

Ministério do Esporte
Secretaria Nacional de Esporte Educacional



**ENCONTRO DAS EQUIPES COLABORADORAS E
CONSULTORES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**

**Maringá
02/2009**



ENCONTRO DAS EQUIPES COLABORADORAS
Maringá – 02/2009

PROGRAMAÇÃO

Dia 12 de fevereiro – quinta-feira

Chegada dos Participantes

Dia 13 de fevereiro – sexta-feira

08h30 – Saída do Hotel

09h00 – Abertura oficial do Encontro – Secretário Nacional de Esporte Educacional – Julio Filgueira

09h30 – Avaliação do Processo de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo do PST - Gianna Perim, Cláudia Bernardo e Amauri Oliveira

10h30 - Intervalo

11h00 – Início das apresentações das temáticas da fase 02 do processo de capacitação dos Coordenadores de Núcleo do PST – 30 minutos para cada exposição

11h00 – Fundamentos do PST: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação – José Pereira e João Carlos

11h30 – Fundamentos do lazer e da Animação Cultural – Victor Melo e Ângela Bretas – Mônica Monteiro

12h00 – Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade – Silvana Goellner

12h30 – Almoço

14h30 – Aprendizagem e desenvolvimento motor: aspectos relacionados à prática – Nadia Valentini – Ricardo Petersen – Miriam Stock Palma

15h00 – Questões da deficiência e as ações no Programa Segundo Tempo – Alexandre Carriconde – Ruth Eugênia – Kathya Augusta

15h30 – Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo Tempo – Pablo Greco – Lucídio Santos – João Bosco – Siomara Silva

16h00 – Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo – Suraya Darido – Amauri Oliveira

16h30 – Intervalo

17h00 – Planejamento do Programa Segundo Tempo: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo – Evando Moreira – Marcello Nunes – Amauri Oliveira

17h30 – Experiências práticas – indicativos para as capacitações

18h00 – Relato de experiência com crianças em situação de risco social – Verônica Regina Muller - UEM

19h00 – Encerramento e jantar

Dia 14 de fevereiro – sábado

09h00 – Reunião dos grupos dos temas para avaliação, reformulação e discussão sobre a forma de desenvolvimento da temática no processo de capacitação

10h30 – Intervalo

11h00 – Continuidade dos trabalhos

12h30 – Almoço

TEXTO 01

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 à data e onde a percepção de risco é determinante (CARVALHO, 2004, P. 48).

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 como uma ferramenta importante nesse contexto. Evidenciamos a necessidade em considerar desenvolvimento humano articulado às atividades de intervenção pedagógica pelo esporte, bem como destacamos, ainda, o argumento em torno do esporte como prática da cultura e a educação como aprendizagem dessa cultura, apontando o desafio colocado em reinventar o esporte na prática pedagógica desenvolvida nos núcleos do Programa Segundo Tempo pelo país.

No decorrer do texto apresentamos atividades que remetem o(a) leitor(a) para 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 no PST. Tal iniciativa reveste-se no compromisso que deve ter todas as pessoas envolvidas no processo de capacitação do PST em amplificar as temáticas discutidas para além do espaço circunstancial da formação, buscando-se chegar diretamente no chão dos diversos núcleos, pela responsabilidade coletiva que assumimos na melhoria da prática esportiva a serem oferecidas as crianças e jovens deste país. Dessa forma, as atividades devem ser realizadas após a formação presencial, sendo postada para o formador responsável pela temática, conforme cronograma por ele divulgado.

Desigualdades e projetos sociais

A sociedade contemporânea passa por um momento contraditório, em que de um lado temos o avanço da tecnologia, da ciência, do aumento da expectativa de vida, da melhoria da qualidade de vida, entre outros indicadores positivos advindos da economia, saúde, habitação,

¹ Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

² Professor Assistente da Universidade Federal de Alagoas – UFAL

14h30 – Apresentação ao grande grupo dos encaminhamentos apontados pelos grupos para o processo de capacitação

16h30 – Intervalo

17h00 – Discussões sobre os processos de capacitação para o ano de 2009 – estudo das propostas das equipes

18h30 – Avaliação do encontro

19h00 – Encerramento

Dia 15 de fevereiro – domingo

Retorno

PBS: O Prof. Álvaro estará à disposição para atendimento aos Coordenadores das ECs.

trabalho e educação, entre outros. Do outro lado é visível o contraste social em que vive 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.

É notória na história da sociologia a presença das desigualdades entre os povos e entre o mesmo grupo social, porém sem tanta visibilidade como temos no mundo atual. Tal fato faz-nos crer que houve aumento dos riscos sociais, mas talvez fosse mais sensato acreditarmos que na atualidade eles são mais visíveis, pois o processo de globalização e a facilidade de comunicação, principalmente com o advento da internet, fez com que as informações circulassem com mais rapidez e chegássemos com mais facilidades a contextos sociais mais distantes do nosso universo cotidiano e, por sua vez, conhecêssemos realidades chocantes, não somente no Brasil, mas também em outros países.

Nos contextos em que se observam moradias precárias, ausência de saneamento básico, violência constante, famílias desajustadas, desemprego em massa, educação insuficiente; em contraponto aos avanços sociais e tecnológicos observados nas últimas décadas, presencia-se o que os sociólogos denominam de desigualdades sociais e, por sua vez, as situações de riscos que expõem toda uma população aos mais diferentes cenários de degradação moral e de submissão existencial a situações desumanas de vida, em especial as crianças e jovens.

