizado para fazer referência ao desprezo, ao ódio e mesmo à violência dirigido às pessoas homossexuais.** É necessário considerar que a homofobia acontece também em forma de brincadeiras, piadas, comentários etc. Essa atitude pode gerar um afastamento de jovens homossexuais das atividades propostas, visto que, frequentemente, são alvos de práticas dessa natureza.
- h) **A identificação de que alguns esportes devem ou não devem ser indicados para meninos e/ou meninas, pois não correspondem ao seu gênero.** Essa “inadequação” pode proporcionar atitudes que limitam a participação de meninos e meninas em atividades que gostariam de vivenciar. A atenção para essa questão é importante, pois, ao não se possibilitar essa participação, reforça-se a representação do senso comum de que meninos só gostam de atividades que envolvem

força, e meninas de atividades que privilegiem flexibilidade. Habilidades e capacidades físicas são adquiridas mediante a prática, e não promover situações nas quais possam ser desenvolvidas significa privar os sujeitos de diferentes possibilidades de uso de seus corpos.

- i) **A existência de preconceitos e violências que determinados sujeitos sofrem apenas por pertencerem à determinada classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, habilidade física, etnia, entre outros.** O respeito à diversidade cultural, social e sexual deve ser o primeiro passo para uma política inclusiva. Diferença não significa desigualdade, e esta só pode ser minimizada se houver iniciativas que promovam atividades coparticipativas nas quais as diferenças não sejam eliminadas, mas tratadas em suas especificidades.
- j) **O uso de linguagem discriminatória e sexista.** A linguagem é uma forma de expressar atitudes preconceituosas. Ela pode suscitar indicativos que fortalecem o preconceito no que diz respeito às questões de gênero, raça, sexo, entre outras. Deve-se evitar o uso de palavras e expressões que evidenciam esses preconceitos, pois sempre que são mencionadas acabam por reforçá-los. Uma situação bem comum é o uso genérico do termo “homem” ou o uso do masculino para referir-se a homens e mulheres. Exemplos: 1) marcação *homem a homem* (mesmo quando o jogo se dá entre mulheres); 2) *Os coordenadores* de núcleo do Programa Segundo Tempo estiveram reunidos no último sábado (recomenda-se o uso de *os/as coordenadores/as* ou algo genérico como, por exemplo, a equipe coordenadora dos núcleos do Programa Segundo Tempo); 3) João joga handebol feito uma *mocinha* (para referir-se à pouca habilidade do menino ao esporte – indica que as mulheres não têm habilidades esportivas); 4) *a Marta é o Ronaldinho Gaúcho de saias* (indica que o referente é o homem, e uma mulher, quando habilidosa, se parece com ele).

Para além dos itens acima mencionados, poder-se-ia pensar em muitos outros, afinal, todos os dias nos deparamos com situações nas quais a diversidade dos *corpos*, dos *gêneros* e das *sexualidades* não é respeitada. Cabe a um projeto que se quer *inclusivo* construir, em suas diferentes práticas pedagógicas, esse respeito pela *diversidade*, pois a vida é muito mais ampla

e complexa que as classificações que comumente encontramos acerca dos sujeitos e de suas identidades.

Para construir uma prática pedagógica inclusiva e diferenciada, é fundamental entender que existem muitos elementos de ordem cultural que historicamente têm privilegiado determinados indivíduos e grupos em relação a outros, inclusive, no campo do acesso e da permanência nas atividades esportivas. A seguir, listamos alguns desses elementos.

- a) **As meninas têm menos oportunidades para o lazer que os meninos porque, não raras vezes, desempenham atividades domésticas relacionadas ao cuidado com a casa, à educação dos irmãos, entre outras.** Historicamente, a educação das meninas é mais direcionada ao espaço privado que ao público, diferentemente dos meninos, que, desde cedo, são incentivados a ir para a rua (inclusive para trabalhar). Por essa razão, é necessário pensar em atividades diferenciadas que estejam adequadas ao tempo livre de meninos e meninas. É necessário planejar os horários das atividades de forma a contemplar essa realidade. Por exemplo: atividades para as meninas em horários nos quais não estejam envolvidas com as lidas domésticas.
- b) **Como o esporte é identificado como uma prática viril, quando as meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição. Da mesma forma, o menino que não se adapta ao esporte, sobretudo às práticas coletivas, também tem colocada em dúvida a sua masculinidade.** Atitudes dessa natureza precisam ser modificadas, pois acabam por restringir a inserção e permanência de meninas e meninos nas mais diferentes possibilidades de vivenciar o esporte.
- c) **Existem níveis diferentes de habilidade física entre meninos e meninas.** É necessário pensar, ainda, que também existam diferenças de habilidade entre os meninos e entre as meninas. Essas diferenças resultam não de uma anatomia distinta, mas, sobretudo, de vivências e experiências de movimento diferenciadas desde o nascimento, razão pela qual devem ser elaboradas estratégias a fim de incrementar a participação daqueles/as considerados/as menos *habilidosos/as* para o esporte.

- d) **As meninas são menos incentivadas que os meninos por parte da sua família e amigos/as a participarem de atividades esportivas.** O incentivo menor se dá por questões *culturais* e não *naturais*. Por essa razão, é necessário incentivar as meninas a participar do esporte, o que pode ser feito por meio da oferta de atividades, da valorização de sua participação, do reforço positivo às suas performances, enfim, criando estratégias para que elas se sintam desafiadas a permanecer nesse espaço e nele desenvolver suas potencialidades.
- e) **Jovens homossexuais (masculinos e femininos) frequentemente sentem-se deslocados nas atividades esportivas, pois não são respeitados quanto à sua orientação sexual.** A orientação sexual tem sido, na nossa cultura, um marcador identitário sobre o qual incidem muitos preconceitos. Precisamos deslocar esse foco. Afinal, a quem interessa a orientação sexual de uma pessoa se não a ela própria e àqueles/as com quem se relaciona?

O ESPORTE NO SINGULAR

Uma política *inclusiva* que tem no esporte seu eixo central deve, *necessariamente*, romper com essa representação, observando-o como um elemento da cultura corporal que deve ser apropriado por quem a ele se integrar. Em função disso, é imperativo tratá-lo de forma *plural*, cujas práticas pedagógicas possam flexibilizar performances, aptidões, capacidades, funcionalidades, sem delas abrir mão. Flexibilizar significa que o esporte não pode ser identificado apenas com a potencialização dos corpos, mas, sobretudo, como uma prática cultural que deve promover a socialização, a educação, a experimentação de distintas possibilidades de movimento, de forma a evitar as exclusões advindas de diferentes ordens.

Isso não implica homogeneizar habilidades, comportamentos, práticas ou, como poderiam pensar alguns, *nivelar por baixo*. Ao contrário: implica trabalhar as especificidades de forma que cada participante das atividades desenvolvidas pelo Programa Segundo

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Tempo se sinta integrante dele e, assim, se reconheça como um sujeito social que, neste espaço pedagógico, está sendo respeitado nas suas diferenças e singularidades. Para compreender melhor essa discussão, convém ler o texto “Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação”, publicado neste material.

Para propor uma intervenção que evite a desigualdade de gênero e respeite a diversidade, torna-se importante proporcionar atividades cujo desenvolvimento estimule tanto a sensibilização para esses temas como, ainda, a vivência de situações inclusivas.

Como formas de sensibilização podem ser desenvolvidas, por exemplo:

1) Dinâmicas individuais e em grupos que envolvam a criação de desenhos, colagens, esculturas, narrativas etc., por meio das quais seja possível discutir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

2) Trabalhar com a criação de narrativas (pessoais, coletivas, reais ou inventadas) a partir das quais se possam discutir questões afeitas ao gênero e à sexualidade. Apresentar ou criar essas narrativas com o grupo e, a partir delas, problematizar e discutir as discriminações evidenciadas. Exemplo de uma narrativa:

João, 18 anos, é homossexual, apanha do irmão e sua mãe não o defende. Nas atividades de que participa, geralmente, está sozinho e ninguém gosta de tê-lo como parceiro nos exercícios em duplas. Participa da oficina de lutas porque quer aprender a se defender. Nas aulas fica sempre no fundo da sala. O professor responsável acompanha todos/as os/as alunos/as, menos João.

3) Atividades que possibilitem a apreciação crítica de diferentes artefatos culturais, como, por exemplo, revistas, publicidade, filmes, músicas, programas televisivos, entre outros. Existem vários filmes cujas temáticas possibilitam a discussão sobre gênero e sexualidade e práticas corporais e esportivas, tais como: Gracie (EUA, 2007); Ela é o cara (EUA, 2007); Treinando com papai (EUA, 2007); Ginga (Brasil, 2006); Fora de Jogo (Irã, 2006); Menina de Ouro (EUA, 2004); Driblando o destino (EUA, 2003); Billy Elliot (Inglaterra, 2000); Damas de Ferro (Tailândia, 2000); Mulan (EUA, 1998); Cartão Vermelho (Brasil, 1994); Uma equipe muito especial (EUA, 1992).

Além das atividades de sensibilização, devem-se propor atividades nas quais não só aconteça a integração entre meninos e meninas, como também as diferenças sejam reconhecidas e trabalhadas. Um bom exemplo

encontra-se no texto “Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo”, que integra esta publicação. Leia com atenção o item “Coeducação”.

No entanto, alguns cuidados são fundamentais, como, por exemplo:

- a) Criar um bom ambiente entre os participantes da atividade proposta – permitir que cada pessoa possa se expressar livremente e que seja respeitada pelas suas opiniões, habilidades, vivências etc.
- b) Incentivar a prática de atividades esportivas para todos/as, independentemente do gênero, promovendo atividades nas quais meninos e meninas, homens e mulheres participem conjuntamente.
- c) Oferecer atividades em turnos diversificados visando à adequação às condições de vida dos/as participantes (por exemplo: atividades para as meninas em horários nos quais não estão desempenhando atividades domésticas, tais como cuidar dos/as irmãos/as e da casa).
- d) Incentivar as meninas e os meninos a participarem de atividades culturalmente identificadas tanto como masculinas quanto como femininas.
- e) Ficar atento/a para situações em que aconteçam discriminações e buscar interferir de forma a minimizá-las e evitá-las.
- f) Desenvolver estratégias, incentivos, elogios para que cada sujeito sinta-se integrante do projeto.
- g) Não deixar de exercer o papel de educador/a e intervir sempre que houver situações de exclusão.

Por fim, o Programa Segundo Tempo se faz cotidianamente por meio da intervenção de pessoas concretas cujas ideias podem tanto reforçar as exclusões, os preconceitos, as violências, quanto minimizá-las. Por acreditar e lutar por esta última possibilidade, o Programa Segundo Tempo se coloca como um lugar/espço que *deve* privilegiar o respeito à diversidade, à aceitação das diferenças e ao reconhecimento de que cada sujeito vale pelo que é independente de sua aparência corporal, da cor de sua pele, das marcas de gênero ou da orientação

sexual que adota. Mas isso depende de esforço, de sensibilidade e de vontade política de cada agente que nele está envolvido, o que, indubitavelmente, traduz-se em um grande desafio.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Caderno SECAD**, Brasília, n. 4, 2007.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-14, 2000.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Quadro Síntese:

Uma educação que busca a inclusão deve se preocupar, também, com questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, pois esses marcadores sociais, não raras vezes, são tomados para excluir determinados sujeitos das práticas corporais e esportivas. Quando isso acontece, deparamo-nos com o que, comumente, denomina-se discriminação ou preconceito. Evitar situações discriminatórias depende de todos os envolvidos com a ação educativa: coordenadores/as, monitores/as, alunos/as, comunidade em geral. Por gênero entende-se a construção social através da qual os sujeitos são identificados como masculinos ou femininos; por sexualidade, as formas através das quais cada pessoa vivencia seus desejos e prazeres corporais. Ao caracterizar-se como um programa que propõe políticas inclusivas, o Programa Segundo Tempo está atento para questões dessa ordem, pois compreende ser necessária a implementação de uma educação para a diversidade. Afinal, os sujeitos são plurais e devem ser respeitados em suas especificidades.



Questões Centrais para Reflexão:

- 1 – O corpo não é apenas um dado biológico, e sim um produto do inter-relacionamento entre natureza e cultura.
- 2 – O corpo não é algo que se tem, mas algo que se é, afinal, toda a existência é corporal.
- 3 – Os atributos de gênero (masculinidade e feminilidade) são construções culturais e variam entre culturas e entre os tempos.
- 4 – Não existe um jeito único de ser masculino e/ou feminino.
- 5 – Não existe uma única maneira de vivenciar a sexualidade.
- 6 – Discriminação de gênero ou por orientação sexual devem ser evitadas nas atividades do Programa Segundo Tempo.

7 – O respeito pela diversidade dos corpos, dos gêneros e das sexualidades deve integrar todas as ações do Programa Segundo Tempo.



Onde Saber Mais:

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, Brasília, n. 4, fev. 2007.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira L.; GOELLNER, Silvana; FELIPE, Jane (Org.). **Corpo e Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOELLNER, Silvana. Pode a mulher jogar futebol? In: CARRANO, Paulo C. (Org.). **Futebol**: paixão e política. São Paulo: DP&A, 2000.

GOELLNER, Silvana. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 171-196, maio/ago. 2007.

GOMES, Paula B. et al. **Equidade na educação**: educação física e desporto na escola. Queijas: Associação Portuguesa Mulheres e Desporto, 2000.

SARAIVA, Maria do C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijui, 2005.

SOUZA JÚNIOR, Osmar; DARIDO, Suraya. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de educação Física. **Motriz**, v. 9, n. 3, p. 143-151, set./dez. 2003.

ESTILOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MOTORA

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Míriam Stock Palma¹
Nadia Cristina Valentini¹
Ricardo Petersen¹
Herbert Ugrinowitsch²

O objetivo deste tema é destacar aspectos importantes que o profissional de Educação Física deve observar durante os processos de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras em crianças e jovens relacionadas ao esporte.

O esporte, no Programa Segundo Tempo, é trabalhado em uma perspectiva educacional, no sentido de oportunizar que as crianças vivenciem-no estimulando a aprendizagem de habilidades motoras, bem como o desenvolvimento global dos participantes. Contudo, não se descarta a possibilidade de a criança que apresente potencial e deseje participar seja indicada e/ou estimulada a seguir em uma prática especializada e orientada à *performance*. Partimos desse entendimento por sabermos que há potencialidades naturais espalhadas por todo o país que podem ter chances de evoluírem não só em suas habilidades de movimento, mas também como cidadãos, se tiverem oportunidade e incentivo.

-
- 1 Professores Doutores da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).
 - 2 Professor Doutor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG).

Um aspecto importante no processo de aprendizagem do esporte é que essa aprendizagem deve ser significativa para a criança. Essa aprendizagem significativa depende de da interação de alguns fatores, tais como a disposição do aluno em aprender, a utilização de recursos pelo professor e o conhecimento prévio do aluno (MOREIRA, 1999). Seguindo essa linha de raciocínio, o professor deve partir do conhecimento que o aluno possui para, então, selecionar os conteúdos e estratégias a serem utilizados.

O outro princípio fundamenta-se na organização de um ambiente apropriado de ensino, no qual as trocas e as interações sociais com o conhecimento são construídas em cooperação com outras pessoas, professores e pares que, com autonomia, solucionam problemas mediados pela ação efetiva de professores (VIGOTSKY, 1978).

A interação do aprendiz no ambiente é uma das características do ser humano, pois é nessa interação que ele aprende novas tarefas ou, ainda, modifica/adapta as habilidades já aprendidas (TANI, 2005). A adaptação do indivíduo ao seu meio representa a maravilhosa faceta da adaptação humana, da capacidade do indivíduo em aprender e modificar o meio em que vive. Para Schmidt e Wrisberg (2009, p. 191),

A capacidade para aprender é essencial à existência biológica. Ela permite ao organismo adaptar-se às características particulares em seu ambiente e tirar proveito de suas experiências. Para os seres humanos, a aprendizagem é fundamental. Pense na dificuldade que as pessoas teriam se fossem forçadas a passar pela vida equipadas somente com as capacidades que herdaram. Se esse fosse o caso, as pessoas seriam seres relativamente muito simples, incapazes de caminhar, falar, escrever ou ler, muito menos de realizar habilidades de movimentos complexos envolvidas no esporte, nas artes cênicas ou até mesmo em situações do dia-a-dia. Sob vários aspectos, a aprendizagem humana parece ocorrer quase continuamente, como se todas as coisas que fazemos gerassem conhecimento ou capacidades que afetam o modo como faremos outras coisas amanhã e depois.

Tal afirmação mostra que, sempre que participa de uma situação, o ser humano pode aprender algo. Particularmente, essa participação tem de ser ativa (o que é equivalente a falar que o aprendiz precisa “praticar”). Além da participação, outras formas de facilitar a aprendizagem serão discutidas a seguir.

PARTICIPAÇÃO ATIVA

Aprendemos fazendo! Essa afirmação, embora simples, encerra um dos princípios mais importantes no âmbito da aprendizagem. Segundo Payne e Isaacs (2002), no domínio motor, a melhor forma de aprender novas habilidades e refinar antigas é através da participação. A participação ativa nas mais variadas experiências motoras é crucial para adquirir as habilidades necessárias à incorporação da atividade física ao longo do ciclo da vida (VALENTINI; TOIGO, 2004) e, por isso, ela deve ser o foco dos programas de atividades motoras (RINK, 2001). Entretanto, estamos chamando de participação ativa àquela que acontece quando os alunos percebem o valor da tarefa a ser realizada, confiantes de que suas habilidades são suficientes para enfrentar os desafios propostos durante as atividades. A participação é, portanto, dependente do envolvimento efetivo. Quando envolvidos intrinsecamente, crianças e jovens buscam avidamente o sentido da atividade, gerando descobertas, significados, novas compreensões e interpretações que integram os novos conhecimentos às experiências prévias (BROPHY, 1998).

Partindo do pressuposto de que crianças e jovens vivem em contextos sociais diferentes, a partir dos quais formam o seu conhecimento particular (conforme já citado neste livro no capítulo “Fundamentos do Programa Segundo Tempo”) e também possuem capacidades herdadas distintas, as quais são bases para adquirir novas habilidades (conforme apresentado neste livro no capítulo “Organização e Desenvolvimento Pedagógico do Esporte no Programa Segundo Tempo”), pode-se assumir que as crianças de uma mesma idade, de uma mesma turma, apresentam distintos níveis de habilidade.

Essa característica é fundamental para que se pense em contextos de aprendizagem que contemplem essas diferenças, oferecendo oportunidades para todas de tal forma que prontamente possam estar envolvidas, de forma dinâmica, nas mais diversas experiências motoras.

Nesse sentido, Valentini e Toigo (2004) propõem uma organização diversificada de atividades, com níveis diferenciados de desafios para cada atividade, buscando respeitar as diferenças, valorizar a diversidade, facilitando a inclusão de todos.

Este posicionamento exposto é fundamental, pois a seleção dos “mais aptos” em detrimento dos “menos aptos” é histórica nos diferentes contextos em que o profissional trabalha com esporte. Nesse sentido, acredita-se que é preciso vislumbrar uma prática com capacidade de superar a exclusão, que respeite e valorize as diferenças. Considera-se, assim, de extrema relevância identificar as barreiras que dificultam a participação dos alunos nas atividades esportivas, como nas do Programa Segundo Tempo e implementar estratégias, a fim de que os alunos percebam essas atividades como uma experiência prazerosa, de modo a incorporá-las em seu dia a dia. Para maior aprofundamento sobre esse assunto, pode-se ler o capítulo “Questões da deficiência e as ações no Programa Segundo Tempo”.

Apesar de estarmos ressaltando a importância do prazer e do significado da prática para o aprendiz, também é necessário verificar o nível de desenvolvimento em que ele se encontra para, então, decidir pelo estilo de ensino. Particularmente neste capítulo são apresentados os estilos de ensino norteados pelo nível de desenvolvimento motor dos alunos. Discutiremos o estilo centrado na figura do professor ou diretivo, o da descoberta orientada, o da solução criativa dos problemas e o da exploração.

Num estilo de ensino **centrado na figura do professor ou diretivo**, em que existe um modelo a ser seguido e em que qualquer desvio do padrão estabelecido é considerado um erro, há pouco espaço para a expressão das diferenças, o que pode levar as crianças a diminuir o grau de participação ou, até mesmo, a abandonarem a atividade. Esse estilo de ensino deve ser mais utilizado quando o objetivo é a especialização esportiva, que ocorre quando o jovem já possui um alto nível de desenvolvimento das habilidades fundamentais e, então, opta por um esporte específico.

Como o Programa Segundo Tempo tem por objetivo auxiliar as crianças que vivem em zona de risco³ e disseminar a Cultura Corporal do Movimento Humano⁴, esse estilo de ensino é o menos recomendado. Exceções podem ser vistas com jovens que se encontram nos últimos anos do Programa Segundo Tempo, mas, principalmente,

3 OLIVEIRA, Amauri Bássoli; PERIM, Gianna (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

4 Idem.

em situações de treinamento de uma modalidade esportiva visando ao alto rendimento.

Um exemplo da utilização desse estilo é quando o professor expõe/demonstra para os alunos que o cabeceio de uma bola em um jogo de futevôlei deve ser com a parte superior da testa. Qualquer forma diferente de execução passa a ser considerada um erro e merece correção. Nesse estilo de ensino há “uma única proposta de execução e uma única resposta correta”.

No **estilo de descoberta orientada**, o professor formula questões sequencialmente para fazer com que os alunos descubram por si mesmos como desempenhar um movimento particular. Dessa forma, eles começam a diferenciar o importante do não importante para coordenar e controlar como o corpo pode ou deve movimentar-se no desempenho das mais diferentes habilidades (GALLAHUE; DONNELLY, 2003).

Nessa proposta, os alunos exploram as possibilidades de movimento a partir de um problema colocado pelo professor, o qual, paulatinamente, seleciona aspectos cada vez mais específicos que estão na direção dos objetivos pré-estabelecidos de aprendizagem e introduz novas questões que orientam as crianças rumo à descoberta dos conhecimentos.

À medida que elas são desafiadas a descortinar os caminhos que as conduzirão à resolução das questões levantadas pelo professor, suas capacidades cognitivas são estimuladas (GRAHAM, 2001), o que, via de regra, cria uma atmosfera de envolvimento máximo nas atividades.

A seleção dos desafios que permitem uma variedade de interpretações e, ao mesmo tempo, permaneçam dentro dos objetivos estabelecidos é, para Ferraz e Flores (2004), a maior dificuldade no estilo de ensino descoberta orientada. Embora esse seja um desafio para o professor, tendo em vista a curiosidade acentuada que os aprendizes apresentam, observa-se que esta é uma estratégia que os incita, de forma prazerosa, a vencerem os desafios colocados. Esse estilo de ensino pode ser mais utilizado com crianças que já atingiram níveis mais maduros das habilidades fundamentais, mas não conseguem utilizá-las em diferentes situações

(para recordar as habilidades fundamentais e os seus respectivos níveis de desenvolvimento, ver o Capítulo 4 do Livro 1⁵).

Como exemplo da utilização dessa estratégia, podemos citar a aprendizagem do melhor posicionamento do aluno na quadra de voleibol, quando ele tem por objetivo passar a bola para o campo adversário. *De que distância torna-se mais fácil rebater a bola de forma que ela ultrapasse, por cima, a rede? Estando próximo à linha de 3 metros ou à linha de fundo? A partir da resposta correta dos alunos, o professor formula nova questão: Estando próximo à linha de 3 metros, como posso direcionar melhor a rebatida para o outro lado da quadra? Posicionando-me de frente, de lado ou de costas para a rede?* Assim, a partir das respostas dadas, novas questões são formuladas. É importante destacar que algumas perguntas poderão ser facilmente respondidas pelos alunos, sem qualquer necessidade de experimentação; outras, entretanto, exigirão deles a vivência prática para poderem identificar a resposta correta.

No estilo da **solução criativa de problemas**, a partir do lançamento de questões, o professor instiga os alunos a pensarem sobre todas as possibilidades razoáveis para concretizarem suas metas. A ideia central não está em reproduzir um modelo ou na descoberta de uma única solução, mas em suscitar nos aprendizes o maior número possível de soluções, uma ampla gama de respostas para um dado desafio, em que todos possam experimentar uma variedade de movimentos (GRAHAM; HOLT-HALE; PARKER, 2007). Essa variedade de movimentos emerge a partir do nível de habilidade e de conhecimento de cada um para responder às questões ou aos problemas propostos. Nesse estilo, uma pergunta é apresentada, mas múltiplas respostas motoras podem emergir dessa pergunta. Dessa maneira, é valorizada a capacidade de adaptação que os aprendizes adquirem por meio das escolhas que fazem.

Essa proposta pode ser mais utilizada no Programa Segundo Tempo, pois não visa a uma especialização de um movimento como o estilo diretivo, mas sim a uma diversificação de habilidades e estratégias de respostas.

5 OLIVEIRA, Amauri Bássoli; PERIM, Gianna (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. 2. ed. Maringá/PR: UEM, 2008.

Podemos criar, por exemplo, a seguinte situação problema: *Como podemos enviar essa bola por sobre a rede de voleibol utilizando a cabeça?* Essa pergunta permite múltiplas respostas adequadas. Uma delas, sugerida por um dos alunos, poderá ser: *tocando na bola com a lateral da cabeça*. Então o professor poderá desafiar as crianças, perguntando quem é capaz de enviar a bola para o outro lado daquela forma. Posteriormente, o professor poderá ver se alguém tem outra forma de enviar a bola para o gol com a cabeça (com a testa, por exemplo) e, então, incentivar a todos os alunos que tentem executar dessa nova maneira. Nesse estilo de ensino, “existe uma proposta de execução, mas diversas respostas corretas”. Notem que as crianças apresentam as respostas, e não o professor. Caso haja dificuldades na apresentação de respostas por parte dos alunos, o professor deve estimulá-los a pensar sobre, apresentar problemas menos complexos, até que se consiga chegar à complexidade exigida. A estimulação para a reflexão é a tônica do processo.

A **exploração**, aqui apresentada como o último estilo de ensino, é considerada o primeiro nível na hierarquia de aprendizado de habilidades motoras, encorajando as crianças a terem experiências em uma série de movimentos locomotores, estabilizadores e manipulativos. Por meio do envolvimento criativo em um ambiente que estimule a experimentação, as crianças vão ampliando a percepção das características gerais das habilidades, ajustando seus movimentos corporais em direção à aproximação da meta da tarefa (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Nesse cenário, o professor cria, prepara um ambiente estimulante e desafiador e atua como um facilitador das aprendizagens das crianças, oportunizando-lhes atingir certo grau de sucesso nos níveis de suas próprias habilidades.

A exploração é uma importante estratégia para diversificar as habilidades manipulativas, estabilizadoras e locomotoras, pois, nesse grupo, estão as habilidades fundamentais que devem ser o objetivo motor a ser trabalhado com as crianças que estão por volta dos 7 anos de idade (GALLAHUE; OZMUN, 2005), período em que iniciam no Programa Segundo Tempo. Este estilo de ensino propicia a diversificação das experiências motoras do seu corpo e da interação com diferentes ambientes e objetos, o que lhes permitirá: a) combinar essas habilidades

motoras fundamentais para formar as habilidades esportivas⁶; b) criar e recriar movimentos que podem ter um caráter lúdico nessa faixa etária (MOYLES, 2002). Tais experiências possibilitarão que as crianças e os jovens utilizem essas habilidades nos contextos que elas escolherem.

Ao contrário do que, por vezes, pode-se pensar ao utilizar esse método, apesar deste estilo de ensino estar centrado na vontade da criança explorar os objetos e o ambiente, os professores não são passivos nesse processo. Tanto as intervenções específicas sobre as tarefas, como as mediações de natureza afetiva, isto é, o apoio, a proposição de desafios e o auxílio aos aprendizes em suas investidas, além da preparação de um ambiente estimulante, são atitudes decisivas para o nível de motivação e evolução dos alunos.

Nesse estilo, o professor lança uma pergunta *aberta* para as crianças. Por exemplo: *Como eu posso enviar a bola para a quadra adversária?* E aceita todas as respostas apresentadas, que podem ser desde enviar a bola com a cabeça ou com o pé até o enviar a bola com a barriga. Ou seja, as respostas também são *abertas*. Um modelo contínuo de formulação de perguntas pelo professor e das possibilidades de respostas dos alunos está apresentado na Figura 1, que tem por base dar liberdade de escolha para a criança realizar as atividades da forma que mais se aproprie ao seu nível de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Esse respeito às características da criança está presente também nos capítulos “Organização e Desenvolvimento Pedagógico do Esporte no Programa Segundo Tempo” e “Metodologia de Ensino dos Esportes no Marco do Programa Segundo Tempo” apresentados neste livro e no capítulo “O desenvolvimento da capacidade de jogo IEU + EB”⁷, pois visam a desenvolver habilidades motoras dos alunos, mas com bastante liberdade para eles mesmos encontrarem as respostas motoras mais apropriadas.

Um contexto que encoraje a exploração, a criatividade e a descoberta pode fornecer aos alunos fortes estímulos para um grau mais elevado de participação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem ativa, o que nem sempre é observado em ambientes de ensino centrados em modelos ou padrões pré-estabelecidos.

6 OLIVEIRA, Amauri Bássoli; PERIM, Gianna (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

7 Idem.

Ainda que os estilos de ensino indiretos sejam os mais recomendados para os níveis iniciais de programas de aprendizagem de habilidades motoras, autores como Sanders (2005), Bulger; Townsend; Carson (2001) e Gallahue; Donnelly (2003) sugerem também o uso de métodos diretos. Para esses autores, o fator de influência mais importante para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças é a qualidade da instrução que lhes é dada pelo professor, uma vez que somente a prática e o encorajamento não os levarão à aquisição de novas habilidades motoras e nem à melhora das que já são dominadas. A partir das necessidades, dos interesses e do nível de desenvolvimento dos alunos, das condições do ambiente e da complexidade das tarefas, os professores deverão fazer a seleção cuidadosa dentro de uma variedade de estilos de ensino, mantendo o delicado equilíbrio entre as escolhas de seus aprendizes e a necessidade de orientação direta.

Em concordância com os autores, pensamos que, dependendo dos níveis de desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas dos alunos, dos objetivos da aula, dos níveis de segurança necessários para a realização de tarefas com um grau elevado de risco (um giro em uma barra, por exemplo), estilos diretos de ensino são, às vezes, mais adequados para o sucesso e o progresso das crianças. De forma contrária, se os alunos apresentam a habilidade fundamental saltar em um nível inicial de desenvolvimento, o mais adequado é utilizar o estilo da exploração, que possibilita o desenvolvimento e a diversificação desta habilidade.

Com isso, chama-se a atenção que não há um único e exclusivo método que possa atender a todas as particularidades de um grupo em seu processo de aprendizagem. Os professores necessitam estar atentos para as mudanças necessárias e o equilíbrio estimulador do ensino, sob pena de se frustrarem caso insistam em uma única via de ensino. A variação metodológica para atendimento aos grupos constituídos no Programa Segundo Tempo, que são heterogêneos em interesses, necessidades, vontades, habilidades, cultura e outros tantos aspectos, coloca-se como uma estratégia imprescindível. Essa competência é fundamental para o professor e o sucesso junto aos grupos em que atua. A relação entre o tipo de pergunta (desafio) que o professor pode apresentar e o estilo de ensino encontra-se na Figura 1.

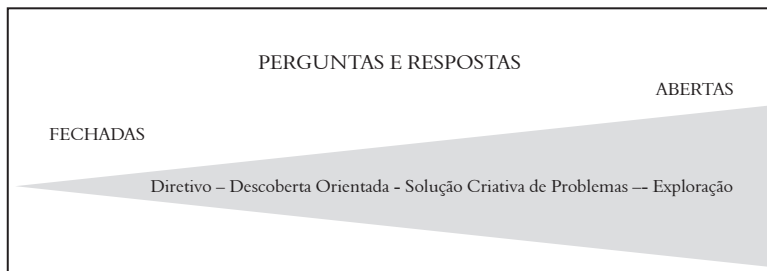


Figura 1: Modelo com as características abertas e fechadas das perguntas e respostas nos diferentes estilos de ensino.

É fundamental que o professor avalie o nível de desenvolvimento motor e cognitivo de seus alunos para, então, escolher o estilo de ensino mais adequado a cada turma.

INSTRUÇÃO VERBAL

A instrução verbal é uma das formas mais elementares de comunicação e expressão humana. Ela é fundamental durante a fase inicial de aprendizagem de movimentos volitivos, quando o indivíduo está se familiarizando com movimentos novos, e inclui descrições das características básicas do movimento, explicações de conceitos, regras, inferências, definições de modelos etc. Durante as instruções, o professor deve apresentar fatos objetivos, considerar o princípio da progressão gradual do fácil para o difícil, do conhecido para o desconhecido (fazendo relações com o que o aprendiz já possui em seu repertório motor) e do mais relevante para o menos relevante (MILAN; DRAGANA; MILOVAN, 2004).

Em processos complexos como a aquisição e o refinamento de habilidades motoras pelos aprendizes, a qualidade das instruções dadas

pelo professor poderá oferecer-lhes elementos importantes para que façam progressos. Sanders (2005) sugere que, no início de cada aula, o professor instrua os alunos, de maneira eficaz, num curto período de tempo e sem grandes detalhes, sobre o que será desenvolvido. Dessa forma, ele estará preparando o ambiente para a aprendizagem subsequente.

Se o professor optar por métodos mais diretivos, além de indicar o *que* será feito, acrescentará *como* será realizado. Se a opção for por métodos indiretos, o modelo não será inicialmente apresentado; entretanto, as demais intervenções possuem caráter semelhante de mediação. As instruções dadas pelo professor são, em determinados momentos da aula, fundamentais para as aprendizagens dos alunos; contudo, ele deve ter em mente que, devido à necessidade e também às expectativas que esses têm de se movimentar, torna-se imprescindível que as informações não subtraíam muito tempo de suas oportunidades para praticar.

As instruções sobre como as atividades poderão ou deverão ser feitas terão um caráter geral, isto é, direcionadas a todo o grupo quando estamos ensinando crianças que não possuem um alto nível de habilidade, ou individual, quando as crianças já possuem mais habilidade e queremos ensinar detalhes específicos para cada uma das crianças. Uma vez que, em um grupo de participantes, os níveis de desenvolvimento das habilidades motoras podem ser bastante diferenciados, e muitos alunos ainda necessitem explorar previamente as várias opções de movimentos, o professor pode fornecer algumas informações gerais sobre a atividade a ser realizada para, em seguida, dar sugestões específicas de acordo com o que cada criança apresenta (SANDERS, 2005).

Convém destacar que uma maneira efetiva de promover a instrução pode ser o uso de dicas verbais, as quais não devem se alongar no tempo de prática; mas serem utilizadas de forma clara e significativa instrumentalizando os alunos para corrigir erros e melhorar seu desempenho com autonomia. Valentini e Toigo (2004, p.62) indicam o uso de dicas verbais como forma de guiar e motivar a ação motora. Para as autoras,

[...] dicas verbais são palavras ou frases concisas que o professor utiliza para comunicar ao aprendiz informações sobre componentes essenciais da habilidade motora, de sequências de habilidades motoras ou, ainda, de como conquistar uma meta, guiando o desempenho do aprendiz.

O conhecimento de uma habilidade pode influenciar o seu desempenho; por isso, as dicas verbais devem ser significativas para o aluno (PAYNE; ISAACS, 2002), ou seja, ele precisa estabelecer a relação entre a palavra e a(s) característica(s) importante(s) do movimento a ser executado. Anderson (2002) exemplifica a utilização das dicas verbais com crianças pequenas, associando a ação do braço no arremesso por baixo ao *balanço da tromba do elefante* e propõe que as próprias crianças possam criar e compartilhar com os pares essas palavras-chave, como forma de dirigir sua atenção para o(s) elemento(s) principal(is) da habilidade que está sendo praticada.

Neto (2001) propõe que o professor evidencie os principais aspectos da(s) atividade(s) em uma linguagem adaptada ao nível de entendimento dos participantes, evitando descrições longas e pormenorizadas, especialmente quando tratar com crianças.

Rink (2003) relaciona a utilização de dicas verbais com a motivação dos alunos para realizar determinadas atividades, desde que sejam levados em consideração a idade e o estágio de desenvolvimento cognitivo e motor do aluno e ao tipo de tarefa que está executando. Ao trabalhar com crianças pequenas, o professor que disser “*imite uma galinha*”, em vez de “*flexione os cotovelos*”, provavelmente receberá respostas mais adequadas de alunos mais motivados. **Sabemos, no entanto, que para outros grupos de crianças (de idade mais avançada, por exemplo) essa dica verbal não será apropriada.** Para crianças de idades mais avançadas, jovens ou alunos mais habilidosos, as dicas verbais podem ser implementadas utilizando-se da linguagem cinesiológica, à medida que venha a ser utilizada por professores e alunos no decorrer do processo de aprendizagem (VALENTINI; TOIGO, 2004).

Uma vez que sejam contextualizadas, ou seja, compreendidas pelos alunos como palavras que representam determinadas ações, as dicas verbais se mostram bastante efetivas na seleção das informações mais relevantes para a realização das habilidades.

Assim, de acordo com o grupo e habilidade ensinada, diferentes palavras ou frases podem ser escolhidas e utilizadas na representação de determinados movimentos. Ao compreender, por meio de dicas, a forma correta de execução desses movimentos, o aluno passa a direcionar a sua atenção para a parte específica do movimento executado e pode corrigi-lo de forma autônoma.

Entretanto, ressaltamos que as pistas parecem ser efetivas quando são relativas à forma de execução da habilidade ensinada. As dicas relativas a pistas do ambiente devem ser utilizadas para pessoas que já dominam a tarefa praticada, pois iniciantes são prejudicados com esse tipo de dica verbal (GREEN; FLOWERS, 1991).

Schmidt e Wrisberg (2009) alertam para o fato de que os professores podem oferecer informações a mais e desnecessárias em suas instruções. O excesso de informações pode dificultar ao aprendiz a lembrança do que foi dito, especialmente se o período de tempo entre a informação e o início da execução do movimento for relativamente longo. Essa é uma limitação do ser humano, pois diz respeito diretamente à memória de curto prazo, uma vez que essa memória é limitada em capacidade para somente uns poucos itens, variando de acordo com o nível de desenvolvimento do aprendiz (podemos dizer que, na faixa etária do Programa Segundo Tempo, varia de 3 a 9 itens). O esquecimento é rápido (ocorrendo em aproximadamente 20 a 30 segundos), e a informação está sujeita à interferência de outros estímulos (outras palavras faladas por outros aprendizes, por exemplo). Portanto, se as instruções contiverem mais de um ou dois pontos-chave, os aprendizes provavelmente esquecerão as instruções antes que possam tentar realizar a habilidade.

Outro ponto importante é denominado de efeito “primazia e recenticidade”. Isso significa que quando recebemos uma quantidade de informação além daquela que conseguimos armazenar em um curto espaço de tempo (7 + 2 itens), nós guardamos os primeiros e, principalmente, os últimos itens (MAGILL, 2000). Os itens intermediários são esquecidos. Isso significa que devemos falar o que é mais importante no final.

Essa capacidade limitada de os alunos reterem a informação também serve para guiar outras ações didáticas. Por exemplo, se o professor tem como objetivo de aula ensinar um padrão de movimento, primeiro deve

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

explicar a organização da atividade e, por último, explicar a execução da habilidade.

De maneira oposta, quando o professor deseja enfatizar a atividade, primeiro deve organizar os alunos na forma que eles trabalharão (individualmente ou divididos em grupos que devem ser formados nesse momento). Depois, deve explicar a forma como deverão executar (habilidades específicas ou perguntas desafiadoras) e, por último, explicar a atividade.

Por exemplo:

Quando o professor quer trabalhar um jogo de passes com as mãos em um espaço que é possível fazer o gol em três balizas:

Passo 01 – forma os grupos (times);

Passo 02 – explica que a troca de passes será feita sempre com as mãos;

Passo 03 – explica as regras do jogo.

Já quando o objetivo motor do professor é ensinar o passe utilizando o mesmo jogo com três balizas:

Passo 01 – divide os grupos;

Passo 02 – explica as regras do jogo;

Passo 03 – explica e utiliza dicas para enfatizar a forma que ele deseja que o passe seja feito.

Dessa forma, o objetivo do professor fica na memória de curto prazo do aluno para ele já iniciar a atividade lembrando-se do objetivo principal selecionado para aquela aula.

DEMONSTRAÇÃO

A demonstração é a representação visual de uma execução em que nós mostramos o movimento em vez de simplesmente falarmos sobre

ele. O ditado “um gesto vale mais do que mil palavras” parece ser especialmente verdadeiro no ensino de habilidades motoras e caracteriza o que alguns autores denominam aprendizagem por observação. O uso de um modelo para que o aluno forme uma ideia do que deverá fazer (a demonstração para o aluno do que ele deverá fazer) tem suporte na Teoria de Aprendizagem Social (BANDURA, 1971a), segundo a qual as pessoas aprendem pela observação do comportamento de outras pessoas. Quando o aluno tem um modelo do que deverá realizar, a imagem observada pode funcionar como um modelo interno de ação, tanto para a produção como para avaliação subsequentes, o que favorece a autonomia do aluno.

O professor que for utilizar uma demonstração não precisa se preocupar em dizer que vai estereotipar os alunos, pois eles aprendem os “padrões de resposta” (SOOHOO; TAKEMOTO; McCULLAGH, 2005) e não detalhes específicos de como executar uma habilidade. Apesar disso, a demonstração pode ter diferenças na eficiência em função do estilo de ensino.

Em uma abordagem de ensino tradicional, os modelos para o desempenho correto pela explicação e pela demonstração se estabelecem antes da prática das habilidades e, na sequência, os alunos imitam, tanto quanto possível, as características motoras do modelo (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Observa-se, não raras vezes, nas aulas de Educação Física para crianças e jovens, a demonstração de características dos padrões maduros das habilidades motoras fundamentais, a qual enfatiza aspectos essenciais dessas habilidades para a consecução de movimentos mais habilidosos. Segundo Sanders (2005), muitas crianças pequenas são aprendizes visuais e, ao observarem e olharem os outros, rapidamente aprendem como realizar as atividades.

Assim como as dicas verbais, a demonstração de um modelo (que pode ser o professor, um aluno, uma fotografia ou um filme) pode auxiliar as crianças no desenvolvimento de habilidades motoras. Entretanto, acreditamos que, na maioria das vezes, a demonstração, assim como as dicas, não deve preceder e/ou sobrepor-se ao rico processo de exploração e descoberta das inúmeras possibilidades de movimento que a criança pode experimentar por conta própria.

Portanto, nesse contexto, o(s) momento(s) em que a demonstração de um modelo deve(m) ocorrer em um episódio de ensino precisa(m) ser cuidadosamente planejado(s), de tal forma que os objetivos inicialmente

traçados possam ser atingidos. Assim, nos níveis iniciais de aprendizagem, a demonstração de um movimento ou técnica deveria refletir as regras gerais do movimento, e os comentários deveriam ser baseados nas limitações e particularidades individuais dos aprendizes.

Quando já houver o domínio das habilidades e dos objetos, o professor pode começar a “ênfatizar” a demonstração da habilidade que deseja ensinar. Um ponto que destacamos é que o professor, quando quer ensinar, gosta de ensinar bem e quer transmitir todas as informações para o aluno. Nesse caso, ele demonstra, explica verbalmente o que deve ser feito e ainda fornece dicas sobre os pontos mais importantes.

Ao lembrarmos que nós temos uma capacidade limitada de guardar informações na memória de curto prazo, utilizar todas essas estratégias em conjunto é um grande erro. Quando o professor quer ensinar um movimento novo ou até um jogo, pode somente demonstrar o jogo com as suas regras (desde que as regras estejam simplificadas). Conforme os alunos aprendem, o professor poderá então fornecer informações sobre outras regras e estabelecer dicas com os alunos. Caso haja muita informação junta, o aluno pode ter dificuldade de selecionar os pontos aos quais deve focar a atenção e, conseqüentemente, ter dificuldade na aprendizagem.

Além disso, da mesma forma que a instrução verbal, o professor deve organizar toda a aula e os alunos para, somente então, demonstrar o que deseja e as crianças devem, imediatamente, iniciar a atividade para que as informações não fiquem perdidas na memória.

Alguns fatores podem tornar mais eficiente o uso da demonstração para influenciar a aprendizagem, tais como: não utilizar conjuntamente a demonstração com a instrução para iniciantes; demonstrar um número de vezes para que o aluno entenda e forme a imagem mental do que deverá executar – por exemplo, quando comparamos duas com dez demonstrações, o maior número permite que os alunos consigam tanto repetir quanto modificar o movimento demonstrado (BRUZI et al., 2006); ou utilizar alguém respeitado pelos alunos (que pode até mesmo ser um outro aluno).

Em resumo, as informações obtidas através da demonstração adequada facilitam a representação simbólica do movimento e a sua conseqüente reprodução. Entretanto, a execução do evento demonstrado também depende da atenção, retenção, reprodução e motivação do aprendiz

durante o processo de demonstração (BANDURA, 1971b; MAGILL, 1998), enfatizando o papel da cognição na ação motora e, novamente, o papel do professor como mediador de novas conquistas motoras.

FEEDBACK

O *feedback* tem sido amplamente discutido na literatura sobre o ensino da Educação Física e reconhecido como uma variável importante na aprendizagem e no refinamento de habilidades motoras. Investigadores (SILVERMAN; WOODS; SUBRAMANIAM, 1998; BEHETS, 1997; RINK, 2003; CUÉLLAR; CARREIRO DA COSTA, 2001; MAGILL, 1998) têm procurado esclarecer a relação entre a qualidade das informações fornecidas pelo professor ao aluno sobre seu desempenho e o engajamento deste nas atividades, bem como as consequentes aquisições decorrentes dessas informações.