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).



Atividade 1:

Assista o vídeo “Risco Social”, disponível em <http://www.videosdahora.com.br>, observe o contexto social contido no vídeo e compare com a realidade social da comunidade onde você desenvolve as atividades do PST. Discuta como os coordenadores de núcleos e monitores as possibilidades possíveis para solução dos problemas existentes, considerando-se a contribuição da intervenção pedagógica por meio do esporte.

Convém destacar que as desigualdades sociais não são obras do acaso, mas frutos da sociedade, advindas de um conjunto de relações que englobam o nível econômico e político, por exemplo. O primeiro representado pela exploração demasiada do trabalho e pela concentração de renda e, o segundo, expresso pela exclusão da maioria da população em participar das decisões governamentais.

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 a desigualdades sociais no Brasil. (IDEM, p. 112).

Diante deste cenário, muitas vezes desanimador, é que precisamos agir como cidadãos e como educadores, pois a sociedade clama por ações que possam minimizar os efeitos nefastos das diferentes situações de riscos que, inclusive, a juventude está exposta. Frente às desigualdades sociais assinala-se que governo e sociedade civil têm se mobilizado para apresentar soluções plausíveis no enfrentamento dos problemas. Não é a toa que tantos projetos sociais têm proliferado no Brasil nos últimos anos, pois 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, 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”, pois como bem enfatiza Paulo Freire, não se pode

por isso cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, e acrescentamos: da violência, da discriminação e do desrespeito a vida, 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, 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. 157), bem como cria uma rede de colaboradores em todo território nacional para subsidiá-lo desde a elaboração de propostas às visitas de acompanhamento pedagógico e administrativo nos momentos das suas execuções.

Tais demandas sociais têm impulsionado o Ministério do Esporte a instigar vários setores da sociedade, muitas vezes articulado com outros Ministérios, com o Conselho

Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA), parceria público-privado e outras entidades, no sentido de implantar projetos sociais visando a inclusão social por meio do esporte e do lazer.

O Ministério do Esporte estabelece vínculos com criança, 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 (Op. Cit., p. XXX).

Programas como o Pintado 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

A concepção de 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. Ressalta-se que a idéia que se tem de sociedade e de homem antecede a concepção do projeto social, pois os seus mentores geralmente partem do princípio de que o homem deve construir ativamente a sua história, uma vez que ele é resultado do meio e das relações, principalmente se pensarmos no fato de que nossos comportamentos são guiados pelo que vivenciamos no contexto onde vivemos. Eis que o Programa Segundo Tempo (PST), desde a sua criação no ano de 2003, vem pautando suas ações na idéia de sociedade igualitária, na qual todas as pessoas devem ter o direito ao acesso dos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, utilizando o esporte como um desses elementos, na constituição de suas intervenções com foco para crianças 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, “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

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

fortalecer a identidade cultural esportiva a partir de políticas e ações integradas com outros segmentos”.

Em linhas gerais, o PST vem constituindo-se no projeto de grande impacto social, pois alia o esporte com outros elementos de aprendizagem numa transversalidade que amplia as possibilidades educacionais da juventude brasileira. Ao pautar-se no objetivo de “democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças e adolescentes em situação de risco social” (Op. Cit., p. XXX) o Governo Brasileiro assume o compromisso de contribuir, por meio do esporte, para minimizar as conseqüências advindas dos cenários de exclusão e vulnerabilidade social, pois o PST tem como um dos princípios fundamentais a universalização da prática esportiva e a inclusão social. Para tanto, busca, dentre outros objetivos específicos, “oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral” (Op. Cit., p. XXX).

1 – O desafio da inclusão pelo esporte

Na nascente do PST fica patente a noção de inclusão⁴ por meio do esporte, a qual perpassa pela idéia de inserir pessoas que não tem acessos a trabalho, educação, saúde, bens de consumo, prática esportiva, entre outros elementos constituintes da dimensão humana e vivem a margem da sociedade, bem como pelas pessoas portadoras de deficiência. A inserção dessas pessoas nos projetos sociais abre novas perspectivas para a formação e o exercício pleno da cidadania e pela valorização da vida. Assim, gostaríamos de destacar neste momento a inclusão pelo esporte tendo-se como foco a relação social com o corpo e com a diferença, pois historicamente a educação física e o próprio esporte veiculam a idéia de corpo saudável e estimula a idéia da 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 idéia de competição, sempre esteve povoando o universo da prática esportiva, e 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 referência única para todos. Não é à toa que os ideais de beleza corporais da antiga Grécia até hoje sejam tão evidenciados. Aos corpos que fogem desse modelo, principalmente por

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”, utilizado no 1º ciclo de capacitação do PST, no ano de 2008. O tema também é tratado por Silvana Goellner no texto “Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade”, capítulo ??? do presente livro.

apresentarem alguma deficiência, resta testemunharmos atitudes de quem se assusta às de quem os desprezam ou os ignoram, pois, como destaca Le Breton (2006, p. 75),

(...) 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.

Esclarece, ainda, que “nossas sociedades ocidentais fazem da ‘deficiência’ um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de ‘deficiente’ como se em sua essência o homem fosse um ser ‘deficiente’ ao invés de ‘ter’ uma deficiência” (Op. Cit., p. 73).

A visão de um corpo, em princípio não eficiente pela condição que se apresenta, deixa para muitos a idéia equivocada de que “o homem portador de deficiência lembra, unicamente pelo poder da presença, o imaginário do corpo desmantelado que assombra muitos pesadelos” (Op. Cit., p. 75). Eis um retrato que ilustra a galeria das dificuldades que encontramos para alguns professores de educação física, em especial que lidam com o esporte, não programarem a inclusão de deficientes na prática esportiva, pois, como mais uma vez nos esclarece Le Breton,

o homem deficiente é um homem com estatuto intermediário, um homem do meio-termo. O mal-estar que suscita vem igualmente da falta de clareza que cerca sua definição social. Ele nem é doente nem é saudável, nem morto, nem completamente vivo, nem fora da sociedade, nem dentro dela, etc. Sua humanidade não é posta em questão e, no entanto, ele transgredir a idéia habitual de humano. A ambivalência que a sociedade mantém a seu respeito é uma espécie de réplica à ambigüidade da situação, a seu caráter durável e intocável (Op. Cit).

Assim, para efetivarmos uma verdadeira inclusão pelo esporte, deveremos assumir novos olhares sobre o corpo deficiente e não enaltecer tanto a dificuldade que se observa, mas principalmente as possibilidades que cada um tem para se expressar, independente das limitações corporais de ordem física ou funcional. Nesses novos olhares, teremos também de desmistificar ou exorcizar o sensacionalismo que ocorre quando a sociedade enaltece os grandes feitos dos deficientes na prática esportiva, por exemplo. Fica sempre patente a idéia de que eles são incapazes e, quando apresentam boas performances, são endeusados como se suas atitudes fossem sobrenaturais. O corpo deficiente mostra sua eficiência como matriz performática que alimenta o imaginário de quem o considera incapaz, mas não para exaltá-lo como matriz de significados sociais e expressão do existir.

Então, se desejamos implantar uma prática esportiva para todos a partir de uma visão ampla do que seja corpo e suas capacidades de expressão, devemos ter em mente que

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 uma 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 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 que norteiam as nossa proposta na educação física inclusiva no interior da escola” (PORTO, 2006, p. 96-97).

No nosso corpo está o registro vivo do nosso existir e a matriz primária das nossas potencialidades e limitações. Na relação social com o corpo deficiente não devemos superestimar a incapacidade de forma a acreditar na impossibilidade de grandes realizações por parte da pessoa deficiente, outorgando-a status social quando testemunhamos realizações que considerávamos impossíveis de serem vivenciadas. Na inclusão pelo esporte, considerando as potencialidades de cada um, vale a idéia de que o corpo tudo pode.

2 – Os atores sociais do PST

Sendo o público-alvo do PST, constituído por crianças e jovens, na sua maioria em situação de risco, reflete a concepção de homem que provavelmente orientou os mentores do PST ao concebê-lo como projeto social. Se o PST tem na “reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social” como um dos 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 multireferencial no qual o esporte integra o conjunto de ações que podem, dependendo da forma como são feitas as intervenções pedagógicas, promover uma leitura crítica de cada contexto para alterar o que é desconfortante.

Quando se fala em crianças e jovens é comum pensarmos em seres inacabados e/ou projetos para o futuro, no qual fica difícil pensarmos nas suas realidades, nas 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 se 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 para 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). Eis que a concepção de criança que fundamenta as ações do PST não é pautada na idéia de que a única aspiração possível dela é tornar-se adulta, mas consiste em compreendermos a infância como uma fase útil nas quais as aprendizagens sendo bem conduzidas, aproveitando-se as potencialidades das crianças e jovens, podem orientar melhor seu presente, sem abrir mão da estruturação de um futuro mais promissor. Não cabe, dessa forma, trabalharmos no PST com a idéia de "caça talentos" e/ou de constituirmos uma geração esportiva, pois assim procedendo estamos negando o presente da infância, pois os interesses de crianças e jovens no esporte são diversificados e muitos não têm ambições esportivas.

Não estamos com isso condenando a descoberta de "talentos" no PST, mas esses vão surgir como parte do processo e não como o fim, pois compreendemos que a criança, "não é um adulto em miniatura, com uma consciência semelhante à do adulto, porém inacabada, imperfeita - essa idéia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo" (MERLEAU-PONTY citado por NÓBREGA, 2008, p. 13).

Como possibilidade de avançarmos na compreensão de criança e na relação de construção do 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).

Nesta perspectiva as atividades propostas nos inúmeros núcleos do PST distribuídos pelo território nacional, principalmente no contra-turno escolar, visam contribuir para que as crianças expressem suas reais potencialidades e sejam vistas no âmbito das suas reais

necessidades. Vale destacar que ao se ofertar atividades esportivas no contra-turno, o PST constitui-se em uma atividade extra-curricular⁵ de grande valor educativo, mas não substitui as aulas do componente curricular Educação Física⁶, principalmente no tocante ao conteúdo esporte, mas a tem como parceira na ampliação do conhecimento desse conteúdo, principalmente pelo fato de o professor (monitor) ter mais tempo pedagógico para trabalhar inúmeros valores humanos na prática esportiva.



Atividade 2:

Assista o filme “O curioso caso de Benjamin Button” e faça, juntamente como coordenadores e monitores de núcleo, uma reflexão sobre o tempo e a noção de conhecimento em cada fase da vida (infância, adolescência, adulta e velhice). Quais as características de cada fase, considerando-se o conhecimento que adquirimos em cada fase?