Para que as crianças evoluam em suas habilidades, do que vão conhecendo e experimentando na prática esportiva, é fundamental que o professor que as assiste tenha desenvolvida a capacidade de observação. Independentemente das estratégias de ensino por que opte, observar o que os aprendizes fazem, quais as suas dificuldades, como se sentem ao se movimentar, que conhecimentos estão adquirindo para, então, poder auxiliá-los, de forma eficaz, é uma qualidade indispensável para que o ensino seja efetivo.

Movimentar-se frequentemente pelo espaço, colocar-se em locais em que possa ver todos os alunos, sugerir mudanças em uma tarefa ou atividade para torná-la mais fácil ou mais difícil para cada criança, ajudar as que necessitam de auxílio, atuar mais diretamente onde a segurança tem de ser considerada, certificar-se de que elas compreenderam o objetivo da atividade, incentivá-las a progredirem no que realizam: essas intervenções específicas sobre as atividades ou de natureza afetiva são parâmetros que ajudam o professor a determinar a evolução dos alunos (NETO, 2001; SANDERS, 2005).

A partir dos conhecimentos adquiridos e das observações que faz das crianças, ao professor é conferida a importante função de dar-lhes *feedback*,

oferecendo-lhes subsídios para que mais facilmente possam reconhecer acertos e erros em suas tentativas de movimentos habilidosos. O *feedback* é uma estratégia de aprendizagem usada por professores de educação física com a fundamental função de guiar o aprendiz na execução da tarefa, assim como reforçar o correto desempenho e também motivar as crianças a permanecerem na atividade (SCHMIDT, 1991). Magill (1998) destaca que o *feedback* deve ser recebido pelo indivíduo durante a ação ou algum tempo (tempo este suficiente para o executante pensar sobre o que acabou de realizar) após a ação, para que efetivamente as informações sejam analisadas pelo indivíduo e o desempenho modificado.

As fontes de informação para a mudança do desempenho podem ser intrínsecas ou extrínsecas. No *feedback* intrínseco, a informação sobre o desempenho é provida através dos próprios sentidos, como a visão, a propriocepção, a audição e o tato, enquanto no extrínseco a informação é fornecida por fontes externas, normalmente o professor, com o objetivo de retroalimentar o aluno durante e/ou após um movimento (CANFIELD, 2001).

O *feedback* extrínseco tende a ser muito importante para novatos, uma vez que eles nem sempre conseguem perceber sensorialmente aspectos que podem ou devem ser modificados em seus movimentos para atingir seus objetivos (PAYNE; ISAACS, 2002; RINK, 2003; VALENTINI; TOIGO, 2004). O professor deve, então, de maneira positiva, reforçar os pontos que estão sendo realizados corretamente pelas crianças, apontar os que precisam ser corrigidos e, ao mesmo tempo, estimulá-las a perceberem, através dos sentidos, os seus movimentos corporais.

Essa relação de proximidade professor-aluno encoraja as crianças a continuarem envolvidas na atividade, porque sentem que o professor se preocupa com elas e com os progressos que fazem, além do fato de crianças menores considerarem importante ter a aprovação e a atenção dos adultos que são significativos para elas.

Segundo Neto (2001), a aprendizagem é facilitada por um contexto no qual se reconhece à criança o direito de cometer erros. Os erros fazem parte de toda aprendizagem, pois os erros também fornecem informações sobre a execução realizada que será utilizada em uma tentativa futura (SCHMIDT, 1977). O professor deve, de forma afetiva e, ao mesmo

tempo, precisa, oferecer às crianças informações que as ajudem a perceber melhor o que estão realizando.

Ainda que o *feedback* esteja normalmente relacionado à correção de erros objetivando um melhor desempenho, é importante salientar que *feedbacks* mais efetivos iniciam com o professor apontando os acertos, seguido de informações dos aspectos do movimento a serem melhorados. Chamar a atenção do aluno **somente** para o que está errado no movimento não é fonte de informação efetiva capaz de gerar aprendizagem.

Ao apresentar para o aluno o *feedback* como um reforço positivo, o professor passa a mensagem de que acredita na capacidade do aluno de aprender, levando-o a acreditar que é capaz de realizar a tarefa (KNUDSON; MORRISON, 2001). Ainda mais, propicia informações valiosas do que necessita ser melhorado para ser utilizado nas execuções subsequentes. É importante destacar que o elogio e o encorajamento positivos, segundo Gallahue e Ozmun (2005), quando utilizados em excesso e descontextualizados, passam a não ter significado para as crianças. Por outro lado, quando usados sensatamente em situações específicas de aprendizagem, facilitam o aumento da autoestima e o senso da competência percebida, o que promove a autoconfiança, tão importante para estimular o aumento das tentativas de maestria pela criança.

Outro ponto fundamental a ser valorizado pelo professor refere-se à importância do uso frequente do *feedback* nas fases iniciais da aprendizagem, tendo como objetivo guiar as tentativas futuras dos aprendizes. Assim que o aluno atinge níveis mais avançados de habilidades, a frequência do *feedback* pode ser diminuída (KNUDSON; MORRISON, 2001).

Das formas de reduzir a quantidade de vezes que o *feedback* é fornecido, já citamos a frequência, mas também podemos citar a faixa de amplitude (quando estabelecemos um limite considerado como acerto), pois, além de apresentar melhores resultados para a aprendizagem (CORRÊA; BENDA; UGRINOWITSCH, 2006), é uma forma muito utilizada na prática, principalmente devido à dificuldade do professor de Educação Física para fornecer *feedback* constante a todos os alunos durante uma aula (VALENTINI; TOIGO, 2004). Nesse caso, apesar de saber o que espera do aluno, o professor deixa uma faixa de tolerância de erro; quando o

aluno erra, mas o desempenho está dentro dessa faixa, o professor não corrige o aluno.

Nessa mesma direção, Rink (2003) aponta para a dificuldade por que passa a maioria dos professores em fornecer *feedback* que possa causar modificações nas respostas motoras dos alunos, tendo em vista que, idealmente, o professor deveria observar várias tentativas de movimento de cada aluno para identificar os erros consistentes e permanecer com ele o tempo suficiente para certificar-se de que compreendeu as informações e tornou-se capaz de fazer as alterações necessárias. Muitas vezes, a realidade do Programa Segundo Tempo é caracterizada por encontros com reduzido tempo e turmas com um grande número de alunos, o que dificulta o uso dessa importante ferramenta de ensino. **Nesse caso, uma estratégia que o professor pode utilizar é fazer um resumo dos principais erros da turma e informar a todos simultaneamente** (MAGILL, 2000).

Entretanto, o professor pode implementar estratégias de *feedback* para grupos com dificuldades semelhantes: eleger como foco de cada aula um grupo de alunos que precise de *feedback* mais específico e, na próxima aula, eleger um novo grupo; capacitar os alunos para que entendam o movimento e se auxiliem mutuamente na execução durante a aula; enfatizar componentes do movimento que são mais cruciais na execução e sobre estes fornecer *feedback* mais constante.

Concluindo, reforça-se que várias estratégias podem ser implementadas no contexto do ensino-aprendizagem do esporte, em pequenos ou grandes grupos, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo. O professor deve constantemente lembrar que as conquistas de seus alunos são mediadas pela participação ativa nas diferentes propostas de aprendizagem e que, para tanto, a aprendizagem deve ter significado para cada criança ou jovem; que a instrução deve ser clara e específica, ressaltando aspectos relevantes do movimento ou ação tática a ser ensinada, que o estabelecimento de dicas verbais em cooperação permite o maior envolvimento cognitivo da criança no processo de ensino, que o fornecimento apropriado de *feedback* desafia a criança a atingir novos níveis de desempenho motor e, acima de tudo, que o compromisso com a educação de cada aluno deve nortear as propostas pedagógicas implementadas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, A. Engaging student learning in physical education. **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 73, n. 7, p. 35-39, sep. 2002.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. New York: General Learning Press, 1971a.
- _____. **Psychological modeling**. Chicago, IL: Aldine Atherton, 1971b.
- BEHETS, D. Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. **Teaching and Teacher Education**, v. 13, n. 2, p. 215-224, feb. 1997.
- BROPHY, J. E. **Motivating students to learn**. New York: McGraw-Hill, 1998.
- BULGER, S.; TOWNSEND, S.; CARSON, L. Promoting responsible student decision-making in Elementary Physical Education. **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 72, n. 7, p. 18-23, sep. 2001.
- BRUZI, A. T.; PALHARES, L. R.; FIALHO, J. V. A. P.; BENDA, R. N.; UGRINOWITSCH, H. Efeito do número de demonstrações na aquisição de uma habilidade motora: um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, n. 6, p. 179-187, 2006.
- CANFIELD, M. Aprendizagem motora: do laboratório às aulas de educação física. In: GUEDES, M. **Aprendizagem motora: problemas e contextos**. Lisboa: Edições FMH, 2001.
- CORRÊA, U. C.; BENDA, R. N.; UGRINOWITSCH, H. Processo ensino-aprendizagem no ensino do desporto. In: GO TANI; BENTO, J. O. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- CUÉLLAR, M.; CARREIRO DA COSTA, F. Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Educación Física y Deportes**, ano 7, n. 41, p. 122, 2001. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 13 abr. 2007.
- FERRAZ, O.; FLORES, K. Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 47-60, jan./mar. 2004.
- GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. **Developmental Physical Education for All Children**. 4. ed. Champaign: Human Kinetics, 2003.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GRAHAM, G. **Teaching children physical education:** becoming a master teacher. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2001.

GRAHAM, G.; HOLT-HALE, S.; PARKER, M. **Children moving:** a reflective approach to teaching physical education. 7. ed. New York: McGraw-Hill, 2007.

GREEN, T. D.; FLOWERS, J. H. Implicit versus explicit learning processes in a probabilistic, continuous fine-motor catching task. **Journal of Motor Behavior**, n. 23, p. 293-200, 1991.

KNUDSON, D. V.; MORRISON, C. S. **Qualitative analysis of human movement champaign.** IL: Human Kinetics, 2001.

MAGILL, R. **Motor learning:** concepts and applications. 5. ed. Boston: McGraw-Hill, 1998.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora:** conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Bluchër, 2000.

MILAN, Č.; DRAGANA, J.; MILOVAN, B. Facta universitatis series. **Physical Education and Sport**, v. 2, n. 1, p. 45-59, 2004. Review paper motor learning in sport *UDC 796.012: 591.513*.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

MOYLES, J. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NETO, C. **Motricidade e jogo na infância.** 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

OLIVEIRA, Amauri Bássoli; PERIM, Gianna (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

PAYNE, V. G.; ISAACS, L. **Human motor development:** a lifespan approach. 5. ed. Boston: McGraw-Hill, 2002.

RINK, J. Investigating the assumptions of Pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 20, n. 2, p. 112-128, Jan. 2001.

_____. Effective instruction in physical education. In: SILVERMAN, S.; ENNIS, C. **Student Learning in Physical Education:** applying research to enhance instruction. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2003.

SANDERS, S. **Ativo para a vida:** Programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, R. A. A schema theory for discrete motor skill learning. **Psychological Review**, n. 82, p. 225-260, 1977.

_____. **Motor Learning & Performance**: from principles to practice. Illions: Human Kinetics, 1991.

SCHMIDT, R. A.; LEE, T. D. **Motor control and learning**: a behavioral emphasis. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 1998.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, A. C. **Aprendizagem e performance motora**: uma abordagem baseada na situação. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVERMAN, S.; WOODS, A.; SUBRAMANIAM, P. Task structures, feedback to individual students, and student skill level in Physical Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 69, n. 4, p. 420-424, Dec. 1998.

SOOHOO, S.; TAKEMOTO, K. Y.; MCCULLAGH, P. A comparison of modeling and imagery on the performance of a motor skill. **Journal of Sport Behavior**, n. 27, p. 349-366, 2005.

TANI, G. Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e problemas de investigação. In: TANI, G. O. **Comportamento motor**: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

VALENTINI, N.; TOIGO, A. **Ensinando educação física nas séries iniciais**: desafios e estratégias. Canoas: Unilasalle, Salles, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Quadro Síntese:

Relacionar os processos de desenvolvimento e aprendizagem motora com os aspectos pedagógicos do ensino dos esportes é fundamental para o profissional de Educação Física. No Programa Segundo Tempo, em que o aprendizado esportivo é o foco e o meio pelo qual buscamos desenvolver potencialidades que auxiliarão no desenvolvimento global das crianças e dos jovens participantes, esses conhecimentos tornam-se ainda mais relevantes.

Não há dúvida de que a prática ativa requer do educador estratégias com níveis diferenciados de desafios para cada atividade, respeitando as diferenças, valorizando a diversidade e facilitando a inclusão de todos. Essas estratégias devem conduzir ao encorajamento para realizar experiências significativas em uma série de movimentos locomotores, estabilizantes e de controle de objetos, bem como de suas combinações. A criação e a preparação de ambiente estimulante e desafiador, sendo o professor um facilitador de aprendizagens, certamente oportunizarão crianças e jovens atingirem certo grau de sucesso nos níveis de suas habilidades particulares.

Para efetivar essa prática, o professor deve escolher, com base no nível de desenvolvimento motor e cognitivo, o estilo de ensino que melhor auxiliará no processo ensino-aprendizagem. Dentre os mais conhecidos, destaca-se, neste capítulo, o diretivo, mais adequado, em geral, para refinamento dos aprendizados, o de descoberta orientada, em que aprendem a selecionar seus movimentos na realização de uma habilidade, o de solução criativa de problemas, no qual os alunos devem refletir sobre todas as possibilidades de resposta para a execução do movimento, e o de exploração, que, quando utilizado, encoraja as crianças a terem uma quantidade de experiências nas habilidades fundamentais. A instrução verbal constitui importante ferramenta nesse processo, cuja qualidade pode permitir progressos na aquisição e no refinamento de habilidades motoras. Nesse sentido, as pesquisas indicam a necessidade de uma linguagem adaptada ao nível de entendimento dos aprendizes, evitando descrições longas e pormenorizadas, a fim de não subtrair tempo excessivo da prática. Informações em excesso podem também dificultar, especialmente para as crianças, a lembrança do que foi dito pelo professor, pois há uma limitação no ser humano que diz respeito diretamente à memória de curto prazo. Assim, dicas verbais que selecionem informações mais relevantes para os aprendizados se mostram mais efetivas e aliviam os problemas de lembrança. A instrução verbal, muitas vezes aliada à demonstração, pode ser uma poderosa fonte de informação; todavia, alerta-se que a demonstração excessiva pode inibir a criatividade das crianças.

É consenso na literatura de que o *feedback* é uma das variáveis mais importantes no processo ensino-aprendizagem. Duas fontes de *feedback*, o intrínseco, cuja informação advém dos próprios órgãos sensoriais do aprendiz e o extrínseco, cuja informação advém do meio, em geral do professor são fundamentais para o aprendizado efetivo. Saber utilizar estas informações como meios de correção e de motivação é fundamental ao professor. O momento, a quantidade e a qualidade do *feedback* decidirão quanto efetivo será o aprendizado.



Questões Centrais para Reflexão:

- 1 – Como posso estruturar minha aula para torná-la significativa aos alunos de meu núcleo?
- 2 – Como criar um ambiente de prática que não exclua os menos aptos, mas que não desmotive aos mais aptos?
- 3 – Qual(is) o(s) estilo(s) de ensino que devo escolher para a realidade de meu núcleo?
- 4 – O quanto de orientação verbal devo dar no início da aprendizagem, considerando o nível de desenvolvimento motor e cognitivo dos participantes do meu núcleo?
- 5 – Como auxiliar os aprendizes a melhor interpretarem o *feedback* intrínseco?



Onde Saber Mais:

MAXWELL, J. P.; MASTERS, R. S.; EVES, F. F. The role of working memory in motor learning and performance. **Conscious Cogn**, v. 12, n. 3, p. 376-402, 2003.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Memory>

http://en.wikipedia.org/wiki/Motor_coordination#Feedback_Loop_System

http://en.wikipedia.org/wiki/Motor_coordination#Aspects_of_Motor_Coordination

<http://www.sports-media.org/sportapolisnewsletter23newlook.htm>

http://tlt.its.psu.edu/suggestions/research/teaching_styles.shtml

<http://www.coachesclipboard.net/DrJonesCoachingStyles.html>



QUESTÕES DA DEFICIÊNCIA E AS AÇÕES NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Alexandre Carriconde Marques¹

Ruth Eugênia Cidade²

Kathya Augusta Thomé Lopes³

INTRODUÇÃO

O Programa Segundo Tempo tem muito a oferecer a crianças e jovens com diversos tipos de deficiência, nas mais variadas formas de atividade.

A atividade física e esportiva tem auxiliado crianças e jovens com deficiência a não só adquirir autonomia e independência, como também resgatar sua autoestima, autoconfiança, as relações pessoais e seu equilíbrio emocional. Mesmo aqueles com grande dificuldade motora e intelectual podem praticar esportes, sob a orientação adequada. A coordenação do Programa Segundo Tempo tem desenvolvido estratégias para estimular a participação desses alunos no programa.

Este texto procura orientar o professor e o monitor quanto às atividades do Programa Segundo Tempo, nos aspectos relevantes do atendimento de crianças e jovens com deficiência. Primeiramente, pretende-se situar o leitor na compreensão das deficiências e do processo inclusivo atual. Num segundo momento, conceitua-se a deficiência e apresentam-se seus tipos, características, classificações e procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades.

A ideia atual é não perceber a pessoa em razão de sua deficiência, mas, sim, procurar estimulá-la para que possa desenvolver-se na medida de suas capacidades, no ambiente em que vive.

1 Professor Doutor da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

2 Professora Doutora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

3 Professora Doutora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Nesse quadro, o Programa Segundo Tempo deve constituir-se como um contexto privilegiado de intervenção, para que a atividade esportiva desempenhe as funções de prevenir a inatividade física dessa população e a promoção da inclusão.

Na avaliação geral do Programa Segundo Tempo, observou-se que menos de 1% dos alunos do programa tem algum tipo de deficiência, e que a maioria dos coordenadores de núcleos e monitores não tem experiência com essa população. Para mudar essa realidade, é necessário que se desenvolvam meios e métodos que viabilizem o prazer pela prática esportiva de crianças e jovens.

A qualificação profissional é um passo fundamental no atendimento dessas pessoas. Além disso, torna-se necessária a capacitação dos professores visando ao atendimento adequado das expectativas das pessoas com deficiências e à preparação de outros alunos para interagirem com os colegas deficientes.

Sabe-se que é preciso estar preparado para receber o aluno com deficiência.

Ao receber uma criança ou adolescente com deficiência no núcleo o coordenador deve iniciar a conversa com a própria criança com o intuito de conhecer os interesses, as necessidades e as expectativas do recém-chegado. Perguntas simples podem ser feitas para entender do que a criança gosta, porque quer participar das atividades do núcleo, se vem acompanhada ou sozinha, entre outras questões.

Para que isso possa ser feito, é necessário identificar as características dessa população. Não será obrigatório conhecer todos os tipos de deficiência, mas é necessário pelo menos entender as dificuldades e as possibilidades dos alunos que frequentam o núcleo.

A avaliação do ambiente em termos de acessibilidade é importante para o sucesso do Programa. Com relação à pessoa com deficiência, é preciso também considerar aspectos como sexo, idade, nível de independência e autonomia, observar sua estrutura familiar, crenças e percepções pessoais.

O maior desafio para os profissionais do Programa Segundo Tempo é facilitar o envolvimento de todas as pessoas, principalmente das que apresentam alguma deficiência, em atividades que promovam a inclusão de todos.

É sempre bom lembrar que a participação, as formas de interação social e as experiências de alunos com deficiência no Programa Segundo Tempo terão significados diferentes porque as pessoas são diferentes.

É fundamental que a comunidade (pais, vizinhos, amigos, professores e outros) participe das atividades do Programa. Essa atitude inclusiva proporcionará satisfação ao indivíduo, que se sentirá aceito, perceberá seu próprio valor e confiará em si mesmo, ou seja, sentir-se-á parte integrante do grupo.

O Programa Segundo Tempo apresenta-se como um espaço em que todos, sem exceção, devem participar das atividades esportivas, desenvolvendo um trabalho pedagógico direcionado para atender a todos sem distinção e garantir igualdade de condições.

Seja por uma deficiência motora, sensorial ou intelectual, as crianças e os jovens com deficiência podem participar como os outros colegas, tentando desenvolver aspectos físicos, sociais e cognitivos, que lhes permitirão levar uma vida mais livre, autônoma e independente.

Para que todos possam compartilhar suas experiências e habilidades, os envolvidos no Programa Segundo Tempo devem estar atentos para alguns detalhes:

- Conhecer as diferentes deficiências e sua repercussão no contexto das atividades.
- Esclarecer a comunidade local sobre os objetivos do Programa Segundo Tempo.
- Promover mudança de atitudes dos participantes, para que se consiga realizar um projeto educativo que alcance respostas positivas para todos os envolvidos.
- Capacitar recursos humanos e desenvolver materiais para atender os objetivos propostos.
- Gerar estratégias que diminuam as barreiras físicas de acessibilidade no ambiente.

Para o desenvolvimento das atividades esportivas, é necessária a utilização de um planejamento pedagógico que esteja focado na criação de situações dinamizadoras e de experimentação das diversas possibilidades de intervir metodologicamente respeitando as diversidades, pois, dessa forma, poder-se-á alcançar maior participação dos alunos envolvidos no processo.

A PERSPECTIVA DA FUNCIONALIDADE E A VALORIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES

É provável que a forma como se caracteriza uma pessoa com deficiência determine a atuação do profissional para com elas. Assim, reforça-se a atitude favorável em relação à pessoa com deficiência, no ponto de vista de suas potencialidades e não de suas limitações.

Por que destacar isso?

Você já deve ter se deparado com algumas dessas definições para um aluno com deficiência: *alguém que tem limitações; alguém que precisa de mais atenção; alguém que precisa de tratamento diferenciado; alguém que é dependente, que sempre vai precisar de ajuda; alguém que não pode fazer igual aos outros; alguém que tem mais dificuldade; pode superar seus limites*, enfim, a referência é sempre *aquilo que lhe falta, aquilo que não pode, aquilo que não consegue*. Mediante essas representações, propõe-se uma mudança de postura e, conseqüentemente, um novo ponto de partida em relação às pessoas com deficiência.

Essa mudança de atitude começa quando, ao se deparar com essa pessoa, questiona-se: O que ela pode? O que ela sabe? O que ela consegue? A partir de então, norteia-se a programação para seu atendimento.

Vale aqui uma ressalva: a mudança de atitude não significa, no entanto, desconsiderar suas características inerentes à deficiência, tais como: *limitações, incapacidades, restrições a determinadas atividades, restrições médicas*, entre outros aspectos que devem ser considerados sim, mas não como primeiro passo.

É imprescindível, ainda, considerar que as possibilidades de uma pessoa estarão relacionadas com o ambiente a ela propiciado, às suas características individuais e às especificidades da tarefa em si.

Entendendo que o deficiente é um indivíduo em potencial, torna-se necessário, então, compreender os aspectos inerentes à deficiência. Para isso, remete-se ao que a Organização Mundial de Saúde (OMS) tem abordado por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (WHO, 2001), que apresenta critérios para classificar, avaliar e intervir na saúde e nas incapacidades. Esse sistema de classificação nos remete aos seguintes termos (CIF, 2002, p. 21):

Deficiências – são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou uma perda.

Incapacidade – é uma desvantagem individual, resultante do impedimento ou da deficiência, que limita ou impede o cumprimento ou desempenho de um papel social, dependendo da idade, sexo e fatores sociais e culturais.

Funções do corpo – são as funções fisiológicas dos sistemas do corpo (inclusive as funções psicológicas).

Estruturas do corpo – são partes anatômicas do corpo como órgãos, membros e seus componentes.

Atividade – é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.

Participação – é o envolvimento em situações de vida diária.

Restrições de participação – são problemas que um indivíduo pode enfrentar ao se envolver em situações de vida.

Limitações de atividades – são dificuldades que um indivíduo pode encontrar na execução de atividades.

NOÇÕES SOBRE CAUSAS E PREVENÇÃO DE DEFICIÊNCIAS

Por muito tempo, vários termos têm sido utilizados para descrever indivíduos com algum tipo de deficiência. O termo “deficiente” tem sido discutido por vários autores, tendo significados diferentes.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 9/12/1975 (PEDRINELLI, 1994), especifica, em seu artigo 1º, que o termo “pessoa deficiente” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de suas capacidades físicas ou mentais.

No Relatório da Reabilitação Internacional do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), encontram-se as definições de impedimento, deficiência e incapacidade divulgados pela OMS da seguinte maneira:

Impedimento: um dano psicológico, fisiológico ou anatômico, permanente ou transitório, ou uma anormalidade de estrutura ou função.

Deficiência: qualquer restrição ou perda na execução de uma atividade, resultante de um impedimento, na forma ou dentro dos limites considerados como normais para o ser humano.

Incapacidade: uma deficiência que constitui uma desvantagem para uma determinada pessoa, porque limita ou impede o desempenho de uma função que é considerada normal dependendo de idade, sexo, fatores sociais e culturais, para aquela pessoa (UNICEF/BRASIL, 1980).

De acordo com essas definições, entende-se o impedimento como *dano*, a deficiência como *restrição* e a incapacidade como *desvantagem*.

Nesse mesmo Relatório, constatou-se que por toda a parte a população não tem acesso a informações sobre causas, prevenção e tratamento da deficiência.

A desinformação é real não apenas para as comunidades rurais, para analfabetos ou para os excluídos do desenvolvimento, mas também para dirigentes comunitários, profissionais, planejadores e administradores. As informações são, em geral, cercadas de superstição e medo.

CAUSAS DE DIFERENTES DEFICIÊNCIAS

Segundo Campo (1989), devem ser identificados os fatores de risco que podem ser reduzidos ou eliminados: os genéticos, pré-, peri- e pós-natais e os ambientais.

Entre os **fatores genéticos** podem ser citadas, por exemplo, as alterações cromossômicas como a Síndrome de Down. A prevenção desse tipo de fator pode ser feita de várias maneiras: exames pré-natais (amniocenteses, ecografias etc.), investigação sobre a idade dos pais e o aconselhamento genético.

Entre os **fatores pré-natais** encontram-se os listados a seguir:

- a) Doenças infecciosas como rubéola, toxoplasmose, doenças sexualmente transmissíveis etc. Existem testes que detectam anticorpos dessas doenças. Em relação à mãe diabética, com uma atenção adequada não há dificuldades para a prevenção.
- b) Ingestão de medicamentos, drogas, álcool, fumo etc., pode provocar no feto graves transtornos. Por isso, no período de gestação a mãe deve abster-se de ingerir quaisquer desses produtos.
- c) Incompatibilidade sanguínea entre o sangue materno e o fetal. A prevenção é feita em até 72 horas após o nascimento do bebê administrando na mãe uma injeção de globulina que protegerá os futuros filhos.
- d) Radioatividade – o Raio-X resulta em abortos e deficiências. A prevenção, nesse caso, é a não submissão aos raios durante a gestação.

Entre os **fatores peri-natais**, destacam-se:

- a) A atenção obstétrica para os acidentes com o cordão umbilical (anóxia) e traumas.
- b) A prematuridade e a infecção hospitalar.

Entre os **fatores pós-natais**, destacam-se:

- a) As enfermidades por carências nutricionais têm causas diversas: funcionais-orgânicas, socioeconômicas e psicossociais. A prevenção consiste em ter uma dieta rica e melhorar as condições ambientais.
- b) As doenças infecciosas podem ser prevenidas com a eliminação dos agentes transmissores, a cura rápida das pessoas acometidas para evitar o contágio e evitar a imunização.
- c) Quanto aos acidentes, as medidas de prevenção mais adequadas incluem: educação sanitária, educação para o trânsito, normas de segurança para manuseio e transporte de produtos tóxicos, prevenção de acidentes de trabalho e agressões físicas com facas e armas de fogo.

Os **fatores ambientais**, em crianças, podem desenvolver-se fundamentalmente em duas situações sociais: família e escola. Depois, quando adultas, tais fatores acontecerão dentro do trabalho e na comunidade em geral. A prevenção ambiental dentro da família é muito importante, porque é na família que a criança encontra a base para desenvolver-se e adquirir novas competências. É necessário que se façam trabalhos preventivos com as famílias, incluindo a educação dos pais por meio de grupos de discussão, associações etc. Por outro lado, a escola tem sido o lugar no qual, de preferência, acontece a identificação de dificuldades de comportamento, deficiências e outras situações familiares que repercutem no comportamento e desenvolvimento da criança. Muitos desses casos não são identificados até que a criança entre na escola, o que impossibilita uma intervenção precoce (CAMPO, 1989).

Segundo Werner (1994), para prevenir é preciso entender as causas. Na maior parte do mundo, muitas **causas da deficiência** estão ligadas à pobreza, como exemplificando a seguir.

- a) Quando as mães não se alimentam suficientemente durante a gravidez, muitas vezes seus bebês nascem prematuros ou com

QUESTÕES DA DEFICIÊNCIA E AS AÇÕES NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

baixo peso. Existe a probabilidade de que, por anemia gestacional, os bebês possam ter paralisia cerebral, que é uma das doenças graves mais comuns.

- b) Quando não se alimentam bem, os bebês e as crianças pequenas contraem infecções com maior facilidade e gravidade. A diarreia para um bebê magro e desnutrido representa um perigo maior por provocar desidratação profunda.
- c) As más condições de saúde pública e de habitação, juntamente com uma alimentação pobre, tornam muito mais comum o aparecimento de doenças.
- d) A falta de serviços básicos de saúde e a reabilitação nas comunidades carentes torna mais comuns e mais severas as deficiências. Muitas vezes, aparecem deficiências secundárias que poderiam ter sido prevenidas com um tratamento imediato.
- e) Algumas deficiências são provocadas por venenos nos alimentos, na água, no ar ou no local de trabalho. O emprego recente, comum e indiscriminado de produtos químicos para matar insetos e ervas daninhas tornou-se um grave problema de saúde.
- f) Condições perigosas de trabalho, envenenamento do ar e ausência de medidas básicas de segurança provocam muitas deficiências. Essas incluem queimaduras, amputações, cegueira e lesões da medula e cabeça.

Resumindo, as causas das deficiências são:

- Nutrição inadequada de mães e crianças, incluindo deficiências vitamínicas.
- Ocorrências anormais nos períodos pré-, peri- e pós-natais.
- Doenças infecciosas, acidentes e outros fatores, inclusive poluição ambiental e impedimentos de origem desconhecida.

Segundo o Relatório da Reabilitação Internacional à Junta Executiva da UNICEF, pode-se relacionar três categorias de atividades como **medidas para a redução das consequências da deficiência** em crianças:

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- a) Prevenir a ocorrência de impedimento físico, social, mental ou sensorial (prevenção primária).
- b) Instalado o impedimento, evitar as limitações funcionais permanentes, ou controlar, tanto quanto possível, suas consequências limitantes (prevenção secundária).
- c) Impedir que a coletividade e o ambiente físico e social condenem as crianças com deficiências a uma existência estigmatizada, segregada e isolada (prevenção terciária).

Para que se possa atender à população em relação à prevenção de deficiências, é necessária uma série de **ações de baixo custo**, os quais podem, ser efetivadas tanto nas áreas urbanas como rurais, como segue:

- a) Análise da realidade local (incluindo os serviços públicos) em termos de organização comunitária, saúde, educação, saneamento básico, trabalho, participação social e qualidade de vida da população.
- b) Estímulo e apoio à organização comunitária (Conselhos, Comissões, Grupos de Trabalho, Sindicatos, Entidades de Classes, outros).
- c) Otimização dos recursos públicos e comunitários existentes: espaços físicos, equipamentos e materiais.
- d) Valorização e otimização da capacidade profissional dos recursos humanos, sobretudo nas áreas de saúde, educação e ação social.
- e) Integração entre serviços paralelos, duplicidade de ações e dispersão de recursos.
- f) Planejamento e execução de amplo programa de ação comunitária envolvendo: conscientização, participação e capacitação de pessoas para atuar junto à população.
- g) Integração com meios de comunicação local para divulgação de medidas preventivas, identificação e atendimento precoce de crianças com atraso no desenvolvimento e/ou com deficiências já instaladas.

- h) Formação de grupos voluntários de agentes de saúde com a devida capacitação para atendimentos de emergência, orientação sobre medidas preventivas em regiões de difícil acesso.
- i) Integração com instituições e/ou agências formadoras de recursos humanos.
- j) Interação com órgãos municipais, estaduais, federais, instituições comunitárias que possam de algum modo contribuir com o processo de prevenção de deficiências, seja prestando orientação técnica, seja alocando recursos para execução de projetos específicos (CORDE, 1994).

PREVENÇÃO DE DEFICIÊNCIAS

A prevenção e intervenção precoce constituem em necessidades no campo da saúde e da educação, apesar de todas as dificuldades. Reconhecer isso implica, por sua vez, implantar programas preventivos e de intervenção precoce que sejam adequados. Essa tarefa é, por natureza, interdisciplinar e a ela estão ligados todos os segmentos da sociedade, entre eles os profissionais da saúde e da educação, os sociólogos, os assistentes sociais, os políticos, as instituições educativas, as comunidades, as associações, a mídia e a participação obrigatória e básica da família.

Pode-se definir a prevenção (em saúde) como toda a atuação que permita eliminar ou diminuir a interrupção de uma enfermidade, transtorno ou deficiência. Para prevenir eficazmente, deve-se conhecer as causas da enfermidade; seu desconhecimento impede de atuar preventivamente. Pode-se, por exemplo, tomar medidas gerais, aplicar programas e propagandas para ganhar maior nível de consciência da população, ou buscar um meio de reduzir o problema eliminando alguns dos fatores mediadores, como, no caso da malária, suprimir o elemento transmissor, o mosquito *anopheles*.

Existem três níveis ou tipos diferentes de prevenção: primária, secundária e terciária.

Para reduzir os efeitos da deficiência, três pontos básicos são colocados no Relatório da Reabilitação Internacional: prevenção (primária e secundária), reabilitação (como prevenção terciária) e integração social. Amaral (1994) faz a seguinte correlação: prevenção ao impedimento, reabilitação na deficiência e integração social na incapacidade.

A prevenção tem como objetivo geral impedir a aparição de uma doença e buscar ao máximo a qualidade de vida do ser humano. Isso é possível com programas de higiene e nutrição, vacinas para prevenir doenças infecciosas, medidas contra acidentes etc.

DEFICIÊNCIAS: CONCEITOS, TIPOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

“Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades” (HALLAHAN; KAUFFMAN, 1994, p. 65).

Os conceitos de deficiência têm recebido algumas alterações nos últimos anos. Esta parte do texto vai situar os leitores nas classificações e nos conceitos atuais relacionados com as deficiências.

Ao longo dos anos, o deficiente foi reconhecido de diversas formas: inválido, incapacitado, com necessidades educativas especiais, com necessidades especiais e pessoa portadora de deficiência.

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, debateram o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de *peçoas com deficiência* em todos os idiomas. E esse termo fez parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2005 e promulgada, posteriormente, por meio de lei nacional de todos os países-membros.

De acordo com a OMS, o conceito de pessoa com deficiência diz o seguinte:

QUESTÕES DA DEFICIÊNCIA E AS AÇÕES NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia congênita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatômica susceptível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situação de desvantagem para o exercício de atividades consideradas normais, tendo em conta a idade, o sexo, e os fatores socioculturais dominantes (OMS, 2003).

As deficiências apresentam-se de duas formas: congênita ou adquirida. Na deficiência congênita o indivíduo já nasce com um impedimento. Na adquirida, por algum motivo, no decorrer de sua vida, o indivíduo sofre uma lesão (doença, acidente etc.).

Academicamente, os tipos de deficiências são divididos em cinco:

- a) Deficiência múltipla;
- b) Deficiência física;
- c) Deficiência visual;
- d) Deficiência auditiva;
- e) Deficiência intelectual (ou mental).

Serão descritas e caracterizadas a seguir.

Deficiência múltipla

Trata-se da associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (intelectual, visual, auditiva e física), com comprometimentos que acarretam consequências em seu desenvolvimento global e em sua capacidade adaptativa.

Deficiência física

A deficiência física pode ser definida como “toda e qualquer alteração no corpo humano, resultado de um problema ortopédico, neurológico ou de má formação, levando o indivíduo a uma limitação ou dificuldade no desenvolvimento de alguma tarefa motora” (COSTA, 1995, p. 8).

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Caracteriza-se por uma alteração da estrutura anatômica ou da função, que interfere na movimentação e/ou locomoção do indivíduo e lhe causa dificuldades de participar da vida de forma independente.

A deficiência física é classificado em:

- a) Ortopédica: aquela que envolve predominantemente problemas dos músculos, ossos e/ou articulações.
- b) Neurológica: aquela que envolve predominantemente as deteriorizações ou lesões do sistema nervoso central.

Quanto à evolução, as deficiências físicas podem ser consideradas progressivas (como, por exemplo, a distrofia muscular) ou permanentes (amputação).

Identificando os tipos de deficiência física

O grupo formado por pessoas com deficiência física é heterogêneo e estimado em 2% da população. Existem vários tipos de deficiências físicas em diferentes níveis de acometimento. Exemplos: paralisia cerebral, acidente vascular cerebral (AVC), traumatismo crânio-encefálico (TCE), lesões medulares, amputações, nanismo, alterações posturais, distrofias musculares, osteogênese imperfeita, artrogripose, esclerose múltipla, malformações congênitas etc.

As deficiências físicas mais comuns entre os alunos participantes do Programa Segundo Tempo estão destacadas a seguir.

Paralisia cerebral (também conhecida como PC)

A paralisia cerebral consiste em um conjunto de transtornos psicomotores incapacitantes que são permanentes, irreversíveis e constantes ao longo da vida. É causada por uma lesão de uma ou mais áreas específicas do cérebro, responsáveis pelo controle motor. É um impedimento não progressivo que pode ter origem antes, durante ou logo após o nascimento e se manifesta na perda ou no comprometimento do

controle sobre a musculatura voluntária (WINNICK, 2004). Pode estar associada ou não ao déficit intelectual.

Na paralisia cerebral a alteração do movimento está relacionada com a localização da lesão no cérebro, e a gravidade das alterações depende da extensão da lesão.

Três tipos de paralisia cerebral se destacam: espástica, atetoide ou atetósica e atáxica.

A **paralisia cerebral espástica** é o tipo mais comum e é causada por uma lesão no córtex cerebral. Caracteriza-se pelo aumento do tônus muscular (hipertonicidade). São comuns as contrações musculares exageradas e fortes, há contração involuntária dos músculos afetados quando subitamente distendidos. A movimentação das extremidades é feita vagorosamente e com muito esforço.

Na **paralisia cerebral atetósica ou atetoide** o tônus muscular tende a variar da hipertonicidade à hipotonicidade, isto é, da rigidez à flacidez. Caracteriza-se por constantes movimentos involuntários de contorção das extremidades e da língua. Contrações faciais, língua em protrusão e dificuldade de controlar a salivação são comuns. A linguagem é quase incompreensível. A manipulação de objetos e os movimentos que requerem precisão também são difíceis. A marcha pode ser adquirida tardiamente.

A **paralisia cerebral atáxica** é diagnosticada quando a criança tenta andar. Ao fazer isso, o indivíduo fica extremamente instável, por causa da dificuldade com o equilíbrio e a coordenação. Caracteriza-se por um tremor involuntário. A marcha tem base alargada, parece desajeitada, atrapalhada e as pessoas que são capazes de andar, caem com frequência. O nistágm, movimento constante e involuntário do globo ocular, também é comum.

Quanto ao grau de gravidade, a paralisia cerebral pode ser:

- a) **Leve:** apenas alterações finas de movimento.
- b) **Moderada:** dificuldade variável em relação à fala e aos movimentos grosseiros, mas as atividades diárias são realizadas sem maiores problemas.
- c) **Grave:** incapacidade para andar, usar as mãos e falar.

Quanto à localização e membros afetados (topografia), classifica-se em:

- a) Monoplegia (apenas um membro é afetado).
- b) Diplegia (comprometimento maior das pernas e menor nos braços).
- c) Hemiplegia (comprometimento completo somente de um lado do corpo – braço e perna).
- d) Paraplegia (comprometimento de ambos os membros inferiores).
- e) Triplegia (comprometimento de três membros quaisquer, ocorrência rara).
- f) Quadriplegia (comprometimento total dos quatro membros, podendo também produzir dificuldades do movimento do tronco, cabeça e pescoço).

Apesar de caracterizada pela disfunção motora, a paralisia cerebral é sempre acompanhada por outras desordens da função cerebral. Entre elas estão os acometimentos da cognição, visão, audição, fala, sensações táteis e atenção, bem como distúrbios na função gastrointestinal e crescimento. As desordens de funções corticais mais altas têm impacto importante nas atividades da vida diária e podem afetar tarefas como se vestir ou apertar botões em uma criança que aparentemente é levemente afetada (CANDIDO, 2004). A *epilepsia* geralmente está presente.

O que é epilepsia?

Epilepsia é uma alteração na atividade elétrica do cérebro, temporária e reversível, que produz manifestações motoras, sensitivas, sensoriais, psíquicas ou neurovegetativas (disritmia cerebral paroxística).

Para saber mais acesse o site da Liga Brasileira de Epilepsia: http://www.epilepsia.org.br/epi2002/temas_indice.asp

Embora seja essencial saber didaticamente como se caracteriza a paralisia cerebral, mais importante é considerar as situações que se apresentam e responder às perguntas:

QUESTÕES DA DEFICIÊNCIA E AS AÇÕES NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Como o aluno se desloca? Anda de forma autônoma? Em ambientes externos ou apenas internos? Com suportes ortopédicos? Quais suportes utiliza: bengala, muletas, andador? Arrasta-se?

Em função dessas e de outras perguntas, poder-se-á há possibilidade de acesso ao ambiente onde se desenvolve a atividade.

Sobre as cadeiras de rodas é bom lembrar que costumam desempenhar duas funções básicas:

- a) São o meio de transporte, ou seja, são as próprias pernas e por isto equipamento para livre acesso do aluno.
- b) São utilizadas como cadeiras/bancos escolares – quanto a isto, é preciso observar se o aluno está bem posicionado para que possa manter a postura adequada, evitando deformidades e contraturas, e, ainda, se possibilita sua integração na turma, potencializando suas possibilidades de execução.

Outra situação a ser considerada é:

Como utiliza as mãos? Tem movimentos involuntários? Tem tremores? Pode segurar? Pode soltar? Dirige a mão ao objeto? Manipula? Pode indicar?

Em função das características de manipulação verifica-se se o aluno pode utilizar os materiais esportivos ou se haverá necessidade de adaptações.

E ainda:

Como se comunica? Tem linguagem oral? É inteligível? Utiliza-se de algum código de comunicação gestual? Usa algum suporte técnico para a comunicação?

Conforme as possibilidades e as competências comunicativas do aluno pode-se estabelecer e propor estratégias de comunicação e/ou algum suporte técnico.

PARA SABER MAIS

http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/4305_4.PDF?NrOcoSis=9636&CdLinPrg=pt

http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/4305_5.PDF?NrOcoSis=9637&CdLinPrg=pt

Distrofia muscular

A distrofia muscular engloba um grupo de doenças hereditárias que se caracterizam por uma degeneração progressiva e difusa de vários grupos musculares. Também conhecida por distrofia muscular progressiva, é uma das alterações genéticas mais comuns em todo o mundo. De cada dois mil nascidos vivos, um terá algum tipo de distrofia muscular.

As mais frequentes são: distrofia muscular de Duchenne, distrofia muscular de Becker, distrofia muscular das cinturas, distrofia muscular miotônica (ou de Steinert), e distrofia fâscio-escápulo-humeral (ou de Landouzy-Dejerine). Destacam-se aqui as duas últimas.

A **distrofia muscular do tipo Duchenne**: é a forma mais comum e grave da doença, atingindo principalmente meninos (99% dos casos). Manifesta-se entre 3 e 6 anos de idade e os sinais mais frequentes são: dificuldade para correr, quedas frequentes, dificuldade para subir degraus, dificuldade de se levantar do chão a partir da posição sentada. A progressão constante e rápida da doença em geral leva à incapacidade de andar em aproximadamente 10 anos após o seu surgimento.

A **distrofia muscular do tipo Becker**: é uma forma mais branda e de progressão mais lenta que afeta somente pessoas do sexo masculino. Os sintomas aparecem geralmente entre 5 e 15 anos de idade, e se destacam pela dificuldade de levanta-se do chão, subir escadas e correr.

Como ajudar o aluno com distrofia muscular?

- a) Motivá-lo na medida de suas possibilidades e interesses.
- b) Manter condutas motoras e introduzir novos aprendizados que serão úteis em seu futuro.

QUESTÕES DA DEFICIÊNCIA E AS AÇÕES NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- c) Estimular atividades motoras que ajudem a manter ou aumentar a amplitude de movimento para impedir a rigidez articular. Atividades de força e resistência muscular devem ser realizadas a fim de diminuir a atrofia muscular. Exercícios para as mãos, como manipular e apertar objetos de várias formas e tamanhos e são essenciais para manter a habilidade de manipulação.
- d) As atividades respiratórias são imprescindíveis e podem ser aplicadas através de jogos e brincadeiras (cantar, gritar, assoprar, apitar, tocar flauta).