3 – O desenvolvimento humano e as ações do PST

Outro fundamento importante que deve ser considerado nas ações do PST refere-se ao desenvolvimento humano, o qual pode ser analisado por várias vertentes. Podemos compreendê-lo considerando-se os aspectos macro-econômicos, 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; os aspectos relativos aos períodos de desenvolvimento, referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice; bem como se considerando 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

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

⁶ No texto “Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo – PST”, 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.

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”. In: OLIVEIRA, Amauri Bássoli & PERIM, Gianna (Orgs). Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo. 2ª Edição. Maringá/PR: UEM, 2008,

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 PST, evidenciando uma participação do esporte na economia local. É notório, também, que o processo de desenvolvimento humano, vinculado ao amadurecimento orgânico do ser humano, é amplamente considerado nos pressupostos teórico-metodológicos do PST, 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 PST, principalmente pautado na idéia de minimizar as conseqüências dos riscos sociais que crianças e jovens estão submetidos em alguns cenários sociais, convém avançarmos no conceito de desenvolvimento humano e trabalharmos com a idéia de vinculá-lo aos aspectos relativos ao desenvolvimento da pessoa para o exercício pleno da cidadania.

Dessa forma, o desenvolvimento humano como um dos principais fundamentos do PST deve ser visto nas intervenções pedagógicas sendo desenvolvidos por meio de atividades que explorem os valores humanos mais significativos, como o respeito, a solidariedade e a cooperação, por exemplo, para desenvolver-se primeiro como pessoa e, ao mesmo tempo, possa compreender as outras pessoas e o seu entorno social. Tal propósito aproxima-se dos preceitos de Abraham Maslow ao expor um conjunto de cinco necessidades humanas, a saber: a) necessidade 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 as nossas capacidades) e, por fim, e) necessidades de auto-realização (envolve a idéia de que o indivíduo procura materializar o que ele sonha ser). Nesta última, Maslow credita a máxima de que “... temos de ser tudo o que somos capazes de ser, desenvolver os nossos potenciais”.

Fazer uma citação de Maslow em destaque
(Tico e Teco, nossos dois neurônios, ainda não apresentaram a inspiração necessária para que atendêssemos tal tarefa neste momento)

Nesta perspectiva, mesmo lidando no PST com situações extremas de vida, não podemos esquecer que cada criança e jovem tem uma potencialidade latente, a qual pode e deve ser estimulada pelo esporte na busca de uma melhor condição de vida, pois outro grande estudioso do comportamento humano, Carl Rogers, lembra-nos também de que “os seres

vivos possuem uma poderosa força interior que os impele continuamente à busca de uma vida melhor” (ROGERS, ano, p. ?), desde que tenham oportunidades, encontrem condições adequadas e desejem mudar-se como pessoa e transformar a realidade social na qual convivem coletivamente.

Diante do exposto, convém destacarmos o esporte como o fundamento mais emblemático do PST, no qual para o compreendermos na interface com o desenvolvimento humano aqui defendido, torna-se necessário seu entrelaçamento com a cultura e a educação.

4 – 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 através de gestos, música, 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. Um contexto de confraternização e de desenvolvimento de habilidades que muitos locutores esportivos acabam aproximando em seus comentários do que seria para os gregos a *Arete*, cujo sentido é o da amplificação no corpo dos ideais de aptidão física, beleza e valores morais. É como se esses sentidos, na narração esportiva, perdurassem no tempo e no espaço e se renovassem no esporte olímpico.

Comumente a compreensão de esporte são associados 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: o número de pessoas que procuram o esporte, no entanto, poucos chegam a 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; em muitas vezes o atleta só tem reconhecimento social quando são campeões em suas modalidades. Nesse sentido, a estrutura

dos Jogos Olímpicos é a expressão mais significativa, ou ainda, mais valorizada do esporte sob o ponto de vista social, político e econômico. (Op.Cit).

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 PST, 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 operacionalizado nas atividades dos diversos núcleos do país? Como as atividades são desenvolvidas do ponto de vista metodológico para garantir o esporte com fenômeno educativo?

Essas questões apresentam-se como fio condutor para pensar o entrelaçamento do esporte enquanto prática cultural e da educação como aprendizagem da cultura, tendo como referência o *Programa Segundo Tempo*. Dessa maneira, pretende-se retomar algumas possibilidades de reflexão em torno dos questionamentos apresentados.

Para desenvolver o argumento do esporte como prática da cultura, o conceito de *técnica corporal* é pertinente, sobretudo por enfatizar a técnica como sendo “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401). O autor afirma que o corpo é nosso primeiro e mais natural instrumento, o primeiro meio técnico de que valemo-nos. 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, marcado 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” (Op. Cit., p. 404).

Nesse propósito, Mauss (2003) realiza uma descrição das técnicas corporais, inclusive do esporte, a natação 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 que pode ser observada 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 (Op. Cit., 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 no caso do esporte, além de modificações nas técnicas, surgem também mudanças na organização tática, no mais diferentes esportes, como no voleibol, no futebol, na ginástica rítmica, na natação, para citar alguns. No sentido de concretizar o argumento apresentado, destacamos o caso o voleibol. Por exemplo, quem acompanhou os jogos de vôlei na década de oitenta e meados de noventa, pode se lembrar das partidas intermináveis, em que a pontuação só era definida quando a vantagem estava com a equipe que tinha sacado, ou mesmo do surgimento do saque “jornada nas estrelas”, popularizado em 1982 pelo ex-jogador Bernard. Nas partidas atuais do modelo olímpico do voleibol, esses usos do corpo para o desenvolvimento dessa técnica corporal caíram em desuso. Esses novos usos do corpo evidenciam um conjunto de disposições corporais, originando estilos de vida, cria 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 para sua utilização no processo de aprendizagem das crianças.

Pense, por exemplo, na possibilidade de solicitar as crianças que modifiquem as regras do jogo e/ou encontrem modos diferentes para praticar tal modalidade.

Mas o que garante a permanência e a evidenciação 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 ao estabelecimento histórico de uma determinada técnica de corpo no que tange sua permanência na sociedade?

Tendo como horizonte a questão da aprendizagem, voltamos então ao argumento de Mauss (2003), no que diz respeito às técnicas de corpo e a sua transmissão social. Ao considerar as circunstâncias da vida em comum, Mauss nos diz da *tradição* e da *eficiência*, da 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” (IDEM, p.407).

O esporte como conhecemos hoje, tem sido ensinado de geração para geração, se se quisermos, desde o século XIX, sem dúvidas 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 é o processo de ensino aprendizagem e o interesse social, que garantem a sua permanência na sociedade, que nos possibilitam a nossa geração e as próximas a 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. Aspectos estes que foram sendo 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, industriários).

Destaca-se, conforme aborda Bourdieu (1983), que no campo da Educação Física duas orientações da pedagogia corporal são importantes para nos reconhecermos nesse campo: 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 PST, há uma ênfase na expressão lúdica do esporte, principalmente quando se refere a 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 vêem 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, pelo pequeno alcance social, não sendo capaz de promover mudanças estruturais na família e na sociedade, atingindo a poucos.

Como as ações do PST superam o aspecto funcionalista ou assistencialista do esporte? Vislumbrando e trabalhando para construir uma política de democratização do esporte, em especial no que diz respeito ao PST, para qualificar as ações relacionadas ao esporte para que o mesmo seja efetivado de uma maneira a produzir a apropriação crítica das práticas esportivas e dos usos do corpo na cultura contemporânea. Reconhece-se que ainda há muitas ações a serem realizadas nesse sentido, mas consideramos que o atual projeto tenta romper com a idéia de uma ação ideológica do uso do esporte, ou mesmo do esporte enquanto ascensão social. Desse modo, o argumento de uma educação crítica pode contribuir para uma ação contextualizada do esporte.

5 – A educação como aprendizagem da cultura

Enquanto técnica corporal, 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, ascensão social, lazer, ludicidade⁸. Nesse movimento, ao adquirir 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 que se distingue de hábitos cotidianos e que 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, variando conforme os processos educacionais e culturais contextualizando a construção da gestualidade do corpo.

⁸ Verificar autores como: Elias e Dunning (1992); Bourdieu (1983); Huizinga (1990); Lucena (2001); Stigger (2005).

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 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 e de modo a se perceber como sujeito nesse espaço de formação, e assim poder relacionar os conhecimentos com a sua experiência 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 desta filosofia da educação física e acreditamos que ela pode ser desdobrada na compreensão do esporte como educação, haja vista a dimensão da corporeidade como proposta para configurar as ações intencionais do ser humano que se movimenta e ao fazê-lo cria e recria a cultura. Assim, o 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.

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, caça, música, dança e letras somam-se os cuidados com o corpo e uma nova dimensão da educação, viabilizada pelas escolas de ginástica e pelo esporte (MANACORDA, ANO apud NÓBREGA, 2005).

Um exemplo deste desdobramento pode ser visto no relato pedagógico produzido pela professora Ana Cristina Araújo e publicado como parte integrante da Coleção Cotidiano Escolar¹⁰. No relato em apreço, para o desenvolvimento do plano de ensino, a professora realizou uma leitura da realidade onde se localiza a escola. A partir desse estudo, utilizam a praça do bairro, próxima a escola, para as aulas de Educação Física. Tal estratégia de ensino propiciou a superação das dificuldades físicas apresentadas pela escola. Como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, durante o terceiro bimestre letivo, foi escolhido o atletismo, segundo a professora, por apresentar uma ampla possibilidade de vivenciar movimentações com o corpo, por possibilitar a adaptação de materiais e para pensar a noção de competitividade exacerbada do esporte.

Nas aulas relatadas enfatizaram-se os diferentes estilos ou provas presentes no atletismo, utilizando as habilidades de correr, saltar, pular, tendo como objetivo construir de 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 porque ninguém cumpria a tarefa. A resposta era a de que ninguém queria perder (ARAÚJO, 2006, p.37).

De acordo com o relato, tal atitude nos remete a questão da sobrepujança da vitória tão evidenciada no esporte, daí a necessidade de se buscar 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 a atividade e motivação para os alunos realizá-la.

¹⁰ Esta coleção busca socializar, a partir da publicação, experiências pedagógicas no ensino de Artes e Educação Física na escola, considerando o ensino infantil, fundamental e educação indígena, a partir de reflexões, pesquisas e relatos de experiências de professores. A Coleção Cotidiano Escolar 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, através da Secretaria de Educação Básica e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

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, bem como 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 Segundo Tempo* 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 nesse 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 enquanto prática pedagógica, a saber: gestores, coordenadores, professores, crianças, jovens e famílias envolvidas no PST.

Os argumentos e as noções apresentados buscam oferecer subsídios para uma compreensão do entrelaçamento do esporte, da educação e da cultura, como processo histórico em que os diferentes sujeitos envolvidos são responsáveis por refletir e construir perspectivas edificantes para o esporte dentro do que se pretende o *Programa Segundo Tempo*, ou seja, 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 nessa discussão, a ao longo dos outros textos que compõem esse material didático-pedagógico.