PARA SABER MAIS

<http://www.distrofiamuscular.net/>

Amputações

O termo amputação designa a perda de um membro inteiro ou de um segmento específico do membro. Podem ser classificadas como adquiridas ou congênitas. As amputações adquiridas podem resultar de doença, tumor ou trauma; as congênitas ocorrem quando o feto não se desenvolve corretamente nos três primeiros meses de gestação e de modo geral a causa é desconhecida (WINNICK, 2004; WERNER, 2004). As amputações podem ser classificadas de acordo com o local e o nível de ausência do membro, ou segundo a funcionalidade.

PARA SABER MAIS

http://www.drauziovarella.com.br/ponto/guedes_amputacoes.asp

Lesão medular

A lesão medular se refere a qualquer tipo de lesão que ocorra nos elementos neurais do canal medular. A classificação dependerá do nível

AMAURI APARECIDO BÁSSOLI DE OLIVEIRA E
GIANNA LEPRE PERIM (ORGANIZADORES)

133

do acometimento. O termo *tetraplegia* designa a forma mais grave, na qual os quatro membros são afetados, e *paraplegia* indica uma condição em que são afetados principalmente os membros inferiores.

O comprometimento motor e/ou a perda de sensibilidade dependerá do local da lesão (quanto à altura na coluna vertebral) e do grau de lesão (se completa ou parcial). Se a medula sofreu rompimento completo, a pessoa não tem controle motor nem sensibilidade nas partes do corpo inervadas abaixo daquele nível. Essa perda é permanente. Mas, em muitos casos, o dano à medula espinhal é apenas parcial, tendo como resultado a retenção de algum controle motor ou sensibilidade abaixo do local da lesão. Nesse caso, a pessoa pode experimentar o retorno gradual de certo controle motor e de sensibilidade ao longo de vários meses após a lesão. Isso se deve ao alívio da pressão exercida sobre os nervos no local da lesão, causada pela contusão e/ou inchaço e não a uma possível regeneração dos nervos danificados (WINNICK, 2004; CIDADE; FREITAS, 2005).

Deve-se reconhecer que o nível de adaptação e a capacidade que cada aluno tem para lidar com a deficiência variam bastante.

Alguns cuidados:

- a) O aluno com lesão medular está suscetível a diversos problemas secundários como as úlceras de pressão (escaras), a disreflexia autonômica, infecções urinárias, espasticidade, contraturas.
- b) As *úlceras de decúbito* são comuns e são causadas pela falta de inervação e pelo escasso fluxo sanguíneo. Ocorrem com mais frequência em pontos de pressão nos quais uma proeminência óssea fica próxima à pele (nádegas, pelve e tornozelos). Essas feridas infeccionam com facilidade e cicatrizam lentamente. A prevenção envolve inspeção regular dos locais, uso de mais acolchoamento e mudanças constantes de posição para aliviar a pressão.

Por isso, o professor deve estar atento e auxiliar na prevenção, já que o aluno passa muito tempo sentado entretido em suas atividades.

- c) Outra situação em que o professor deve estar atento é a *disreflexia autonômica*. A disreflexia ou hiperreflexia autonômica pode ocorrer em um aluno que tenha lesão medular alta (T4 - T6 ou acima). Um episódio de disreflexia autonômica pode acontecer súbita e dramaticamente. Uma dor de cabeça em marteladas, sudorese e manchas cutâneas acompanham hipertensão e queda na frequência cardíaca. A hipertensão pode ser maligna, se não tratada pode resultar em perda da consciência total, crises convulsivas, distúrbios visuais, apneia e acidentes vasculares cerebrais por hemorragia. Pode ocorrer óbito. As causas mais comuns da disreflexia são: problemas urinários, especialmente bexiga cheia demais, infeccionada ou com pedras; dilatação do intestino causada por prisão de ventre; escaras ou áreas sob pressão exagerada, e até mesmo irritação causada por deitar-se sobre um objeto pequeno sem perceber; queimaduras e espasmos uterinos, principalmente antes e nos primeiros dias da menstruação ou durante o parto (WERNER, 1994). A disreflexia é uma emergência médica.

Como medida preventiva em suas aulas, o professor que tiver um aluno com lesão medular, usuário de cadeira de rodas, deve pedir-lhe que faça o esvaziamento da bexiga e do intestino principalmente antes das atividades físicas (CIDADE, 2007).

PARA SABER MAIS

<http://www.lesaomedular.com/direita.htm>

Espinha bífida

Pode ser definida como um impedimento ou defeito congênito em que o tubo neural não se fecha completamente durante as quatro primeiras semanas de desenvolvimento fetal. Com isso, a estrutura de uma ou mais

vértebras não se desenvolve de forma adequada, deixando uma abertura na coluna vertebral.

Há três tipos ou classificações, a seguir descritas, para a espinha bífida: mielomeningocele, meningocele e oculta.

A **mielomeningocele** é a forma mais severa e também a mais comum (80% dos casos de espinha bífida). Acontece quando o revestimento da medula espinhal (as meninges), o liquor e parte da medula saem pela abertura mal formada da vértebra e formam um saco visível nas costas da criança. Acomete com mais frequência nas vértebras lombares, limitando a deficiência aos membros inferiores e quase sempre perda do controle dos intestinos e da bexiga.

A **mielomeningocele** geralmente está associada à presença de hidrocefalia.

O que é hidrocefalia?

É o aumento do volume e da pressão do líquido cefalorraquidiano. Quando, por algum motivo, não consegue escoar para a corrente sanguínea, o líquido cefalorraquidiano acumula-se e causa um aumento de pressão no interior do cérebro. Os ventrículos incham e o tecido cerebral pode vir a sofrer lesões. A hidrocefalia é conhecida vulgarmente como “cabeça d’água”.

A **meningocele** é semelhante à mielomeningocele, mas apenas o revestimento da medula espinhal e o liquor se projetam para formar o saco. Essa forma raramente tem algum dano neurológico associado.

A **oculta** é a forma mais leve e menos comum, na qual há um defeito na vértebra, mas não há projeção de estruturas nem formação do saco.

Tanto a meningocele quanto a oculta, se forem detectadas logo após o nascimento e corrigidas cirurgicamente, não apresentam consequências adversas.

Vejamos algumas atitudes positivas dos professores esperadas para o trabalho com alunos com deficiência física:

- a) Acolher e valorizar o aluno com ênfase em suas possibilidades.
- b) Acompanhar todo o processo.

QUESTÕES DA DEFICIÊNCIA E AS AÇÕES NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- c) Criar um clima de segurança e confiança para que o aluno expresse suas vivências, expectativas, preocupações e medos.
- d) Estar alerta diante de situações de apatia, tristeza e cansaço.
- e) Estimular a expressividade corporal e linguística, sobretudo em alunos com acometimentos mais severos.
- f) Quanto à aprendizagem, ter uma atitude aberta, flexível e incessante na busca da melhor forma de comunicação, aplicação das estratégias metodológicas e avaliação.
- g) Ter flexibilidade na organização de horários das atividades.
- h) Observar permanentemente.
- i) Manter um ritmo de rotinas que ajude os alunos a antecipar situações e a estruturar temporalmente seu mundo.
- j) Ter atitude investigadora e aberta, experimentando novos métodos, materiais ou sugestões.

O ambiente de convivência diária é fundamental para crescimento e aprendizagem.

É importante a observação de alguns aspectos:

- Facilitar o acesso por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas horizontais (rampas) e verticais (elevadores), a fim de garantir a mobilidade dos alunos dentro do Programa Segundo Tempo.
- Providenciar adaptações específicas (muletas, andadores, cadeira de rodas).
- Verificar a adaptação em banheiros, assegurando, se possível, um espaço amplo e próximo do local da atividade e observando as principais adequações, como redutores e estabilizadores de vaso sanitário e pontos de apoio.
- Manejar e familiarizar-se com instrumentos mais específicos como sondas, coletores etc.
- Promover a facilitação de apoios (dentro e fora da turma de referência).
- Ter predisposição para buscar estratégias e procedimentos que facilitem a construção de valores e conhecimentos.
- Utilizar recursos pessoais como colegas tutores, voluntários, familiares.

Manejo de cadeira de rodas

Para o usuário de cadeira de rodas é necessário que seja ensinado como manuseá-la, em primeiro lugar para sua independência na vida cotidiana e, conseqüentemente, para a prática de atividades físicas.

O manejo de cadeira de rodas passa a ser habilidade motora básica para essas pessoas. Aprendem a locomoção e a estabilização. Esta última habilidade é importante, pois ela é importante para a pessoa poder descer rampas, transpor pequenos obstáculos, como o meio fio e terrenos acidentados. Essa habilidade também favorece o aprendizado da dança.

Convém, ainda, ressaltar alguns aspectos:

- a) A cadeira deve ser adequada ao tamanho da pessoa e às características de sua deficiência. É importante lembrar aqui o que salientamos sobre restrição à participação. A pessoa pode ter a habilidade, mas o equipamento inadequado comprometerá o seu desempenho, colocando-a conseqüentemente em desvantagem.
- b) É necessário a pessoa sentar-se adequadamente para ter maior aproveitamento de sua funcionalidade. Uma postura inadequada compromete a eficácia do movimento.
- c) É importante a identificação das partes da cadeira e sua utilização: encosto, assento, quadro, pedais, raios protetores, protetores de raios, aro propulsor, pneus, faixas.

Após a consideração desses aspectos, inicia-se o ensinamento das habilidades básicas para locomoção, incluindo frenagem e giros:

- a) Posicionamento das mãos e dedos no aro propulsor.
- b) Movimento de toque de cadeira estacionado – posição do tronco ao início e ao final do movimento.
- c) Deslocamento para a frente e para trás – observando o posicionamento tronco e os movimentos cíclicos dos braços e posicionamento das mãos.
- d) Frenagem lenta e brusca.
- e) Giros parados e em movimento.

Deficiência visual

Deficiência da visão se refere a uma limitação sensorial que anula ou reduz a capacidade de ver, abrangendo vários graus de acuidade visual e permitindo várias classificações da redução de visão. Assim, quando se adota determinada classificação, deve-se ter em mente quais são as finalidades propostas para sua utilização.

O aparelho visual compõe-se de quatro partes: retina, vias ópticas, centro visual cortical e centro psíquico.

O processo de perda da visão pode iniciar em qualquer uma delas. Desse modo, a anulação funcional da retina acarreta a falta de recepção sensorial do estímulo luminoso; a interrupção das vias ópticas implica a falta de transmissão da recepção retiniana aos centros corticais; a destruição ou anulação do centro cortical da visão tem como consequência a falta de recepção cerebral; a anulação das conexões da esfera visual com os centros psíquicos impede a identificação psíquica do ato visual.

Há um percentual relativamente elevado de casos de cegueira congênita. Essa pode decorrer tanto de malformações oculares ou cerebrais quanto de certas doenças intrauterinas que afetam o globo ocular do feto, como a toxoplasmose e a sífilis.

A rubéola, quando adquirida pela mãe nos três primeiros meses de gravidez, também pode provocar a cegueira do feto.

Nos casos de cegueira adquirida em decorrência de traumatismo, este pode ser causado por pancadas, explosões ou outros acidentes capazes de afetar o aparelho visual.

De modo geral, esses problemas são resolvidos com intervenções cirúrgicas. Outra causa é a ingestão de certos medicamentos, como a quinina, ou a intoxicação causada pelos sais de chumbo. As doenças infecciosas – lepra, meningite, difteria, escarlatina – e mesmo algumas não contagiosas, como a diabetes mellitus, podem provocar problemas de retina ou catarata.

Nas regiões tropicais, os casos de cegueira são mais numerosos que em zonas temperadas porque há maior incidência e diversidade de doenças infecciosas. Existem ainda modalidades específicas de cegueira que afetam o sistema nervoso, como a chamada cegueira nervosa, associada às lesões das vias ópticas; a cegueira cortical, provocada pela deterioração

dos lóbulos occipitais; e a cegueira psíquica, também denominada agnosia visual, que se caracteriza pela incapacidade de reconhecer objetos, mesmo quando o aparelho visual se apresenta íntegro.

A pessoa pode ser cega ou ter baixa visão.

No **cego** a ausência de visão é total, em ambos os olhos, até a perda de projeção de luz. Os deficientes visuais utilizam o sistema Braille como principal veículo de comunicação escrita e de leitura no processo ensino/aprendizagem, não utilizando a visão para apreensão de informações e aquisição de conhecimentos, mesmo que a percepção luminosa os auxilie na locomoção.

As pessoas com **baixa visão** são os deficientes visuais que apresentam desde condições de indicar projeção luminosa, até o grau em que a redução de sua acuidade visual limite o desempenho das atividades diárias da vida.

Os alunos que apresentam essa deficiência podem ser inseridos em dois subgrupos:

- a) Aqueles que podem ver objetos a poucos centímetros (2 ou 3) e utilizam a visão para muitas atividades escolares (alguns utilizam a visão para ler e escrever, com ou sem auxílios ópticos; outros precisam complementar essas atividades utilizando o sistema Braille).
- b)-Aqueles que, embora limitados quanto à sua capacidade visual, utilizam a visão predominantemente no processo ensino-aprendizagem, necessitando muitas vezes de iluminação especial óptica e de outros recursos.

Como o aluno com deficiência visual se desloca? Anda de forma autônoma? Em ambientes externos ou apenas internos? Com suportes?

A mobilidade ou capacidade do movimento depende de dois fatores: a orientação mental e a locomoção física. Para dirigir-se a um determinado lugar, deverá o cego formar um mapa mental enquanto se desloca para seu objetivo. Sua memória motriz e seu sentido auditivo estarão constantemente em atividade, procurando captar os sons que

possam informá-lo a respeito das variações encontradas à sua volta e dos perigos que dela derivam.

Como atuar com pessoas com deficiência visual?

Os profissionais de Educação Física e Esporte, que atuam ou irão atuar com o deficiente visual, deverão ter conhecimento “da grande área de educação psicomotora” (CONDE, 1994, p. 88) centrada, especificamente, na problemática que envolve a pessoa com deficiência visual. Todo o universo que envolve essa área deve ser utilizado. A estimulação essencial, a motricidade, a orientação e a mobilidade constituem as atividades que abrangem o desenvolvimento do deficiente visual. Essas atividades favorecem o surgimento de condições básicas para um adequado procedimento na aquisição de habilidades básicas, ou seja, andar, correr, saltar, escalar etc., através do conhecimento, controle e domínio do corpo no espaço.

A principal alternativa de recepção de informação para os que deficiência visual é o canal auditivo e, por isso, eles podem encontrar alguma dificuldade para relacionar essa aprendizagem com o mundo real e a compreensão do meio que os rodeia (BUENO; RESA, 1995).

Em geral, na hora de realizar um programa de atividade física, deve ser consideradas algumas questões metodológicas (BUENO; RESA, 1995; MENESCAL, 2000) quanto à comunicação e às tarefas.

Quanto à comunicação é importante que o professor observe o seu posicionamento, tenha clareza e objetividade nas mensagens, procure o maior nível de descrição possível; adequar a mensagem à idade e ao nível de desenvolvimento do aluno; dar instruções curtas e concretas.

Quanto às tarefas é importante conhecer as capacidades e limitações dos alunos, avaliando suas potencialidades, experiências e níveis de habilidade; começar a aprendizagem pelas tarefas que sejam mais motivadoras; destacar os objetos mediante cores vivas e elevados contrastes; utilizar sinais acústicos que ajudem na orientação e na localização dos objetos; proporcionar uma prática abundante; evitar atitudes paternalistas

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

e superprotetoras; contar com a colaboração dos outros alunos, utilizando métodos de ensino cooperativo.

Para Conde (1994), alguns cuidados básicos a serem tomados pelo professor são:

- a) Verbalizar as atividades a serem executadas com voz clara e tranquila, facilitando a percepção do aluno.
- b) Demonstrar algum exercício a partir de ajuda física, possibilitando ao aluno tocar e ser tocado.
- c) Saber o nome dos alunos além da demonstração de interesse, o professor assume um papel importante na segurança do aluno.
- d) Usar dicas específicas ambientais (tais como: muros, odor característico, textura do solo e da parede, posição do sol), que auxiliarão o deficiente visual em sua locomoção e formação de mapa mental do ambiente físico.
- e) Evitar ambientes com muitos estímulos sonoros para as atividades com o grupo.
- f) Ao se aproximar ou se afastar de um aluno cego ou de um grupo deles, comunicar a sua chegada ou retirada.
- g) Avisar ao aluno sobre qualquer problema em seu vestuário, sem melindre.
- h) Lembrar-se de que o ser humano tem medo do desconhecido e, por essa razão, novas atividades devem ser apresentadas sempre de forma que o aluno possa realizá-las inicialmente por etapas, possibilitando maior segurança.
- i) Não demonstrar excesso de proteção com o aluno cego – ele é um ser humano, deve ser tratado com igualdade e precisa ter liberdade.
- j) Buscar a integração de seus conteúdos com as adaptações que se fizerem necessárias para suas aulas.

Importante!

Deve-se reconhecer o nível de orientação e mobilidade que cada aluno tem para lidar com a deficiência.

A noção popular de que os cegos são dotados de audição, tato, paladar e olfato hiperagudos ou de memória fenomenal é equivocada.

Seu crescimento efetivo dependerá exclusivamente das oportunidades que lhes forem dadas, da forma pela qual a sociedade os vê, da maneira como eles próprios se aceitam.

Interagindo com o meio físico e com as pessoas, a criança cega terá seu crescimento mais facilitado e mais consistente.

Deficiência auditiva

A audição permite a recepção dos estímulos sonoros. Boa parte do que conhecemos nos chega por via auditiva, proporcionando a informação do meio e orientando para uma atuação independente. Toda a alteração da percepção dos sons, qualquer que seja o grau, é denominada surdez, e surdo é aquele que por ela é atingido (LAFON, 1989).

A deficiência auditiva não ocasiona, necessariamente, atrasos no desenvolvimento motor, ainda que alguns autores afirmem que são frequentes as dificuldades de equilíbrio e coordenação geral, por problemas vestibulares, neurológicos, privação do som, ausência de verbalização e superproteção dos pais (BUENO; RESA, 1995).

O déficit da audição é classificado com base no grau de perda auditiva, que se verifica segundo a intensidade com que se amplifica o som para que possa ser percebido. A amplificação do som (intensidade) se mede em decibéis (dB) (BUENO; RESA, 1995).

De acordo com os autores, a perda auditiva pode ser classificada em:

- a) **Leve:** perda auditiva entre 40 e 60 dB - as pessoas percebem a voz real, porém lhes escapam alguns elementos fonéticos.
- b) **Moderada:** perda auditiva entre 60 e 70 dB - as pessoas ouvem somente as vozes altas e existem consideráveis dificuldades de audição.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- c) **Grave:** perda auditiva entre 70 e 90 dB - as pessoas não podem ouvir a voz, mas percebem sensações auditivas.
- d) **Profunda:** quando as pessoas têm uma perda auditiva acima de 90 dB. Uma aplicação pedagógica precoce pode minimizar os problemas de aquisição e uso da linguagem oral.

<p style="text-align: center;">Entendendo a audição:</p> <p style="text-align: center;">0-20 dB farfalhar das folhas</p> <p style="text-align: center;">20-40 dB conversação silenciosa</p> <p style="text-align: center;">40-60 dB conversação normal</p> <p style="text-align: center;">60-80 dB ruídos médios de fábrica ou trânsito</p> <p style="text-align: center;">80-100 dB apito de guarda e ruído de caminhão</p> <p style="text-align: center;">100-120 dB ruídos de discoteca e de avião decolando</p>
--

Segundo Ferreira (1994), de acordo com a localização da lesão, a surdez se classifica em *condutiva* ou *neurosensorial*. *Surdez condutiva* se localiza no ouvido externo e/ou médio e é a perda ou diminuição da capacidade de conduzir o som até o ouvido interno. *Surdez neurosensorial* se localiza no ouvido interno e é a perda da capacidade de perceber o som. Dependendo do local da lesão, poderá ser afetado também o aparelho vestibular, que é responsável pelo equilíbrio.

Sobre Libras

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.

Para o ingresso de alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais.

Como atuar com pessoas com deficiência auditiva?

Para Bueno e Resa (1995), o planejamento de atividades para pessoas com deficiência auditiva deve considerar: a posição do professor no momento das instruções; a clareza das explicações; a utilização de sinais visuais; adequação do número de participantes nas atividades em grupo (especialmente os exercícios de equilíbrio); a utilização de recursos materiais para enriquecer a aula. No planejamento, o professor deve observar o seu envolvimento com o aluno com deficiência auditiva.

Ferreira (1994) propõe que se deve considerar as limitações, mas enfatizar as capacidades, informando-se sobre a causa e gravidade da lesão e, se for necessário, procurando-se ajuda da família ou de outros profissionais envolvidos com o deficiente.

O professor deve ter cuidado na escolha da metodologia bem como do material utilizado e sua aplicação com diferentes alunos e situações (FERREIRA, 1994; BUENO; RESA, 1995; PEREZ, 1995).

Para tanto é importante:

- a) Analisar os objetivos, sequenciando-os, seguindo uma progressão para facilitar o progresso do aluno.
- b) Se for necessário, ensinar a tarefa por partes para que depois o aluno possa realizá-la totalmente.
- c) Tentar alcançar a máxima individualização do aluno, a maior participação possível e estimular a criatividade.

- d) Utilizar atividades baseadas na resolução de problemas e, em determinados momentos, baseadas em estilos dirigidos.
- e) Incentivar a participação, a colaboração e a socialização dos alunos por meio da adaptação às regras, das trocas constantes de pares e dos exercícios em grandes grupos.

É importante destacar que durante cada atividade, e principalmente quando estiver falando, o professor deve manter-se de frente para o aluno, não mudar constantemente as regras de uma mesma atividade e procurar utilizar os mais eficientes meios para uma comunicação realmente eficaz.

Bueno e Resa (1995) propõem atividades com a finalidade de orientar o professor em sua prática com alunos com deficiência auditiva, as quais podem ser aplicadas nas atividades do Programa Segundo Tempo:

- a) Conhecimento das mãos e dos dedos em seus movimentos.
- b) Conduções, lançamentos, lançamento/recepção e variações com diferentes materiais de jogos como cartas de baralho, peteca, pingue-pongue, iô-iô, tênis de campo.
- c) Coordenação dinâmica geral: marcha e suas variações, corrida e suas variações, salto e suas variações.
- d) Exercícios de equilíbrio e suas variações.
- e) Controle segmentário dos membros superiores e inferiores: exercícios de contração e descontração, balanceios, rotações, variações de ritmos, intensidade, planos etc..
- f) Orientação espacial: exercícios de lateralidade e organização espacial.
- g) Estruturação espaço-temporal: noções de intensidade e tempo.
- h) Conhecimento do corpo/esquema corporal: envolve a mobilização do corpo, controle segmentário e lateralidade.

Segundo Santos (1995), alguns indicadores para a seleção de atividades com alunos surdos são: conhecimento do corpo, percepção espacial, coordenação óculo-motriz, destreza manual, equilíbrio, coordenação dinâmica geral, jogos educativos em atividades coletivas e jogos desportivos.

A dança aparece, também, como uma possibilidade para o deficiente auditivo, mesmo que para algumas pessoas seja ilógico pensar na utilização da música no trabalho com esse tipo de deficiência.

Ferreira (1994) aponta duas correntes básicas que preconizam a utilização da música e do trabalho corporal com crianças deficientes auditivas. A autora indica que, de maneira geral, a dança promove alguns benefícios para o deficiente auditivo: melhoria da resistência cardiovascular, flexibilidade, força muscular geral e localizada, coordenação, equilíbrio, agilidade, ritmo, autoestima, autoconfiança, diminuição da ansiedade, melhoria da postura, participação e interação social.

Finalmente, acredita-se que a atividade física, quando realizada adequadamente, pode promover maior interação entre a pessoa com deficiência auditiva e os colegas ouvintes, o que favorece sua comunicação e sua adaptação social.

Deficiência intelectual

Existem diferentes definições de deficiência intelectual, porém a mais divulgada é a da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR - American Association on Mental Retardation). Fundada em 1876, a AAMR é a mais antiga organização do mundo no campo da deficiência intelectual, hoje denominada Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). A deficiência intelectual (comumente conhecida como deficiência mental) é um “funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, de lazer e trabalho. Manifesta-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 1992).

Em 1995, o simpósio *Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for the Future* da ONU (SASSAKI, 2005) altera o termo deficiência mental por deficiência intelectual, no sentido de diferenciar mais

claramente a deficiência mental da doença mental (quadros psiquiátricos não necessariamente associados a déficit intelectual). Em 2004, em evento realizado pela OMS e Organização Pan-Americana da Saúde, o termo deficiência é consagrado com o documento “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”.

Em 1992 a AAMR desenvolveu uma nova classificação para a deficiência intelectual, fundamentada em sistemas de apoio, que são basicamente um modelo funcional. Foram apresentadas as seguintes classificações: intermitente, limitado, extenso e generalizado.

Esta nova classificação tem importantes implicações para o sistema de prestação de serviços para essas pessoas: enquanto a primeira classificação faz referência aos elementos diagnósticos do déficit intelectual, a nova classificação está relacionada com os apoios necessários que dão ênfase às possibilidades de crescimento e potencialidades das pessoas.

A nova classificação:

- a) Centra-se no indivíduo, nas noções de oportunidade e autonomia.
- b) Permite analisar separadamente todas as áreas com necessidades e, então, providenciar uma intervenção, uma vez reconhecida sua interdependência.
- c) A partir do ponto de vista do indivíduo, permite uma descrição mais apropriada das mudanças necessárias ao longo do tempo, levando em conta as respostas individuais para o desenvolvimento pessoal, para as mudanças ambientais, para as atividades educacionais e as intervenções terapêuticas.

Essa abordagem centra-se na possibilidade que o ambiente social tem de oferecer os serviços e apoios que aumentarão as oportunidades do indivíduo levar uma vida pessoal satisfatória.

Os resultados dos apoios são:

- a) Incrementação do nível de habilidades adaptativas/capacidades funcionais.
- b) Fomentação à aquisição dos objetivos de habilitação, relacionados com o bem-estar físico, psicológico e com o bom “funcionamento” da pessoa.

- c) Potencialização das características do meio relacionadas com a presença na comunidade, a escolha, a competência, o respeito e a participação.

O atraso no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual pode ocorrer em nível neuromotor, quando então a criança demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar. Pode ainda dar-se em nível de aprendizado com notável dificuldade de compreensão de normas e ordens, dificuldade no aprendizado escolar. Mas é preciso que haja vários sinais para que se suspeite de deficiência intelectual, de modo geral, um único aspecto não pode ser considerado indicativo de qualquer deficiência.

Algumas síndromes mais comuns aparecem no contexto da deficiência intelectual, a seguir descritas.

Síndrome de Rett

A Síndrome de Rett causa uma desordem neurológica, basicamente no sexo feminino, atingindo as funções motoras e intelectuais, que levam a distúrbios de comportamento e dependência.

PARA SABER MAIS

http://www.marimar.com.br/boletins/sindrome_de_rett.htm

Síndrome do X Frágil

Gene defeituoso no cromossomo X, segunda causa mais frequente de DI, a Síndrome do X Frágil provoca transtorno ocular, epilepsia e déficit motor.

PARA SABER MAIS

http://www.marimar.com.br/medico/sindrome_fragil.htm

Síndrome de Turner

A Síndrome de Turner é uma anomalia cromossômica que afeta aproximadamente 1:2.000 nascimentos com fenótipo feminino. Os estigmas da síndrome são baixa estatura, infantilismo sexual, cardiopatias congênitas e esterilidade. Deve ser enfatizado que a maioria das crianças com Síndrome de Turner pode ser saudável, feliz e no futuro essas crianças podem se tornar membros produtivos da sociedade.

PARA SABER MAIS

http://www.projetodiretrizes.org.br/5_volume/36-Sindr.pdf

Síndrome de Prader-Willi

A Síndrome de Prader-Willi é uma deficiência que pode afetar as crianças independentemente do sexo, raça ou condição social. De natureza genética, essa síndrome inclui baixa estatura, déficit intelectual, desenvolvimento sexual incompleto, problemas de comportamento característico, baixo tônus muscular e uma necessidade involuntária de comer constantemente, com tendência à obesidade.

Mesmo estando a Síndrome de Prader-Willi associada a uma anomalia no cromossomo 15 (em 70% dos acometidos), esta ainda não pode ser considerada como uma condição absolutamente hereditária. Antes disso, é preferível considerá-la um defeito genético espontâneo que se dá durante algum momento da concepção.

Apresenta hipotonia muscular durante toda a infância. O diagnóstico da síndrome pode ser difícil até os 2 anos de idade, quando então surgem a hiperfagia e a obesidade, facilitando o esclarecimento da natureza da doença. Essas pessoas apresentam problemas de aprendizagem e dificuldade para pensamentos e conceitos abstratos. A Síndrome de Prader-Willi é responsável por cerca de 1% dos casos de deficiência intelectual (BRAY e colaboradores, 1983; ZELLWEGER; SOYER, 1979).

PARA SABER MAIS

http://www.br.geocities.com/prader_willi_br/PageSindrome.html

Síndrome de Down (SD)

A Síndrome de Down (SD) talvez seja a condição mais antiga associada ao retardo mental e a causa genética mais comum de deficiência do desenvolvimento (HAYES; BATSHAW, 1993; ROGERS; COLEMAN, 1994).

A criança com SD pode apresentar todas ou somente algumas características físicas da síndrome. Essa situação também pode ser observada no desenvolvimento mental, nas habilidades intelectuais e motoras, pois abrangem larga extensão entre o retardo mental leve e o severo, a inteligência e as habilidades próximas do normal (SELIKOWITZ, 1992).

A SD é um acidente genético que acontece na divisão cromossômica das células. Os estudos de Rynders (1987) e Smith (1989) retratam três tipos de problemas cromossômicos em crianças com SD, quais sejam: trissomia do cromossomo 21, translocação e mosaicismos.

As crianças com SD possuem algumas características físicas típicas da própria síndrome. O crescimento físico é mais lento, mas assim como em crianças sem SD, pode ser determinado por fatores genéticos, étnicos, nutricionais, por função hormonal, pela presença de anomalias congênitas adicionais, por outros fatores de saúde e por certas circunstâncias do meio ambiente (HAYES; BATSHAW, 1993; KERR, 1999; PUESCHEL, 1993).

Associadas à SD apresentam-se algumas doenças e malformações físicas que, de alguma forma, retardam o desenvolvimento da criança.

As complicações mais dramáticas da SD são as cardiopatias congênitas, que atingem de 30 a 40% das crianças (BAYNARD et al., 2004; TSISIMARAS et al., 2003). A criança com SD é mais suscetível às infecções respiratórias. Existe uma predisposição aos resfriados de repetição, infecções de ouvido, garganta e pneumonias (BAYARD, et al., 2004).

A hipotonia, lassidão ligamentar e a hiperflexibilidade articular, estão presentes em cerca de 90% das crianças com SD e, provavelmente, são as causas maiores dos problemas ortopédicos. A hipotonia está mais frequentemente presente ao nascer e nos primeiros anos de vida, mas tende a permanecer por muito tempo. Pode haver uma tendência de melhora do tônus, à medida que aumenta a aptidão física (GOULOUPOULOU et al., 2006; BUENO; RESA, 1995).

Cerca de 14% das crianças com SD são acometidas por instabilidade atlanto-axial, representada por uma mobilidade maior que a normal das duas vértebras cervicais superiores (C1 e C2) na base do crânio, que expõe as crianças a sérios riscos de lesão de medula, caso ocorra uma flexão (ou extensão) forçada no pescoço (HAYES; BATSHAW, 1993; NAHAS, 1990).

Outros problemas que preocupam a vida de crianças com SD são os auditivos, de tireóide, gastrointestinais e leucemia (PUESCHEL, 1993).

PARA SABER MAIS

<http://www.entreamigos.com.br/>

No momento da prática da atividade física, o deficiente intelectual encontrará dificuldade em relação à execução da ação motora devido à ineficiência no processamento de informação (SANCHEZ, 1989). Os deficientes mentais têm dificuldade para manter a atenção, antecipar e selecionar estímulos ou respostas. A capacidade de canalizar e processar informação é mais lenta e limitada no deficiente intelectual que na pessoa comum, tendo mais dificuldade para reconhecer os estímulos relevantes da tarefa proposta para o aprendizado (BUENO; RESA, 1995; PEDRINELLI, 1994; PEREZ, 1991; CIDADE, 1998).

COMO ATUAR COM AS PESSOAS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL?

- a) As atividades devem ser cuidadosamente selecionadas, de acordo com o nível de desenvolvimento geral dos alunos, considerando o princípio da individualização.

QUESTÕES DA DEFICIÊNCIA E AS AÇÕES NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- b) Usar de maior criatividade, propondo atividades interessantes que chamem a atenção dos educandos.
- c) Quando necessário, fazer adaptações nos jogos, principalmente quanto ao tempo e regras.
- d) Não subestimar a capacidade dos alunos.
- e) Evitar situações frustrantes.
- f) Quando a atividade apresentar certa complexidade, procurar desenvolvê-la lentamente e por partes.
- g) Evitar instruções longas do tipo verbal, dando orientações claras e breves.
- h) Quando necessário, utilizar demonstrações (ROSADAS, 1989; PEDRINELLI, 1994; CIDADE, 1998).

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES COM DEFICIENTES

O professor deve ter atitudes abertas e flexíveis no trabalho diário com os seus alunos, inclusive com os que possuem alguma deficiência.

Algumas orientações gerais para a inclusão de alunos com deficiências nas atividades esportivas sugerem procedimentos, tais como:

- a) Agir naturalmente. Receba todos com o mesmo nível de atenção e consideração. Perguntas vão surgir. Responda naturalmente.
- b) Atenção e prestígio é muito bom. TODOS gostam! Não superproteja, nem dê excesso de atenção para alguns, pois estes talvez não irão gostar e os demais irão reclamar.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- c) Garantir a participação de todos (individualmente ou em grupo), desafiando cada um a realizar o melhor considerando as suas potencialidades.
- d) Realizar adaptações compartilhando opiniões. Regras sempre podem ser combinadas e recombinaadas, inventadas e reinventadas. Jogos cooperativos são uma excelente opção.
- e) Promover e adequar desafios, incentivando e ajudando a superar dificuldades.
- f) Não subestimar. Aceitar formas diferentes de execução de movimentos.
- g) Promover sucesso para desenvolver a autoestima. Oferecer a oportunidade de pensar, decidir, agir por seus próprios meios. Garantir autonomia.
- h) Avaliar a aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor.
- i) Estimular a prática esportiva competitiva, sem preconceitos ou medos.

O que as pessoas com deficiência não precisam é de professores bonzinhos.

Você conhece o amigo tutor?

O amigo tutor é um colega da turma que vai auxiliar o aluno com deficiência em suas atividades ou mesmo nos deslocamentos pelo núcleo.

A apresentação da criança para o amigo tutor e vice-versa cria um vínculo imediato de amizade e de responsabilidade mútua. Orientação e aprendizagem cooperativa é um ótimo exercício para ambos. Ao encaminhar o aluno com deficiência na tarefa, o amigo

tutor experimenta as limitações e possibilidades do outro (WINNICK, 2004, COLL; PALÁCIOS, 1995, CIDADE, 2007). O amigo tutor deve ser revezado com todos os integrantes da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se necessário o reconhecimento das capacidades e do potencial das crianças com deficiência na preparação para uma vida satisfatória.

Se o objetivo do Programa Segundo Tempo for o de proporcionar a crianças e jovens com deficiência um estilo de vida ativo, com a participação que sua capacidade lhes permita, deve-se começar essa educação com a integração da família e da comunidade. É importante estimulá-las para o conhecimento do Programa, com a perspectiva de suas necessidades e do ambiente à sua volta. É necessário reconhecer as limitações e o potencial dessas pessoas para se poder preparar sua inclusão no Programa Segundo Tempo e na comunidade.

Analisando-se alguns programas educativos ou esportivos oferecidos no decorrer da vida dessas crianças, observa-se que tais programas são inaceitáveis por várias razões: processos educativos e afins estão dirigidos basicamente para o deficiente (sem inclusão); são ensinadas habilidades não funcionais; dá-se ênfase a habilidades não adequadas à idade cronológica; ensina-se com normas e métodos de correção, pouco representativos para a realização das tarefas diárias.

Entretanto, se reformulados, esses programas acompanhariam a pessoa com deficiência da infância até a velhice. A utilização de um mesmo repertório de habilidades motoras culturalmente normais permitiria uma participação de forma confiante nas atividades esportivas ou de manutenção. Para aquelas que possuem limitações mais severas, devem-se buscar atividades com sua participação na recreação, em que as demandas sociais e verbais não são excessivas.

O Programa Segundo Tempo aponta na busca de desafios, permitindo a participação de todos sem distinção, respeitando suas limitações, promovendo autonomia e enfatizando o potencial de cada um enquanto pessoa.

O processo de inclusão caminha ainda com certa dificuldade. Todavia, observa-se que a sociedade por meio da informação e da convivência com os deficientes passou a encará-los não mais apenas como incapazes. Essa atitude se reflete em todos os ambientes educativos, nos quais o professor deve rever quais são suas crenças, convicções, valores e preconceitos. A postura pessoal do professor é significativa, para que adquira atitudes positivas e busque a capacitação profissional necessária para atuar como agente de inclusão.

Na atualidade, atingir uma melhor qualidade de vida tem sido o objetivo maior dos programas de promoção da saúde.

A oportunidade de participar do Programa Segundo Tempo deverá modificar o estilo de vida de crianças, adolescentes e jovens com deficiência envolvidos nas atividades.

Com tal mudança, o futuro desses alunos poderá se apresentar de forma mais positiva com possibilidades de realizações.

REFERÊNCIAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Disponível em: <<http://www.aamr.org/>>. Acesso em: 20 jan 2009.

AAMR - American Association on Mental Retardation. **Mental retardation: definition, classification, and systems of support.** Washington, DC, USA: AAMR. 1992.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BAYNARD, T.; PITETTI, K. H.; GUERRA, M.; FERNHALL, B. Heart rate variability at rest and during exercise in persons with Down syndrome. **Arch Phys Med Rehabil**, v. 85, n. 8, p. 1285-1290, Ago. 2004.

BRAYC, A. e colaboradores. **The Prade Willi syndrome a study of 40 patients and a review of the literature.** Medicine v. 62, 1983.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educacion física para niños y niñas com necesidades educativas especiales.** Granada: Ediciones Aljibe, 1995.

CAMPO, R. M. Prevención e Intervención Temprana. In: **Manual de Educacion Especial**. Madrid: Anaya, 1989.

CÂNDIDO, A. M. D. M. **Paralisia Cerebral**: Abordagem para o Pediatra Geral e Manejo Multidisciplinar. Monografia (Curso de Residência Médica em Pediatria) – Hospital Regional da Asa Sul, Brasília, 2004.

CIDADE, R. E. **O uso de dicas específicas como estratégia de atenção seletiva em portadores da síndrome de down**. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1998.

CIDADE, R. E.; BUSTO, R. **Inclusão, Gênero e deficiência**. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre (org.). Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2007.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. **Introdução à Educação Física e ao Desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002; 2005.

CIDADE, R. E.; BUSTO, R. **Inclusão, Gênero e deficiência**. In: Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo. / Organizado por Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e Gianna Lepre Perim. - Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre:UFRGS, 2007.

CIF. **Rumo a uma linguagem comum para funcionalidade, incapacidade e saúde**. Organização Mundial de Saúde. Genebra. 2002.

CONDE, A. M. A pessoa portadora de deficiência visual, seu corpo, seu movimento e seu mundo. In: **Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC-SEDES, 1994.

CORDE. **Prevenção de deficiências**: proposta metodológica em pequenos municípios. Brasília: CORDE, 1994.

COSTA, A. **Aprendendo sobre deficiências física**: curso de atividade física e desportiva para pessoas portadores de deficiência. Rio de Janeiro: ABT/UGT, 1995.

FERREIRA, S. Atividades motoras para deficientes auditivos. In: **Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994.

GOULOPOULOU, S.; BAYNARD, T.; COLLIER, S.; GIANNOPOULOU, I.; FIGUEROA, A.; BEETS, M.; PITETTI, K.; FERNHALL, B. Cardiac autonomic control in individuals with down syndrome. **Am J Ment Retard**, v. 111, n. 1, p. 27-34, Jan. 2006.

HAYES, A.; BATSHAW, M. L. Síndrome de Down. In: BATSHAW, M. **Clínicas pediátricas da América do Norte**. Rio de Janeiro: Interlivros, 1993.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. (Eds.). **Exceptional learners: introduction to special education**. Boston: Allyn and Bacon, 2003. p. 39-77.

KERR, D. **Síndrome de down y demencia: guía práctica**. Barcelona: Digital, 1999.

LAFON, J. C. **A deficiência auditiva na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

MENESCAL, A. A criança portadora de deficiência visualizando seu corpo e descobrindo o mundo. In: SESI-DN: **Lazer, atividades física e esportiva para portadores de deficiência**. Brasília: SESI-DN, 2001.

NAHAS, M. A síndrome de down e a prática esportiva: implicações da instabilidade atlanto-axial. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 4, n. 4, p. 89-90, 1990.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. CID -10, **Tradução do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português**. 9 ed. Rev -São Paulo: EDUSP, 2003.

OMS. **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**. Montreal, Canadá, 4-6 outubro 2004.

ONU. **Report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities New York**. Sixth Session. 2005. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc6report.htm>>. Acesso em: 20 jan 2009.

PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia. In: CIDADE, R. F. **Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994.

PEREZ, L. M. R. Actividades físicas y deficiencia mental: datos de investigación com implicaciones para la práctica. **Fisis**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 91-111, 1991.

_____. **Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar**. Madrid: Gymnos, 1995.

PUESCHEL S. **Síndrome de down: guia para pais e educadores**. São Paulo: Papirus, 1993.

ROGERS, P. T.; COLEMAN, M. **Atencion médica en el síndrome de down: un planteamiento de medicina preventiva**. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome Down, 1993.

SANTOS, C. R. V. Aprendendo sobre deficiência auditiva. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância, Rio de Janeiro. **Anais**, v. 5, ABT/UGF, 1995.

SASSAKI, R.K. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas:** Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. p.9-10. 2005.

SELIKOWITZ, M. **Síndrome de down.** Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1992.

SMITH, D. **Síndrome de mal formações congênitas.** São Paulo: Editora Manole, 1989.

TSIMARAS, V.; GIAGAZOGLU, P.; FOTIADOU, E.; CHRISTOULAS, K.; ANGELOPOULOU, N. Jog-walk training in cardiorespiratory fitness of adults with Down syndrome. **Percept Mot Skills**, v. 96, n. 2, p. 1239-51, jun. 2003.

UNICEF/BRASIL. **A deficiência infantil:** sua Prevenção e Reabilitação. Relatório da Reabilitação Internacional à Junta Executiva do UNICEF. Brasília, 1980.

WERNER, D. **Guia de deficiências e reabilitação simplificada.** Brasília: CORDE, 1994.

WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados.** São Paulo: Manole, 2004.

WHO. **Strengthening mental health promotion.** Geneva: World Health Organization (Fact sheet, n. 220), 2001.

ZELLWEGER, H.; SOYER, R.T. **The Prader-Willi syndrome.** Med. Hygiene, v.37, p. 3338.1979.

Quadro Síntese:

O Programa Segundo Tempo deve constituir-se como um contexto privilegiado de intervenção, para que a atividade esportiva desempenhe as funções de prevenir a inatividade física dessa população e a promoção da inclusão.

A ideia atual é não perceber a pessoa em razão da sua deficiência, mas sim estimulá-la para que possa desenvolver-se na medida de suas capacidades no ambiente em que vive.

A qualificação profissional é um passo fundamental no atendimento das crianças e jovens com deficiência. Além disso, torna-se necessário capacitar os professores para atender adequadamente às suas expectativas e preparar os outros alunos para interagirem com os colegas deficientes.

O maior desafio para os profissionais do Programa Segundo Tempo é facilitar o envolvimento de todas as pessoas, incluindo as que apresentam alguma deficiência, em atividades que promovam a inclusão de todos.

Na maior parte do mundo, muitas causas da deficiência estão ligadas à pobreza, onde as principais são: desnutrição; ocorrências anormais nos períodos pré-natais, peri-natais e pós-natais; doenças infecciosas; acidentes; e outros fatores, inclusive poluição ambiental e impedimentos de origem desconhecida.

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência determinaram que essas serem chamadas de “pessoas com deficiência”. Não se utiliza mais o termo “portador”.

Os tipos de deficiência são: deficiência múltipla; deficiência física; deficiência visual; deficiência intelectual (ou mental) e deficiência auditiva.

O professor deve ter atitudes abertas e flexíveis no trabalho diário com os seus alunos, inclusive com os que possuem alguma deficiência.

O PST aponta na busca de desafios, permitindo a participação de todos sem distinção, respeitando suas limitações, promovendo autonomia e enfatizando o potencial de cada um enquanto pessoa.



Questões Centrais para Reflexão:

- 1 – É possível acolher e atender crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência nos núcleos do Programa Segundo Tempo?
- 2 – Quais os procedimentos para criar e aplicar atividades esportivas para todos os participantes de um núcleo, sejam eles deficientes ou não? Como seria a participação dos alunos de forma integrada?
- 3 – O uso do amigo tutor é uma estratégia saudável e viável?
- 4 – Como você vê sua participação nesse processo inclusivo?



Onde Saber Mais:

Abaixo estão descritos sites específicos que tratam de deficiências. Você pode navegar por eles e, em cada um, acessar o ícone “LINKS”, que abrirá outras páginas na internet sobre o assunto.