Outro elemento fundamental nessa reflexão diz respeito às possibilidades de experiência do esporte como aquisição de usos do corpo, como técnica de corpo aprendida na cultura e, portanto, como algo dinâmico, cujas regras e funções podem ser reinventadas pelos sujeitos sociais envolvidos nos processos. Desse modo, o esporte educa, pois insere o indivíduo na cultura, altera, corrige e ultrapassa os condicionantes sociais por meio das ações projetadas e desenvolvidas coletivamente a partir de valores dialógicos.

6 – 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 muitas vezes as expectativas de vários atores sociais, desde o professor até o aluno, tratado muitas vezes como um atleta em potencial. No entanto, ao considerarmos uma política de democratização da prática esportiva, principalmente em relação ao PST, 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 PST 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 grande estudioso do fenômeno lúdico, 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, sendo um caminho para que possamos perceber a dimensão humana da criação da gestualidade, do simbólico, do social. Nas ações investidas pela ludicidade, enfatiza-se a liberdade e a criação de outras realidades e possibilidades. O argumento de Huizinga (1990) nos ajuda a pensar o esporte enquanto fenômeno cultural, no sentido 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 sentido e do significado que lhe é atribuído.

Tomemos, por exemplo, os jogos populares. Eles são criados e re-criados a partir da memória de ludicidade que as pessoas têm advindas das suas vivências cotidianas. No entanto, cada um atribui o significado que melhor lhe convém para cada jogo. Se isolarmos para uma análise o jogo “polícia-ladrão”, por exemplo, perceberemos que para uma criança que vive num contexto de violência e desordem social ele vai ter um sentido diferente do que tem para outra criança que convive num ambiente harmonioso. Interessante destacar que em qualquer contexto, embora o jogo tenha um caráter agressivo, vai ser preservado seu elemento lúdico, do qual o prazer pela prática e o divertimento são as expressões mais marcantes.

Dessa forma, podemos pensar numa estratégia metodológica 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 deles. Imaginemos a seguinte situação: O professor escolhe

a queimada e o cascudinho (jogo que tem apenas um goleiro para duas equipes que disputam a bola para fazer gol, como no futebol) como manifestações dos jogos populares e divide a turma de alunos em dois grupos. Para cada grupo dispõe uma das manifestações e solicita que sejam criadas diferentes possibilidades para se jogar o futebol e a queimada. Os alunos elencam as possibilidades encontradas e discutem as mais viáveis para operacionalização no momento, as quais são praticadas por todos. O professor observa e analisa os elementos motores constitutivos dos jogos e relaciona-os com as modalidades esportivas já sistematizadas e que contém os mesmos elementos. Pode-se imaginar que a partir de tal procedimento é possível desconstruir e re-construir os jogos populares, até se chegar as modalidades esportivas. O importante é perceber o elemento lúdico que impulsiona a prática e promove a “flexibilização de regras com características mais solidárias e afetivas, em oposição à sobrepujança e à discriminação das atividades excessivamente competitivas” (NEVES,....)



Atividade 4:

Escolha um jogo popular desenvolvido na sua realidade e analise seus elementos motores constitutivos, procurando identificar que modalidade esportiva ele se aproxima, bem como realize intervenções pedagógicas a partir dele.

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 PST, nos mais diferentes lugares do Brasil, e não somente a cada quatro anos nos Jogos Olímpicos.

Considerações finais

Diante das dificuldades em operar mudanças na realidade social, somos levados a crer que a realidade posta é determinada e nada podemos fazer, pois é comum ouvirmos os incrédulos dizer: “É triste, mas, o que fazer? A realidade é mesmo esta”. Lembramos do saudoso educador Paulo Freire ao refletir sobre a miséria no mundo em que se ouve o mesmo argumento. Diz-nos o grande educador que “a realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos lutar”.

Continua seus argumentos destacando que se “sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para sua presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões o convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética” (FREIRE, 1996, p. 75).

Dessa forma, não podemos ignorar as realidades conflituosas pelas quais passam grande parcela da população brasileira, em especial crianças 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 tráfico de drogas, por exemplo, que ela será traficante e/ou usuário de entorpecentes. É claro, que se torna vulnerável aos riscos, mas não podemos acreditar unicamente na hipótese de que essas pessoas serão “marginais” 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 numa perspectiva de ampliar as consciências para os problemas que afligem a coletividade.

Na verdade, os mentores de projetos sociais mantém viva a esperança por um mundo melhor, no qual a igualdade de direitos seja sempre perseguida, pois não podemos esquecer, como enfatiza Paulo Freire que “a esperança faz parte da natureza humana”, e nos esclarece, ainda, que,

na verdade, 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 (Op. Cit, 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 no desenvolvimento do projeto, no nosso caso o PST, é que conclamamos a todos a continuarem acreditando no trabalho desenvolvido, bem como na nossa contribuição educacional, por menor que seja, pela garantia do acesso a prática esportiva a um contingente significativo da população brasileira, em especial àqueles cuja única possibilidade de praticar esporte seja no PST.