Nacionais

www.mec.gov.br/seesp
www.cpb.org.br
www.entreamigos.com.br
www.saci.org.br
www.cedipod.org.br
www.sobama.org.br
www.abradecar.org.br
www.cbdc.org.br

Internacionais

www.down21.org
www.fcsd.org
www.ds-health.com



ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ESPORTE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Pablo Juan Greco¹
Siomara A. Silva²
Lucídio Rocha Santos³

INTRODUÇÃO

Todo processo de ensino-aprendizagem é constituído das relações que se estabelecem entre professor-aluno no ato de educar. Portanto, quando se ensina o esporte também se ensina pelo esporte. Isto é, no esporte, duas perspectivas pedagógicas complementam-se entre si:

a) ensinar o esporte – como proceder ao ensinar os esportes, qual a abordagem metodológica para se ensinar o esporte propriamente dito e, paralelamente, quando se ensina esporte, ensinar mais do que esporte.

b) ensinar pelo esporte – o esporte como meio para desenvolvimento de competências, comportamentos, atitudes, valores.

Quando se ensinam esportes, ensina-se também pelo esporte. O processo pedagógico se constitui em uma avenida de mão dupla, na qual ensinando pelo esporte se relaciona o conhecimento do esporte de forma crítica e reflexiva com os aspectos inerentes ao desenvolvimento da cidadania. A construção da cidadania só é

1 Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2 Professora Assistente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

3 Professor Adjunto da Universidade Federal da Amazônia (UFAM).

possível à medida que o professor relaciona, em sua práxis, ambas as formas de abordagem.

Neste capítulo será enfocada a primeira perspectiva, a do ensino do esporte. Serão enfatizados os aspectos relacionados com “o que ensinar”, “quando ensinar” e “como ensinar” (metodologia do ensino) o esporte. Descrevem-se quais os processos metodológicos planejados para ensinar o esporte, sem perder de vista que, paralelamente, a ação pedagógica objetiva ensinar mais que esporte, ao ensinar o esporte ensinar pelo esporte (o ensino pelo esporte está mais bem detalhado em “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo – PST”).

O ensino dos esportes no Programa Segundo Tempo apoia-se na concepção pedagógica que valoriza um processo de ensino-aprendizagem da iniciação esportiva, no qual é enfatizada a importância da ação de jogar, os jogos e as brincadeiras de rua, o jogar para aprender e o aprender jogando.

A proposta parte dos resultados de várias pesquisas (GRECO, 1998; ROTH, 1998; ROTH; RAAB; GRECO, 2000; GRECO, 2002; ROTH; KRÖGER; MEMMERT, 2002; GRECO; ROTH; SCHÖRER, 2004; GRECO; SILVA, 2008) que permitem, hoje, planejar um processo contínuo de ensino da iniciação dos esportes. No processo de ensino, torna-se impreterível organizar os parâmetros constitutivos dos esportes (tática, técnica) em uma sequência caracterizada pela aprendizagem incidental (jogar para aprender) à aprendizagem intencional (aprender jogando), que será detalhada mais adiante.

O processo de ensino-aprendizagem começa com o jogo, jogar para aprender. Nessa concepção pedagógica pode ser realizado um paralelo com a aprendizagem da fala. “Nesse contexto a fala corresponde ao aprendizado incidental e intuitivo que as pessoas adquirem pelo convívio com a língua e com outros falantes. Pode-se interpretar que da mesma forma o jogador aprende a jogar jogando. As habilidades linguísticas que exigem uma dimensão técnica específica, como o ler e escrever, não são desenvolvidas a partir da fala, assim como apenas uma parte das habilidades corporais específicas relacionadas aos jogos esportivos coletivos pode ser aprimorada por meio exclusivamente da prática. Por mais que as pessoas exercitem

a fluência verbal, isso em nada contribui para que aprendam a ler e escrever melhor, enquanto a recíproca já é considerada algo viável, pois bons escritores ou leitores geralmente conseguem ser verbalmente bem articulados, como também se aceita que os que se dedicam à leitura ampliam as qualidades da escrita e da fala. O limite da contribuição pedagógica da fala para o desenvolvimento das habilidades linguísticas pode ser comparado com as restrições da prática para o desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas aplicadas aos jogos esportivos coletivos. A capacidade de aprender simplesmente jogando é algo limitado, pelo menos para a maioria das pessoas. Podem, na verdade, existir pessoas talentosas que aprendem a jogar de forma autônoma, mas essa não é a regra⁴.

Portanto, é necessário um processo de aprendizagem tática para que o principiante aprenda a “ler” o jogo, tenha “leitura” do jogo, o que vai facilitar sua compreensão e sua orientação tática no jogo. Mas para jogar é necessário concomitantemente que o principiante desenvolva sua capacidade de “escrever” o jogo, ou seja, de saber fazer. Torna-se necessário organizar o processo de aprendizagem motora desse aluno. Deve-se, nesse momento, alertar sobre os perigos de uma iniciação no esporte aplicando-se o método analítico, pois este pode levar a uma especialização precoce, conduzir as crianças a uma limitação da sua criatividade e à formação de estereótipos motores.

Nesse sentido, advoga-se “jogar para aprender e aprender jogando”. A seguir, inicia-se o processo de ensino do esporte a partir de um jogo. Para tanto, resgatou-se um jogo popular que muitas crianças jogam na rua, na escola, no tempo livre – **O Jogo da Velha**. Na sua construção e variações estão destacados os elementos da aprendizagem tática e motora (ver Quadro 1 e Figura 1).

4 Esta metáfora muito interessante foi sugerida no segundo encontro de capacitadores do Programa Segundo Tempo em Campinas, pelo prof. Dr. Alexandre Luiz G. de Rezende da Equipe Colaboradora 7, que atende a região Centro-Oeste (DF, TO e PI) e a quem agradecemos a contribuição.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Nome:	Jogo da Velha (na forma de um jogo de estafeta, ou de relevos)
Objetivo:	Desenvolver a capacidade de percepção e tomada de decisão
Faixa etária inicial:	A partir dos 6 anos de idade
Material:	Nove arcos, bolas de basquete e de vôlei
Descrição:	Duas equipes, uma com 5 bolas de basquete e a outra com 5 bolas de voleibol. Ao sinal, o 1º aluno (de cada coluna) vai até os arcos, transportando uma bola, coloca-a em um dos arcos distribuídos no chão na forma do Jogo da Velha, volta à sua coluna, toca a mão do colega para que este saia com a bola até os arcos. Ganha a equipe que fechar uma coluna com o Jogo da Velha primeiro ou que consiga colocar 5 bolas nos arcos.
Variação	Mesma formação e distribuição do material e das equipes, porém, no jogo, o 1º aluno, ao sinal do professor, vai até os arcos com a bola e a coloca dentro do arco. Ao voltar para sua coluna, pega a mão do colega, formando uma corrente; na volta, pegam o terceiro e, na próxima volta pegam o quarto. Os dois primeiros ficam na coluna, e assim por diante. O último que entrar na corrente é quem colocará a bola no arco.

Quadro 1: Jogo da Velha.**Figura 1: Jogo da Velha.**

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ESPORTE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Nesse jogo de estafeta, procura-se desenvolver a inteligência tática, aspecto que é solicitado no momento de decidir quando colocar a bola, onde colocá-la, como construir o caminho para os colegas, ou seja, desenvolver o conceito de colaboração, atenção, pensamento, percepção, tomada de decisão. Em contrapartida, ao escolher como evitar que o adversário organize seu jogo (conceito de oposição), encontra-se uma situação de perceber o jogo (leitura do jogo) em situação de pressão de tempo e tomada de decisão para executar uma ação motora. Aqui não é necessária nenhuma técnica de movimentos específica, como um lançamento em suspensão do handebol, ou uma cortada no voleibol, mas, sim, processos de percepção, antecipação, tomada de decisão que fazem parte do esporte e do nosso cotidiano.

Destaca-se que esses aspectos precisam ser salientados pelos professores para que os participantes consigam enxergá-los em sua essência no esporte e para além dele.

Uma preocupação nos jogos de estafeta é manter os participantes que estão na coluna envolvidos no jogo, e não apenas parados esperando chegar a sua vez, ocupando-se com outros pensamentos e/ou ações que não estejam vinculadas às ações estimuladas pelo jogo. Portanto, uma alternativa didática consiste em oferecer a esse grupo tarefas extras. O jogo deve ter tarefas duplas, para distribuir a atenção e dissociar segmentos corporais (necessário à coordenação e à técnica esportiva, ou seja, aprendizagem motora). Assim, pode-se colocar uma segunda bola que deve ser passada entre as pernas dos integrantes da coluna, e o último a transporta à frente, iniciando-se novamente a passagem, porém sem se esquecer da participação no Jogo da Velha. Aparentemente temos dois jogos em um só: o revezamento da bola na coluna e o transporte da bola para o Jogo da Velha.

Com o primeiro jogo, pode ser compreendido o processo metodológico sugerido no marco do Programa Segundo Tempo: jogar para aprender, aprender jogando. Portanto, é importante iniciar a aula com jogos e brincadeiras, conjuntamente ao processo de aprendizagem tática, e completar a aula com os conteúdos inerentes ao processo de aprendizagem motora.

Destaca-se que o jogo por si só, a série de jogos, de muitas brincadeiras, jogar por jogar, não provocam inexoravelmente uma adequada aprendizagem. É necessário observar que para a prática do esporte solicitam-se diferentes capacidades (táticas – técnicas – motoras – psicológicas), que se concretizam nas habilidades, nas técnicas, e que indicam o nível de aprendizagem motora do praticante.

Para compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem do fenômeno esporte (pelas interações dos processos cognitivos, das habilidades, da tática, dos aspectos de interação social, de comportamentos, atitudes, valores), faz-se necessário aceitar que o iniciante necessita alcançar um nível mínimo de compreensão da lógica do jogo que se quer ensinar. Inexperiente, o aluno não tem uma clara compreensão da dinâmica do jogo, o que compromete sobremaneira sua efetiva participação.

O processo de compreensão do jogo e da sua dinâmica de desenvolvimento vai requerer a estruturação de um esquema mental que lhe possibilite entender como o jogo se processa em termos de objetivos, de mecanismos de organização e de possibilidades de ação na busca da conquista destes objetivos. Isto é, o iniciante, ao querer entender o jogo, se pergunta-se: Qual o objetivo deste jogo? O que faço para jogar? Como posso fazer melhor? Esse exercício cognitivo expressa bem o caráter estratégico que caracteriza os jogos desportivos já que manifesta a necessidade básica da construção de um plano mental que garanta a plena participação e o sucesso no decorrer do jogo. Logo, este é o quadro que deve servir como ponto de partida para o professor estruturar pedagogicamente sua proposta de ensino do esporte. Isto é, o professor deve organizar, de forma adequada, uma série de parâmetros que fazem parte da lógica interna do jogo e que constituem as aprendizagens no âmbito da tática e da técnica, que, por sua vez, poderão ser base para um futuro processo de treinamento visando à prática do esporte de rendimento, quando for o caso.

Mas quais são os parâmetros constitutivos de uma adequada aprendizagem tática e de uma adequada aprendizagem motora que possam ser base para posterior articulação de um processo de treinamento técnico e tático?

O ESPORTE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: PARA ALÉM DA PRÁTICA INCONSEQUENTE

A estrutura metodológica para o ensino dos esportes no Programa Segundo Tempo considera os elementos comuns que constituem as diferentes modalidades esportivas dentro e fora de seus espaços institucionalizados, isto é: bola, espaço ou campo de jogo, objetivo do jogo (gol/ponto), colegas, adversários, público, arbitragem, regras do jogo e, finalmente, o parâmetro “Situacional”, isto é, a situação específica nesse momento, nesse jogo (BAYER, 1986; GRAÇA; OLIVEIRA, 1995; GRECO, 1995; GRECO; BENDA, 1998 e 2006; GRECO; SILVA, 2008).

Nos esportes, ao se analisar a execução de diferentes “ações”, “meios” ou “fundamentos” táticos (tabelas, cruzamentos, bloqueios dentre os elementos táticos) e técnicos (o passe, o drible, as fintas), destacam-se as semelhanças entre as variadas modalidades esportivas. Uma tabela no basquetebol é semelhante a uma realizada no handebol ou no hóquei, bem como ao denominado “passa e vai” do futebol. Essas ações, em si, apresentam a mesma forma, a mesma estrutura de organização tática, apenas são realizadas de forma diferente conforme a modalidade em questão. Pode ser com as mãos (basquetebol, handebol, voleibol), os pés (futebol, futsal) ou um bastão (hóquei), de acordo com o espaço disponível no momento e respeitando as próprias regras do jogo; mas a representação mental necessária de ser formada antes da execução motora é a mesma, independe da sua forma de execução motora (mãos – pés – bastão).

Na metodologia dos esportes no Programa Segundo Tempo, oportuniza-se um processo de aprendizagem tática, que inicia a construção do conhecimento tático sistematizando os conteúdos que conformam as(os) denominadas(os):

- Capacidades táticas básicas.
- Jogos de desenvolvimento da inteligência e criatividade tática.
- Estruturas funcionais (atividades de jogos em pequenos grupos).

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Os conteúdos desse processo de aprendizado tático devem ser complementados pelo processo de aprendizagem motora. A aprendizagem motora deve ser variada, centrada no desenvolvimento dos parâmetros necessários à melhoria das:

- a) Capacidades coordenativas, e
- b) Habilidades técnicas.

A construção das atividades em uma aula é iniciada sempre com o jogo, com a aprendizagem tática, e complementada com atividades para a aprendizagem motora. No Programa Segundo Tempo apresenta-se um processo de construção do conhecimento a partir do jogo e de situações de jogo apoiado nos elementos universais das modalidades.

Quando o ser humano joga, seus sentidos estão direcionados à atividade. Estabelecem-se relações, por exemplo, de distância, de tempo, de orientação no espaço, de equilíbrio, de controle corporal, etc. Esses elementos são gerais a todas as modalidades esportivas. Quando se joga, estabelecem-se relações sociais no grupo, intergrupo, interações entre colegas e adversários, oposições, cooperações, motivação, entre outros processos.

A seguir, apresentam-se os parâmetros inseparáveis da aprendizagem tática e, posteriormente, um conjunto de atividades que possibilita a aprendizagem motora. Objetiva-se, no conjunto, que o principiante não somente consiga saber fazer, mas que, além disso, sua compreensão tática do jogo (compreender a lógica do jogo) contribua com a sua formação sociocognitiva.

A SEQUÊNCIA METODOLÓGICA

Propõe-se uma sequência metodológica caracterizada por uma cronologia, na forma de um A-B-C dos conteúdos. Inicia-se a sequência com a aprendizagem e se constroem as bases para o treinamento. Assim, parte-se da aprendizagem tática e motora e dirige-se ao treinamento

tático e técnico. A proposta apresenta, em particular, alternativas de atividades focadas para os jogos esportivos coletivos. Porém, no ensino de outras modalidades esportivas (por exemplo: atletismo, natação, as ginásticas), deve-se fazer uso dos conteúdos da aprendizagem tática, particularmente dos “Jogos de Inteligência e Criatividade Tática” (JICT), para que os participantes desenvolvam potencialidades inerentes à cognição-ação (GRECO, ROTH; SCHÖRER, 2004). Quem pode negar a influência do jogo, de jogos em conjunto, no aprendizado de esportes individuais, de esportes sem contato (atletismo), de esportes de combate (judô, caratê) ou de esportes de composição (ginásticas). O processo de aprendizagem motora apoiado no treinamento das capacidades coordenativas e das habilidades técnicas complementa as características do processo de ensino-aprendizagem de forma mais focada nas modalidades individuais, de composição e de combate. O conjunto desses “tijolos” é importante, é integrador da visão universal e potencializa a prática.

A. Da aprendizagem tática ao treinamento tático

1. Capacidades táticas básicas (adaptado de (KRÖGER; ROTH, 2002).
2. Jogos de inteligência e criatividade tática (GRECO, 1998).
3. Estruturas funcionais (GRECO, 1998).

B. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico

1. Capacidades coordenativas (GRECO; BENDA, 1998; ROTH, 1998).
2. Habilidades técnicas (KRÖGER; ROTH, 2002).

C. O treinamento tático-técnico

1. Treinamento tático.
2. Treinamento técnico.
3. Treinamento integrado (físico-técnico, físico-tático, físico-técnico-tático).

Como pode ser observado, a proposta acima representa uma sequência, um “ABC” do processo de ensino-aprendizagem em permanente interação, do jogar para aprender e do aprender jogando.

Nessa proposta metodológica, a biografia de movimento de uma criança e de um adolescente se constrói por meio da aquisição de experiências de movimentos de forma incidental durante muitos anos, resgatando jogos e brincadeiras populares, jogar para aprender.

Quando as crianças jogam, por exemplo, “rouba bandeira”, ou quando jogam handebol 3x3+1 (nas denominadas estruturas funcionais), elaboram regras táticas. Em ambos os casos, distribuem funções entre os componentes da equipe; as regras táticas do jogo são aprendidas na unidade percepção-ação.

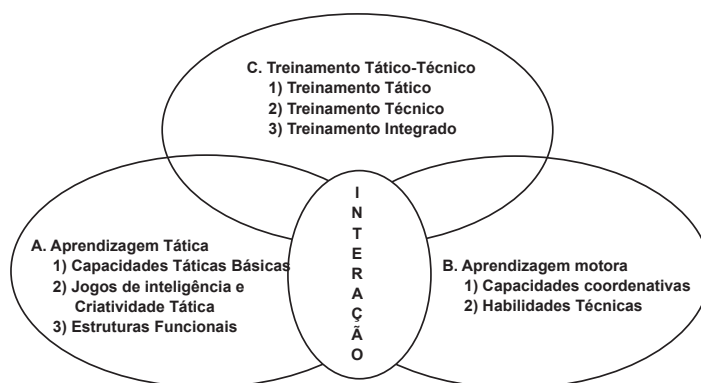


Figura 2: O “ABC” do processo metodológico e o “123” de cada um (adaptado de KRÖGER; ROTH, 2002).

No processo compreendido da aprendizagem tática ao treinamento tático, os jogos e atividades direcionados ao desenvolvimento das capacidades táticas básicas (KRÖGER; ROTH, 2002) têm por finalidade a compreensão da lógica do jogo, particularmente dos jogos esportivos coletivos, pelo praticante. A idade sugerida para se dar ênfase a esses parâmetros vincula-se à passagem entre os 6-10/12 anos e continua aos 12-14 anos até nas formas de manifestação do esporte de rendimento.

Logicamente, as idades devem ser tomadas somente como referência, cabendo ao professor aplicar ou não atividades relacionadas a esses conteúdos conforme o desenvolvimento dos alunos da sua turma. Kröger

e Roth (2002) apresentam uma sistematização da lógica do jogo, para que a criança compreenda a dinâmica dos jogos esportivos coletivos (basquete, futebol-futsal, handebol, hóquei, rúgby, voleibol). Em um jogo, o time em ataque controla o objeto do jogo (a bola), e o outro tenta interceptá-lo ou impedir os movimentos do adversário. Assim, os integrantes de cada equipe desenvolvem estratégias para, por exemplo, conquistar o gol. Para fazer o gol (**acertar o alvo**) é necessário: **transportar a bola para o objetivo**, que demanda **jogar coletivamente ou jogar em conjunto**. Portanto, quem tem a bola deve **reconhecer os espaços** que se apresentam no jogo para avançar, aproximar-se do alvo. Quem não tem a bola precisa **oferecer-se, orientar-se, ou seja, sair da marcação**, facilitando a ação do colega, criando opções para este lhe passar a bola. Pode-se com isso **criar superioridade numérica**, de forma a facilitar a obtenção do gol, não deixando o adversário proceder a defesa na ação; mas, caso seja necessário para **superar a ação do adversário**, quem está com a bola pode fintar, criar chance de gol. O Quadro 2 apresenta o conjunto de parâmetros ou de “tijolos”, modificado com base em Kröger e Roth (2002).

Parâmetro	Atividades / tarefas táticas nas quais
Acertar o alvo	Deve-se lançar, chutar, combater, disparar uma bola a um alvo, para que atinja um local escolhido
Transportar a bola para o objetivo	Objetiva-se transportar, jogar, fazer a bola chegar a um objetivo determinado
Jogo coletivo/jogo em conjunto	O importante é receber a bola do colega, ou passar a bola para este
Reconhecer espaços	É importante reconhecer as chances para se jogar a gol, para se obter vantagens sobre o adversário
Criar superioridade numérica	O importante é, através do jogo conjunto com o colega, conseguir um ponto, gol, ou preparar o ponto, gol para o colega fazer (assistência)
Superar o adversário	No confronto com o adversário, consegue-se assegurar a posse da bola e superar a oposição
Sair da marcação	Quem não tem a bola se posiciona para poder recebê-la e ajudar o colega

Quadro 2: Capacidades táticas básicas (modificadas com base em KRÖGER; ROTH, 2002).

No Quadro 3 tem-se uma relação entre os parâmetros ou tijolos táticos, os objetivos perseguidos no jogo e atividades para o desenvolvimento do aluno.

Parâmetro	Relaciona-se no jogo com	Jogos
Acertar o alvo	Fazer gol/ponto. Objetivo do jogo específico	Acerte o seu alvo
Transportar a bola para o objetivo	Fazer gol/ponto. Objetivo do jogo específico	Jogo da Velha
Jogo coletivo	Colega e espaço de jogo	Jogo dos 10 passes. Jogo do Trenzinho
Reconhecer espaços	Adversário e ambiente	Jogo do Bambolê. Jogo da Velha
Criar superioridade numérica	Adversário e ambiente	Jogo dos Setores
Superar adversários	Adversário e ambiente	Polícias e Ladrões
Sair da marcação	Adversário e ambiente	Jogos de perseguição com marcação individual

Quadro 3: Capacidades táticas básicas, seus objetivos e exemplos de jogos para o desenvolvimento dos alunos.

Como pode ser observado, a partir de jogos e brincadeiras há muitas formas de ampliar o conhecimento tático. O desenvolvimento das capacidades táticas básicas principalmente – mas não exclusivamente, nas faixas etárias a partir dos 6 anos, confirma a proposta de jogar para aprender. Quantos jogos o professor conhece e consegue ordenar e classificar conforme suas características dentro dos parâmetros táticos sugeridos? Quantos jogos o professor com seus alunos poderão criar para desenvolver esses parâmetros que permitem melhorar o conhecimento, a compreensão da lógica do jogo ou, na linguagem dos treinadores, “ler o jogo”, ter “leitura do jogo”?

Tal situação convoca os professores a refletirem os jogos e seus componentes para além dos espaços, implementos e regras básicas. O jogo precisa ser analisado, refletido e discutido pelos participantes em todos os seus componentes. Com essa possibilidade metodológica, as chances de estímulo ao entendimento e à prática significativa se potencializam.

DA APRENDIZAGEM TÁTICA AO TREINAMENTO TÁTICO: OS JOGOS DE INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE TÁTICA

A aprendizagem tática é mais um pilar que deve ser construído a partir dos 8 anos de idade (os jogos, ver anexos em Oliveira; Perim, 2008) são recomendados para praticantes a partir de 8 de idade). Consiste nos denominados “Jogos de Inteligência e Criatividade Tática (JICT)”. Procura-se apresentar aos alunos jogos que tenham muita dinâmica, grande variabilidade de situações (táticas), uma alternância constante da atenção-percepção-decisão. Os Jogos caracterizam-se pelas situações de oposição e colaboração simultâneas, com ou sem invasão do campo da equipe adversária, mas não apresentam relações diretas com uma modalidade específica, apoiam-se nos elementos comuns das modalidades e devem ser jogados com as mãos, os pés e um bastão, de forma a oportunizar diferentes experiências motoras, reforçando o processo de aprendizagem motora.

São jogos em que é necessário ter presentes as características das modalidades em relação, por exemplo, às fases do jogo de basquetebol, como defesa/ataque e retorno defensivo ou contra-ataque. A intenção desses jogos é contribuir com experiências na capacidade de atenção (sua amplitude e sua mudança rápida). São jogos que exigem do participante recorrer às formas de pensamento divergente e convergente, base da criatividade tática para encontrar soluções às situações do jogo.

Partindo do “Jogo da Velha”, apresentado anteriormente, verifique como o mesmo jogo pode ser modificado e organizado a partir dos 8-10

anos de idade, de forma a desenvolver simultaneamente vários elementos dos esportes.

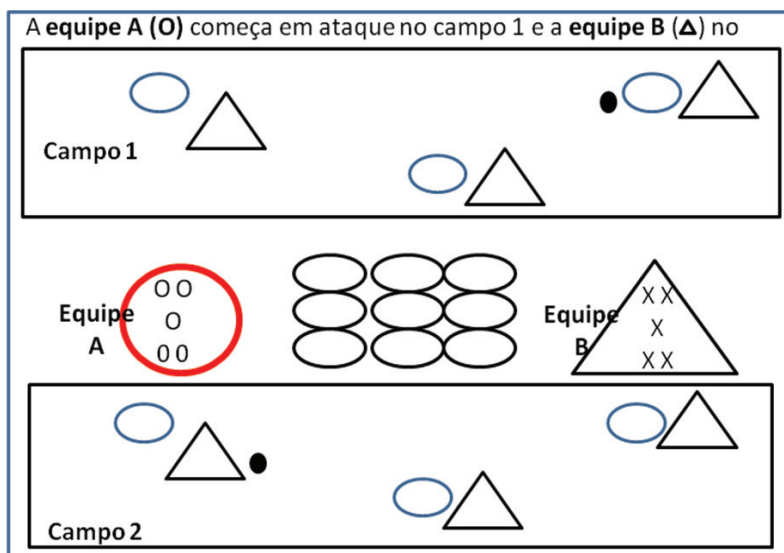
Nome	Jogo da Velha
Objetivo	Desenvolver a capacidade de percepção e tomada de decisão
Faixa etária	A partir dos 8 anos de idade
Material	Nove arcos, bolas de basquete (5) e vôlei (5), duas bolas de handebol – uma em cada campo
Descrição	Duas equipes, cada uma com 6 jogadores. Cada equipe é dividida em 2 grupos de 3 jogadores cada e são distribuídas em 2 campos retangulares de 6 x 6 metros. No meio dos campos, montam-se os 9 bambolês que fazem o Jogo da Velha, e são colocadas 5 bolas de basquete para a equipe A e 5 bolas de voleibol para a equipe B, que serão utilizadas para fazer o Jogo da Velha. Em cada campo há uma equipe em ataque e uma em defesa. Por sorteio, determina-se que grupo da equipe A começa em ataque em um campo e qual em defesa no outro campo. A equipe B distribui seus jogadores de forma inversa. Quando são feitos os 5 passes por alguma das equipes, o primeiro aluno, ou quem está com a bola, vai até os arcos, coloca em um destes uma das bolas que lhe pertence, no Jogo da Velha, volta a seu espaço e continua o jogo. Ganha a equipe que fechar uma coluna com o Jogo da Velha primeiro, ou que consiga colocar 5 bolas nos arcos
Variação	Mesma formação e distribuição do material e das equipes, porém, no jogo, cada equipe procura obter a bola e fazer 5 passes, para então correr e completar o Jogo da Velha

Quadro 4: Jogo da Velha (jogos para desenvolver a inteligência e criatividade tática).

Nesse jogo várias tarefas devem ser realizadas de forma simultânea. Por isso, aproximam-se do esporte formal no sentido de “pensar rápido”, resolver situações sob pressões temporais ou espaciais, ou ambas simultaneamente. É importante que existam situações de oposição, com o aumento gradativo de participantes, a variabilidade técnica e a diversidade de decisões (mais de um alvo, diferentes formas de marcar ponto – com o pé, com a cabeça). No caso do Jogo da Velha apresentado, podem ser incluídos curingas, jogadores em espaços específicos etc. Deve-se destacar que, na ideia do jogo original, quando um jogador sai para colocar uma

bola nos arcos, no Jogo da Velha, ficando com a posse da bola, a equipe continua a procurar fazer os passes acordados, porém, está em inferioridade numérica, ou seja, apresentam-se desafios interessantes aos jogadores em ataque.

O termo Pensamento Divergente refere-se a jogos e atividades que permitem ao participante desenvolver mentalmente muitas alternativas de solução para a situação de jogo. Por outro lado, o termo Pensamento Convergente significa que o participante, em uma situação de jogo, escolhe uma alternativa de solução que é para ele a melhor, a mais adequada. Ambas as formas de pensamento se relacionam entre si, sendo ambas necessárias no cotidiano.



Obs: A equipe A (O) começa no ataque no campo 1, a equipe B defende. Ao mesmo tempo, a equipe B começa em ataque no campo 2 e a equipe A defende.

Figura 3: Distribuição dos participantes no Jogo da Velha.

Observa-se na Figura 3 que a equipe A (O) que começa jogando no campo 1 em ataque deve procurar somar os passes e imediatamente após, sem perder a bola um dos seus integrantes procurará completar o Jogo da Velha com as

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

bolas designadas a sua equipe (0). A equipe B (X) (na defesa no campo 1, e no ataque no campo 2, procura ao mesmo tempo somar passes e correr para pegar uma bola no setor onde estão os X e colocá-la no Jogo da Velha).

Jogando assim, enfatiza-se a exigência nos processos cognitivos de atenção, percepção, tomada de decisão, memória, reconhecimento de padrões etc. Outra característica importante desses jogos consiste no apelo tático às diferentes formas de marcação individual, o que traz inúmeras vantagens na formação tática individual.

Por exemplo, o **fute-hande-rúgbi-bunda-gol** joga-se em um campo retangular em que os gols são convertidos em qualquer setor da linha de fundo. Duas equipes procuram fazer o ponto, seja através de autopasse (1 ponto) ou do passe de um colega (dois pontos). Mas o gol só pode ser convertido batendo a bola com a bunda na linha de fundo. A bola pode ser conduzida com o pé (*fute*) com a mão (*hande*), passada, ou carregada (*rúgbi*). Os defensores, para obterem a bola, podem interceptar passes dos adversários ou colocar as duas mãos nos ombros (ou no joelho etc.) do jogador que está de posse da bola. A retomada do jogo se realiza com um tiro livre no local da ação. O número de jogadores e o tempo de jogo podem variar conforme a motivação do grupo. As variações consistem em aproximar a forma de transporte da bola (mão-pé-bastão) e o comportamento com o adversário (encostar – sem contato) conforme a modalidade que se deseja trabalhar posteriormente.

DA APRENDIZAGEM TÁTICA AO TREINAMENTO TÁTICO: AS ESTRUTURAS FUNCIONAIS

Um dos grandes problemas para se jogar qualquer modalidade esportiva consiste na complexidade, na grande quantidade de ações que decorrem simultaneamente – muitos colegas para se relacionar, muitas coisas para se observar. Isso deve ser evitado na iniciação para melhor compreensão da lógica do jogo, para poder “pensar, ver e escrever” o jogo.

As atividades denominadas “Estruturas Funcionais” têm a finalidade de reduzir a complexidade que o esporte formal apresenta. Ou seja, em um primeiro momento, o jogo é simplificado em relação à quantidade de jogadores e, portanto, de alternativas de combinações táticas. Joga-se com uma quantidade menor de participantes (por exemplo, basquete 2 x 2; ou handebol 3 x 3 com ou sem goleiro, com ou sem curinga), mas mantendo as características das modalidades esportivas (situações com ataque-defesa, colaboração e oposição) e, quando existe igualdade numérica, incentiva-se a marcação individual.

Quando o número de participantes no jogo é diminuído, as alternativas táticas de tomada de decisão também são diminuídas, mas as dificuldades táticas e técnicas são preservadas e a ideia do jogo é mantida.

As estruturas funcionais foram propostas com o objetivo de se apresentar o jogo para as crianças da mesma forma como elas o praticavam sem a presença de adultos.

A ideia se apoia em oportunizar que as crianças joguem, com o jogo acontecendo numa situação real, porém em espaço e quantidade de jogadores reduzidos. Incentiva-se a jogar com diferentes estruturas funcionais de jogo: 1 X 1 + 1; 1 X 1; 2 X 1; 2 X 2 + 1; 2 X 2; 3 X 2; 3 X 3 + 1; 3 X 3 (entre outras formas). Essas formas de organização apresentam situações com igualdade, inferioridade ou superioridade numérica (as atividades com curinga “+1” são ofertadas antes das situações de igualdade numérica). Para facilitar a compreensão do jogo e sua prática, sugere-se a sistematização da ação do “curinga”.

Os curingas (podem ser vários colegas, ou somente um colega para ambas as equipes) apoiam a ação do atacante (ou do defensor), mas não podem fazer gol; são somente apoios. Eles jogam na função do meio fio/guia nas brincadeiras de futebol na rua. Os curingas podem estar em locais fixos, dentro ou fora do campo (nas laterais, em espaços demarcados, em espaços abertos etc.), ou seja, existem diferentes alternativas didáticas e metodológicas de emprego dos curingas. É importante destacar que a sua função é auxiliar no transporte da bola da equipe em ataque, auxiliar na organização de ações táticas. Essa intervenção é uma das características que diferencia qualitativamente a proposta do Programa Segundo Tempo

(BAYER, 1986; GRAÇA; OLIVEIRA, 1995; THORPE et al., 1986). A ideia, o caráter e os objetivos do jogo esportivo não são alterados. O método de “deixar jogar” e de “aprender fazendo” é priorizado.

Para uma variabilidade do processo de ensino-aprendizagem nas Estruturas Funcionais, é possível modificar:

- a) Espaço do jogo (largura + profundidade).
- b) Tamanho do campo (maior ou menor).
- c) Complexidade (número de jogadores).
- d) Combinações técnicas (tipos de passes permitidos).
- e) Número de decisões a serem tomadas (número de objetivos).
- f) Tipo de combinações táticas (cruzamento, tabelas, bloqueios).
- g) Opções de comportamento tático.

No caso de variações do comportamento tático, pode-se proceder didaticamente e facilitar a ação do atacante. Procedese, portanto, à diminuição:

- a) Da ação do colega – somente pode se deslocar em espaços específicos da quadra.
- b) Da ação do oponente – para marcar, deve ter sempre as mãos nas costas, ou marcar em duplas abraçadas, ou levar com ambas as mãos um objeto sobre a cabeça.
- c) Simplificar o meio ambiente – reduzir ou facilitar as regras do jogo.

Essas três formas de conteúdos (capacidades táticas básicas, jogos de inteligência e criatividade tática, estruturas funcionais) permitem que seja melhorada não somente a capacidade de jogo das crianças. Por meio do jogar para aprender, estabelecem-se os vínculos entre o grupo, oportunizam-se situações nas quais capacidades, habilidades, competências, comportamentos e atitudes estão sendo expostos entre pares, promovendo a reflexão.

A inserção do processo de ensino-aprendizagem intencional no conceito do Programa Segundo Tempo se inicia entre as faixas etárias dos 12/14 anos de idade. O processo de aprendizado incidental não é deixado de lado (ver Figura 3); somente serão distribuídas as atividades de jogo com uma ênfase maior nos aspectos de orientação para os sinais

relevantes do jogo. Uma análise tática da ação (realizada sempre em grupo para promover a interação, o debate) precede sempre a prática da técnica necessária ao jogo. O ciclo do processo sugerido no ensino pela compreensão está descrito na Figura 5.

O processo de ensino-aprendizagem pela compreensão Teacher Games For Understanding (TGFU), quando comparado com outras formas metodológicas de ensino formal, apresenta uma ênfase na aprendizagem social.

O TGFU tem o papel de desenvolver um cidadão crítico, capaz de participar de uma sociedade livre, discutir e tomar decisões para construir uma sociedade democrática (MCBRIDE, 1991). O diferencial do TGFU em relação aos métodos tradicionais se dá na ordem em que os conteúdos táticos e técnicos são apresentados. É de crucial importância que o conhecimento tático seja oferecido antes das habilidades técnicas, pois estas devem ser introduzidas no momento em que o aluno entenda “quando” e “por que” utilizá-las (HOLT; STREAN; BENGOCHEA, 2002). Quando estão dialogando sobre qual a melhor resposta para o problema tático, as crianças estão desenvolvendo estratégias coletivas, bem como confirmando a influência da abordagem social construtivista (LIGHT, 2008).

Na sequência das fases de aprendizado propõe-se que as crianças compreendam as regras do jogo, não importando se estas são simples, pois dão o formato ao jogo. No voleibol, por exemplo, quando a rede é modificada, o tempo que a bola fica no ar é maior. No futebol e no handebol, quando as traves são maiores, a possibilidade de que o gol seja feito é maior, já que fica mais difícil para os goleiros pegarem. Nessa fase, as crianças devem sentir prazer durante o jogo, desenvolvendo o interesse na participação. As alterações nas regras, no tamanho do campo e no tempo de jogo ocorrem com o objetivo de diversificar a capacidade tática.

Na Figura 5, observa-se o processo de interação entre jogo-aluno-professor e a sequência do processo de ensino-aprendizagem conforme o método de ensino pela compreensão tática ou TGFU, sugerido por Bunker e Thorpe (1982), Thorpe, Bunker e Almond (1986).

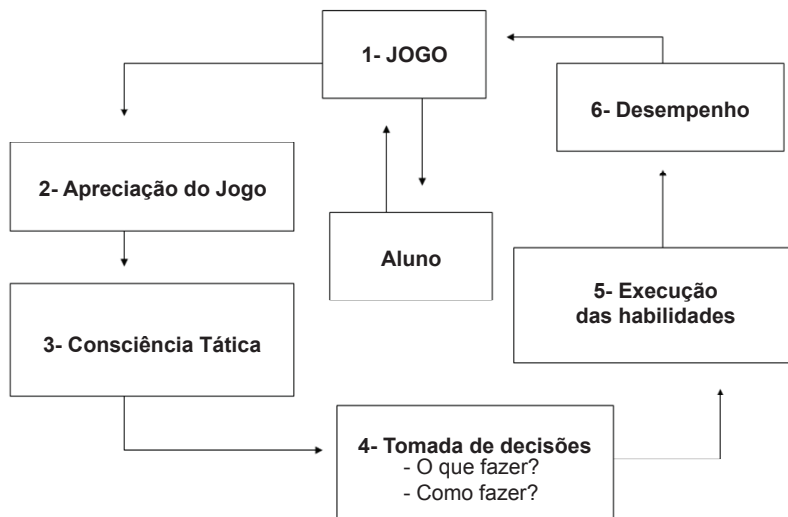


Figura 4: O processo de ensino pela compreensão tática (BUNKER; THORPE, 1982; THORPE, BUNKER; ALMOND, 1986).

Na fase de compreensão tática, com objetivo de defender ou de atacar, devem ser encontradas formas de criar ou diminuir o espaço. Portanto, deve-se utilizar uma aproximação tática com outras modalidades, como os jogos de inteligência e criatividade, intercalados para que, por meio das alterações nas táticas de jogo, se forme um conhecimento flexível, variado.

No diálogo com os alunos, as possibilidades táticas são descobertas, desenvolvendo:

- a) O pensamento convergente, ou seja, verificação das melhores alternativas.
- b) O pensamento divergente, ou seja, determinação das várias oportunidades de atacar ou defender conforme o adversário na situação.

Com essa consciência tática o aluno consegue transferir o conhecimento adquirido para outra modalidade, facilitando o aprendizado (BUTLER, 1997).

Na fase de tomada de decisão, o professor coordena a discussão para que os alunos procedam ao reconhecimento de pistas e previsões de possíveis resultados. Os alunos são confrontados com a resolução das situações de jogo de forma teórica, com objetivo de determinar o significado e a necessidade do uso da técnica em função dos problemas táticos que aparecem no jogo (MESQUITA; GRAÇA, 2006). A decisão implica saber *o que fazer e como fazer*. A execução e o treinamento das habilidades e da técnica são realizados quando um jogo não se desenvolve devido à deficiência de determinada habilidade. Nesse modelo, a execução da técnica é usada para descrever a execução do movimento requerido pelo professor, tendo como contexto a aprendizagem, reconhecendo-se as limitações dos alunos. Na fase de desempenho, o resultado observado dos processos anteriores é medido sob critérios que são independentes do aluno. Esses critérios são aqueles com os quais se classificam as crianças como boas ou más jogadoras, quer na escola quer em nível internacional. Deve-se ter uma medida apropriada da resposta, assim como a eficiência técnica (THORPE, BUNKER; ALMOND, 1986).

Torna-se primordial a participação ativa dos professores questionando o aluno sobre o que ele deveria fazer, desenvolvendo a consciência tática. Nesse sentido, as respostas devem levar em consideração o objetivo do jogo, ou seja, qual habilidade técnica deve ser usada para ter sucesso, para marcar o ponto, fazer o gol.

O processo de ensino-aprendizagem na sequência incidental-intencional se complementa. No momento do jogo, seguindo o processo do TGFU, os *Jogos para Inteligência e Criatividade* e as *Estruturas Funcionais* complementam o método de forma eficaz.

DA APRENDIZAGEM MOTORA AO TREINAMENTO TÉCNICO

Na prática do jogar também é necessário saber “escrever” o jogo, ou seja, o participante precisa executar ações motoras para conferir suas

ideias e solucionar os problemas que o jogo lhe apresenta. Por exemplo, em um contra-ataque, ou no Jogo da Velha, passo a bola a um colega ou finto o adversário?

O primeiro passo no Programa Segundo Tempo **não** será dado a partir do ensino de técnicas ou “fundamentos” específicos dos esportes (por exemplo, exercícios para aprender o chute com a parte interna do pé, com a parte externa do pé; ou o lançamento em suspensão, a cortada ou o saque no voleibol...). Ao contrário, será desenvolvido, após o jogo, um amplo processo de melhoria das capacidades coordenativas.

O desenvolvimento das capacidades coordenativas será enfatizado a partir dos 6-12 anos de idade, considerando-se os parâmetros que exercem pressão na realização da ação motora e, portanto, solicitam uma progressão de dificuldade específica. Nas faixas etárias entre os 6-10 anos de idade, será adotada a sugestão de complementação do processo de aprendizagem motora com o desenvolvimento das habilidades técnicas, conforme sugerido por Kröger e Roth (2002).

DA APRENDIZAGEM MOTORA AO TREINAMENTO TÉCNICO: O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES COORDENATIVAS

Para os especialistas das “ciências do esporte”, as capacidades coordenativas compõem a base da denominada “inteligência motora” (KRÖGER; ROTH, 2002). O desenvolvimento das capacidades coordenativas oportuniza uma aprendizagem motora mais acabada e completa.

Lamentavelmente, o desenvolvimento das capacidades coordenativas é muito pouco sistematizado no processo de aprendizado. No Programa Segundo Tempo essas capacidades são consideradas na sua real

contribuição para o desenvolvimento integral da criança. A seguir, são oferecidas sugestões de como trabalhar.



Figura 5: Das capacidades coordenativas às técnicas esportivas.

Em relação às exigências coordenativas que se apresentam nos jogos, observa-se que essas são gerais para as diferentes modalidades, ou seja, são gerais em relação aos esportes e influenciam o nível de condução e regulação dos movimentos voluntários tanto nos esportes quanto na vida cotidiana. As capacidades coordenativas apresentam alto nível de *treinabilidade* e, para crianças e adolescentes, constituem uma base para o futuro aprendizado das habilidades técnicas e das técnicas específicas dos esportes. As capacidades coordenativas constituem o pré-requisito para mais de uma estrutura de diferentes movimentos e apresentam uma amplitude e generalização variada. Toda ação coordenada, seja internamente ou com o ambiente externo, solicita da pessoa a recepção e elaboração de informação através dos sentidos. No caso, para sua elaboração, a informação percorre dois momentos.

- a) A primeira elaboração consiste na recepção da informação através dos sentidos que todo ser humano possui (visual, acústico, tátil, cinestésico, vestibular ou equilíbrio) denominados de elaboração aferente (que “chega” aos órgãos superiores do Sistema Nervoso Central).
- b) A segunda elaboração de informação ocorre via eferente (ou seja, enviar para “fora”); consiste na preparação de músculos e articulações

para fazer a ação, na coordenação motora grossa e fina para realizar a ação no tempo e espaço disponíveis no momento do jogo/atividade. Durante esse processo, o ambiente externo coloca parâmetros de pressão (tempo, precisão, complexidade, organização, variabilidade, carga) no processo de elaboração de informação.

A pressão pode ser muita ou pouca, centrada em um ou em vários elementos de pressão. Nos esportes, a pressão para coordenar ações pode ser específica em algum parâmetro. No tiro ao alvo, por exemplo, existe uma grande pressão de precisão (igual ao no momento de fazer a cesta no basquete); na ginástica rítmica, há uma grande pressão de organização (pois várias ações ocorrem simultaneamente – giros e saltos) e assim por diante. O Quadro 5 destaca essas exigências. Para o processo de ensino-aprendizagem-treinamento das capacidades coordenativas, opta-se por uma alternativa didática extremamente fértil. São oferecidos atividades e jogos nos quais a recepção de informação por meio dos analisadores (tátil, acústico, visual, cinestésico, vestibular ou equilíbrio) é colocada em situação de pressão motora (tempo, precisão, organização, complexidade, variabilidade e carga – Quadro 5).


Parâmetros de pressão	Tarefas coordenativas nas que é necessário	Exemplos
Tempo	Minimizar o tempo ou maximizar a velocidade de execução	Corrida de 100 metros, passe ao colega que corre no espaço livre no contra-ataque
Precisão	A maior exatidão possível	Lance livre no basquete, arco e flecha
Complexidade	Resolver sequências de exigências sucessivas, uma depois de outra	Séries da ginástica. Fintas e drible no handebol
Organização	Superar exigências simultâneas, ao mesmo tempo	Mortal com giro. Receber a bola fintando a linha de corrida
Variabilidade	Superar exigências ambientais variáveis e situações diferentes	Jogos esportivos coletivos
Carga	Superar exigências de tipo físico-condicionais ou psíquicas	Lançamento de dardo e arremesso de peso

Quadro 5: Elementos de pressão da motricidade (KRÖGER; ROTH, 2002).