Para refletir:

- 1 – Converse com as crianças e jovens atendidas pelo PST 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” com as outras temáticas propostas no 2º ciclo de capacitação para coordenadores e monitores do PST?
- 3 – Faça um levantamento dos jogos populares existentes na sua comunidade e relacione-os com as modalidades esportivas desenvolvidas nos Núcleos do PST, considerando-se os seguintes aspectos: participação dos sujeitos, regras, materiais e espaços utilizados, entre outros aspectos.



Para saber mais:

- DE ROSE, Dante (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ELIAS, Nobert & DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.
- FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GUERRA, João Bosco de. **Pedagogia do esporte na escola: uma intervenção com base no modelo da iniciação esportiva universal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2002.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LUCENA, Ricardo. **O esporte na cidade**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- 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/Paideia, 2005.

Referências

- ALVES, Rubens. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 6ª edição. 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, vol. 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**. 2ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- BRASIL, **Programa Segundo Tempo: ação de funcionamento de núcleos**. Brasília: Ministério f Diário Oficial, 2006.
- BRASIL, Resolução nº 10: **Políticas Setoriais de Esporte de Alto Rendimento, de Esporte Educacional e de Esporte Recreativo e de Lazer**,Brasília: Diário Oficial, 2006.
- BRASIL, Resolução nº 5: **Políticas Nacional do Esporte**Brasília: Diário Oficial, 2005.

- CARVALHO, Maria João Leote de. **Juventude e risco social: uma questão de olhar(es)?**. Relatório de Pesquisa. Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 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.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.
- MASLOW, Abraham. **Motivação e personalidade**. ??????????//
- MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- NÓBREGA, T. Petrucia. **Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo sujeito**. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2005.
- _____. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Ago 2005, vol.26, no.91, p.599-615.
- _____. **Coleção Cotidiano Escolar**, 2008.
- OLIVEIRA, Amauri Bássoli & PERIM, Gianna (Orgs). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. 2ª Edição. Maringá/PR: UEM, 2008.
- PERNAMBUCO, Marta. M. C. A. **Significações e Realidade: Conhecimento (a construção coletiva do programa)**. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- PORTO, Eline Rozante. **Educação inclusiva na educação física escolar**. In: CAPISTRANO, Naire e PONTES, Gilvania (Orgs.). **Caderno Didático 4 – Educação inclusiva no ensino de arte e educação física**. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.
- ROGERS, Carl. **Torna-se pessoa**. São Paulo: Martins Fonte, ???
- 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.

TEXTO 02

FUNDAMENTOS DO LAZER E DA ANIMAÇÃO CULTURAL

Victor Andrade de Melo¹

Angela Bretas²

Apresentação

Nas últimas décadas, têm crescido consideravelmente as preocupações com as práticas de lazer da população e 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 alguns problemas que devem ser cuidadosamente considerados: como administrar com eficácia, eficiência e efetividade esses 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?

Este trabalho não pretende ser um receituário de atividades, mas sim apresentar um conjunto de reflexões que possam contribuir para o encaminhamento de intervenções comunitárias de qualidade, compreendidas em um quadro estratégico de curta, média e longa duração. O pressuposto é simples: as ações do Programa Segundo Tempo estão sempre relacionadas ao lazer, já que se constituem fundamentalmente em uma possibilidade de intervenção no tempo livre de nosso público-alvo. Nessa medida, os profissionais envolvidos deveriam ser considerados e se entender como animadores culturais. Reconhecer essas dimensões, as peculiaridades e desafios que se impõe, é fundamental para melhor alcance dos nossos objetivos, para que possamos dar um salto de qualidade na nossa forma de conceber e implementar nossa atuação.

¹ . Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador do grupo de pesquisa “Anima”: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais.

² . Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do grupo de pesquisa “Esquina”: Lazer e Cidade

O nosso 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 conseqüente, que aponte novas perspectivas de compreensão da importância dos momentos de lazer para as diversas comunidades.

Convidamos o leitor não somente a desvendar teoricamente esse trabalho, mas também a verificar em que medida ele pode ser útil para as ações cotidianas, para potencializar nossos encontros com as crianças, jovens e qualquer público envolvido com nosso 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 ser entendidos para a elaboração de nossas propostas de intervenção.

O lazer é um fenômeno moderno, que emerge em decorrência do desenvolvimento do modelo de produção fabril, uma das conseqüências da Revolução Industrial. Isto é, se no decorrer da história sempre existiram atividades relacionadas à diversão, somente quando a jornada de trabalho se torna artificializada, 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 (empresas em geral). A regulamentação e a restrição da excessiva jornada de trabalho somente foi possível graças à ação organizada dos trabalhadores. Também porque nesse importante âmbito e *locus* de vivência defrontam-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 destas preocupações já nas décadas de 1920

e 1930. A partir da década de 1970, o campo do lazer vai melhor se estruturando, de tal ordem que podemos hoje identificá-lo organizado em três grandes fóruns, que se interrelacionam, mesmo que possuindo peculiaridades:

- a) o lazer se configura enquanto um campo acadêmico, tendo uma longa tradição de estudos e pesquisas, embora ainda careça de completo reconhecimento no âmbito das universidades; a temática se caracteriza pelo caráter multidisciplinar;
- b) o lazer se apresenta como um relativamente recente, mas fértil e promissor campo de negócios; é um mercado de consumo ainda não completamente definido e com grandes lacunas a serem preenchidas;
- c) o que mais nos interessa neste artigo: o lazer é direito social e um tempo/espaço de formação.

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 esse seria “não-sério”). Isso faz com que muitas vezes esqueçamos que esses momentos de lazer são uma dimensão de grande importância para uma boa qualidade de vida e/ou que não descobrimos todas as possibilidades de prazer e de formação/educação que existem nesses instantes.