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ESPORTE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Deve-se destacar o potencial de combinações possíveis nas atividades a serem realizadas, como, por exemplo, analisador visual, com pressão de tempo, de precisão, e assim por diante. As atividades devem ser realizadas, em todas as faixas etárias, com as mãos, os pés e com raquete-bastão, resultando em uma fabulosa combinação: um analisador (exemplo visual) x 6 condicionantes de pressão x 3 formas de realizar a ação (pé/mão, raquete/bastão) significa que se tem = 18 possibilidades de realizar a mesma atividade, mas sempre de forma diferente.

Quando se combinam dois analisadores (por exemplo, visual e vestibular), encontra-se um maior número de atividades plausíveis de serem pensadas. O resultado final é quase infinito, pois se deve inserir, ainda, a possibilidade de as atividades serem realizadas com bolas, bastões, arcos, pneus, dentre outros.

Pressão de organização	Analisador vestibular (equilíbrio)
Lançar a bola para cima e pegá-la após um giro completo sobre o eixo longitudinal	
Circundar os braços simultaneamente e em sentido contrário	
Andar em paralelo a uma linha reta e, simultaneamente, cruzar os braços, abrir e fechar as pernas e pés	
Balançar-se acima de um banco suco e conduzir uma bola	
Fazer o jogo da sombra com o colega quicando uma bola	
Dançar com bolas conforme a música	
Balançar-se acima de um banco suco, lançar e pegar uma bola	
	Andar quicando uma bola em cima de pneus e paralelamente segurar o bambolê que permite manter a distância com o colega da frente. Trabalha equilíbrio e pressão de organização, pressão de precisão

Quadro 6: Exemplo de atividades para o processo de ensino-aprendizagem da coordenação.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Para o ensino das capacidades coordenativas, enfatizando-se as faixas etárias entre os 4-6 anos e os 12-14 anos, sugere-se uma progressão didática na qual se considerem os aspectos: idade, número de elementos a serem utilizados, material, bem como tipo de trabalho e manejo com o elemento. Uma sinopse dessas alternativas está no Quadro 7.

Idade	Trabalho com elementos	Material	Tipo de trabalho	Manejo com	Observar
4/6 - 8 anos	Um elemento	Bola Bastão	Tracionar, empurrar, rolar, transportar, lançar, receber, equilibrar um objeto,	Mãos Pés	Variação da execução do movimento. Modificação das condições externas. Combinação de elementos em diferentes velocidades. Variação das condições de percepção
8 - 10 anos	Dois elementos	Bambolê Corda Cone	se equilibrar, controlar, puxar, conduzir, rebater, girar, quicar, saltar e todas as combinações que o professor e seus alunos conseguirem agregar	Raquete	
10 - 12 anos	Três elementos (da coordenação geral à específica)	Jornal Garrafa pet Pneu Maçã Outros que professores e alunos possam criar		Bastão Combinando estes elementos Todas as combinações que o professor e seus alunos conseguirem agregar	

Quadro 7: Alternativas didáticas e metodológicas para o desenvolvimento das capacidades coordenativas.

DA APRENDIZAGEM MOTORA AO TREINAMENTO TÉCNICO: O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES TÉCNICAS

Na presente proposta, o conceito de habilidade é ajustado aos jogos esportivos coletivos e se distancia do conceito comumente utilizado nos estudos de aprendizagem motora. As habilidades técnicas, no Programa Segundo Tempo, adquirem um conceito ampliado. São parâmetros

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ESPORTE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

constitutivos do movimento que serão necessários para a realização de qualquer técnica específica dos esportes posteriormente (passe, chute, lançamento, dentre outras). São pré-requisitos gerais direcionados a problemas motores específicos dos esportes que facilitam a aprendizagem das técnicas específicas dos esportes.

No Quadro 8 estão descritas as habilidades técnicas.

Habilidades técnicas	Objetivo (definição e exemplo)
Organizar os ângulos	Organizar, regular e conduzir de forma precisa a direção de uma bola lançada, chutada ou rebatida
Controlar (regular) a força	Controlar, conduzir, regular de forma precisa a força de uma bola lançada, chutada ou rebatida
Determinar o tempo de passe e da bola	Determinar o momento espacial para passar, chutar ou rebater uma bola de forma precisa
Determinar linhas de corrida e tempo da bola	Determinar com precisão a direção e a velocidade de uma bola que é enviada na sua direção no momento de correr e pegar
Oferecer-se (preparar-se)	O importante é se oferecer, se preparar ou iniciar a condução de movimento no momento certo
Antecipar a direção e distância do passe	Determinar a correta direção e distância de uma bola passada, prevendo-a corretamente
Antecipar a posição defensiva	Antecipar, prever, a real posição de um ou vários defensores
Observar deslocamentos	Perceber os movimentos, deslocamentos de um ou vários adversários

Quadro 8: Habilidades técnicas (KRÖGER; ROTH, 2002).


Principalmente entre as faixas etárias compreendidas entre 4-6 até os 10-12 anos de idade, é necessário complementar o processo de aprendizagem motora desenvolvendo as habilidades técnicas paralelamente às capacidades coordenativas. É importante apresentar às crianças atividades nas quais possam ser reunidos exercícios a serem realizados com as mãos, pés e bastões/raquetes, o mesmo exercício com as três opções de realização e direcionados para um dos parâmetros ou tijolos.

Exemplificando:

- Lançar uma garrafa pet a uma cesta de lixo: nesta atividade, solicita-se do executante que organize os ângulos e controle a força.
- Lançar um objeto para o alto e para a frente, observar a parábola e lançar rolando no chão um bambolê exatamente no local que o objeto irá cair: solicita-se antecipação da distância.

Esses exemplos mostram como pode ser desenvolvidas as habilidades necessárias à correta execução de uma técnica esportiva posteriormente.

As habilidades técnicas representam a sucessão específica de movimentos, completos ou parciais, que podem ser utilizados como solução ao problema da dinâmica gerada numa situação esportiva.

Parâmetros	Atividade	Fotografia
<p>Controle da força</p> <p>Organização dos ângulos</p> <p>Antecipação da direção e distância do passe</p>	<p>Acertar a bola: Dois alunos – um de cada lado de uma quadra de vôlei ou de peteca com a rede mais baixa. Um dos alunos está com uma bola de tênis ou semelhante e uma raquete. Sua ação é passar, lançar a bola por cima da rede. O colega do outro lado da rede está com um bambolê nas mãos. O objetivo do colega que vai receber é observar a parábola da bola enviada pelo colega do outro lado da rede. No momento em que a bola atinge seu ponto mais alto, deve calcular onde ela vai cair no seu próprio campo e lançar o bambolê no chão, no local estimado onde a bola enviada pelo colega vai quicar</p>	 <p>Variação: os dois garotos com raquetes – um passa a bola e quem recebe lança o bambolê e, sem perder a sequência, rebate a bola para o outro lado. Nesse caso, teremos também os condicionantes coordenativos: pressão de tempo e pressão de precisão</p>

Quadro 9: Exemplo de atividades para a melhoria dos parâmetros organização dos ângulos e controle da força (baseado em KRÖGER; ROTH, 2002).

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ESPORTE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Tática	Acertar alvo	Transportar a bola	Vantagem tática (superioridade)	Jogo coletivo	RE	Sup. cdver-sário	OO sair da marcação
Técnica							
Organizar os ângulos	X		X	X			
Dirigir a aplicação de força	X		X	X			
Determinar o momento e o tempo da bola	X		X	X			
Determinar linha de corrida e tempo da bola			X	X			X
Oferecer / orientar-se		X	X	X			X
Determinar direção e distância do passe		X	X	X			
Antecipar a posição do defensor		X	X	X	X	X	X
Observar linhas de corrida		X	X	X	X	X	X

Quadro 10: Elementos técnicos e sua relação com os elementos táticos (KROGER; ROTH, 2002, p. 28).

O processo de aprendizagem, não é um fenômeno simplesmente acumulativo, solicita elementos qualitativamente novos para ser bem-sucedido. Uma experiência que se torna repetitiva pode não gerar mais estímulos e desafios para a aprendizagem, e assim cresce a possibilidade da mera reprodução de vícios técnico-táticos que limitam o aumento do rendimento.

O SISTEMA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO (SADE)

É frequente o professor se perguntar: Por que ensinar? Para que ensinar? O que ensinar? Quando ensinar o quê? Onde ensinar? A quem ensinar?

As respostas a tantas questões foram iniciadas na estrutura metodológica, ou seja, é necessário compreender o esporte em uma visão sistêmica, rompendo as fronteiras disciplinares, a visão do conhecimento estanque e sem interações. A descrição dos elementos que constituem um

sistema solicita, impreterivelmente, considerar as relações que ocorrem entre as partes que o compõem. Considerar somente características de partes isoladas quebra a visão do sistema; o foco tem que ficar nas relações entre as partes. Portanto, no Programa Segundo Tempo, para se **ensinar o esporte e ensinar por meio do esporte**, é necessário desenvolver as capacidades inerentes ao rendimento esportivo (que denominamos de estrutura substantiva), nas diferentes faixas etárias (que denominamos de estrutura temporal) em que o Programa Segundo Tempo é aplicado. Também é necessário saber que a metodologia de ensino a ser aplicada nesse programa relaciona as estruturas substantiva e temporal, dando forma ao processo de ensinar o esporte.

O “Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo” (SADE) reúne as três estruturas que são necessárias ao ensino e à aprendizagem dos esportes:

- a) **Estrutura substantiva:** constituída pelo conjunto de capacidades inerentes ao rendimento esportivo.
- b) **Estrutura temporal:** constituída pelas etapas e fases do desenvolvimento dessas capacidades ao longo do desenvolvimento humano.
- c) **Estrutura metodológica:** realiza o nexo das anteriores por meio do processo de ensino-aprendizagem, com uma sequência pré-estabelecida: da aprendizagem (tática e motora) ao treinamento (tático e técnico), do jogar para aprender e do aprender jogando.

Estruturas do SADE



Figura 6: Estruturas do Sistema de aprendizagem e desenvolvimento esportivo (GRECO; BENDA, 1998; GRECO; SILVA, 2008).

A ESTRUTURA SUBSTANTIVA

A designação de estrutura substantiva apóia-se na ideia de que existe um conjunto de capacidades que se relacionam entre si para se realizar uma ação esportiva. Essas capacidades são as mesmas, independentemente do nível de rendimento que seja solicitado ou que se deseja alcançar. As capacidades representam a substância, a essência do rendimento (escolar, rendimento, alto nível, reabilitação, lazer, saúde, profissional) que se pretenda alcançar em esportes.

A estrutura substantiva reúne as capacidades do rendimento esportivo a serem desenvolvidos no Programa Segundo Tempo. O desenvolvimento das seis capacidades está inter-relacionado entre si. As capacidades constituem uma espécie de “matéria-prima” que deve ser potencializada em cada participante do Programa Segundo Tempo. Assim, são necessárias respostas à questão “o que desenvolver”, ou seja, quais conteúdos, quais as capacidades (biotipológicas, motoras, táticas, técnicas, psicológicas, socioambientais), habilidades e competências devem ser solicitadas. Para responder a essa questão, é necessário relacionar paralelamente “quando” que essas capacidades podem ser oportunizadas.

O conjunto das capacidades inerentes ao rendimento esportivo possibilita concretizar habilidades e demonstrar competências. As capacidades apresentam uma forte influência genética; porém, desenvolvem-se ao longo do tempo. Por isso, há necessidade de se compreenderem as etapas e fases em que estas capacidades podem ser oportunizadas, de forma a desenvolvê-las adequadamente.

No texto “A metodologia de ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo” (GRECO; SILVA, 2008), pode ser ampliada a informação sobre as seis capacidades (biotipológica, socioambiental, técnica, tática, psicológica, motora) inerentes ao rendimento esportivo.

O desenvolvimento de cada uma dessas capacidades de forma isolada não provoca os efeitos formativos e educacionais formulados no PST. Os conteúdos do ensino do esporte devem, impreterivelmente, ser relacionados com o ensino por meio do esporte, ou seja, a prática de valores, comportamentos, atitudes.⁵

5 Fazer relação com o capítulo - Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo - PST, de Darido e Oliveira.

No marco do Programa Segundo Tempo, não se deve observar o rendimento exclusivamente sob o ponto de vista motor; pelo contrário, quando crianças de 8-10 anos jogam o Jogo da Velha, o professor deve estar atento às capacidades (motoras, sociais, psicológicas...) que estão sendo solicitadas para concretizar as ações necessárias ao jogo. Por outro lado, não deve deixar de também estar atento às questões das relações sociais que se estabelecem no jogo e seus componentes, e entre os alunos e suas relações.

A ESTRUTURA TEMPORAL

Existem restrições ou contraindicações ao desenvolvimento de algumas capacidades ao longo da vida? Quando é melhor desenvolver qual capacidade? No processo educativo, torna-se necessário conhecer as teorias desenvolvimentistas, porém, sem restrições a um modelo geral e único de desenvolvimento (veja aqui o capítulo “Estilos de Ensino e Aprendizagem Motora: Implicações com a Prática”). Pelo contrário, a partir da análise da experiência, da história de aprendizagem dos alunos, o professor poderá interagir estabelecendo a distribuição e a estruturação de conteúdos ao longo das diferentes faixas etárias, ou seja, contextualizando uma adequada *estrutura temporal*.

É importante compreender que vários conteúdos solicitam um conjunto de condições prévias para que o ensino provoque as mudanças objetivadas pelo Programa Segundo Tempo. Esses conteúdos estão presentes em maior ou menor grau conforme as características culturais – meninos jogam e aprendem mais rápido futebol que as meninas? Nas populações ribeirinhas, as crianças têm mais contato com a água e com o nado que as de regiões de montanhas, portanto, aprendem esportes aquáticos com mais facilidade que seus colegas? As experiências de vida, do nível de relacionamento com o ambiente (social, cultural e físico), e da história de aprendizado são elementos que confluem no processo pedagógico. Portanto, devem ser observadas na formulação das atividades no dia a dia do Programa Segundo Tempo (ver o capítulo “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo (PST), no qual você

encontrará importantes relações desses aspectos procedimentais e atitudinais).

No Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo (SADE) do Programa Segundo Tempo, a estrutura temporal se constitui de quatro etapas: formação, transição, decisão e readaptação. Elas se compõem internamente por diferentes fases que são relacionadas entre si pelos objetivos pedagógicos.

As etapas e fases que constituem estrutura temporal apresentam objetivos específicos, que devem ser relacionados com fatores como a cultura, o meio social, a história de aprendizagem, a idade cronológica, a experiência de movimentos, a maturidade biológica, dentre outros. Duas crianças da mesma idade não são iguais e precisam que o professor organize o processo de ensino conforme suas necessidades. Os objetivos específicos de cada etapa da estrutura temporal estão concatenados e se relacionam entre si constantemente. Deve-se compreender que as etapas indicam uma necessidade de não “atropelar” os processos de desenvolvimento e maturação. É obrigação ética do bom professor respeitar as necessidades e características das crianças e dos adolescentes participantes do Programa Segundo Tempo.

As etapas sugeridas visam a evitar o ensino de modalidades esportivas de forma específica, o ensino do esporte nos moldes do esporte dos adultos, o ensino do esporte nos moldes da repetição de gestos do campeão. Trata-se de uma formação que objetiva evitar a especialização precoce.

LEMBRE-SE: no interior das etapas nas diferentes fases, apresentam-se defasagens oriundas da história de aprendizagem e da cultura da forma e quantidade de aquisição de experiências. Por isso, é necessário o professor estar atento no momento de trabalhar os diferentes conteúdos a serem desenvolvidos. As etapas são orientadas respeitando sempre os princípios éticos, mas não podem ser tomadas como “molde”, e sim como orientação para a prática (ver as relações com capítulo “Estilos de Ensino e Aprendizagem Motora: Implicações para a Prática”).

No texto “A metodologia de ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo” (GRECO; SILVA, 2008), o leitor encontrará

informação ampliada sobre os conteúdos e as características das diferentes etapas e fases que constituem a estrutura temporal.

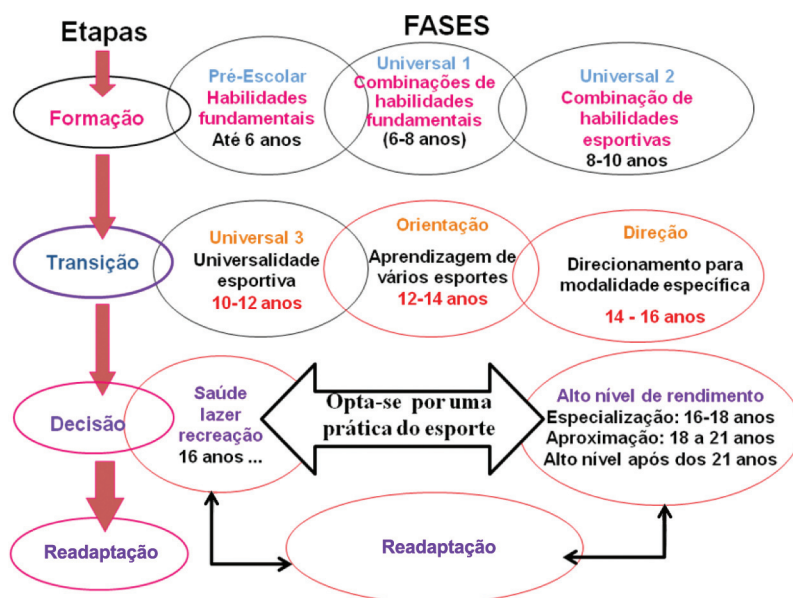


Figura 7: Etapas e fases da estrutura temporal.

A ESTRUTURA METODOLÓGICA

Na estrutura metodológica, o processo é caracterizado pelas perguntas “como ensinar a fazer?”, “Como?”, “Qual o caminho a seguir no ensino-aprendizagem?”. Destaca-se como função da estrutura metodológica concretizar a relação entre os conteúdos (estrutura substantiva) com a adequação da sequência desses conteúdos (estrutura temporal), considerando permanentemente a realidade cultural e social em que o Programa Segundo Tempo se desenvolve.

Na estrutura metodológica, organizam-se os conteúdos inerentes aos processos de aprendizagem tática e de aprendizagem motora, permitindo a sequência para um processo de treinamento.

O método se constitui no caminho a seguir no processo de ensino. No Programa Segundo Tempo, a sequência sugerida prioriza, primeiramente, os processos de aprendizado incidental (jogar para aprender, sem a criança saber que se está aprendendo). Essa forma de aprendizagem na iniciação esportiva enfatiza-se entre os 4-10/12 anos de idade (KRÖGER; ROTH, 2002; GRECO; BENDA, 2006). Posteriormente, o processo de ensino deverá ser complementado pelas metodologias intencionais de ensino-aprendizagem (método pela compreensão, TGFU).

Entre os métodos de ensino intencionais, sugere-se aplicar, no marco do Programa Segundo Tempo, o “Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGFU)”, formulado por Bunker e Thorpe (1982) e ampliado por Thorpe, Bunker e Almond (1986), Oslin, Mitchel e Griffin, (1998) e Griffin e Buttler (2005). A característica desse método consiste na inversão do conceito de ensino existente nos métodos tradicionais (analítico-global e misto). Inicia-se o processo a partir da aprendizagem tática e da prática do esporte. No Brasil, Souza (1999) aplicou essa forma metodológica e obteve bons resultados.

O método da compreensão tática implica um direcionamento das atividades para compreender os objetivos táticos específicos dos esportes, caracterizando o ensino a partir desse aspecto (da compreensão da lógica do jogo da análise crítica do jogo) para, posteriormente, se desenvolver a técnica como ferramenta para processar as soluções motoras (ver o capítulo “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo (PST)” neste livro).

Essa opção metodológica corrobora com a proposta apresentada que destaca a sequência incidental-intencional e sempre com o jogo e a aprendizagem tática em primeiro lugar.

No Programa Segundo Tempo, a proposta metodológica incorpora gradativamente, nas etapas de orientação e direção, um equilíbrio entre ambas as formas possíveis de aprendizagem:

o incidental e o formal. A Figura 8 apresenta o esquema de uma possível divisão dos métodos incidental e intencional do processo de ensino-aprendizagem para o Programa Segundo Tempo.

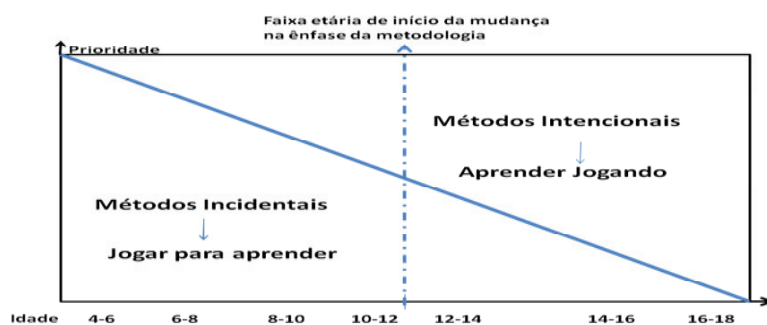


Figura 8: Divisão dos métodos incidentais e intencionais de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES

A proposta do Programa Segundo Tempo para a “Organização e Desenvolvimento Pedagógico do Esporte” apoia-se em uma concepção pedagógica que relaciona as estruturas necessárias à compreensão do processo de ensino-aprendizagem: estrutura substantiva (o que aprender-ensinar), estrutura temporal (quando aprender-ensinar), estrutura metodológica (como aprender-ensinar). A concepção pedagógica relaciona-se com as teorias desenvolvimentistas, porém não as “acata” em um sentido estrito; ao contrário, pelo referencial teórico da Teoria da Ação, na interação Pessoa-Tarefa-Ambiente, destaca-se a necessidade de se considerar a história de aprendizado e as influências do ambiente cultural e social das crianças e dos jovens participantes do Programa Segundo Tempo. O professor, conhecedor do local, saberá como introduzir os temas com seu grupo.

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ESPORTE NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

A concepção pedagógica do esporte apresentada considera as inter-relações das estruturas (substantiva-temporal-metodológica) que compõem o SADE a partir de uma premissa metodológica: primeiro jogar para aprender e posteriormente aprender jogando. Assim, duas grandes correntes do processo de ensino-aprendizagem são relacionadas: o método incidental (aprender jogando) e o método intencional (jogar para aprender).

No Programa Segundo Tempo propõe-se que os participantes aprendam mais do que esportes: aprendam a gostar de esportes. Para isso, inicia-se o processo de ensino-aprendizagem com a aprendizagem tática, integram-se jogos e brincadeiras populares e, paralelamente, complementam-se essas atividades com o processo de aprendizagem motora, ou seja, jogos e exercícios para desenvolver as capacidades coordenativas e as habilidades técnicas.

O processo de aprendizagem tática solicita a compreensão da lógica dos jogos. Portanto, a sequência de jogos para desenvolver as “Capacidades Táticas Básicas” introduzem os princípios basilares para cumprimento desse objetivo. Os “Jogos de Inteligência e Criatividade Tática (JICT)” oferecem uma sequência no processo de ensino-aprendizagem relacionando não só diferentes conteúdos táticos do jogo, como também os atos de perceber e decidir, saber o que e saber como fazer. O processo de aprendizagem tática é complementado com os jogos a serem propostos nas denominadas “Estruturas Funcionais”, em que o esporte é vivenciado a partir de formas de jogo reduzidas, com menos jogadores, mas que, por meio de sua manipulação didática em relação à quantidade de jogadores, uso do espaço, do curinga etc., é possível estimular o desenvolvimento das capacidades de percepção e de tomada de decisão específicas para resolver as situações de jogo. Destaca-se que essas situações são semelhantes às encontradas no jogo formal, no esporte.

Em relação ao processo de desenvolvimento das capacidades inerentes à realização das ações motoras, das bases para a melhoria da motricidade, é necessária uma adequada sistematização no processo de ensino das capacidades coordenativas e das habilidades técnicas comuns aos esportes. Assim, para melhorar as capacidades coordenativas, é necessária a adequada sequência de exercícios que focalizam os diferentes condicionantes de pressão (são seis) da motricidade. O processo de aprendizagem motora no Programa Segundo Tempo é complementado com atividades e exercícios

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

para desenvolver as habilidades técnicas (são oito) necessárias a formar uma base geral para o posterior treinamento das técnicas específicas das modalidades, como, por exemplo, a cortada, o toque, o lançamento em suspensão etc.

Essas atividades solicitam dos alunos a alternância da atenção e da dissociação de segmentos musculares, ou ambos simultaneamente, no momento da realização.

A capacidade de jogo no Programa Segundo Tempo incorpora os elementos que constituem a ideia do jogo, complementando com saber fazer, por meio da melhoria das capacidades coordenativas, o que traz a variabilidade e a criatividade, dois produtos necessários a todo processo de aprendizagem.

Ser professor é fácil; ser um bom professor solicita coragem, dedicação, tempo, estudo e, principalmente, o desejo de se sentir realizado ao ver o progresso dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos**. Barcelona: Hispano Europea, 1986.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary school. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

BUTLER, J. How would Socrates teach Games? A constructivist approach. **Journal of Physical Education, recreation and Dance**, v. 6, n., p. 42-47. 1997.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos esportivos coletivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Esportivos/Universidade do Porto. 1995.

GRECO, P. J. **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol**. Campinas: Unicamp, 1995. 224 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1995.

_____. **Iniciação Esportiva Universal**. Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. (Ed.). **Temas atuais em Educação Física e Esportes VII**. Belo Horizonte: Health, 2002.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998. v. 1.

_____. Iniciação ao esporte: uma escola da bola para crianças e adolescentes. In: DE ROSE JUNIOR, Dante (Ed.). **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A. A metodologia de ensino dos esportes no marco do programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, A. B.; PERIM, G. L. (Ed.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GRECO, P. J.; ROTH, K.; SCHÖRER, J. Ensino-aprendizagem-treinamento da criatividade tática nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E.; LEMOS, K. (Ed.). **Temas atuais em Educação Física e Esportes IX**. Belo Horizonte: Saúde, 2004.

GRIFFIN, L. L.; BUTLER, J. I. **Teaching games for understanding: theory, research, and practice**. Champaign: Human Kinetics, 2005.

HOLT, N. L.; STREAN, W. B.; BENGOCHEA, E. G. Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 162-176, 2002.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002.

LIGHT, R. Complex Learning Theory--Its Epistemology and Its Assumptions About Learning: Implications for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, n. 1, 2008.

MCBRIDE, R. E. Critical thinking. An overview with implications for physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 11, p. 112-125, 1991.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**, 2. ed., Maringá: Eduem, 2008.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

OSLIN, J. L.; MITCHELL, S. A.; GRIFFIN, L. L. The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 17, p. 231-243, 1998.

ROTH, K. Como melhorar as capacidades coordenativas. In: GARCIA, E.; LEMOS, K.; GRECO, P.J. (Ed.). **Temas atuais em Educação Física e Esportes III**. Belo Horizonte: Health, 1998.

ROTH, K.; RAAB, M.; GRECO, P. J. **Das Modell der inzidentellen Inkubation**: eine Überprüfung der Kreativitätsentwicklung brasilianischer und deutscher Sporstpieler. Heidelberg: ISSW, 2000. (Unveröffentlichter Projektbericht).

ROTH, K.; KRÖGER, C.; MEMMERT, D. **Ballschule Ruckschlagspiele**. Schorndorf: Hofmann, 2002.

SOUZA, A. J. É jogando que se aprende: o caso do voleibol. In: PICCOLO, N. (Ed.). **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papyrus, 1999.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking games teaching**. Loughborough: University of Technology, 1986.

Quadro Síntese:

Os 10 princípios da Iniciação Esportiva no Programa Segundo Tempo:

1. Toda metodologia deve estar integrada em um Sistema de Formação e Desenvolvimento Esportivo – ensinar o esporte e ensinar por meio do esporte.
2. Resgatar as brincadeiras de rua das crianças.
3. Organizar o processo ensino-aprendizagem a partir dos elementos (táticos e técnicos) comuns dos esportes (BAYER, 1986).
4. Iniciar o processo de ensino dos esportes com a aprendizagem tática.
5. Construir um conjunto de atividades que permitam o desenvolvimento da lógica e da compreensão tática do jogo.
6. Em hipótese alguma submeter as crianças e os iniciantes em geral a desgastantes processos de repetição de técnicas, possibilitando o jogar somente depois de se dominarem as técnicas.
7. Respeitar a experiência de movimentos do iniciante, sua cultura de movimentos, sua história de aprendizado.
8. Respeitar as diferenças culturais, adaptando as atividades à realidade local, não aos interesses e às preferências do professor.
9. Desenvolver um processo de corresponsabilidade (professor-aluno), em que a filosofia implica construir juntos o processo de ensino e aprendizagem com uma sequência das atividades entre os polos incidental e formal, integrando-os.
10. Trabalhar em uma proposta que prioriza este conceito: jogar para aprender e aprender jogando.



Questões Centrais para Reflexão:

- 1 – Tendo em vista os conceitos apresentados, reflita sobre a importância de se organizar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo.
- 2 – Observe a necessidade de se compreender o processo de ensino-aprendizado a partir das interações existentes ao se ensinar esportes e se ensinar através do esporte.
- 3 – Reflita sobre as considerações que solicitam, neste texto, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma interação das teorias desenvolvimentistas e sistêmicas, destacando a importância de se considerar as crianças, adolescentes e os jovens participantes do Programa Segundo Tempo.
- 4 – Reflita: que contribuição você encontra neste texto para sua formação e, conseqüentemente, para sua transferência no processo de ensino-aprendizagem na formação da cidadania?
- 5 – Observe: como envolver os alunos no trabalho diário, na construção e execução do projeto pedagógico em prol de uma interação desses com o Programa Segundo tempo?
- 6 – Reflita sobre a importância de jogar para aprender e aprender jogando na visão de um longo processo de formação, de educação e de marco de uma conquista da cidadania plena.
- 7 – Reflita: como resgatar as brincadeiras de rua, os jogos típicos das crianças da cultura local, como motivá-las a novos desafios sem deturpar sua identidade e construir horizontes mais amplos que as levem a uma formação integral, a desenvolver suas potencialidades?



Onde Saber Mais:

AGUILÀ LASIERRA, G.; BURGUÊS, L. P. **1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo**. Barcelona: Paidotribo, 2000. v. 2.

BARBANTI, V. J.; AMADIO, A. C.; BENTO, J. O.; MARQUES, A. T.(Org.). **Esporte e atividade física**. Interação entre rendimento e saúde. São Paulo: Manole, 2002.

BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos**. Barcelona: Hispano-Europea, 1986.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. **Iniciación a los deportes de equipo**: del juego al deporte: de los 6 a los 10 años: Barcelona: Martínez Roca, 1986.

CAVALI, D. **Didáctica de los deportes de conjunto**. Enfoques, problemas y modelos de enseñanza. Buenos Aires: Stadium, 2008.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**. Questões e Reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DE ROSE JUNIOR, D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DE ROSE JUNIOR, D. (Org.). **Modalidades esportivas coletivas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FREIRE, J.B. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: Autores Associados Brasil, 2003.

GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens**. razões e finalidades. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GRAÇA, A., OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Porto: Editora Universidade do Porto, 1995.

GRECO, P. J. O Ensino-Aprendizagem-Treinamento dos Esportes Coletivos: Uma análise inter e transdisciplinar. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M.: **Temas Atuais VII em Educação Física e Esportes**. Belo Horizonte: Health, 2002.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A. A metodologia de ensino dos esportes no marco do programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos**

pedagógicos para o programa segundo tempo. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

GRIFFIN, L. A.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching sport concepts and skills:** a tactical approach. Londres: Champaign, 1997.

OLIVEIRA, V.; PAES, R. R. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: [http://efdeportes.com/Revista digital](http://efdeportes.com/Revista%20digital).

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte:** contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PIAGET, J. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos/USP, 1978.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento.** Lisboa: Dom Quixote, 1977.

POZZOBOM, M. E.; ASQUITH, A. Diferentes modelos de ensino dos jogos esportivos na educação física escolar. Buenos Aires, ano 7, n. 37, jun. 2001. Disponível em: [http://efdeportes.com/Revista digital](http://efdeportes.com/Revista%20digital).

READ, B., DAVIS, J. D. **Enseñanza de los juegos deportivos:** cambio de enfoque. Madrid: Apunts, 1990.

SCAGLIA, A. J. Escola de futebol: uma prática pedagógica. In: PICOLLO, V. N. **Pedagogia dos esportes.** Campinas: Papirus, 1999.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUM, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar** - fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU-EDUSP, 1988.

TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Eds.). **Pedagogia do Desporto.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 284-298.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Suraya Cristina Darido¹
Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira²

INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é abordar as questões metodológicas que devem/podem ser adotadas no Programa Segundo Tempo. Em outras palavras, o que se pretende discutir é “como” o professor deve ensinar esportes tendo em vista as finalidades propostas pelo Programa.

É importante ressaltar que só é possível refletir sobre *como* o professor deve ensinar se estiverem muito claras quais são as metas, aonde se quer chegar com o aluno e com o programa esportivo. Por isso, discutir “questões metodológicas” implica reconhecer o que move o professor a agir em sua prática; envolve, portanto, as suas concepções de humanidade, sociedade e de aluno.

Neste texto, por uma questão de opção e disponibilidade de espaço, buscar-se-ão discutir os objetivos (para que ensinar) e conteúdos (o que ensinar) do Programa Segundo Tempo de forma mais breve para detalhar os aspectos relacionados ao “como” ensinar. Não é possível negar que discutir o como/aspectos metodológicos seja um tema amplo e complexo, mas entende-se que há também uma necessidade premente da área em apontar caminhos mais adequados sobre como fazer para formar cidadãos críticos e emancipados em programas de esporte educacional e, no caso específico deste texto, o *como ensinar* no Programa Segundo Tempo.

1 Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista – Rio Claro/SP.

2 Professor Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – (UEM). Coordenador Pedagógico do Programa Segundo Tempo (SNEED/ME).

Não se pretende neste texto abordar todas as possibilidades metodológicas do ensino do esporte, mesmo porque elas demandariam uma análise bastante extensa e, ainda assim, não todas as variações. É preciso deixar claro que, em outros trabalhos deste livro, é possível observar reflexões que levam à adoção de novos procedimentos metodológicos. No texto de planejamento do Programa Segundo Tempo, por exemplo, há a sugestão e o incentivo para trabalhar os alunos em grupos em vez de priorizar o trabalho individual.

PARA QUE ENSINAR ESPORTES NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO?

Relembrando, os objetivos do Programa Segundo Tempo são os seguintes:

- a) Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situações de risco social.
- b) Oferecer práticas esportivas educacionais estimulando crianças, adolescentes e jovens a manter interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral.
- c) Oferecer condições adequadas para a prática esportiva de qualidade.

Pode-se depreender que as metas são ambiciosas; pretende-se a formação integral, ou seja, formar um aluno crítico em relação aos aspectos da cultura corporal, que possa usufruir dessas práticas corporais em benefício da sua qualidade de vida e para o lazer. Mas o que isso significa concretamente?

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída ao esporte no Programa Segundo Tempo é que o esporte ultrapassa a ideia de estar voltado apenas para o ensino das técnicas, táticas e regras dos esportes, embora inclua esses aspectos. Muito mais que isso, cabe aos professores e monitores de Educação Física vinculados ao Programa Segundo Tempo problematizar, interpretar, relacionar, desenvolver com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Após o período formal de aulas de Educação Física escolar e do Programa, os alunos devem ter condições de manter uma prática regular de atividade física, se assim desejarem, sem o auxílio de especialistas. Outro aspecto bastante importante dessa formação integral é o de que os alunos sejam capazes de reconhecer e repudiar os aspectos negativos que envolvem as práticas corporais na sociedade, como, por exemplo, o uso de anabolizantes no esporte de rendimento, a busca do corpo idealizado pela mídia, a violência entre as torcidas, ou seja, deve-se buscar garantir a autonomia dos alunos para refletir, criticar e usufruir do conhecimento do esporte obtido na escola e no Programa Segundo Tempo.

Um paralelo com o ensino da matemática pode facilitar a compreensão do que significa a busca da autonomia. Após o ensino da matemática na escola nos Ensinos Fundamental e Médio, espera-se que os indivíduos tenham condições de calcular trocos, reconhecer os índices de inflação, calcular aumentos salariais, interpretar gráficos etc. Na Educação Física, espera-se que o aluno seja autônomo em relação à cultura corporal, ou seja, tenha, após o período formal de aulas, condições de manter um programa de atividade física regular, apreciar um jogo, reivindicar mais espaços de lazer, compreender o papel do futebol na cultura brasileira, cuidar do meio ambiente, respeitar os diferentes grupos étnicos, compreender as diferenças de sexo e suas possibilidades, entre outros.

Na prática concreta de aula, isso significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com esses conhecimentos, deve aprender quais os benefícios de tais práticas, porque se praticam tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, dentre outras. Dessa forma, mais que exclusivamente ensinar a fazer, o

objetivo é que os alunos e alunas obtenham não só uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Na verdade, o que se está buscando é ampliar o leque de objetivos dos programas de iniciação esportiva. Para isso, é preciso discutir e analisar novos conceitos de conteúdos, ou seja, o que deve ser ensinado nos programas de esporte do Programa Segundo Tempo quando se busca a formação integral. Certamente, além de jogos, técnicas, regras, táticas, que são muito importantes, é preciso relacionar essas informações com os problemas e a vida dos alunos. Por isso, é importante ter como referência a classificação das dimensões dos conteúdos em conceituais, atitudinais e procedimentais, como já foi sinalizado para o Programa Segundo Tempo por Oliveira e Moreira (2008). Tais dimensões estão descritas/comentadas a seguir.

O QUE ENSINAR NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO? DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS: CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS

Para iniciar a discussão sobre conteúdos que podem ser abordados no Programa Segundo Tempo, é preciso esclarecer o seu conceito, uma vez que este termo é tão utilizado quanto malcompreendido. Coll et al. (2000) definem conteúdo como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se promovam desenvolvimento e socialização adequados ao aluno.

É importante ressaltar que nem todos os saberes e formas culturais são suscetíveis de constarem como conteúdos curriculares, o que exige uma seleção rigorosa da escola ou de outros espaços socioeducativos como o Programa Segundo Tempo. Assim, conteúdos formam a base objetiva da instrução-conhecimento sistematizada e são viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação (LIBÂNEO, 1994; COLL et al., 2000).

É preciso lembrar que, ao longo da história da educação, determinados tipos de conteúdos, sobretudo aqueles relativos a fatos e conceitos tiveram, e ainda têm, uma presença desproporcional nas propostas curriculares (COLL et al., 2000; ZABALA, 1998). O fato é que o termo "conteúdos" foi e ainda é utilizado para expressar o que se deve aprender, numa relação quase exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios. É comum observar alunos afirmando que tal disciplina tem "muito conteúdo", sinalizando o excesso de informações conceituais.

Atualmente, há uma tentativa, de acordo com Zabala (1998), de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo o que deve ser aprendido, que não apenas abrange as capacidades cognitivas, como também inclui as demais capacidades. Dessa forma, poderá ser incluído de forma explícita, nos programas de ensino e de esporte educacional, o que antes estava apenas no currículo oculto. Entende-se por currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino.

Esta classificação, baseada em Coll, corresponde às seguintes questões: "O que se deve saber?" (dimensão conceitual), "O que se deve saber fazer?" (dimensão procedimental) e "Como se deve ser?" (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais do Programa Segundo Tempo. Na verdade, quando se opta por uma definição de conteúdos tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que o currículo oculto possa se tornar manifesto e possa ter avaliada a sua pertinência como conteúdo de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998).

A seguir são apresentados alguns exemplos de conteúdos que podem ser tratados nas três dimensões em programas esportivos, como o Programa Segundo Tempo.

Dimensão conceitual

- a) Conhecer as transformações pelas quais passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em

função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.

- b) Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, saber que o futebol era jogado apenas pela elite em seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da televisão etc.
- c) Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, como se sentar à frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente etc.

Dimensão procedimental

- a) Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira.
- b) Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras.
- c) Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

Dimensão atitudinal

- a) Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
- b) Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não de violência.
- c) Predispor-se a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- c) Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

É importante frisar que, na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões. Por exemplo, o professor solicita aos alunos que realizem o aquecimento no início de uma aula; enquanto eles executam os movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor pode conversar com eles sobre qual a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos e outros. Assim, tanto a dimensão procedimental como a conceitual estão envolvidas na atividade.

Pode-se ir mais longe com o mesmo exemplo: quando sugere que os alunos realizem esses exercícios em duplas, o professor deve também discutir a importância do respeito ao próprio limite e ao do colega. Desse modo, estará sendo abordada a dimensão atitudinal.

A Educação Física e os programas esportivos, ao longo de sua história, priorizaram os conteúdos numa dimensão quase exclusivamente procedimental, o fazer e não o saber sobre o fazer e a cultura corporal ou como se deve ser – embora esta última categoria aparecesse na forma de currículo oculto.

Em pesquisa realizada anteriormente por Darido (2003), ficou evidente a falta de tradição da área no encaminhamento dos conteúdos numa dimensão conceitual. Por meio da observação das aulas de sete professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, verificou-se que os professores não trabalham com conhecimentos acadêmicos nas aulas de Educação Física. Embora os professores pesquisados, todos com pós-graduação, afirmassem que um dos objetivos da Educação Física refere-se à busca da autonomia do aluno após o término da escolarização formal – e esta autonomia é facilitada a partir do momento em que o aluno conhece (portanto, em nível cognitivo) a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática da atividade física, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais – eles não trabalhavam os conteúdos em uma dimensão conceitual.

Em outras palavras, a discussão sobre a inclusão desses conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção e na

implementação de conteúdos relevantes. Muitas vezes, a comunidade não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta. Além disso, os alunos são bastante resistentes às propostas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual e atitudinal em suas aulas, até porque há uma tradição muito acentuada, nos programas esportivos, de que a prática é muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar e não ao compreender os seus sentidos e significados.

Assim, o papel dos programas esportivos, e como consequência do Programa Segundo Tempo voltado à formação do cidadão, consiste em ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental). Inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). Finalmente, consiste em buscar garantir o direito do aluno de saber o porquê de estar realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Na Educação Física escolar e também nos programas de esporte, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do professor centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos de ordem procedimental. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinal e conceitual. Ao concordar-se que é preciso abordar conteúdos em suas três dimensões, os procedimentos metodológicos deverão dar suporte a essa concepção. Assim, pode-se pensar como procedimentos metodológicos a utilização de painéis com informações sobre cultura e esporte, rodas de conversas e debates, estímulo à observação de filmes e programas esportivos, enfim, metodologias de ensino que ampliem o conhecimento do aluno sobre o mundo em que ele vive.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

A questão que se coloca é a seguinte: Como se deve ensinar futebol, basquete, vôlei, handebol, tênis de mesa, atletismo, ginástica, xadrez e

outras práticas corporais tendo em vista garantir a formação do cidadão crítico e emancipado?

Inclusão e acolhimento

Desenvolver um ensino inclusivo pode ajudar a superar o histórico da Educação Física e do ensino de esportes – que, em muitos momentos, pautou-se por classificar os indivíduos em aptos e inaptos, excluindo os últimos das práticas esportivas. Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos alunos, muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, devido ao enraizamento de tais práticas. Por exemplo, alguns professores propõem jogos em que os alunos que ganham permanecem mais tempo em quadra jogando, em detrimento dos demais. Ações como essa podem indicar que o professor privilegia os mais aptos, o que deve ser evitado veementemente!

Quando o professor desenvolve efetivamente uma atitude inclusiva? Quando apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante.

Todos os alunos precisam ouvir de seus professores: “Você pode!”. Esse incentivo não precisa ser expresso necessariamente por palavras, mas por atitudes de ajuda efetiva. Por sua posição, o professor exerce grande influência sobre os alunos; a forma como os vê interfere não só nas relações que estabelece com eles, mas também na construção da autoimagem de cada estudante. Se o professor não acredita que o aluno possa aprender, acaba por convencê-lo disso. Mesmo que não explicita verbalmente, sua forma de agir, suas expressões e seu tom de voz podem conter mensagens que dizem muito. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos.

Uma característica bastante comum é a existência de turmas extremamente heterogêneas, principalmente em virtude das diferentes experiências anteriores dos alunos com a cultura corporal.

O professor deve partir sempre do pressuposto que o Programa Segundo Tempo não visa exclusivamente ao rendimento e deve deixar isso claro para seus alunos, valorizando as diferentes formas de expressão, ou seja, não é porque um aluno não possui habilidade refinada no futebol que deve ser tratado de forma inferiorizada nas aulas. Muitas vezes, esse aluno possui uma maior afinidade com outros componentes da cultura corporal ou com outras habilidades. Assim, deve-se não apenas respeitar, mas também mostrar aos alunos que é importante valorizar as diferentes formas de expressão.

Exemplo: Com relação a um aluno que tenha muita dificuldade para aprender determinado fundamento, o professor pode apoiá-lo, elogiar os seus progressos, incentivá-lo a realizar o movimento fora da aula, enfim, se interessar pelo aluno.

Contextualização

O tratamento contextualizado é o recurso de que o professor deve lançar mão para retirar o aluno da condição de espectador passivo do processo de conhecimento.

É possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la a experiências da vida cotidiana ou a conhecimentos adquiridos espontaneamente. As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e a saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens escolares estiverem relacionadas significativamente com as preocupações comuns na vida de todo jovem – preocupações como aparência, sexualidade e reprodução; hábitos de alimentação; limites, capacidade física; consumo de drogas; papel do esporte; repouso, atividade e lazer; padrões de beleza e saúde corporal impostos pela mídia e pelo contexto. Caberá ao professor reconhecer e estar atento a esses **temas**, revendo cientificamente a importância dessas questões e passando a tratá-las de forma pedagógica em suas aulas, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos.

Exemplo: Aproveitar as situações que são com frequência abordadas pela mídia, como casos de juízes que fraudam o resultado de um jogo ou de jovens que utilizam anabolizantes para aumentar a massa muscular. Procurar discutir as razões, os efeitos, a sociedade e o consumo. Outra forma de buscar contextualizar as informações é trazer para a aula discussões sobre o que está ocorrendo nos esportes em época de grandes competições, exaustivamente tratadas na mídia, como os Jogos Olímpicos, Jogos Pan-Americanos e Campeonatos Mundiais de Futebol.

Participação ativa dos alunos, roda, modificação das atividades e das regras dos jogos

Recomenda-se iniciar e finalizar as aulas em roda. Na roda inicial, todos os alunos se posicionam lembrando o que foi realizado na última aula e trazendo informações sobre algum fato ou observação do cotidiano esportivo, ou simplesmente é apresentado o que será aprendido naquela aula. Na roda final, podem-se discutir os erros, os acertos, o que foi aprendido, o que faltou para ser complementado, o que será trabalhado no próximo encontro, além de outros aspectos que o professor e os alunos julgarem importantes. Na roda não há início nem fim; há um sentido de igualdade e união, na qual todos falam e são ouvidos, enfim, um espaço coletivo.

A roda propicia a aprendizagem de ouvir o colega, aguardar a sua vez de falar, respeitar opiniões, argumentar, discordar, concordar, entre outros.

Além da participação dos alunos nas rodas, é importante garantir a sua participação ativa em todas as atividades. Pode-se, inclusive, sempre que possível, solicitar aos alunos que indiquem caminhos para modificar os jogos, as atividades propostas pelos professores, bem como as regras dos jogos e dos esportes. Essa é uma forma de trazer o aluno para a aula, respeitar as suas contribuições e torná-lo mais ativo e participante.

Exemplo: Depois de um mesmo time realizar alguns gols consecutivos o(a) professor(a) intervém e reflete, com a equipe que

está frágil, uma forma de se proteger melhor do ataque adversário. Destaca-se que deve haver um incentivo a que os participantes opinem e analisem a situação e proponham soluções ao problema. Não se trata de ficar um tempo enorme na reflexão, mas de incentivar os participantes a analisar o quadro e apresentar uma possível solução. Essa ação deve se repetir tantas vezes quantas forem necessárias para o devido aprendizado do que, para a situação vivenciada, está relacionado à estratégia de defesa e ataque.

A integração do Programa Segundo Tempo ao projeto pedagógico da escola, à família e à comunidade

O Programa Segundo Tempo, quando desenvolvido nas escolas, coloca-se como mais uma ação formativa do pacote escolar, ou seja, atua em consonância com a proposta pedagógica da escola e em contribuição às ações e aos propósitos idealizados em seu Projeto Pedagógico. Nesse sentido, faz-se necessário deixar claro que, mesmo tendo essa participação e vinculação com a proposta da escola, **ele não deve e não pode substituir as aulas curriculares de Educação Física.**

Por mais que se assemelhem, os propósitos são distintos na origem das ações. A função das aulas de Educação Física passa pelo processo formativo e informativo constituído no propósito da educação e vinculado às demais áreas do conhecimento que integram o sistema. A função do Programa Segundo Tempo é disponibilizar um espaço adicional a esse processo formativo, porém sem a função de substituí-lo. É evidente que as possibilidades do Programa Segundo Tempo poderão e deverão, no setor educacional, potencializar os conhecimentos trabalhados na disciplina da Educação Física, da mesma forma que ampliará as vivências em outras ações culturais relacionadas às artes, à dança, à cultura geral e ao processo inclusivo.

Outro aspecto para o qual chama-se a atenção é a necessidade de aproximação da família dos participantes às ações dos Núcleos. É imprescindível que os pais e/ou cuidadores saibam exatamente o que se faz no Programa Segundo Tempo. A falta de conhecimento adequado pode levar à desvalorização e entendimento de que as ações do Programa não passam de momentos sem importância para os participantes, podendo causar evasão e uso do Programa apenas como um espaço de depósito ou de prêmio ou castigo pelo desempenho escolar ou por outras ações dos participantes.

Levar os pais ao entendimento e à participação das ações do Programa Segundo Tempo pode causar uma diferença significativa na valorização das ações desenvolvidas. Assim, procurar organizar e desenvolver ações que estimulem essa interação é fundamental para o sucesso do Núcleo.

Exemplos: Uma maneira interessante de aproximar a comunidade da escola é, sempre que possível, realizar palestras, oficinas ou aulas abertas em que as pessoas de alguma forma ligadas à cultura corporal relatem suas experiências com dança, esporte, ginástica, lutas, primeiros socorros, orientação postural e outros temas relacionados ao esporte.

Outra forma de aproximar é aproveitar as experiências dos pais em relação ao esporte e à cultura corporal, oportunizando-lhes que relatem aos filhos e demais participantes essas vivências. É possível também o desenvolvimento de eventos esportivos com a participação dos pais.

Há, ainda, a possibilidade de eventos com a participação dos pais na organização, logística e até mesmo na divulgação. Com a família envolvida, pode-se ter a chance de um avanço social ampliado, pois todos podem aprender coletivamente desde o esporte até as regras básicas de convivência da escola e da comunidade.

Diversificação das aulas, dos espaços, dos materiais e das atividades

As aulas do Programa Segundo Tempo devem ser diversificadas tanto quanto possível, ou seja, o aluno não pode chegar e achar que sempre haverá

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

o mesmo jogo, ou a mesma atividade, sempre no mesmo espaço e com os mesmos materiais. Isso pode tornar a prática repetitiva e motivar apenas o grupo mais habilidoso e os que apreciam os famosos “rachões”. Na verdade, aulas repetidas podem aumentar as chances de evasão dos participantes do Programa.

A diversificação favorece a inclusão e autonomia dos alunos, dois aspectos fundamentais do Programa Segundo Tempo. A inclusão é facilitada, pois, à medida que há diversificação de práticas, há mais chance de identificação dos alunos com alguma atividade.

Já a autonomia pode ser estimulada quando o professor lhes oferece possibilidade de escolherem os times, definirem os agrupamentos, distribuírem-se pelo espaço, participarem da construção e adequação de materiais, da elaboração e modificação das regras etc. Inclui-se o espaço para discussão das melhores táticas, técnicas e estratégias. Em outras palavras, a autonomia é facilitada quando se estimula o aluno a participar das discussões e reflexões em aula.

Assim, para o que o Programa Segundo Tempo promova de fato a autonomia, é necessário que os encontros se tornem diferentes, tanto do ponto de vista da escolha sobre o que se deve ensinar (conteúdos), como pelos procedimentos que os professores deverão utilizar nesses encontros.

As aulas do Programa não podem se concentrar apenas em quadras e materiais esportivos como bolas e redes. Na concepção do programa, as atividades e os procedimentos didáticos exigem uma variação muito maior e, ao mesmo tempo, possibilitam maior flexibilização por meio da utilização de espaços e materiais “alternativos”.

É importante frisar que as vivências e os conhecimentos trabalhados no Programa Segundo Tempo devem transcender a ação pela ação, ou seja, devem ser pensados e idealizados para além do momento de sua realização. As experiências a serem organizadas e desenvolvidas precisam ser pensadas procurando ter uma relação com o cotidiano dos participantes visando a ampliar as condições existentes, seja para uma prática de esporte, de convívio, de trabalho ou de subsistência.

Exemplos: É possível utilizar os espaços vizinhos a escolas, praças e parques públicos e, dependendo do contexto geográfico, praias, rios ou montanhas para o desenvolvimento das atividades cotidianas e também

de atividades complementares. Quando possível, as aulas também podem e devem ser desenvolvidas em salas de aula, laboratórios de informática, salas de vídeo, bibliotecas etc.

Um procedimento que pode ser utilizado nas aulas é estimular os alunos a praticarem as habilidades aprendidas nas aulas também em casa, com materiais alternativos. Por exemplo, o aro da cesta de basquete pode ser substituído por latas de lixo ou outros materiais. É uma proposta que estimula a prática da atividade para além dos horários formais.

Coeducação

Observando a prática docente, tanto na escola como em programas esportivos, percebe-se que há certa dificuldade no encaminhamento de propostas de co-educação, ou seja, aulas em que os meninos realizam as atividades com as meninas, aulas em que o respeito pelas diferenças é discutido e vivenciado.

Na verdade, a Educação Física na escola separava os meninos das meninas sem qualquer discussão até meados da década de 1980, o que, historicamente, significa até “ontem”. É somente a partir desse período que se inicia o debate em busca da coeducação.

Podemos constatar que, por força do processo de transmissão cultural, reforçam-se os preconceitos, colaborando para que as meninas não tenham as mesmas experiências dos meninos e cria-se uma cadeia de situações que leva à exclusão e à falta de motivação por parte delas quanto à prática do esporte (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2003).

É importante destacar que existem de fato inúmeras diferenças entre rapazes e garotas. Desde a infância, os meninos são incentivados a praticar as brincadeiras mais agressivas e mais livres: jogar bola na rua, soltar pipa, andar de bicicleta, rolar no chão, escalar muros e realizar várias outras atividades que envolvem riscos e desafios. As meninas, ao contrário, são desencorajadas de praticar tais brincadeiras e atividades. Esse tratamento diferenciado reflete-se em desempenho motor igualmente diferenciado.

Além de estimular o reconhecimento e a reflexão sobre as diferenças entre os alunos, o professor pode utilizar o esporte e outras práticas

corporais como meio eficaz de ensinar aos jovens a tolerância e a aceitação das características individuais.

São inegáveis as muitas diferenças no comportamento de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. Estar atento às questões de gênero durante as aulas de esporte é uma forma de ajudar os jovens a construir relações com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que homens e mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e, com isso, aprendendo a serem pessoas mais abertas e equilibradas.

Para tanto, é importante que o professor evite atitudes sexistas – como relacionar as meninas por último, escolher apenas meninos para fazer demonstrações e dirigir sua atenção preferencialmente aos meninos. Além disso, deve evitar piadas e linguagem com conotações sexistas (“marcação homem-homem” em jogo de mulheres) e utilizar estratégias de modelização com fotos e desempenhos de jogadores e jogadoras de futebol, para ficar num único e corriqueiro exemplo (FARIAS JUNIOR, 1995).

A adaptação e a modificação de atividades no sentido de contemplar a heterogeneidade do grupo devem estender-se a todas as situações nas quais o professor perceba algum aluno afastado – o que pode ocorrer por diferentes razões, como grau de habilidade, gênero, nível de força, classe social etc. O professor deve estar atento e identificar essas situações para encaminhar alternativas que possam ser construídas em conjunto com os estudantes. Para saber mais sobre essa temática, você encontra, neste mesmo livro, o capítulo “Corpo, gênero e sexualidade”.

Exemplo: Em situações de coeducação, os professores podem, por exemplo, estimular uma reflexão de mudanças de regras que visem contemplar as diferenças de sexo. Numa atividade de prática do futebol, pode-se estabelecer que dois chutes sucessivos a gol não possam ser dados por jogadores do mesmo sexo, de modo que cada tentativa a gol exija a intervenção precedente de jogador de outro sexo (o menino passa a bola e a menina tenta a finalização a gol, ou vice-versa), dentre outras regras. É indispensável que as regras alternativas sejam discutidas com o grupo, para facilitar a participação de todos e permitir uma reflexão sobre a diversidade. A ação comunicativa favorece o aprendizado e também contribui no processo de se posicionar perante o grupo. Essa exposição é

muito importante no processo formativo das crianças e dos adolescentes; portanto, deve ser estimulada e valorizada com chances de participação efetiva de todos.

As regras, os combinados e a indisciplina dos alunos

Um dos problemas que mais aflige os professores atualmente é o da indisciplina dos alunos, à medida que aumentam os atos de agressão, violência, depredação e desrespeito. Embora seja constantemente mencionada, atingindo, às vezes, níveis alarmantes, a indisciplina não possui um diagnóstico simples, e as propostas de solução estão longe de serem alcançadas.

A indisciplina tem uma série de razões. Uma delas refere-se às dificuldades que, atualmente, muitos pais enfrentam em impor limites aos filhos – na maioria dos casos, porque não permanecem tempo suficiente com os seus filhos e, quando os veem, preferem não discutir. Além disso, vive-se uma crise de valores, sobretudo com a imposição de referenciais midiáticos, nos quais vale mais a aparência que o conhecimento ou o engajamento social.

Outra razão possível para a indisciplina refere-se ao novo ritmo na vida dos meninos e das meninas marcado pelas novas tecnologias. As imagens da TV são muito rápidas, os cortes são alucinantes, assim como os jogos de computadores e de *videogames*, o que pode mudar a percepção dos jovens.

Na verdade, o tema da indisciplina é bastante complexo e delicado. É complexo porque envolve, no mínimo, duas dimensões: a política, das relações democráticas penetrando em várias instituições, a destacar a família e a escola; e a ética, da falta de limites, que traduz uma crise de valores. É também delicado porque pode promover retrocessos na leitura do problema, trazendo à tona novamente um autoritarismo injustificável de tempos não muitos distantes (LA TAILLE, 1996).

O autor acima define a disciplina como comportamento regido por um conjunto de normas. A partir desse conceito, traduz a indisciplina de duas formas, sendo a primeira a revolta contra essas normas e a

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

segunda o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se em uma forma de desobediência insolente; no segundo caso, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações. Isso estaria sendo traduzido nas aulas como bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito a figuras de autoridades etc.

Alves (2002) ressalta que o aluno não pode ser o único culpado pelo acontecimento da indisciplina, pois as questões sociais referentes à família, à instituição escolar, à política, à religiosidade ou a qualquer outro âmbito social também são fatores que contribuem para a sua ocorrência. A autora ainda considera que, se as propostas curriculares estabelecidas, a metodologia utilizada e a postura adotada pelo professor forem inadequadas ao contexto em que se inserem, a possibilidade de surgir o comportamento indisciplinado será maior.

Assim, a indisciplina parece ser causada pela soma de diversas razões distribuídas igualmente entre escola, família, desigualdade social, aluno e professor.

Com relação ao Programa Segundo Tempo, a dinâmica das aulas, por meio de atividades ligadas a conteúdos de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, maximiza os conflitos e as questões ligadas a atitudes e valores.

O mais importante para lidar com a questão da indisciplina é o professor definir, em conjunto com os alunos, as regras de convivência que serão utilizadas e as sanções a partir do não cumprimento das regras. Tão importante quanto a definição das regras é apresentar as razões pelas quais as regras estão sendo colocadas, ou seja, expor os princípios das regras.

Exemplo: O professor, ao desenvolver uma atividade esportiva, percebe que alguns participantes estão burlando as regras em proveito da sua equipe. Ao tomar a atitude de coibir a ação, é desrespeitado pelo grupo. Esse é o momento propício de se parar a atividade e levar todos a refletirem o que se passa. Algumas questões básicas podem ser colocadas pelo professor:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- a) As regras colocadas não estão de acordo com o que vocês querem?
- b) Alguém está se sentido prejudicado com as regras colocadas?
- c) Se as regras estão de acordo, por que devemos obedecê-las e/ou cumpri-las?
- d) Que relação existe em obedecer e/ou desrespeitar as regras em nosso cotidiano?
- e) E o respeito ao professor? O que significa um professor para a sociedade?
- f) O que o esporte nos ensina para nossas vidas?
- g) Queremos ou não participar do Programa Segundo Tempo?

Tais questionamentos são básicos para que haja o entrosamento e o entendimento de que só há condições de avanços se houver respeito e consideração com os acordos estabelecidos e com os colegas envolvidos.

A prática e as filas

Muitos professores ainda têm dificuldades em organizar as atividades esportivas de modo a evitar longas filas, principalmente quando ensinam fundamentos esportivos. A organização da atividade faz com que muitos alunos permaneçam um tempo grande nas filas, o que estimula atos de indisciplina e impede a prática que leva à aprendizagem.

Os professores devem ter como lema básico de que **todos devem estar em ação o tempo todo**. Isso exige que o planejamento e a organização das atividades prevejam o quantitativo de crianças participantes, quantidade de materiais disponibilizados e espaço. É inconcebível que as crianças fiquem em filas de estafetas por mais de três ou quatro minutos em compasso de espera. Essa condição com certeza desestimulará a concentração e o envolvimento das crianças na ação. Os professores devem ficar atentos a isso e evitarem ao máximo essas situações. Em casos especiais, procurem organizar uma situação que, mesmo em situação de espera, os participantes tenham uma função relacionada, pois dessa forma se sentirão envolvidos e atuantes.

Exemplo: Quando a proposta for a de realizar atividades de estafeta, é possível dividir os alunos em vários grupos, evitando longas filas. Por exemplo, ao invés de utilizar dois grupos de 15 alunos, preferir 5 grupos com 6 alunos cada. É oportuno lembrar que, para garantir aprendizagem, é necessário que os alunos pratiquem a mesma atividade várias vezes, o que nos leva a evitar ações e/ou atividades com longos períodos de espera.

Técnica esportiva

As severas críticas realizadas ao Esporte e sua relação com a Educação Física conduziram a inúmeros mal-entendidos, dentre eles o de que o ensino crítico do esporte deveria prescindir do ensino das técnicas.

As técnicas devem ser compreendidas como um patrimônio a ser transmitido aos alunos, pois são movimentos construídos historicamente, são produtos de uma dinâmica cultural que podem ser preservados. É preciso reconhecer que a técnica, enquanto um dos elementos da cultura corporal, poderá possibilitar aos praticantes a prática autônoma do lazer e a crítica do espetáculo esportivo desde que assuma o papel de meio e não de fim em si mesmo. Como se vê, não se trata de negar o espaço da técnica, mas, sim, de repensar o seu espaço e tempo.

O que se propõe é um novo olhar ao processo de ensino-aprendizagem desses movimentos, considerando-se o contexto específico em que os alunos estão inseridos, bem como seus interesses e desejos. Outra preocupação é evidenciar que as aulas incluam, de forma explícita, o conhecimento sobre o esporte e não se restrinjam à prática exclusiva dos movimentos. Mesmo assim, quando houver o interesse em ensinar as técnicas esportivas das modalidades coletivas, alerta-se para que essas aprendizagens aconteçam após a compreensão da dinâmica do jogo.

É válido destacar, ainda, que os gestos técnicos não devem ser condição necessária e indispensável para que o aluno vivencie e pratique o esporte, ou seja, um fator que limite e exclua uma parcela dos alunos de participarem das aulas. Diferentemente disso, propõe-se que cada aluno se aproprie, reproduza e transforme os esportes de acordo com as suas possibilidades, sejam elas materiais ou relativas ao repertório de movimento. Essa premissa não exclui a possibilidade de o professor

apresentar aos alunos os gestos técnicos, já que a escolha de adotar ou descartar esses movimentos será decisão do aluno frente às suas aspirações e necessidades (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

Também é preciso ressaltar que a aprendizagem de técnicas pelos alunos não é antagônica ao prazer e ao lúdico nas aulas. Podem, dependendo do tipo de intervenção pedagógica do professor, ser considerados aspectos simultâneos e complementares. Por isso, é importante a capacidade do professor de identificar os momentos e os modos de ensinar as técnicas esportivas. Adiciona-se o fato de que os professores atuam em ambientes de alta complexidade, incerteza, instabilidade, caráter único e dotados de conflitos de valores, em que o ensino da técnica é apenas um dos elementos que compõem essa trama.

Nesse sentido, as dúvidas e práticas dos professores não devem mais percorrer o sentido de técnicas sim ou técnicas não, mas o sentido de repensar o lugar ocupado por esses movimentos quando ensinamos esporte, com vistas à formação crítica dos alunos (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

Exemplo: O arremesso no basquetebol é um bom exemplo dessa situação. Nem sempre conseguimos dispor de materiais que sejam adequados ao tamanho de nossos alunos. Em geral, têm-se bolas oficiais e aros em altura também oficial para o processo de iniciação. Isso inviabiliza que os alunos, nessa fase inicial, consigam se organizar adequadamente dentro da técnica motora ideal para a vivência, pois, se assim o fizerem, não conseguirão lançar a bola até o aro, sem considerar que o gesto também não é dos mais simples para a idade. O que fazem? Usam o artifício de improvisar um arremesso de característica individualizada, mas que chega até o aro.

Vale o questionamento: interferir e exigir que a criança faça o gesto da forma como se concebe dentro das técnicas oficiais, propiciando que ela fique frustrada por um longo período (se não abandonar o esporte), ou possibilitar a vivência e o aumento de chance de sucesso da cesta (aumento também de chance de continuar na prática)?

Nesse caso, é conveniente permitir a vivência com chance de sucesso e estimulá-la à ampliação das vivências, inclusive pontuando a equipe do aluno que conseguir tocar o aro ou a tabela num jogo que envolva cesta. Entende-se que uma busca ferrenha pela execução perfeita e futuro envolvimento com o esporte deve partir da condição

intrínseca do sujeito. Quando assim o quiser, ele poderá e deverá ter condições pessoais para assim optar. Dessa forma, tanto mais chances estar-se-á possibilitando ao aluno se mais oportunidades forem possibilitadas em seu processo formativo, em especial quando de ampliação de sua possibilidade de êxito.

Competições esportivas, ligas pedagógicas ou festivais

No bojo das críticas realizadas ao esporte a partir da década de 1980, muito se condenaram as competições esportivas, sobretudo aquelas realizadas entre crianças e adolescentes. Afirmava-se que os alunos envolvidos nessas competições sofreriam sobrecarga de pressão psicológica, seriam submetidos à especialização precoce, aprenderiam a ser desleais, a sobrepujar o adversário a qualquer custo, enfim, levantou-se uma série de aspectos que seriam prejudiciais à formação do aluno submetido a competições esportivas, pois se repetiriam os erros e problemas das competições de alto nível.

Essas críticas foram fundamentais para refletirmos sobre qual é o verdadeiro papel que devem ter as competições esportivas na formação integral dos alunos. Na verdade, o esporte e as competições esportivas serão o que nós quisermos que elas sejam, dentro das regras e limitações que quisermos, afinal elas são uma produção social e podem ser alteradas quando os seus participantes assim o exigirem e desejarem.

Acreditamos que não é necessário excluir as competições do Programa Segundo Tempo. É necessário apenas ressignificá-las de acordo com os objetivos do programa e torná-las um meio de aprendizagem e não um fim em si mesmas, nas quais só permanecem os alunos mais dotados e habilidosos.

Assim, faz parte das ações estratégicas do Programa oportunizar aos beneficiados do programa eventos e programações diferenciadas ao

longo do ano, o que pode incluir a realização de festivais internúcleos do Segundo Tempo.

Exemplo: Propor a realização de competições ou festivais em que os alunos se responsabilizem em elaborar o regulamento, arbitrar as partidas e preencher as súmulas. Festivais em que **todos** devem jogar, serem premiados e valorizados naquilo que podem apresentar. Inclusive, podem-se modificar as regras esportivas, diminuir o tamanho da quadra, ou readaptar as regras para aumentar as possibilidades de participação dos alunos. Mais especificamente, pode-se, por exemplo, mudar a área de saque do voleibol aproximando o aluno da rede para facilitar o movimento, ou mesmo incluir um número maior de jogadores para facilitar a recepção.

Painel de notícias, utilização de vídeos e estímulo à pesquisa

O professor pode incentivar trabalhos com notícias sobre temas como anabolizantes, lesões e violência no esporte, padrões de beleza, exercícios abdominais, dentre outros, publicados em jornais, revistas e sites da internet.

O vídeo – filmes, documentários, reportagens especiais – é um recurso importante no ensino do esporte, desde que permita estabelecer relações com os temas que estão sendo abordados em aula.

A utilização desse suporte exige, de acordo com Betti (1998), alguns cuidados por parte do professor:

- a) Primeiramente, é indispensável que assista ao vídeo com antecedência, para destacar os aspectos a levantar na discussão com a turma.
- b) Quando assistir ao programa, será útil que elabore um roteiro de observações e, inclusive, selecione as passagens mais relevantes, que poderão ser reexibidas durante o debate.
- c) Antes de iniciar a exibição do vídeo, deve-se conversar com os alunos sobre as questões a serem observadas, facilitando, pela

roteirização, a compreensão dos objetivos da atividade e sua realização.

As práticas da cultura corporal podem constituir-se em objetos de estudo e pesquisa sobre o homem e sua produção cultural. Além de proporcionar fruição corporal, o Programa pode propiciar reflexão sobre o corpo, a sociedade, a ética, a estética e as relações inter e intrapessoais. Assim, a vivência das práticas corporais pode ser ampliada pelo conhecimento sobre o que se pratica, buscando respostas mais complexas para questões específicas.

Por outro lado, abordar questões como o estudo da história do futebol no Brasil permite também a reflexão sociopolítica sobre a condição do negro, a evolução do esporte-espetáculo, as relações trabalhistas, o ufanismo, o fanatismo, a violência das torcidas organizadas, a emergência do futebol feminino etc.

Exemplo: Tradicionalmente, os alunos jogam futebol. Para além da prática do jogo, entretanto, o futebol pode ensejar aprofundamentos quanto ao desenvolvimento técnico, tático e estratégico, pelo treinamento sistematizado de fundamentos e conceitos. Assim, podem-se elaborar painéis com notícias sobre a preparação física das equipes, tipos de treinamento, sobre atletas fora do peso e questões sobre nutrição etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se garantir um ensino de qualidade, é preciso, além de diversificar os conteúdos, aprofundar os conhecimentos, ou seja, tratá-los nas três dimensões abordando os diferentes aspectos que compõem as suas significações. Quando tratar do futebol, por exemplo, é importante ir além do fazer (técnicas e táticas); é importante também abordar a sua presença na cultura, as suas transformações ao longo da história, a dificuldade da expansão do futebol feminino (causas e efeitos), a mitificação dos atletas de futebol, os grandes nomes do passado, a violência nos campos de futebol etc. Ou seja, é preciso ir além do costumeiro jogar.

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída aos programas de esporte educacional de forma geral, e especificamente no

Programa Segundo Tempo, é que a área ultrapassa a ideia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor problematizar, interpretar, relacionar, desenvolver com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nessas práticas corporais.

Assim, o papel do Programa Segundo Tempo ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental). Inclui, ainda, os valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). Finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). Dentro dessa concepção, acredita-se na necessidade da adoção de diferentes princípios metodológicos como inclusão e corresponsabilidade.

O fato de se possibilitar que todos atuem e se sintam partícipes do processo disponibilizado pode contribuir substancialmente na adesão, no envolvimento e até mesmo nos avanços das ações, pois isso poderá facilitar o envolvimento afetivo com a ação. Essa condição é imprescindível, porque dela pode-se chegar à segunda, que é a corresponsabilidade. Essa segunda condição só será conseguida se os participantes se sentirem envolvidos afetivamente com as ações propostas. Do contrário, haverá apenas corpos participando de ações sem que essas possam provocar mudanças significativas aos cotidianos dos alunos.

Especificamente, propõe-se que o professor/estagiário no Programa Segundo Tempo se utilize de procedimentos metodológicos que abarquem a necessidade de:

- a) Realizar a inclusão e o acolhimento dos alunos.
- b) Buscar a contextualização das informações oferecidas nas aulas.
- c) Buscar garantir a participação ativa dos alunos na modificação das atividades e das regras dos jogos e estimular as rodas de conversa.
- d) Buscar a integração do Programa ao projeto político pedagógico da escola, visando-a garantir participação da família e da comunidade no Programa.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- e) Diversificar as aulas, os espaços e materiais utilizados nas atividades do Programa;
- f) Buscar a coeducação;
- g) Definir *a priori* as regras e os combinados.
- h) Evitar filas e estimular as possibilidades de práticas, inclusive das técnicas esportivas.
- i) Estimular a participação dos alunos em ligas pedagógicas ou festivais.

De modo geral, o Programa Segundo Tempo tem a responsabilidade social de servir como um espaço em que se possibilitem tais exercícios sociais, pois advoga a inclusão, a participação e a responsabilidade como metas a serem atingidas pelas suas ações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. M. S. D. **(In)Disciplina na escola**: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.
- BETTI, M. **Janela de vidro; esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998. 159 p.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Educação Física no Ensino Superior).
- FARIA JÚNIOR, A. G. Futebol, Questões de Gênero e Co-educação – Algumas considerações didáticas sob enfoque multicultural. **Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol**, Rio de Janeiro, n. 2, 1995.
- LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentido de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, A. A. B.; MOREIRA, E. Planejamento e organização para o programa segundo tempo. OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**, 2. ed., Maringá: Eduem, 2008.

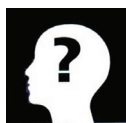
RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, p.135-154, 2008.

SOUZA JUNIOR, O.; DARIDO, S. C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, p. 143-152, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Quadro Síntese:

Este texto procurou demonstrar a importância do processo metodológico no trabalho do Programa Segundo Tempo. Os aspectos relacionados ao **para que, o que e como** foram a tônica deste texto, pois se entende que devam estar claros para quem vivencia o Programa, independentemente da posição que ocupa na estrutura dos convênios e Núcleos – coordenador, monitor ou beneficiário. Não houve a preocupação em esgotar o tema relacionado à metodologia, mas, sim, demonstrar, em vários exemplos, como as ações podem ser facilitadas e potencializadas no cotidiano dos Núcleos. Para tanto, fez-se uso dos esclarecimentos sobre as questões conceituais, procedimentais e atitudinais que as ações dos núcleos carregam e que necessitam estar claras para todos os envolvidos, a fim de que elas e os momentos de convivência sejam potencializados para que se extraia o máximo deles. A ideia central deste texto é a de que os professores consigam enxergar a complexidade existente nas atividades e que consigam explorá-las de modo a colocá-las significativamente no cotidiano dos participantes.



Questões Centrais para Reflexão:

- 1 – Quais são os objetivos do Programa Segundo Tempo? O que a criança aprende no programa? Faça uma lista de pelo menos 10 aspectos que você já tenha observado em seus alunos e que acredita terem sido aprendidos nas aulas.
- 2 – Dê exemplos do que você realiza nas suas aulas que se encaixam nas dimensões procedimental, conceitual e atitudinal (pelo menos dois exemplos de cada dimensão dos conteúdos).
- 3 – Procure descrever quais são os procedimentos metodológicos que você costuma utilizar em suas aulas do Programa Segundo Tempo (pelo menos seis aspectos).
- 4 – Em seguida, procure descrever brevemente quais são os procedimentos metodológicos que você considerou mais importantes contidos neste texto.

- 5 – Numa terceira análise, procure comparar aquilo que você realiza com as sugestões do texto. Descreva o que é possível modificar em seus procedimentos metodológicos para garantir a formação do cidadão.



Onde Saber Mais:

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. XIV a XXIV, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2504/1148>.

CARDOSO, C. L. et al. **Visão didática da educação física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B. de; ARAVENA, C. J. O. **Didática de educação física**: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

OLIVEIRA, A. A. B.; HILDEBRANDT, R. A necessidade de mudança metodológica no ensino da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 6-13, out. 1994.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, p. 73-81. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>.

SANTOS, I. L. et al. As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 117-137, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2976>.

WISNIK, J. M. **Veneno remédio**: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Sugestão de filme:

FILME: Entre os Muros da Escola (*Entre les Murs*, França, 2008).

Gênero: Drama
Tipo: Longa-metragem/colorido
Palavras-chave: professor, ano letivo, escola, mais...
Distribuidora(s): Imovision
Diretor(es): Laurent Cantet

PLANEJAMENTO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

A INTENÇÃO É COMPARTILHAR CONHECIMENTOS,
SABERES E MUDAR O JOGO

Mauro Aparecido Bássoli de Oliveira¹
Evando Carlos Moreira²
Horácio Accioly Júnior³
Marcello Pereira Nunes⁴

PLANEJAMENTO EM DIFERENTES “TERRITÓRIOS”: A AÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTOS INSTÁVEIS

Planejar é uma ação e uma decisão deliberada, por meio de recursos possíveis. Planejar é agir em função de finalidades, objetivos e metas, de um futuro que prevê resultados desejados. Planejar é compartilhar um desejo assumido individualmente com o coletivo. Planejar é fazer opções e acreditar em mudanças. Ao estabelecer metas definidas, deliberadas, você explicita um desejo possível e começa agir em função desses desejos. A intervenção pedagógica mediada por metas deliberadas é um processo dinâmico, intencional e complexo e, por isso, tem características instáveis e provisórias.

Ao interagir dessa forma, suas intenções/ações (saber-fazer ou fazer-saber) ganham uma direcionalidade específica para aquele contexto de

- 1 Professor Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenador Pedagógico do Programa Segundo Tempo (SNEED/ME).
- 2 Professor Doutor Adjunto da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso - MT.
- 3 Professor Doutor Titular da Faculdade de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN.
- 4 Professor Mestre Assistente do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - ES.

relação ensino e aprendizagem. Acredite em seus desejos e tome cuidado para não “fazer de conta” que possui intenções, pois isso tornará suas ações sem credibilidade, sentido e significado.

“Fazer de Conta” que sua finalidade é democratizar o acesso ao Esporte Educacional de qualidade como forma de inclusão social, criar espaços de empoderamento, viver com a diversidade, melhorar as habilidades motoras, diminuir a evasão escolar, educar pelo esporte e para o esporte, entre outras finalidades, faz de suas intenções uma grande “força de vontade” que terá pouco resultado.

Você não conseguirá contribuir ao Programa Segundo Tempo se não reconhecer que sua ação intelectual pode mediar conhecimentos e saberes com seus alunos, na perspectiva de construção de espaços/tempo e de autonomia para decidir entre os diversos caminhos possíveis. Sua intervenção pode fortalecer seu aluno, fazendo com que ele supere a adversidade, lute e reclame pela sua cidadania e tenha qualidade de vida a partir do contexto social em que vive. O Esporte Educacional do Programa Segundo Tempo tem esse objetivo.

O planejamento pedagógico do núcleo (Plano Macro) e do conjunto de aulas (Plano Micro - atividades) deve ser uma síntese de um processo participativo e que possibilite **dar sentido e significado** às próximas aulas (atividades). É necessário que você tenha conhecimento do que pretende e registre seus significados, **a fim de** que o planejamento se traduza em ações efetivas. **Sugerimos como primeiro passo a organização de um grupo** de professores e monitores para estudar e debater temas pertinentes ao núcleo em que está inserido. As suas atribuições e preocupações administrativas e educativas fazem parte de um processo interativo. Não existe uma etapa desse processo mais importante que a outra. Dedique-se com o mesmo empenho a todas elas. Divida tarefas e acredite no outro.

São necessários tempo e paciência para experimentar e problematizar temas desencadeadores dos conteúdos mediados e propostos, dando ênfase ao processo de ação-reflexão-ação.

Para Schön (2000), o planejamento deve ser elaborado e analisado a partir da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão da ação.

Planejar, para Schön (2000), Sacristán e Perez Gómez (1998), é dialogar com a situação, permanentemente, em um contexto instável.

Por sua vez, Santos (1987) definiu essa situação como epistemologia da prática. É preciso conviver com a instabilidade e provisoriedade dos múltiplos discursos e das múltiplas realidades constituídas por esses discursos.

Esses processos de interação e aprendizagem do Esporte Educacional devem partir das suas experiências concretas e das de seus alunos, possibilitando o aumento de conhecimentos e saberes sociais, culturais, de cidadania, de autonomia. A vivência, a reflexão, a resolução de problemas, a construção de alternativas e a modificação das formas convencionais de jogar podem ser um espaço aberto de ação coletiva para dar voz e descobrir a própria fortaleza dessas crianças e adolescentes. Esses aspectos foram abordados no capítulo “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo”, quando os autores discutem a “participação ativa dos alunos, roda, modificação das atividades e das regras dos jogos”.

Ao planejar, você pode articular elementos de ações pedagógicas e criar situações dinamizadoras e de experimentação das diversas possibilidades de intervir metodologicamente.

O planejamento pedagógico do núcleo tem de se tornar um documento, um registro do processo e do contexto dessas aprendizagens. Isso é o que chamamos de **PLANO**.

O plano representa um esboço, um apontamento de uma ideia, que serve como guia ordenado para realização de seus objetivos, metas, enfim, seus desejos. Ele não está acabado, pois há necessidade de racionalizar as ações, recursos, tempo.

Planejar ou programar é como desenhar a planta de um edifício ou uma casa em construção. Lembre-se de que essa ideia (PLANO) quer produzir uma nova realidade possível. Você é parte dela e está comprometido com o Programa Segundo Tempo. Podemos provocar tensões e possibilitar que o conjunto de pessoas envolvidas no processo

(nós, os professores, monitores, familiares, alunos, dentre outros) compreenda o contexto configurado que está inserido e articule soluções possíveis. A memória registrada é extremamente importante para a melhoria da qualidade desse processo. Efetivar o plano de intervenção de suas ações torna sua prática mais racional e próxima do cotidiano concreto e real, oferecendo confiabilidade para todas as etapas que serão realizadas. O plano compartilha experiências e aprendizagens do Esporte Educacional e pode ser utilizado como recurso de análise profissional e histórias bem-sucedidas.

No Programa Segundo Tempo a responsabilidade é muito maior, visto que lidamos com a vida de crianças e jovens, muitas vezes, com experiências de construção das manifestações da cultura corporal, produzidas e determinadas pelo lugar próprio e de autonomias marcadas. Boa parte dessas crianças e jovens atendidas pelo Programa Segundo Tempo está desprovida de estrutura familiar, de oportunidades sociais, culturais, econômicas, alijadas de direitos e toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento. Assim, ao refletir, organizar e planejar suas ações, não deixe de realizar **uma leitura atenta do capítulo** “Corpo, gênero e sexualidade e Fundamentos do Programa Segundo Tempo”, nesta obra.

Assim, planejar é uma das tarefas importantes para que as ações do Programa Segundo Tempo se efetivem e atinjam as finalidades esperadas: o desenvolvimento de valores humanos, sociais, culturais e éticos por meio do Esporte Educacional.

Portanto, no Programa Segundo Tempo, tem-se a compreensão de que planejar não é uma ação apenas administrativa ou burocrática, como muitas vezes se julga, pelo contrário, é uma ação que **demonstra seu comprometimento** como professor e monitor nesse processo educacional.

Nesse sentido, demonstramos, na continuidade deste capítulo, o valor da ação de planejar e procuramos sanar possíveis dúvidas que existam sobre como realizá-lo, para que as atividades dos Núcleos se tornem espaços de construção do conhecimento e empoderamento, recontextualização e hibridização.

ESTRUTURA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Como os projetos pedagógicos dos núcleos estão inseridos num projeto maior, ou seja, são dependentes e subordinados, hierarquicamente, ao projeto básico e ao projeto pedagógico do convênio, que, por sua vez, devem atender às finalidades do Programa Segundo Tempo, antes de planejar precisamos observar como nos inserimos nessa estrutura.

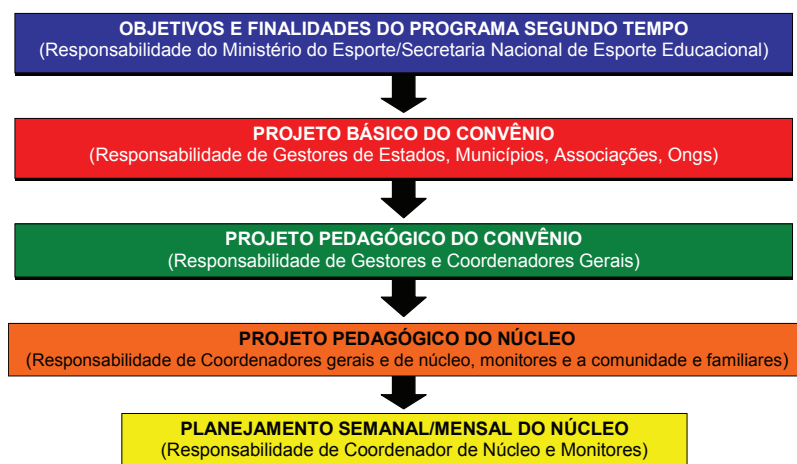


Figura 1: Estrutura Organizacional do Programa Segundo Tempo.

O Projeto Pedagógico do Núcleo (Plano Macro) e o Planejamento semanal/mensal de intervenção das atividades de aulas (Plano Micro) são as intenções/ações que o grupo de pessoas envolvidas nesse processo (coordenadores, professores, monitores, alunos, comunidade, agentes comunitários, dentre outros) deve desenvolver e efetivar. Essas atividades do núcleo, por sua vez, devem **indicar** quais são os objetivos gerais (de longo prazo), com as ações cotidianas junto a crianças e adolescentes.

PLANEJANDO O PROJETO PEDAGÓGICO DO NÚCLEO: RESPONSABILIDADE DE COORDENADORES GERAIS E DE NÚCLEO, MONITORES, COMUNIDADE E FAMILIARES

A partir de agora, destacaremos alguns elementos que devem colaborar na organização e no planejamento das ações do núcleo, tentando se aproximar da realidade de cada um.

Para tanto, o diagrama a seguir evidencia uma sequência lógica de ações que, ao se desencadarem, permitirão um pensar e repensar constantes da condição de cada núcleo, bem como a revisão de objetivos estabelecidos com vistas à melhoria da ação pedagógica dos professores envolvidos com esse processo.

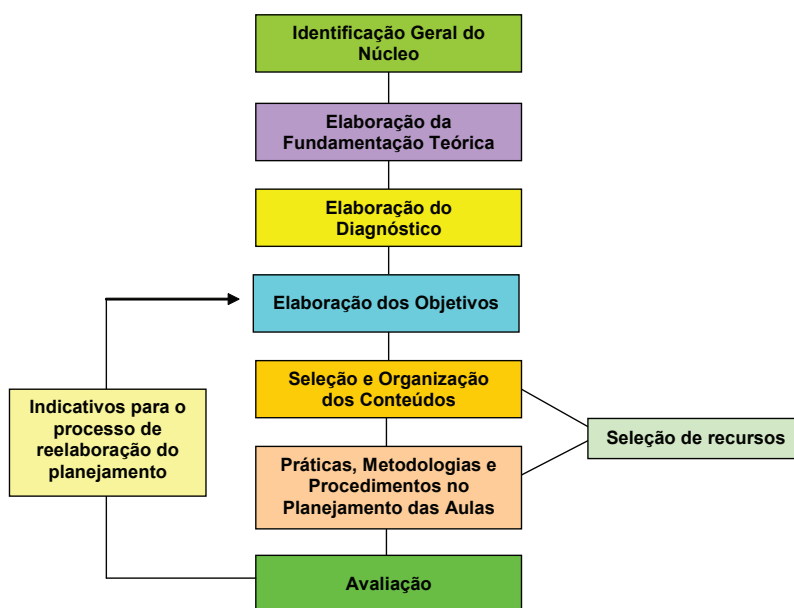


Figura 2: Esquema Gráfico do Planejamento Pedagógico do Núcleo.

Com a apresentação desses elementos, pretendemos dialogar de forma clara e objetiva a partir da realidade de cada localidade, de maneira a esclarecer e melhorar ainda mais as ações de cada núcleo.

O planejamento dos núcleos deve apresentar uma articulação plena entre todas as etapas apresentadas, para manter a ação educativa coerente e interativa. Vale destacar que especificamente os aspectos **diagnóstico – objetivo – procedimentos metodológicos – avaliação** têm um papel importante para o processo de articulação e efetividade da ação de planejar.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E SABERES COMPARTILHADOS PARA O PLANEJAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO NÚCLEO

A ideia, a partir desse momento, é oferecer elementos norteadores ao Projeto Pedagógico do Núcleo, que possam permitir aos atores envolvidos (coordenadores gerais e de núcleo, monitores, comunidade e familiares) refletirem a organização e o planejamento do conjunto de ações a serem desenvolvidas. Convém lembrar que não estamos oferecendo “modelos”, como muitos podem pressupor, mas apenas alguns indicativos que permitirão melhorar o que já fazem de bom, potencializando muitas das ações de cada um.

Identificação Geral do Núcleo

Por que se faz necessária a identificação no núcleo?

Porque precisamos conhecer os elementos básicos de cada localidade: em que lugar, dia da semana e horário funcionam, quem são e qual a formação dos responsáveis e corresponsáveis pelas atividades, quantos meninos e meninas atendem em cada horário, quais modalidades esportivas e atividades complementares são oferecidas.

Todas essas informações permitirão saber, de forma se não precisa pelo menos muito próxima, a realidade pontual de cada localidade, o que facilitará o entendimento de todas as escolhas feitas no planejamento.

Elaboração da Fundamentação Teórica

Qual a compreensão que temos sobre a fundamentação teórica? Por que esse elemento é importante para o planejamento?

Toda ação humana, seja profissional ou não, está assentada numa crença, numa ideologia, em algo que entendemos ser útil, necessário, primordial para execução do que desejamos, ou seja, é o fio condutor de nossas ações, são valores que orientam o nosso trabalho, a nossa vida social e profissional.

A fundamentação teórica refere-se ao alicerce das atividades do núcleo, que sustentarão as ações cotidianas junto a crianças e adolescentes, que apontarão os caminhos, as diretrizes, os rumos, os valores que conduzirão o trabalho pedagógico.

Assim, é fundamental que você leia, releia, interprete e reflita sobre o capítulo que apresenta a fundamentação teórica do Programa Segundo Tempo, pois esse texto permitirá uma compreensão aprofundada sobre as bases que sustentam nossa proposta de Esporte Educacional. Mais ainda, olhe para sua realidade e verifique de que maneira contemplar tais fundamentos na realidade de cada núcleo.

Se estamos falando de Esporte Educacional e, a partir dele, de desenvolvimento de valores humanos, sociais, culturais, de melhoria de qualidade de vida, em compreensão, relação, valorização, respeito, convivência, integração social, diminuição da exposição aos riscos sociais, conscientização de direitos sociais, emancipação, exercício de cidadania, dentre tantos outros aspectos que contribuem para vida de crianças e adolescentes, falamos de um determinado “ponto de vista” que não pode ser “criado”, “imaginado”, mas, sim, com respaldo de experiências já bem-sucedidas, construídas “da” e “para” a necessidade instalada.

Assim, essa etapa do planejamento deve contemplar:

- a) Os princípios do Esporte Educacional.

- b) As finalidades e os objetivos do Programa Segundo Tempo.
- c) De que forma os princípios do Esporte Educacional são viáveis e propícios às comunidades em que estão inseridos.
- d) Os princípios do Esporte Educacional de modo que estes atendam aos princípios básicos da inclusão social, do respeito às diversidades, que formem e informem os beneficiados.
- e) Como os participantes podem realizar conquistas pessoais e a emancipação.

Ou seja, essa etapa do planejamento requer a elaboração de um texto breve, conciso, coerente, autoexplicativo e que apresente “as bases em que se sustentam as ações do núcleo”.

A partir dessas considerações, de posse das diretrizes do Programa Segundo Tempo e a partir da sua realidade, **redija, no Quadro 1 (no final deste capítulo)**, a fundamentação teórica do planejamento pedagógico de seu núcleo.

Elaboração do Diagnóstico

Cabe ao diagnóstico constatar, identificar e interpretar dados da realidade e emitir um juízo de valor, sempre com o foco no processo de ensino-aprendizagem. A elaboração do diagnóstico é contínua, considerando que a realidade deve e precisa sofrer alterações, em função da nossa intervenção pedagógica (diagnóstico continuado), e responder às seguintes questões:

- a) **Quem** são os atores?
- b) Em que **contexto**, onde e quando?
- c) Por que há **necessidade**?
- d) Diagnosticar e delimitar o contexto e prover recursos possíveis.

Para isso, é necessário observar e refletir sobre o contexto em que nos inserimos. Neste caso, sugerimos que o diagnóstico apresente:

- a) Informações sobre Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE) da região.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- b) Infraestrutura social da localidade, escola, posto de saúde, asfalto, saneamento básico, dentre outras informações.
- c) Nível socioeconômico, taxas de desemprego e subemprego.
- d) Constituição familiar, indicando se as famílias são constituídas por pai, mãe e filhos, apenas por pai ou mãe e filhos, ou ainda se as crianças são educadas por tios ou avós.
- e) Problemas sociais, tais como: falta de segurança, criminalidade, drogas, trabalho infantil, violência doméstica, gravidez na adolescência, dentre outros.
- f) Existência ou não de espaços e atividades para práticas esportivas, culturais e de lazer.
- g) Características básicas da população atendida.
- h) Outros dados.

As informações sugeridas podem ser obtidas a partir de pesquisas na Internet que permitirão identificar dados em bases confiáveis, como IBGE, dados do IDH e IDE, além de outras informações estatísticas importantes para realização de um bom diagnóstico da localidade.

Sugerimos, ainda, a elaboração de questionários e entrevistas direcionados aos pais e/ou responsáveis de cada criança e adolescente, às próprias crianças que frequentarão o núcleo, às lideranças da comunidade, tais como: presidente de associação de amigos de bairro, agentes sociais, padres, pastores ou outro representante religioso que exista, professores e diretores de escola, políticos e outras pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o Programa Segundo Tempo.

É difícil elaborar um diagnóstico como esse sem estar na localidade em questão. Portanto, nesse momento, ao invés de elaborá-lo, pois não possuímos tais informações, redigiremos as perguntas que farão parte dos questionários e entrevistas que cada coordenador realizará em sua comunidade. Solicitamos que **preencha o Quadro 2 (no final deste capítulo), com perguntas que possam contribuir para realização de um bom diagnóstico local.**

Elaboração dos Objetivos

Na elaboração dos objetivos, você deve considerar os objetivos do projeto maior (plano básico), bem como os objetivos e as finalidades do Programa Segundo Tempo para seus alunos, respeitando o que eles já sabem. Assim, poderá definir não só quais serão os próximos passos para a nova aprendizagem, mas também, ao final de um determinado tempo e a partir da intervenção pedagógica, como os alunos estarão em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os objetivos específicos devem expressar as ações efetivas e esperadas de seus alunos. Os objetivos devem ser operacionalizados, ou seja, devem responder ao que você espera que as crianças e os adolescentes façam, como e quando e, se possível, quanto, já que dessa forma você estará estabelecendo metas e, conseqüentemente, os resultados serão mais fáceis de serem avaliados.

Vale destacar as discussões referentes à elaboração dos objetivos, apresentadas por Oliveira e Moreira (2008), ao afirmarem a necessidade, estritamente didática, de organizar os objetivos a partir dos domínios cognitivo, físico-motor e socioafetivo, facilitando, assim, a organização do projeto pedagógico do núcleo.

Dessa forma, apresentamos alguns exemplos que facilitarão a organização do fazer pedagógico dos coordenadores e monitores dos Núcleos do Programa Segundo Tempo.

Considerando o esporte como eixo central para atingir as finalidades do Programa Segundo Tempo, estabelecemos como objetivos gerais:

- a) Predispor-se a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo com os colegas.
- b) Vivenciar conteúdos como: jogos, lutas, expressão corporal e ginástica, dominando o conhecimento básico desses conteúdos.
- c) Solucionar problemas e tomar decisões diante dos desafios propostos em aula, verificando a aproximação das questões com situações do cotidiano.

Como objetivos específicos, podemos elencar os seguintes:

- a) Demonstrar espírito de companheirismo e respeito ao próximo (na prática do futsal).

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

- b) Identificar, de forma sistematizada, as capacidades físicas necessárias para a prática esportiva (na prática do atletismo).
- c) Sistematizar as formas de movimento de determinada modalidade esportiva, empregando-as no pensamento tático e técnico (ginástica artística).

Por vezes, os objetivos mostram-se muito gerais, não sendo possível visualizar, em curto e médio prazo, o que de fato se deseja atingir. Em outros momentos, apresentam-se muito “simplistas”, reduzindo por demais a capacidade e o potencial do Esporte e dos profissionais envolvidos no processo.

Vale destacar que, independentemente das modalidades esportivas ou atividades complementares que sejam oferecidas no núcleo, os objetivos gerais estão para além deles, ou seja, do ponto de vista prático o que se deseja é que as crianças e os adolescentes atinjam, compreendam, apropriem-se, valorizem, respeitem, demonstrem, apresentem e levem para suas vidas.

Os objetivos devem especificar aprendizagens esperadas do ALUNO.

Entendemos que o cotidiano profissional é muito atribulado, repleto de tarefas que, vez ou outra, acabam relegando a um segundo plano uma boa estruturação e organização das ações. Mas, se quisermos atingir de maneira satisfatória os objetivos do Esporte Educacional e, conseqüentemente, do Programa Segundo Tempo, precisamos afinar os discursos e as práticas profissionais.

Esperamos de fato que “olhem” para sua realidade, que percebam as necessidades da cada comunidade, de cada grupo e, por que não dizer, de cada criança e adolescente.

Passamos a destacar alguns aspectos importantes na elaboração dos objetivos e que facilitarão a sua definição e organização.

O **Objetivo** é uma ação (verbo), projetada pelo professor para seu **ALUNO**, articulada com uma filosofia educacional (nosso caso, em específico, as finalidades do Esporte Educacional), concepção de sociedade e teoria do desenvolvimento e aprendizagem. Os **Objetivos de ensino para médio e curto prazo** precisam de maior especificação e operacionalização e que, de forma prospectiva, possa atingir mudanças gradativas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Piletti (1997) destaca que os objetivos devem referir-se ao comportamento que se espera dos alunos e não do professor. **Isso implica dizer que, ao se estruturarem os objetivos, deve-se pensar no que o aluno deverá conseguir fazer/realizar ao término das ações idealizadas e desenvolvidas.**

Outro aspecto importante é apresentar objetivos que não ofereçam margem para muitas interpretações (tenham clareza, objetividade). Porém, causa-nos muita preocupação, principalmente a partir do que identificamos, tanto na apresentação dos planejamentos de ensino como nas visitas *in loco*, que poucos núcleos estabelecem objetivos considerando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos, tema esse abordado com maior profundidade no capítulo sobre “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo”, nesta obra.

Tomemos como um exemplo generalista a prática da modalidade de handebol para adolescentes de 15 a 17 anos de um núcleo do Programa Segundo Tempo, em que o professor pretende, além de ensinar aos alunos “como” jogar handebol, que esses agreguem e aprendam novos valores a partir dessa modalidade.

Dimensão Conceitual	Identificar, reconhecer e compreender os diferentes posicionamentos táticos de cada jogador durante a realização de um jogo
Dimensão Procedimental	Vivenciar, executar, demonstrar, realizar, adquirir e desenvolver ações durante a prática que permitam um bom desenvolvimento de jogo, tais como: passar, receber, chutar uma bola, de acordo com as potencialidades e limitações individuais

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Dimensão Atitudinal	Valorizar, respeitar e estar predisposto a jogar com e para o outro de maneira a reconhecer e aceitar as potencialidades e limitações suas e dos demais – ações muito importantes e necessárias para toda vida
----------------------------	--

Dessa forma, os objetivos precisam:

- a) Dialogar entre si, apontando para a mesma direção.
- b) Apresentar uma sequência lógica para compreensão conjunta, em que objetivos avancem para estágios posteriores e de maneira gradativa, garantindo a aquisição de informações necessárias para tarefas futuras.
- c) Contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano.
- d) Especificar os conhecimentos que serão assimilados e a aplicação na vida cotidiana de cada aluno.
- e) Ser organizados, para que os alunos os atinjam e não os professores (lembrem-se: os alunos são o “centro” do processo de ensino).
- f) Ser claros e precisos, não permitindo múltiplas interpretações.
- g) Permitir que, além dos professores, os alunos também percebam que devem ser atingidos por eles mesmos, tornando-se parceiros incondicionais para os propósitos do núcleo.
- h) Oferecer gradualidade nas experiências, tornando o ensino motivante, desafiador e estimulante à sua superação.
- i) Verificar se resultados permitem o controle avaliativo, comparando o início, o meio e o fim das ações.
- j) Ser apresentados em pequenas frações de tempo (bimestres ou trimestres), o que facilitará a verificação e avaliação em curto e médio prazo.

A partir dessas considerações, independentemente das idades ou das modalidades que ofereçam em seus núcleos, determine objetivos que favoreçam o atendimento das finalidades do Programa Segundo Tempo, da proposta de trabalho de seu convênio e contemplem ao máximo o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Para tal, **preencha o Quadro 3 (no final do capítulo), remetendo-se à realidade de seu núcleo.**

Seleção e Organização dos Conteúdos

O conjunto de conhecimentos e habilidades organizados e sistematizados pedagogicamente, com o objetivo de apropriação ativa pelo outro é o que chamamos CONTEÚDOS.

No Programa Segundo Tempo, os conteúdos a serem mediados **são as manifestações da cultura corporal**. Portanto, é muito importante entender os critérios para escolha dos saberes articulados que incorporam o conteúdo que será oferecido (adequação às necessidades sociais e culturais, significação, validade, utilidade, interesse, flexibilidade, viabilidade e possibilidade de reelaboração pessoal).

Outro aspecto de extrema importância que não pode ser desconsiderado é a **dimensão dos conteúdos**, isto é, seus conceitos, procedimentos e atitudes, elementos abordados por Oliveira e Moreira (2008) e também, com maior ênfase, no capítulo “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo”.

Isso oportunizará ao aluno a vivência de conteúdos que lhe possibilitem saber (dimensão conceitual), saber-fazer (dimensão procedimental) e saber ser (dimensão atitudinal).

Dessa forma, os conhecimentos e saberes articulados e compartilhados pelos conteúdos precisam:

- a) Ser escolhidos de acordo com a condição da população a que será oferecido.
- b) Ser compreendidos como elementos essenciais para apropriação, transformação e utilização de conhecimentos para toda vida das crianças e adolescentes.
- c) De identificação, compreensão, percepção, vivência, que facilitarão a aquisição, desenvolvimento e valorização dos conhecimentos e saberes.
- d) Explorar as possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos nos núcleos do Programa Segundo Tempo a partir de suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, o que permitirá explorar

ao máximo as potencialidades de cada modalidade, superando a compreensão da prática esportiva apenas do “como fazer”, favorecendo aos alunos o entendimento do “por que” e “para que” se faz esporte.

- e) Permitir a compreensão do esporte que as crianças praticam no núcleo, bem como o entendimento e as diferenças do esporte-espetáculo.
- f) Oportunizar o entendimento do sistema esportivo profissional no Brasil e no mundo.
- g) Favorecer a apreciação estética e técnica das manifestações da cultura corporal.
- h) Identificar e compreender os interesses políticos e econômicos que cercam o universo do esporte.
- i) Identificar as habilidades, comportamentos e atitudes necessárias para a prática.
- j) Compreender o sentido da vivência real – motivos e sentidos.
- k) Organizar socialmente para praticá-lo.
- l) Compreender e pensar o jogo, favorecendo o processo de antecipação e tomada de decisão.
- m) Respeitar a diversidade.
- n) Dentre outros.

A partir dessas informações, **preencha o Quadro 4 (no final deste capítulo) com os conteúdos e possíveis conhecimentos e saberes que serão tematizados e desenvolvidos em seu núcleo.**

Procedimentos Metodológicos no Planejamento das Aulas

O que são os procedimentos metodológicos se não elementos essenciais para o bom desenvolvimento das aulas e obtenção dos objetivos estabelecidos?

Significa dizer, portanto, que a definição exata de quais caminhos percorrer, quais opções escolher para atingir um resultado passa, necessariamente, pela seleção de meios capazes de facilitar a apropriação do conhecimento por parte das crianças e dos adolescentes que estão nos núcleos do Programa Segundo Tempo.

É comum observarmos que nem sempre os coordenadores de núcleo, assim como seus monitores, oferecem a devida atenção a essa etapa do planejamento.

Assim, observamos, com muita frequência, aulas desenvolvidas com métodos que, se já não foram, precisam ser superados. Aulas sempre desenvolvidas da mesma maneira em locais completamente diferentes, seja no sul ou no norte do país: “colunas” enormes de crianças e adolescentes; uma bola na mão ou no pé de cada um, uma execução de cada vez, até que a criança ou o adolescente da frente chegue ao local especificado e o próximo possa sair; um tempo de espera enorme até que se possa realizar determinada atividade; professores comandando as aulas de “longe”, muito preocupados com a técnica e a execução perfeita dos movimentos; verdadeiras escolinhas de Esporte, como se o maior objetivo do Programa Segundo Tempo fosse a descoberta de novos e promissores atletas.

Entendemos a dificuldade em desenvolver aulas com um número elevado de alunos, quadras, campos ou espaços reduzidos ou descobertos, escassez de material, dentre tantos outros problemas. Porém, essas situações não podem e não devem ser motivos para adotarmos procedimentos metodológicos que perpetuem um trabalho que, sabemos, coloca-se muito mais como disciplinador, castrador e limitador da expressão e ampliação das ações motoras e integrativas.

No capítulo “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo”, você encontrará diversas reflexões sobre como repensar sua maneira de abordar os alunos e desenvolver sua prática pedagógica, melhorando ainda mais o que já realiza.

No entanto, não podemos nos furtar da responsabilidade de lançar alguns questionamentos e oferecer contribuições que, unidos às sugestões dos autores do texto citado anteriormente, poderão ampliar seu universo de atuação.

Dessa forma, levantamos o seguinte questionamento: quais procedimentos metodológicos podemos utilizar para ensinar Esporte de

maneira que a técnica (que se faz presente no Esporte, de forma quase inevitável), o prazer e o interesse sejam mantidos de forma equilibrada?

Responder a essa pergunta é desafiador, tendo em vista as diversas realidades dos núcleos do Programa Segundo Tempo espalhados pelo Brasil.

Mas, vamos em frente!

Para ensinar algo a alguém é necessário saber “o que”, “como”, “por que”, “para que” e “quando” ensinar, bem como quais os valores e conhecimentos poderão ser vivenciados e apropriados a partir do ato de ensinar e aprender.

Assim, os procedimentos metodológicos devem:

- a) Tornar as atividades desenvolvidas em aulas mais prazerosas, as técnicas e táticas de uma determinada modalidade podem existir, mas o prazer não pode ser suplantado pela determinação e imposição de regras e normas rígidas.
- b) Propor aulas participativas, envolventes, em que os alunos podem e devem opinar em seu desenvolvimento.
- c) Promover atividades menos cansativas, livres de rotinas entediadas e que tornam a aula pouco atraente e motivante.
- d) Diversificar-se e alterar-se em função das características das atividades, das necessidades e dos interesses dos alunos.
- e) Favorecer a apropriação dos conhecimentos e dos valores que a vivência de cada conteúdo oferece.
- f) Dentre outras.

Oliveira e Moreira (2008), ao compilarem informações de alguns autores, sugerem diversos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento das aulas: exposição do professor, método de trabalho independente, trabalho em grupo, elaboração conjunta, atividades especiais.

Entendemos que seja interessante, neste momento, oferecer exemplos que facilitem a visualização da utilização desses procedimentos metodológicos e sugerir outras possibilidades de desenvolvimento das aulas. **No Programa Segundo Tempo, há uma necessidade premente de se optar por procedimentos metodológicos**

que estimulem a participação e potencializem o autoconceito positivo de seus participantes. No capítulo “Aprendizagem e desenvolvimento motor: aspectos relacionados à prática”, neste livro, estão apresentados encaminhamentos que contribuem nas ações e posturas dos professores no desenvolvimento das aulas.

Na sequência, apresentamos um quadro com exemplos de procedimentos metodológicos diferenciados para o ensino de uma modalidade. Não entendam como modelos de intervenção pedagógica, mas como caminhos que deram certo e que poderão auxiliar no desenvolvimento dos trabalhos em seu núcleo.

Para tanto, utilizaremos o seguinte exemplo: o professor estabeleceu como objetivo iniciar crianças e adolescentes de 12 a 14 anos de idade na prática do voleibol.

A partir desse exemplo, buscaremos elucidar como cada estratégia pode contribuir para ensinar o mesmo conteúdo de maneiras diferentes, além de reforçar a ideia de explorar os conteúdos em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

<p>Exposição do professor (verbal, demonstração, ilustração, exemplificação):</p>	<p><i>Verbal:</i> explicar o que deseja que as crianças façam, quantas pessoas jogam de cada vez, como devem se posicionar, como ocorre o rodízio, dentre outras informações</p> <p><i>Demonstração:</i> executar o que fora explicado anteriormente, deixando claro para cada um “como” se faz</p> <p><i>Ilustração:</i> ilustrar a partir de imagens, desenhos de posicionamento em quadra, apresentação de vídeos de jogos, como ocorre o jogo na prática</p> <p><i>Exemplificação:</i> juntar as explicações verbais com ações específicas da atividade, ou seja, colocar em prática aquilo que se explicou verbal ou ilustradamente</p>
--	--

Observem que, no exemplo anterior, contemplamos a dimensão conceitual dos conteúdos (quantos jogam de cada vez, como se posicionar, como ocorre um rodízio) e a dimensão procedimental (executa o que fora

explicado anteriormente, colocar em prática o que se explicou verbal ou ilustradamente).

Isso nos permite afirmar, ainda, que um conteúdo desenvolvido de maneira adequada permitirá, com conhecimentos e habilidades organizados e sistematizados, pedagogicamente, a apropriação ativa pelo aluno, atingindo um dos muitos objetivos que almejamos.

<p>Método de trabalho independente (três etapas: preparatória, assimilação de conteúdo e elaboração pessoal)</p>	<p>Imaginando que determinada modalidade já tenha sido, de certa forma, assimilada, o método de trabalho independente é muito importante para que as crianças e os adolescentes conquistem autonomia na realização das atividades</p> <p><i>Preparatória:</i> discute-se com os alunos o que cada um sabe da modalidade em questão, quais são as suas experiências, se já jogaram, como jogaram e onde jogaram</p> <p><i>Assimilação de conteúdo:</i> experimentam-se e vivenciam-se os elementos que foram apresentados e discutidos com os alunos de forma prática e direta, de maneira a aprofundar ainda mais o conhecimento necessário</p> <p><i>Elaboração pessoal:</i> os alunos, a partir de suas experiências, agregadas aos conhecimentos experimentados e vivenciados de maneira aprofundada, passam a elaborar, criar, de forma consciente, dentro de suas limitações e potencialidades, respostas às situações apresentadas</p>
---	--

Mais uma vez, podemos observar que as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos estão presentes.

A dimensão conceitual é apresentada quando se discute com os alunos o que cada um sabe da modalidade em questão, quais são suas experiências, se já jogaram, como jogaram e onde jogaram.

A dimensão procedimental surge quando solicitamos aos alunos que experimentem e vivenciem os elementos que foram apresentados.

Por fim, a dimensão atitudinal se mostra quando os alunos passam a elaborar, criar, de forma consciente, dentro de suas limitações e potencialidades, respostas aos estímulos apresentados.

Trabalho em grupo	<p>Reunir e dividir os alunos em grupos para que dialoguem, discutam, reflitam, preparem, organizem e reorganizem atividades de pesquisa sobre a modalidade, dividindo, assim, responsabilidades, ou, ainda, que todos vivenciem movimentos característicos da prática, com vistas a reconhecer e respeitar as diferenças existentes entre eles ou mesmo vivenciar diferentes papéis na atividade, permitindo que um se coloque no lugar do outro</p> <p>A ideia é estimular a capacidade organizativa e administrativa dos alunos, possibilitando ao professor observar de forma mais detalhada a maneira como cada aluno se relaciona e resolve situações que surgem no cotidiano das aulas</p>
--------------------------	---

Nesse tipo de estratégia, fica evidente a dimensão conceitual, quando os alunos precisam dialogar, discutir, refletir, preparar e organizar e reorganizar atividades de pesquisa sobre a modalidade.

A dimensão procedimental é latente quando sugerimos que os alunos vivenciem movimentos característicos da prática.

Por sua vez, a dimensão atitudinal surge da vivência de movimentos característicos da prática, com vistas a reconhecer e respeitar as diferenças existentes entre os alunos ou mesmo vivenciar diferentes papéis na atividade, permitindo que um se coloque no lugar do outro.

Elaboração conjunta	<p>Parte da identificação das necessidades e dos interesses dos alunos. Imaginemos que eles reconheceram que a maior necessidade, num primeiro momento, é que precisam “colocar” a bola em jogo, para que haja o jogo. Para tanto, o professor discute com os alunos quais as formas mais simples de realizar essa tarefa, quais as exigências motoras básicas, ou seja, os alunos poderão identificar que “sacar por baixo”, inicialmente, facilitará o início da atividade e, após esse reconhecimento, e aprofundamento da capacidade de jogar, poderão dedicar-se ao aprendizado do “saque por cima”. A premissa dessa estratégia é uma relação de diálogo constante com os alunos, estimulando-os ao pensamento</p>
----------------------------	--

Nessa estratégia, a dimensão conceitual também se faz presente quando: o professor discute com os alunos quais as formas mais simples de realizar a tarefa; os alunos podem identificar que “sacar por baixo”, inicialmente, facilitará o início da atividade.

Atividades especiais	<p>De acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo, definem-se novas possibilidades de apresentação e desenvolvimento de modalidades. É importante discutir o Esporte para “além do fazer”. Assim, é possível:</p> <ul style="list-style-type: none">- mostrar aos alunos o poder da mídia, o quanto ela é capaz de interferir na compreensão da sociedade sobre um mesmo jogo de voleibol- utilizar diferentes formas de observar uma mesma partida (televisão com e sem áudio, acesso à internet durante e após a realização da partida, manchetes de jornais do dia posterior ao jogo) <p>Os alunos precisam perceber a importância de verem o jogo com os próprios olhos, sem se deixarem levar por interpretações e influências de narradores e/ou jornalistas esportivos. Apenas quando perceberem o poder que a mídia tem na elaboração de opinião das pessoas, os alunos serão capazes de elaborar uma opinião própria a partir de seu senso crítico reflexivo.</p>
-----------------------------	--

Nessa última sugestão de estratégia, as dimensões conceitual e atitudinal ficam muito explícitas, visto que as crianças e os adolescentes deverão conhecer, interpretar, refletir e reconhecer, por exemplo, o poder da mídia e sua capacidade de interferir na compreensão da sociedade sobre uma atividade esportiva. Ao utilizarmos diferentes formas de observar uma mesma partida, favoreceremos aos alunos “olhar com seus próprios olhos”, sem se deixar levar por interpretações e influências externas, ou mesmo realizar uma leitura nas entrelinhas do esporte-espetáculo.

Não fizemos qualquer tipo de separação ou de apresentação prévia das dimensões dos conteúdos, porém demonstramos como isso pode ser realizado, muitas vezes sem percebermos. Isso não pode ocorrer a esmo. Precisa de organização!

A partir da operacionalização desses procedimentos metodológicos, esperamos ter colaborado para um repensar das ações cotidianas dos

núcleos. Vale ressaltar que esses procedimentos metodológicos podem ser utilizados de forma simultânea, com maior ou menor presença de um deles; porém, o mais importante é que as aulas assumam uma nova condição, uma nova forma de ser. De nada adiantará refletirmos sobre a importância ou os valores do Esporte Educacional, estabelecermos objetivos e definirmos conteúdos de maneira clara, se os procedimentos metodológicos se mantiverem os mesmos, pois efetivamente poucas alterações ocorrerão.

A partir do exposto, com uma leitura detalhada do capítulo “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo”, escolha três modalidades esportivas – duas coletivas e uma individual – e defina, de acordo com sua realidade, como essas podem ser exploradas da melhor forma e para uma apropriação mais eficaz e eficiente por parte dos alunos. **Para tanto, preencha o Quadro 5 (no final deste capítulo).**

Seleção de Recursos

A realidade observada nas visitas aos núcleos do Programa Segundo Tempo nos mostrou a dificuldade, mas também a riqueza de possibilidades para o desenvolvimento das atividades, variando desde os materiais oferecidos pelos Programas “Pintando a Liberdade” e “Pintando a Cidadania”, passando por convênios em que a contrapartida é o oferecimento de materiais esportivos de “primeira linha”, chegando à experiência de materiais construídos com matéria-prima reutilizável, conjuntamente com crianças e adolescentes do núcleo, que permitem não agredir o meio em que vivem, bem como reconhecer a importância e o papel social que cada um deve exercer na sociedade em que vive.

Sabemos melhor que ninguém que os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos núcleos são providos de conhecimentos específicos que permitem o desenvolvimento satisfatório do trabalho com amplitude de recursos. Porém, o maior desafio é fazer com que, a partir da realidade de cada um, novos recursos sejam agregados aos já existentes, favorecendo um “criar” e “recriar” constantes da prática pedagógica.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Os recursos precisam, assim como os procedimentos metodológicos:

- a) Tornar as atividades desenvolvidas em aula mais prazerosas.
- b) Permitir participação e envolvimento constante dos alunos.
- c) Diversificar-se e alterar-se em função das características das atividades e das necessidades e interesses dos alunos.
- d) favorecer a apropriação dos conhecimentos e dos valores que a vivência de cada conteúdo oferece.

Dessa forma, sugerimos que, além dos recursos e da infraestrutura já conhecidos por todos, novos elementos sejam utilizados pelos Núcleos do Programa Segundo Tempo, tais como: programas de televisão, vídeos, Internet, visitas e passeios dirigidos, festivais e competições esportivas, filmes e peças teatrais, leitura de jornais, revistas, textos (prontos ou elaborados pelo professor ou monitor), observação de fotos e outros elementos que permitam a apropriação crítica e consciente de conhecimentos oriundos das manifestações esportivas.

A utilização desses recursos pode despertar a curiosidade dos alunos e torna-se um meio importante para discutir o Esporte, partindo-se de sua influência para as transformações das manifestações da cultura corporal presentes nesse universo.

O mais importante é que esses recursos sejam utilizados no momento adequado. De nada adiantará assistir a um festival esportivo se os alunos não estão familiarizados com determinada prática, ou, ainda, ler um texto sobre um assunto que ainda não foi abordado ou seja desconhecido pelos alunos.

Exemplificando:

Programas de televisão	Alguns programas de televisão podem auxiliar na compreensão de assuntos relacionados à compreensão da interferência que a prática esportiva exerce na vida das pessoas, despertando e criando necessidades momentâneas, de fato, sem importância. Mas lembre-se: é necessário que você assista a esse programa previamente e elabore um roteiro de discussão, para que os diálogos não sejam por demais superficiais
-------------------------------	--

Vídeos	Com uma função similar aos programas de televisão, dependendo da forma como serão utilizados, os vídeos contribuem para apresentar, de forma precisa, determinados gestos e condutas motoras ou, ainda, apresentar uma forma específica de comportar-se numa determinada atividade. Aqui vale a mesma consideração feita aos programas de televisão
Internet	O desenvolvimento de buscas e pesquisas, bem como troca de informações entre as pessoas é um dos maiores atrativos da Internet; porém, esse procedimento precisa ser “guiado” pelos professores, de maneira que tal utilização permita agregar novas informações àquelas já dispostas
Visitas e passeios dirigidos	“Mudar de ares” é algo que sempre chamará a atenção de crianças e adolescentes, tendo em vista que, muitas vezes, sem perceber, estabelecemos “rotinas” difíceis de serem cumpridas, tornando o aprendizado pouco motivante. Esse recurso permite a visualização de conceitos que foram apresentados e discutidos em aula, tais como fatos históricos, informações mensuráveis, quantificáveis. A visita ao museu da cidade ou mesmo a um ginásio poliesportivo, um estádio de futebol, um complexo aquático ou uma pista de atletismo permitirá compreender a origem e os processos evolutivos de determinadas práticas
Filmes e peças teatrais	Quanto de nós, ao assistirmos a um filme ou uma peça teatral, nos identificamos ou tomamos para nossos afazeres diários diversos exemplos. Ao assistir ao filme “ <i>Coach Carter: treino para vida</i> ” (2005), podemos observar como o respeito às diferenças, a valorização do outro, a compreensão e o olhar da realidade e condição de cada um permitem perceber que, antes de nos julgarmos incapazes de realizar algo, precisamos aproveitar as oportunidades que surgem ao invés de nos apoiarmos nas dificuldades para justificar nossas ações. Não se esqueça, porém, principalmente para os filmes, de tomar conhecimento deles e assistir a eles antecipadamente, para, posteriormente, elaborar um roteiro de análise e discussão profundas
Festivais e competições	A visualização da prática esportiva, o olhar para o outro, para como este se comporta na execução das ações que favorece o nosso aprendizado. É sempre bom observar como determinados movimentos se realizam e se completam. Isso facilita o pensar no que se faz e pode levar a criança e o adolescente a “imaginar” como eles podem fazer, motivando-os ainda mais

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

<p>Leitura de jornais e revistas</p>	<p>Muitas vezes, aquilo que vemos, lemos e ouvimos nem sempre apresenta os fatos como eles são. Boa parte disso precisa ser refletido, discutido e pensado de forma que agregue novos conhecimentos, bons ou mesmo aqueles não necessários para o que desejamos. Discutir com os alunos se, de fato, “esporte é saúde” ou “esporte é vida”, como muitas vezes se “vende” em jornais e revistas, é uma responsabilidade de todos os que lidam diretamente com a formação de crianças e jovens</p>
<p>Leitura de textos</p>	<p>Os textos que estudamos durante o período de formação profissional, por vezes, são complexos e extensos aos objetivos que temos nos Núcleos do Programa Segundo Tempo. Porém, entendemos que os professores podem elaborar pequenos textos, juntamente com os alunos, por que não, para aprofundar-se em discussões que enriqueçam as vivências das práticas esportivas, possibilitando um melhor entendimento e reconhecimento de determinadas tarefas a serem realizadas. Assim, os professores podem oferecer aos alunos um entendimento “desmistificado” de elementos que, muitas vezes, são omitidos pela prática ou por outros meios de acesso à informação</p>
<p>Observação de fotos</p>	<p>Visualizar e imaginar como algo se realiza ou o percurso adotado para se chegar a um determinado ponto sempre pode aguçar a curiosidade dos alunos. Diferente do “movimento”, observar uma imagem pode permitir que crianças e adolescentes idealizem tal realização. Isso motiva e estimula a busca por metas estabelecidas individualmente. Ou, ainda, ao observarem os males que uma prática inadequada pode causar, as crianças poderão pensar o que de fato desejam para suas vidas</p>

Todos os recursos abordados precisam de tutores que conheçam e dominem profundamente o que apresentarão, bem como estabeleçam os limites adequados para sua utilização, considerando que o uso indevido pode, ao invés de contribuir, atrapalhar o processo de apropriação do conhecimento. **Procure ler com atenção o texto “Fundamentos do Lazer e da Animação Cultural”, neste livro, pois nele se encontram esclarecimentos e pontos significativos de interpretação para as ações indicadas anteriormente.**

Assim, **preencha o Quadro 6 (no final do capítulo)**, apresentando como cada um desses recursos pode ser utilizado na prática e sugira outros tantos que já utiliza ou imagina ser possível utilizar.

A Avaliação

A avaliação é um processo complexo e contínuo; tem o objetivo de subsidiar e diagnosticar, permanentemente, as decisões necessárias para se proceder às mudanças efetivas em nossas intervenções e ações pedagógicas.

Quando indagamos aos professores que coordenam os núcleos e aos monitores do Programa Segundo Tempo sobre a forma como avaliam seus alunos, muitas respostas se assemelham: “Avaliamos por observação”; “Por participação”; “Não temos um instrumento específico para avaliar nossos alunos”.

Entendemos que essa etapa do planejamento requer muitos cuidados, tanto em sua elaboração como em sua aplicação, pois dela dependem a análise e a tomada de decisão presente e futura, se nossos desejos (Planejamento) estão sendo apropriados de forma satisfatória.

Sabemos também da dificuldade em avaliar e dos problemas que uma única maneira de avaliar pode causar.

Cientes dessas dificuldades e desafios, a avaliação deve:

- a) Ser refletida e discutida em conjunto com os alunos, pais e/ou responsáveis e membros da comunidade, oportunizando a verificação dos impactos das ações do Programa Segundo Tempo na vida dos beneficiados diretos e indiretos.
- b) Estimular os alunos na busca de novos conhecimentos, tornando-se um espaço de construção de diálogo, orientação, informação, observação, explicação, correção, questionamento, aconselhamento, crítica, respostas e escuta.
- c) Pautar-se na análise das múltiplas dimensões do planejamento: objetivos, conteúdos, atividades, tendo o aluno como centro dessa análise.
- d) Centrar-se na realidade, calcada na prática e não numa ação burocrática.
- e) Verificar como o aluno utiliza os conceitos, se demonstra satisfação na realização das manifestações da cultura corporal, dentro de suas

possibilidades, se esses elementos possibilitaram transformações na forma de comportar-se frente às atividades e ao grupo a que pertence, e se estes se relacionam com a sua vida.

- f) Verificar se o aluno tem autonomia para solucionar problemas que surgem nas atividades e identificar se reúne elementos suficientes para adoção de uma cultura de vida ativa.
- g) Observar se o aluno é capaz de transformar as manifestações da cultura corporal experimentadas na prática esportiva de acordo com sua necessidade, isto é, se uma determinada atividade desenvolvida durante a aula reúne elementos de dificuldade e que podem comprometer a prática.
- h) Permitir que os alunos criem novas formas de movimento a partir das experiências que tiveram, identificando, assim, a capacidade de transformação da prática.
- i) Possibilitar a compreensão de que as manifestações da cultura corporal são possibilidades para o exercício da convivência futura e que a presença do outro é essencial.
- j) Identificar se o aluno realmente compreendeu e valoriza a importância do conteúdo, bem como sua utilização para a vida.

Para que a avaliação cumpra seu papel, é necessário que o professor utilize instrumentos avaliativos que permitam não apenas mensurar ou quantificar informações, mas permitam uma análise qualitativa das ações desenvolvidas no núcleo e como estas interferem, direta e indiretamente, na vida das crianças, dos adolescentes e da comunidade em que se inserem.

Para tanto, sugerimos que se utilizem:

- a) Ficha de acompanhamento individual.
- b) Ficha de acompanhamento de turmas.
- c) Entrevistas com os alunos.
- d) Questionários com os alunos.
- e) Questionário ou entrevista com pais e/ou responsáveis.
- f) Questionário ou entrevista com membros da comunidade.

- g) Questionário ou entrevista com diretores e professores de escola.
- h) Portifólios, anotações de observação, relatórios mensais.
- i) Fichas de observação com escalas de observações.
- j) Fichas de pré-teste e pós-teste.
- k) Fichas para verificação de aprendizagem tática.
- l) Fichas para verificação de aprendizagem motora.
- m) Fichas de autoavaliação e fichas de comportamentos e atitudes.
- n) Relatório de avaliação de grupo.

Apresentamos, no final do texto, alguns instrumentos de avaliação que poderão “iniciá-lo” na difícil mas importante tarefa de avaliar. Mas lembramos que a avaliação não pode limitar-se a esses instrumentos. Eles devem ser compreendidos, analisados, discutidos e transformados a partir de sua realidade. Ressaltamos que os instrumentos apresentados ao final do texto buscam contemplar as diversas características de um processo avaliativo, envolvendo: a avaliação das crianças de forma plena (aspectos sociais, culturais, da aprendizagem tática e aprendizagem motora do esporte), realizadas pelo professor; a autoavaliação, que estimula o aluno a perceber suas formas de conduta e aprendizado; a avaliação dos professores realizada pelos alunos, objetivando que o professor possa perceber como os alunos o veem em seu papel social.

Você pode estar perguntando se esses instrumentos são importantes ou, ainda, entendendo que essas solicitações são meramente efêmeras, ocasionais, sazonais. Porém, é a partir delas que poderemos, de fato, avaliar o impacto do Programa Segundo Tempo na vida das crianças e dos adolescentes atendidos.

Essa também é uma fonte riquíssima para avaliar se nosso trabalho está se desenvolvendo e o que e como podemos melhorar.

Perguntas simples e de fácil resposta podem auxiliar muito a observação dos resultados do Programa Segundo Tempo na vida das crianças e adolescentes atendidos.

O que aprendi nas aulas do Programa Segundo Tempo? O que tive dificuldade em aprender nas aulas do Programa Segundo Tempo? O que ainda posso aprender nas aulas do Programa Segundo Tempo? O que acho

que não aprenderei nas aulas do Programa Segundo Tempo? Ajudo meus colegas durante as aulas do Programa Segundo Tempo? Sou ajudado pelos meus colegas durante as aulas do Programa Segundo Tempo? Por que as aulas do Programa Segundo Tempo me satisfazem? Por que as aulas do Programa Segundo Tempo não me satisfazem?

Outras podem ser elaboradas para os pais e/ou responsáveis e para a comunidade.

Como analisa o desenvolvimento do seu filho ou da criança e/ou adolescente da minha comunidade com sua inserção no Programa Segundo Tempo? Quais foram os maiores benefícios que esse projeto social trouxe para sua vida e para a vida de nossa comunidade? Quais são as alterações necessárias para que o Programa Segundo Tempo fique ainda melhor? De que forma você pode atuar de maneira mais direta nas atividades oferecidas pelo Programa Segundo Tempo?

Perguntas como essas não precisam ser feitas todas ao mesmo tempo, nem a cada semana ou mês, mas a partir do momento em que as ações do núcleo estejam consolidadas e existam indicativos de melhoria por meio de sua observação direta.

O que não se pode deixar é de avaliar!

Sem avaliação, nossa ação pedagógica se limita ao simples ensinar, sem compromisso com os objetivos estabelecidos, conteúdos selecionados e procedimentos metodológicos definidos.

Se desejamos vida longa ao Programa Segundo Tempo, esses são apenas alguns indicativos para que isto ocorra!

Agora, elabore, a partir do Quadro 7 (no final deste capítulo), um instrumento de avaliação do impacto do Programa Segundo Tempo na vida dos alunos, outro para verificar a percepção de pais e/ou responsáveis sobre o Programa Segundo Tempo na vida de seus filhos e filhas, e outro que identifique como a comunidade percebe a presença do Programa Segundo Tempo em seu dia a dia.

Checando os últimos detalhes...

Ao chegarmos a esta etapa de nosso texto, queremos relembrar os elementos que foram discutidos para que não se esqueça de nenhum item no processo de organização e planejamento das ações dos Núcleos do Programa Segundo Tempo.

Portanto, para que seu projeto pedagógico esteja o mais próximo possível da sua realidade e atenda os anseios de seus alunos, lembre-se de que ele precisa apresentar os seguintes itens:

- a) identificação geral do núcleo.
- b) elaboração da fundamentação teórica.
- c) elaboração do diagnóstico.
- d) elaboração dos objetivos.
- e) seleção e organização dos conteúdos.
- f) práticas, metodologias e procedimentos no planejamento das aulas.
- g) seleção de recursos.
- h) avaliação.

Ao final da elaboração do projeto pedagógico do núcleo e durante todo processo de efetivação prática, faz-se necessário um repensar constante de ações, o que denominamos de **“reelaboração do planejamento”**. Isso facilitará ajustes necessários durante a caminhada, bem como uma constante alimentação de seu projeto, solidificando cada vez mais os passos para que se atinjam os objetivos esperados pelo Programa Segundo Tempo de maneira eficiente, eficaz e, acima de tudo, **REAL**.

O PLANEJAMENTO SEMANAL/MENSAL DO NÚCLEO: AS INTENÇÕES/AÇÕES COMPARTILHADAS ENTRE O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO, PROFESSORES E MONITORES OU O PLANO MICRO

O Planejamento e a elaboração do Plano Semanal/Mensal são ações educativas em que você compartilha seus motivos pessoais, sociais, éticos, educacionais. Por vezes, tornam-se uma forma de registro tão intenso e profundo, que retratam o dinamismo do cotidiano

educacional. Porém, são ações imprevisíveis em um contexto de resistências e avanços.

Devemos sistematizar e racionalizar, para dar sentidos e significados às nossas intervenções. Inicialmente, é necessário refletir sobre o efeito estabilizador do *habitus* (BORDIEU, 1991), que organiza os processos de nossas ações pedagógicas.

O *habitus* dificulta o planejamento de nossas intenções/ações e, muitas vezes, a partir dele, perpetuamos intervenções, histórias e experiências que estabilizam (ou imobilizam!) nosso cotidiano. Construimos resistência, pois estamos convencidos previamente de que não tem jeito e devemos aceitar as “coisas” como estão. Na verdade, não temos escolha: nosso planejamento deve ser discutido, construído e elaborado de forma documental, em função de nossa situação, de nossas convicções e do estado de desenvolvimento de nossos conhecimentos.

Veja a responsabilidade e o compromisso que você tem ao definir o Planejamento Pedagógico anual de seu núcleo, posteriormente planos semanais/mensais em que vai intervir pedagogicamente. Nesse momento, você estará reafirmando suas crenças para a formação de um projeto esportivo educacional, anunciando seus ideais, seus valores, suas ambições, além da possibilidade efetiva de contribuir com o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O planejamento semanal/mensal é uma forma de elaborar uma proposta de intervenção articulada ao PROJETO DO NÚCLEO, tematizando os conteúdos propostos com maior amplitude de tempo. Precisamos de tempo para aprofundar e dinamizar conhecimentos e saberes oriundos dos conteúdos propostos pelo Programa Segundo Tempo. Estamos propondo que o Plano (micro) possa ser elaborado de forma semanal, quinzenal ou mensal, respeitando a característica do núcleo e do tema proposto para o período. **Lembre-se de que mais importante que a periodicidade com que esse Plano (micro) será elaborado, é que, de fato, ele seja feito e ganhe “vida”.**

Elabore e organize um esquema de planejamento e registro do plano que dê sentido às suas intervenções metodológicas possíveis. É importante que tenha consciência do seu compromisso com o Programa Segundo Tempo e, conseqüentemente, com a comunidade em que está atuando.

A mudança de *habitus* nos conduz a ações em campos de risco, incerteza e imprevisibilidade. Então, vamos planejar para obter resultados com alternativas possíveis, aceitáveis, racionais e articulados. Não selecionamos nossas condições de trabalho, tampouco o contexto de nossas intenções/ações, mas podemos interferir no jogo definindo metas, procedimentos metodológicos e processos avaliativos. Fazer com que seus alunos chutem bola “dois-a-dois”, ou ficar “apitando jogo” o tempo todo não contribuirá muito. Você é parte do “Programa Segundo Tempo”!

Para tanto, elaboramos um conjunto de procedimentos **norteadores** que viabilizarão suas ações pedagógicas, possibilitando a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão da ação (SCHÖN, 2000). Podemos identificar e analisar as condições de cada núcleo, bem como recontextualizar os objetivos e procedimentos metodológicos estabelecidos, com vistas à melhoria da qualidade da ação pedagógica dos professores e monitores.

A ideia, a partir deste momento, é oferecer elementos balizadores ao planejamento semanal, quinzenal ou mensal, que permitam aos atores envolvidos (coordenadores de núcleo e monitores) refletir a organização e o planejamento do conjunto de ações a serem desenvolvidas.

Organize um grupo de professores e monitores para estudar e debater temas pertinentes ao núcleo em que está inserido. Se a distância dificultar a organização desse grupo, que inicialmente será composto apenas por professor e monitores, reúna as crianças, estimule o debate e acolha as sugestões – elas sabem do que precisam. Caso tenha uma Instituição de Ensino Superior perto de seu local de trabalho, procure uma aproximação com os professores e veja a possibilidade de registrar suas experiências em forma de trabalho acadêmico para apresentação em eventos da área. Junte essa tarefa às suas atribuições administrativas e trabalhe-as como questões educativas efetivas.

ESQUEMA GRÁFICO DO PLANO SEMANAL/MENSAL

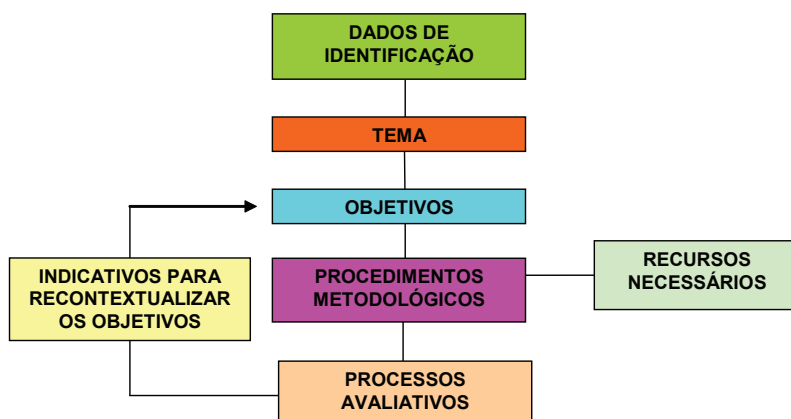


Figura 3: Esquema Gráfico do Plano Semanal/Mensal

O PLANEJAMENTO SEMANAL/MENSAL

Dados de identificação

No Planejamento Semanal/Mensal como instrumento norteador, você deve procurar identificar:

- a) O Ministério do Esporte – Programa Segundo Tempo (logo).
- b) O local e os responsáveis – nome do núcleo, do coordenador e dos monitores.
- c) A turma, número de alunos (especificando quantos meninos e meninas), o número de aulas desse plano (durante quanto tempo desenvolverão essas atividades), a modalidade, horário em que as aulas acontecem, os dias, o mês e ano.

d) Outros elementos que você identifique como relevantes.

Isso permitirá identificar, de forma rápida, o conjunto de aulas que você realizou com uma determinada turma e como avaliou as intervenções.

Conteúdo e tema

Lembre-se de que o conteúdo é uma área de conhecimento sistematizada, e o tema é um recorte desse conhecimento. Tematizando o conteúdo, poderemos articular diversos saberes e permanecer um tempo maior mediando esses conhecimentos.

Veja este exemplo:

Conteúdo: Handebol.

Possível tema: Conhecendo e aprendendo as posições do jogo, na defesa e no ataque.

Você pode, ainda, articular o conteúdo proposto elaborando temas e objetivos a partir dos elementos citados a seguir. Vale destacar que buscamos contemplar todos os elementos que constituem o fenômeno esporte e **o que podemos ensinar "do" e a "partir" dele:**

- a) entendimento do esporte-espetáculo.
- b) sistema esportivo profissional no Brasil e no mundo.
- c) apreciação estética e técnica.
- d) interesses políticos e econômicos do esporte.
- e) habilidades e atitudes necessárias para o jogo.
- f) comportamento para a prática.
- g) vivência real – motivos e sentidos.
- h) respeito à diversidade.
- i) organização social para praticá-lo.
- j) compreensão e pensamento do jogo.
- k) antecipação e tomada de decisão.
- l) acerto ao alvo.
- m) transporte da bola.

- n) criação de superioridade numérica.
- o) reconhecimento de espaços.
- p) organização dos ângulos.
- q) controle da força.
- r) determinação do tempo da bola.
- s) antecipação de distâncias da bola.
- t) antecipação da posição defensor.
- u) observação dos deslocamentos.
- v) dentre outros.

Objetivos

Os objetivos são ações que devem projetar uma finalidade esperada que seus alunos poderão apresentar após um tempo pedagógico de aprendizagens.

Os objetivos explicam de forma prospectiva os conteúdos. Você deve expressar as habilidades, os conhecimentos e saberes de que seus alunos deverão se apropriar mediante sua intervenção. Você precisa escolher e decidir alguns itens que foram previamente diagnosticados para elaborar os objetivos. Não estabeleça objetivos que estão muito além da condição do grupo, tornando-os inatingíveis. Lembre-se: “pés no chão” e “um passo de cada vez”.

Nesse momento você deve estar com o Plano Pedagógico do núcleo em mãos para compartilhar e articular o Plano Macro com o Plano Micro.

Os objetivos devem expressar de forma clara a ação esperada dos **ALUNOS**, em função da tematização das aulas ou do conjunto de aulas desvinculado de processos normativos.

Exemplificando: num plano de aula semanal, em que o conteúdo seja o futebol e o tema o aperfeiçoamento do fundamento chute do futsal, o objetivo poderá ser: executar as técnicas do chute e deslocamento utilizando materiais diversificados (bolsas e cordas), treinando o gesto motor padronizado para cada situação.

Procedimentos metodológicos

Nessa etapa do plano, você deve projetar sua intervenção durante o conjunto de aulas, com o tema proposto, afinal, dificilmente conseguirá atingir tudo o que se propôs num único dia ou aula. Não fique preso à elaboração atividades. Você pode até indicar algumas. Mas, com certeza, o grande especialista da área é o seu aluno.

O plano é um guia, a planta de uma casa, de um edifício que você quer construir. Procure identificar suas possíveis atitudes e procedimentos desejáveis para alcançar os objetivos propostos. Algumas questões devem ser respondidas: Como vou iniciar a aula? Como abordar esse conteúdo? Levantando questões problemas? Quais os recursos que utilizarei? Com um jogo para aquecimento? Será necessário, dividir a turma? Como realizar essa tarefa? Outras questões podem surgir conforme sejam articuladas as relações conteúdo-tema-objetivo-avaliação em seu planejamento.

Exemplificando: numa aula em que o conteúdo seja o atletismo, o tema “saindo da inércia em corridas de velocidade” e o objetivo “elaborar, de forma coletiva e individual, formas e possibilidades de sair da inércia em corridas de velocidade no atletismo”, o professor poderá adotar como procedimentos metodológicos reunir a turma no centro da quadra, propor algumas análises sobre movimento, inércia, corridas, atletismo. Após essa contextualização inicial, o professor proporá atividades que possibilitem a conscientização do movimento para a corrida e da velocidade de reação (qualidade física). Possibilitará, por meio de perguntas operacionalizadas, que o grupo treine, a partir de suas possibilidades, maneiras de “largar” no atletismo. Ao final, discutirá o aprendizado e provocará situações- problemas para serem resolvidos na próxima aula.

Processos de avaliação

Que instrumentos avaliativos podem auxiliar no fornecimento de informações para o estabelecimento de um juízo de valor e na identificação do desempenho e rendimento individual e do grupo de alunos?

Durante todas as aulas, independentemente se a sua opção for um planejamento semanal, quinzenal ou mensal, você deve, obrigatoriamente,

realizar registros e anotações do decorrer das atividades, identificando se os objetivos estão sendo alcançados e como a próxima aula deverá ser mediada. Cuidado para não se perder em devaneios inalcançáveis. Procure manter o foco nos objetivos que elaborou para o conjunto de aulas daquele tema.

O processo de avaliação tem a finalidade de garantir o(s) objetivo(s) elaborado(s), prevalecendo o acompanhamento contínuo dos alunos: suas dificuldades, motivações, resistências, acertos, dentre outros. O processo avaliativo deve efetivar argumentos e decisões para mudar o jogo durante o jogo, decidir e utilizar os instrumentos avaliativos citados anteriormente no Projeto Pedagógico de Núcleo.

Numa aula em que o objetivo seja executar movimentos coreográficos da ginástica geral, combinando tempo, forma, técnica e criatividade, o professor poderá avaliar seus alunos a partir de fichas de autoavaliação, fichas de comportamentos e atitudes e relatório de avaliação de grupo.

Ao finalizar esta apresentação, **sugerimos que preencham o Quadro 8 (no final deste capítulo), considerando os elementos de elaboração do planejamento semanal/mensal dos núcleos do Programa Segundo Tempo.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar as manifestações da cultura corporal e, em especial, o esporte não é uma tarefa simples como muitos acreditam. Contudo, maior ainda é nossa responsabilidade quando as trabalhamos com crianças e adolescentes expostos a riscos sociais dos mais diversos.

Precisamos, assim, superar o entendimento de que planejar é uma ação burocrática. Esperamos que isso tenha ficado claro após uma leitura cuidadosa do texto. Planejar é escrever os próprios caminhos, a própria história e, como afirmamos no início, é fazer opções, acreditar em mudanças.

Em pleno século XXI, não podemos aceitar a desculpa de que planejar é uma tarefa burocrática e “chata”. Precisamos compreender

que toda e qualquer atividade humana, mesmo nas ações mais simples da vida, como uma tomada de decisão para comprar um objeto de decoração, escolher um sanduíche, ou algumas que requerem um pouco mais de dedicação, como escolher uma profissão, comprar uma casa, um carro, indiscutivelmente, todas requerem uma reflexão sobre as condições que temos para optar a favor ou contra ou por uma ou por outra.

Organizar e registrar o seu trabalho docente pode ser algo complexo e difícil se você nunca o fez, mas a partir do momento em que passar a fazê-lo perceberá quão gratificante é perceber os avanços que surgem a partir da organização do trabalho pedagógico.

“O primeiro passo é começar” e isso deve ter início com a estruturação do Projeto Pedagógico do Núcleo e, a partir de um bom planejamento dessa etapa, deve-se partir para a elaboração e registro do Plano Semanal/Mensal, detalhando todo trajeto das ações pedagógicas.

Quando nos referimos à ação de educar, especificamente, utilizando o Esporte, elemento tão importante e valorizado em nossa cultura, que é o caso do Programa Segundo Tempo, a responsabilidade é muito maior, visto que lidamos com a vida de crianças e jovens, muitas vezes, desprovidos de todo e qualquer amparo familiar, social e cultural, o que acaba comprometendo seu desenvolvimento. Se agirmos de maneira desorganizada e descomprometida os danos podem ser muito maiores.

Por fim, nossa responsabilidade é tornar o Programa Segundo Tempo uma ação capaz de interferir positivamente na vida das crianças e adolescentes, permitindo a elas que observem a realidade que as cercam, interpretando os dados dessa realidade e estabelecendo metas para superar a condição de desfavorecimento em que vivem. Temos a crença de que o sucesso de nossas ações está diretamente relacionado a quão organizadas e planejadas elas forem.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

AMAURI APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA E
GIANNA LEPRE PERIM (ORGANIZADORES)

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; MOREIRA, Evando Carlos. Planejamento e organização para o programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. 2. ed., Maringá: Eduem, 2008.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 21. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: o novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Quadro Síntese:

A ação de planejar é essencial para que as finalidades e objetivos do Programa Segundo Tempo sejam atingidos. Planejar é agir em função de objetivos e metas, de um futuro que prevê um resultado desejado.

O planejamento pedagógico do núcleo e do conjunto de aulas deve ser uma síntese de um processo participativo e que possibilite dar sentido e significado às suas ações pedagógicas, ou seja, um esboço, um apontamento de uma ideia, que serve como guia ordenado para realização de suas metas e desejos que não se encerra nunca, pois há necessidade de racionalizar as ações, recursos, tempo.

Os aspectos básicos do processo de planejar devem ser cuidadosamente observados e cumpridos por todos que queiram realmente atingir as metas idealizadas, ou seja, cuidados gerais em relação à fundamentação teórica, diagnóstico, objetivos reais e atingíveis, conteúdos sintonizados com a realidade e necessidades dos envolvidos, procedimentos metodológicos compatíveis com os propósitos inclusivos e participantes, recursos necessários e processos avaliativos que consigam levar todos os participantes ao ato reflexivo sobre as ações e consequências do Programa Segundo Tempo na comunidade.



Questões Centrais para Reflexão:

- 1 – Planejar não pode ser uma ação isolada. Dessa forma, quais estratégias você poderia adotar para tornar seu planejamento uma tarefa que envolva o maior número de pessoas possível?

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

2 – Como criar um ambiente que conte com a participação das crianças e adolescentes no momento de definir os objetivos, selecionar os conteúdos e avaliar o desenvolvimento das ações do núcleo?



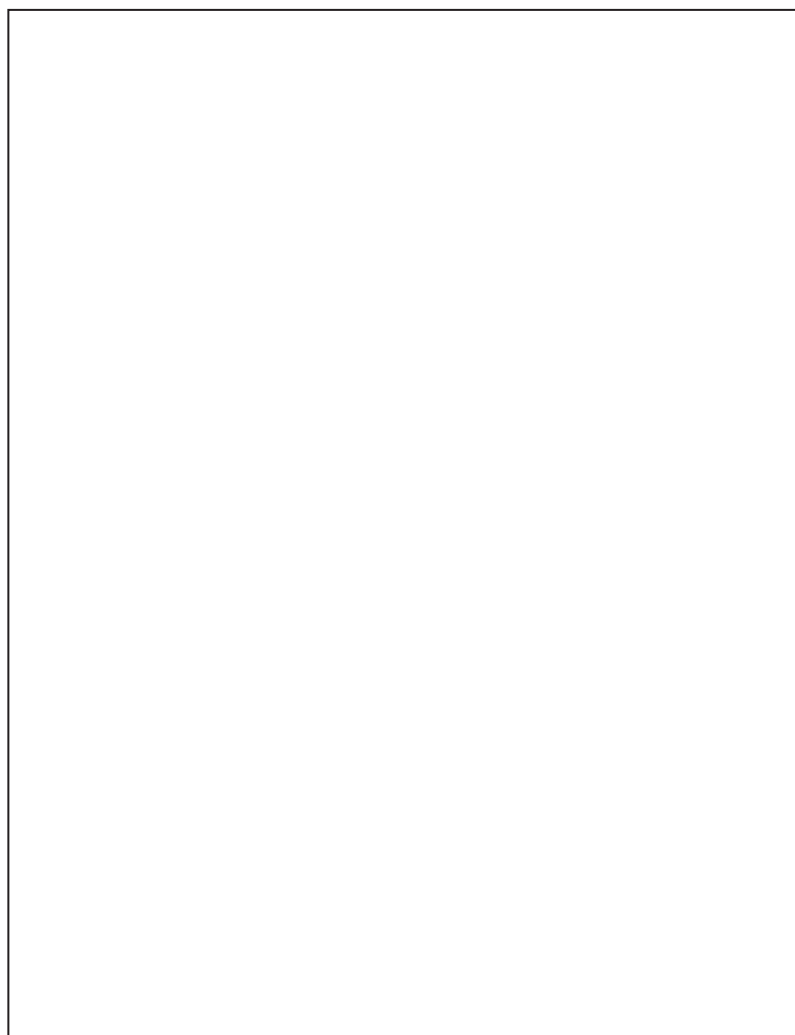
Onde Saber Mais:

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino da educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 43-48, 1996. Disponível em: <http://www.usp.br/cef/rpef/supl2/supln2p43.pdf>

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

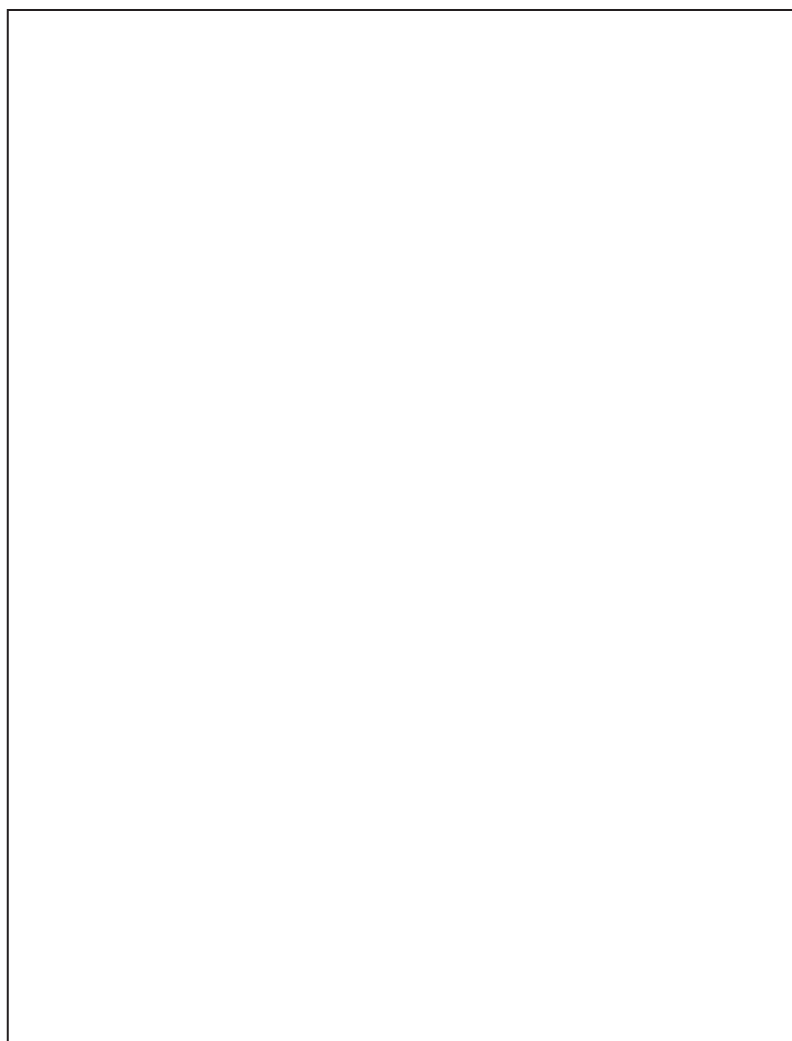
Quadro 1

De posse das Diretrizes e Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo e a partir da sua realidade, **redija no quadro a fundamentação teórica do planejamento pedagógico de seu núcleo.**



Quadro 2

É difícil elaborar um diagnóstico sem estar na localidade em questão. Ao invés de elaborá-lo, **redija as perguntas que farão parte dos questionários e das entrevistas que cada coordenador realizará em sua comunidade.**

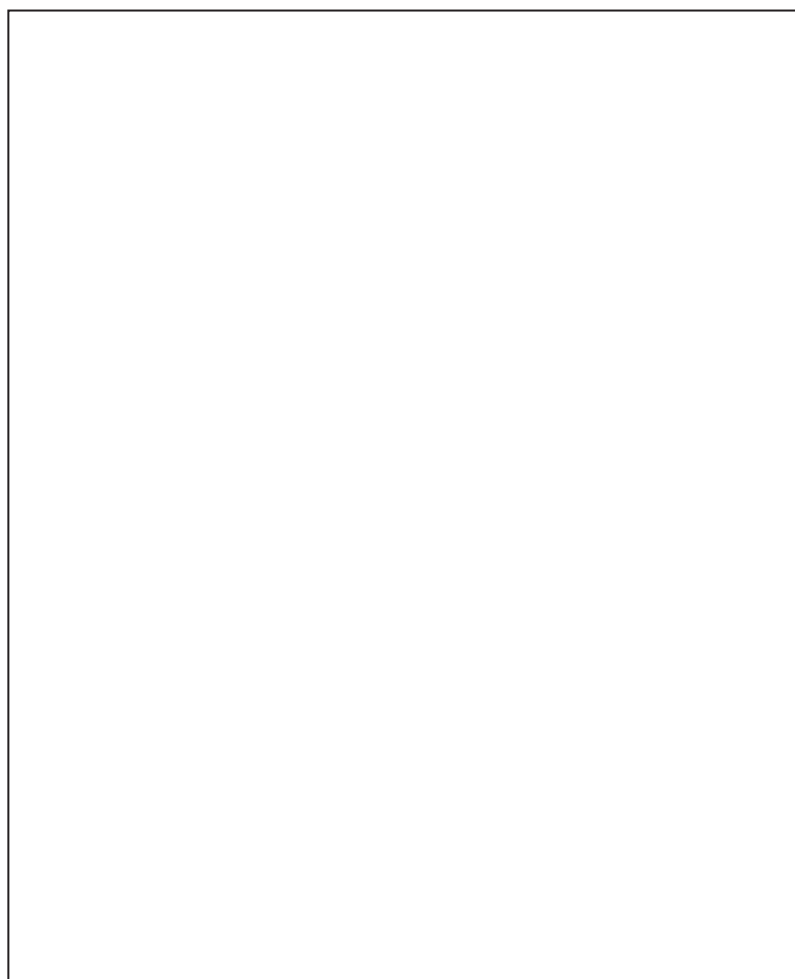


Quadro 3

Determine objetivos do planejamento do núcleo para atender:

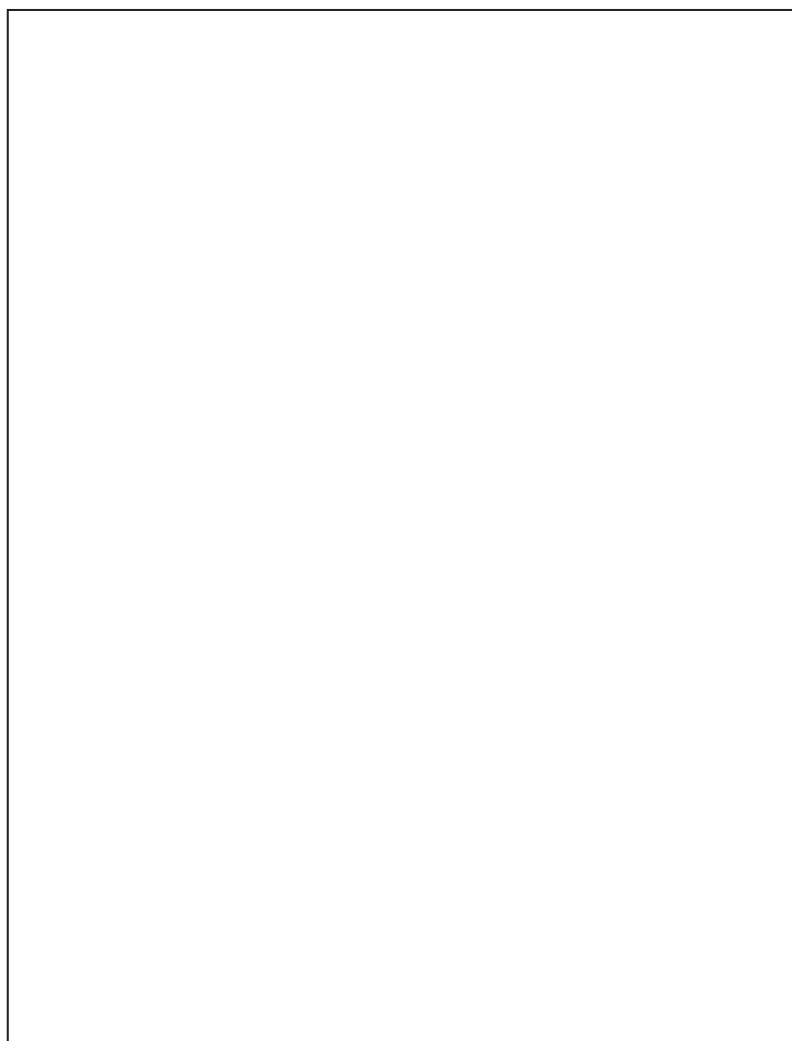
- a) Finalidades do Programa Segundo Tempo.
- b) Proposta de trabalho e projeto pedagógico do seu convênio.
- c) Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo.
- d) Desenvolvimento pleno de todas as crianças e adolescentes.

Preencha o Quadro 3 remetendo-se à realidade de seu núcleo.



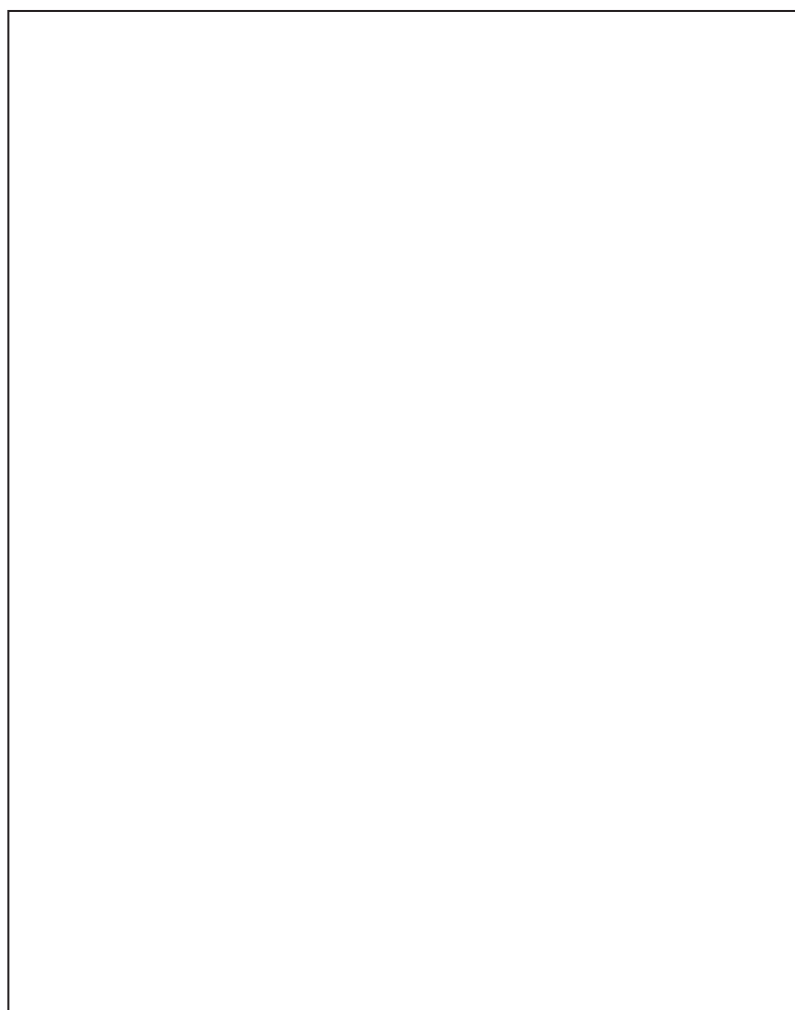
Quadro 4

As discussões sobre os conteúdos permitem reorganizar suas ações pedagógicas em função dos objetivos estabelecidos. Assim, **redija os conteúdos e possíveis conhecimentos e saberes que serão tematizados e desenvolvidos em seu núcleo.**



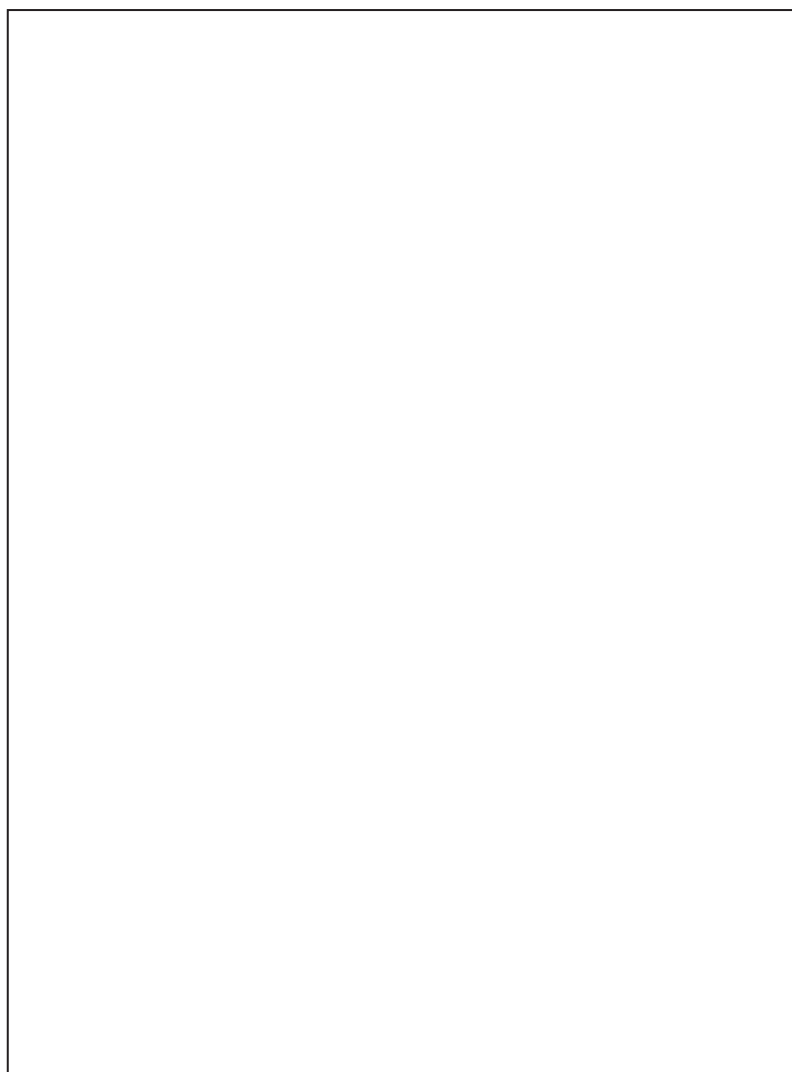
Quadro 5

A partir do exposto nesta temática, do capítulo 7 – “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo” e das modalidades esportivas de seu núcleo, defina como estas podem ser exploradas da melhor forma para uma apropriação mais eficaz e eficiente por parte das crianças e adolescentes.



Quadro 6

Apresente como cada um dos recursos disponíveis em seu núcleo pode ser utilizado na prática e sugira outros tantos que já utiliza ou imagina ser possível utilizar.



Quadro 7

Elabore um instrumento de avaliação do impacto do Programa Segundo Tempo para:

- a) Verificar a importância na vida dos beneficiados.
- b) Identificar o que os pais e/ou responsáveis pensam sobre o Programa Segundo Tempo.
- c) Identificar como a comunidade percebe o Programa Segundo Tempo em seu cotidiano.

Instrumento para avaliar o impacto na vida dos beneficiários

Instrumento para verificar a percepção de pais e/ou responsáveis sobre o Programa Segundo Tempo

Instrumento para verificar como a comunidade percebe a presença do Programa Segundo Tempo no seu dia a dia

Quadro 8

A partir do exposto no texto, elabore um planejamento semanal/mensal dos núcleos do Programa Segundo Tempo.

Dados de identificação:

Conteúdo:

Tema:

Objetivos:

Procedimentos metodológicos:

Processos de avaliação:

EXEMPLO DE PLANILHA PARA AVALIAÇÃO DO ALUNO PELO PROFESSOR

Nome do aluno: _____

Núcleo: _____ Idade: _____ Grupo: _____

Aspectos a serem observados	N	PV	AV	MV	S
Identifica e verbaliza sua ação motora					
Compreende a razão do êxito/não êxito de sua ação motora					
Reconhece a importância do conteúdo estudado					
Verbaliza a antecipação de sua ação motora					
Compreende as propostas sugeridas pelo professor/grupo					
Contribui com outras possibilidades motoras para atendimento aos problemas propostos					
Colabora na elaboração e reelaboração das regras					
Aceita as sugestões formuladas					
Argumenta e defende suas sugestões pessoais					
Respeita seus colegas independentemente dos aspectos físicos, sociais, culturais ou de gênero					
Compreende o conteúdo proposto					
Enfrenta desafios					

N – nunca / PV – poucas vezes / AV – algumas vezes / MV – muitas vezes / S - sempre

**EXEMPLO DE PLANILHA PARA A AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO
PARA UM DETERMINADO CONTEÚDO – VOLEIBOL**

Nome do aluno: _____

Núcleo: _____ Idade: _____ Grupo: _____

Aspectos a serem observados	N	PV	AV	MV	S
Sei aplicar as principais regras do jogo					
Identifico as regras do jogo					
Cumpro as regras do jogo					
Utilizo adequadamente a manchete					
Utilizo oportunamente o passe					
Aceito as decisões do árbitro					
Aceito os erros dos meus colegas					
Desenvolvo o espírito de grupo					
Coloco-me em condições de ajudar os colegas					
Utilizo adequadamente o espaço de jogo					
Executo bem o saque					
Sou capaz de admitir os meus erros					
Integro-me bem no grupo					
Aceito o resultado do jogo					

N – nunca / PV – poucas vezes / AV – algumas vezes / MV – muitas vezes / S - sempre

EXEMPLO DE PLANILHA PARA AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

Nome do aluno: _____

Núcleo: _____ Idade: _____ Grupo: _____

Aspectos a serem observados nas aulas	N	PV	AV	MV	S
As minhas ações/tarefas foram realizadas com êxito					
Compreendi as razões de meu êxito					
Compreendi as razões de meu não êxito					
As ações/tarefas dos meus colegas foram realizadas com êxito					
Compreendi as razões do êxito de meus colegas					
Compreendi as razões do não êxito de meus colegas					
No que dependeu das minhas ações/tarefas a atividade atingiu seu objetivo					
No que dependeu de mim e de meus colegas a atividade atingiu seu objetivo					
No que dependeu do professor, de mim e de meus colegas a atividade atingiu seu objetivo					
As aulas no Programa Segundo Tempo ofereceram momentos para que todos pudessem compreender as ações/tarefas que iriam realizar					
Aspectos a serem observados na realização/ participação num evento					
As pessoas que participaram manifestaram entendimento das ações que vivenciaram no evento					
As pessoas que participaram manifestaram satisfação com o que vivenciaram no evento					
Todos os alunos do Programa Segundo Tempo se envolveram de alguma maneira					

N – nunca / PV – poucas vezes / AV – algumas vezes / MV – muitas vezes / S – sempre

EXEMPLO DE PLANILHA PARA ACOMPANHAMENTO DA QUANTIDADE DE AULAS QUE EXPLORAM O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM TÁTICA

Turma: _____

Faixa etária: _____ Horário: _____

Conteúdo/Aulas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A P R E N D I Z A G E M	Capacidades táticas	Acertar o alvo									
		Transportar a bola									
		Jogo coletivo									
		Criar superioridade numérica									
		Reconhecer espaços									
		Sair da marcação									
		Superar adversários									
T Á T I C A	Estruturas funcionais	1 x 1									
		2 x 2									
		3 x 3									
		4 x 4									
A	Jogos para o desenvolvimento da inteligência	Soma de passe									
		Jogo da Velha									
		Outro									

EXEMPLO DE PLANILHA PARA ACOMPANHAMENTO DA QUANTIDADE DE AULAS QUE EXPLORAM O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM MOTORA

Turma: _____

Faixa etária: _____ Horário: _____

Conteúdo/sessões ou aulas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A P R E N D I Z A G E M M O T O R A	Capacidades coordenativas	Pressão tempo									
		Pressão precisão									
		Pressão organização									
		Pressão complexidade									
		Pressão variabilidade									
		Pressão carga									
	Habilidades técnicas	Organizar os ângulos									
		Controle da força									
		Determinar tempo da bola									
		Determinar linhas de corrida									
		Se oferecer									
		Antecipar distâncias da bola									
		Antecipar a posição do defensor									
		Observar deslocamentos									

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE UM MODELO DE FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA O SADE – SISTEMA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO

Turma: _____

Faixa etária: _____ Horário: _____

Faixa etária (grupo)	A CTB	B CC	B HT	A EF	A JDIC	Atividades circenses e teatrais	Atividade de acompanhamento pedagógico	Integração familiar
	Atividades esportivas							
7 e 8	1	3	1	0	3	1 encontro por semana	2	Até 3 encontros por semana
9	2	3	1	1	3			
10 e 11	2	3	2	2	2			
12 e 13	3	3	2	3	2			
13 e 14	3	2	3	3	2			
15 e 16	3	1	3	3	1			
								1 reunião ou palestra por mês para todos

Legenda:

A – Parâmetro do SADE

B – Parâmetro do SADE

CTB – Capacidades Táticas Básicas

CC – Capacidades Coordenativas

HT – Habilidades Técnicas

EF – Estruturas Funcionais

JDIC – Jogos para Desenvolvimento da Inteligência e Criatividade

Os números de 0 a 3 indicam a quantidade de vezes em que esses temas precisam ser oferecidos por semana para um bom aprendizado.

ROTEIRO DE ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Nome do aluno: _____

Núcleo: _____ Idade: _____ Grupo: _____

1. O que aprendi nas aulas do Programa Segundo Tempo?
2. O que tive dificuldade em aprender nas aulas do Programa Segundo Tempo?
3. O que ainda posso aprender nas aulas do Programa Segundo Tempo?
4. O que acho que não aprenderei nas aulas do Programa Segundo Tempo?
5. Ajudo meus colegas durante as aulas do Programa Segundo Tempo?
6. Sou ajudado pelos meus colegas durante as aulas do Programa Segundo Tempo?
7. Por que as aulas do Programa Segundo Tempo me satisfazem?
8. Por que as aulas do Programa Segundo Tempo não me satisfazem?

ROTEIRO DE ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO PARA QUE OS ALUNOS AVALIEM COORDENADORES E MONITORES

Nome do aluno: _____

Núcleo: _____ Idade: _____ Grupo: _____

1. O coordenador chega no horário marcado para as aulas do Programa Segundo Tempo?
2. Os monitores chegam no horário marcado para as aulas do Programa Segundo Tempo?
3. O coordenador falta nos dias das aulas do Programa Segundo Tempo?
4. Os monitores faltam nos dias das aulas do Programa Segundo Tempo?
5. Como o coordenador trata os alunos durante as aulas do Programa Segundo Tempo? É cuidadoso, alegre, ou não se preocupa com você e seus colegas e está sempre de “cara feia”?
6. Como os monitores tratam os alunos durante as aulas do Programa Segundo Tempo? São cuidadosos, alegres, ou não se preocupam com você e seus colegas e estão sempre de “cara feia”?
7. Quando existe uma briga entre os alunos durante as aulas do Programa Segundo Tempo, como o coordenador resolve esse problema?
8. Quando existe uma briga entre os alunos durante as aulas do Programa Segundo Tempo, como os monitores resolvem esse problema?

ROTEIRO DE ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Nome do pai e/ou responsável: _____

Nome do aluno: _____

Núcleo: _____ Idade: _____ Grupo: _____

1. Quais são as alterações nas relações **familiares** percebidas no comportamento de seu filho(a) a partir do momento que ele(a) se inseriu no Programa Segundo Tempo?
2. Quais são as alterações nas relações **escolares** percebidas no comportamento de seu filho(a) a partir do momento que ele(a) se inseriu no Programa Segundo Tempo?
3. Quais são os benefícios oferecidos ao desenvolvimento de seu filho(a) após sua participação no Programa Segundo Tempo?
4. Quais são os benefícios que a comunidade pôde perceber após a implantação do Programa Segundo Tempo?
5. Quais são os aspectos a serem melhorados para que o Programa Segundo Tempo possa avançar ainda mais em seu desenvolvimento?
6. Como os profissionais que atuam no Programa Segundo Tempo se envolvem com as atividades do núcleo e da comunidade?
7. O que você entende que seu filho (a) aprendeu nas atividades do Programa Segundo Tempo?
8. Como os pais e/ou responsáveis podem contribuir para a melhoria no desenvolvimento das ações do Programa Segundo Tempo?



NOTAS SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES

Doutor em Ciência do Movimento Humano pela UFRGS/RS. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas/RS. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física - ESEF/UFPeL. Coordenador do Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada - NEAFA - ESEF/UFPeL. Coordenador de Equipe Colaboradora do Programa Segundo Tempo da SNEED/Ministério do Esporte.

AMAURI APARECIDO BÁSSOLI DE OLIVEIRA

Doutor em Educação Física pela UNICAMP, Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá e do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Obesidade e Exercício Físico - GREPO. Integrante do quadro de Avaliadores Institucionais e de Curso *Ad-Hoc* do INEP e Coordenador Pedagógico do Programa Segundo Tempo da SNEED/Ministério do Esporte.

ANGELA BRÊTAS

Doutora em Educação pela UERJ, Professora da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coordenadora do Grupo ESQUINA: Cidade, Lazer e Animação Cultural e Pesquisadora do Grupo ANIMA: Lazer, Estudos Culturais e Animação Cultural.

EVANDO CARLOS MOREIRA

Doutor em Educação Física pela UNICAMP, Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenador do GEEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas.

GIANNA LEPRE PERIM

Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora do Departamento de Esportes do Centro de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atualmente cedida para o Ministério do Esporte, onde ocupa o cargo de Diretora do Departamento de Esporte Escolar e Identidade Cultural da Secretaria Nacional

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

de Esporte Educacional (SNEED/ME), responsável pelo Programa de Vivência e Iniciação Esportiva - Segundo Tempo.

HERBERT UGRINOWITSCH

Doutor em Educação Física pela USP, Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Esporte da UFMG, Coordenador do Grupo de Estudo em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (GEDAM/UFMG) e integrante do ECAPMUS - Ensino, Controle e Aprendizagem na Performance Musical (UFMG), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

HORÁCIO ACCIOLY JÚNIOR

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Mestre em Educação Física e Esportes pela Universidade de São Paulo - USP, Professor Titular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN - Professor do Programa de Pós-Graduação na Área da Saúde da UFRN, Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) - "Estudos da vida: homem natureza e sociedade" e Coordenador da linha de pesquisas em Representações Sociais da UERN.

JOÃO CARLOS NEVES DE SOUZA E NUNES DIAS

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professor Assistente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC - UFRN) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência e Formação Profissional em Educação Física (GEPDEF - UFAL). Coordenador de Equipe Colaboradora do Programa Segundo Tempo da SNEED/Ministério do Esporte.

JOSÉ PEREIRA DE MELO

Doutor em Educação Física pela UNICAMP, Professor Associado do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento - GEPEC - Natal/RN, Coordenador do Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física - Paidéia. Autor de livro, capítulos de livros e artigos sobre Educação Física Escolar.

KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP-SP. Professora Associada da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas, Coordenadora do Programa de Atividades Motoras para Deficientes - PROAMDE, da Universidade Federal do

Amazonas, Líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Pessoas com Deficiências e Atividades Motoras.

LUCÍDIO ROCHA SANTOS

Doutor em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - Portugal, Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEF da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Desenvolve seus trabalhos acadêmicos no âmbito da Pedagogia do Esporte e da Metodologia do Ensino do Handebol. Coordenador de Equipe Colaboradora do Programa Segundo Tempo da SNEED/Ministério do Esporte.

MARCELLO PEREIRA NUNES

Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho/RJ. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenador do Grupo de estudos e pesquisa Formação Profissional em Educação Física, Esportes e Lazer. Pesquisador no campo da Formação Profissional e Currículo no Ensino Superior.

MÍRIAM STOCK PALMA

Doutora em Estudos da Criança pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho - Portugal, Professora Adjunta da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pesquisadora na área de Educação Física Infantil.

MÔNICA BORGES MONTEIRO

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Coordenadora do Projeto CAJU: caminhos da Juventude Pesquisadora do Grupo ANIMA: Lazer, Estudos Culturais e Animação Cultural.

NADIA CRISTINA VALENTINI

Doutora em Comportamento Motor pela Auburn University, EUA. Professora Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Coordenadora do Grupo de pesquisa em Intervenções Motoras e bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

PABLO JUAN GRECO

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Pós-doutor em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais, professor do Programa de Pós-Graduação

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

em Ciências do Esporte da UFMG. Coordenador do Centro de Cognição e Ação (CECA) da UFMG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2.

RICARDO DEMÉTRIO DE SOUZA PETERSEN

Doutor pela University of Maryland, Pós-Doutorado pela University of Maryland. Professor Associado da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Coordenador Geral do Projeto de Capacitação, Acompanhamento e Avaliação do PST no Brasil, da UFRGS junto à SNEED do Ministério do Esporte.

RUTH EUGÊNIA AMARANTE CIDADE

Doutora em Educação Física pela UNICAMP, Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Coordenadora do Projeto de Extensão-Universitária “Atividade Motora Adaptada”, Integrante dos Grupos de Pesquisa do Centro de Estudos em Lazer e Sociedade (CEPELS) e Laboratório de Pesquisa em Ensino da Educação Física e Formação Profissional (Lapesp). Integrante do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR (NAPNE), Classificadora de Esgrima Paraolímpica, Diretora Estadual do Programa *Special Olympics* Brasil para deficientes intelectuais. Coordenadora de Equipe Colaboradora do Programa Segundo Tempo da SNEED/Ministério do Esporte.

SILVANA VILODRE GOELLNER

Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo (GRECCO) e do Centro de Memória do Esporte (CEME). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

SIOMARA APARECIDA DA SILVA

Doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS, Mestre em Treinamento Esportivo pela UFMG, Professora Assistente do Centro Desportivo da UFOP. Integrante do Centro de Cognição e Ação (CECA) da UFMG e Coordenadora do Grupo de Estudos das Capacidades de Rendimentos dos Esportes Coletivo (GECREC) da UFOP.

SURAYA CRISTINA DARIDO

Doutora em Psicologia escolar pela USP, Livre docente pela UNESP, Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP de Rio Claro. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física (LETPEF). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

VICTOR ANDRADE DE MELO

Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Pós-Doutorado em Teoria Crítica da Cultura – pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da Escola de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em História Comparada (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e do Programa de Pós-Graduação em Lazer (Universidade Federal de Minas Gerais). Coordenador do grupo de pesquisa “Anima”: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais e do “Sport”: Laboratório de História do Esporte e do Lazer.