É lógico que o trabalho é uma dimensão fundamental e importante na vida humana, mas também o lazer deve ser encarado com igual relevância. A população paulatinamente começa a compreender isso.

Na verdade, não podemos 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 mesmo se articula com elas. Quem disse que também não é parâmetro importante para a qualidade de vida? Não haveria articulações com a questão da educação? De que vale um indivíduo trabalhar muitas horas por dia e não ter seus momentos de diversão?

Assim sendo, 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 campo 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 conseqüente.

Conceitos

Mas 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 culturais, em seu sentido mais amplo, englobando inclusive os diversos interesses humanos, as diversas linguagens e manifestações;
- * são vivenciadas no tempo livre das obrigações, de trabalho, domésticas, religiosas e das necessidades;
- * são buscadas tendo em vista o prazer que podem possibilitar embora nem sempre isso ocorra; aliás, o prazer não deva ser compreendido como exclusividade de tais atividades.

Assistir e praticar então 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 esta é também uma atividade de lazer. Você pode assistir uma peça de teatro ou participar de um grupo amador organizado. Pode se deliciar com um espetáculo de música erudita ou cantar no grupo coral de sua igreja.

Ao profissional cabe buscar um equilíbrio entre essas posturas que, aliás, podem e devem se retroalimentar. Imaginem que na cidade exista uma grande exposição sobre o surrealismo, como houve no Rio de Janeiro no ano de 2001. Podemos antes de levar nosso público-alvo à exposição de artes plásticas, dedicarmos algumas horas para apresentar o movimento artístico, suas características, os principais representantes e

suas obras principais, bem como suas repercussões em outras linguagens (o cinema surrealista de Buñuel, a poesia de André Breton). Na volta da exposição, que tal se estimulássemos o pessoal a tentar compor quadros inspirados no que foi visto? A qualidade artística não é o mais importante na composição desses quadros, 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 relaciona 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, e passe a ser espectador, crítico, atento e participativo na vivência de seus momentos de lazer.**

Da mesma forma, 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”. Este profissional prepara uma programação para os membros da excursão. Algum problema nesse programa? Depende, se este for uma opção, ótimo. Mas se ele for extremamente rígido, com horários apertados, gerando correria, e sendo quase uma obrigação para todos, isto 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.

Por fim, um alerta: vale a pena lembrar que o animador 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 que organizar tudo, temos responsabilidade (em muitos casos inclusive legal) de conduzir a atividade com segurança. O grupo tem a opção de vir ou não, nós profissionais temos a responsabilidade de comparecer, até porque na maior parte das vezes somos pagos para a realização e/ou condução do programa.

A Animação Cultural

Quando falamos de atividades de lazer, cabe ter em vista que fundamentalmente estamos falando de cultura, em seu sentido mais amplo; isso é, um conjunto de valores, normas, hábitos, formas de viver. Todos nós vivemos imersos e somos influenciados por culturas diversas que se entrelaçam.

O âmbito da cultura, contudo, não é estático, mas sim dinâmico. Ao mesmo tempo em que aí encontramos os elementos que estabelecem o controle, inclusive as normas que nos permitem viver em sociedade, também encontramos aqueles que podem nos induzir a questionar o *modus vivendis*, vislumbrando outras formas de viver. Tendo em vista que valores e sensibilidades são difundidos por diversas instituições sociais (família, escola, religião etc.), estamos então afirmando que existem tensões no âmbito da cultura que devem ser cuidadosamente observadas.

Vejamos mais detidamente como isso se dá nos momentos de lazer. Grande parte da população possui uma vivência de lazer bastante restrita. Como trabalha muito, perde muito tempo diário no transporte até o trabalho (pois vive longe dos grandes centros) e não é educada para acessar linguagens diferenciadas, não seria equivocado afirmar que na maior parte dos casos restam às pessoas as opções difundidas pela indústria cultural, pelos meios de comunicação de massa (notadamente televisão e rádio). Sem falar que faltam opções culturais diversificadas próximas de seu local de moradia, o que torna mais complicado o acesso.

Assim, sobra à população a televisão, o pagode, as festas familiares, o futebol. Não que tais atividades sejam a princípio inadequadas, mas não deveríamos pensar em alternativas de lazer para além destas? Também não estamos dizendo que não existam resistências e/ou alternativas para a população mais pobre, mas sim que se tornam mais influenciáveis pelos produtos difundidos pela cultura de massa.

Nesse quadro de dificuldade de acesso diverso, as manifestações da cultura erudita continuam restritas a poucos. O cinema (principalmente o chamado “alternativo”), a música erudita, a poesia, 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 de tais atividades. Vejamos, a música erudita é notadamente menos procurada do que outros estilos musicais, como o samba (pelo menos do que os grupos de pagode divulgados pelos meios de comunicação de massa). Mas será que realmente a maioria das pessoas não gosta dela ou será que isso se dá porque as pessoas 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 então 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.

Tratar-se-ia de contrapor o “reinado” da indústria cultural, difundindo como alternativas as manifestações da cultura erudita e da cultura popular. Por isso, chamamos esse processo de intervenção de “Animação Cultural”, composto a partir da palavra “anima”, alma em grego.

Para melhor encaminhar tal perspectiva de atuação, falamos do 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 do que isso, precisamos educar as pessoas para que compreendam as múltiplas

possibilidades de lazer que podem usufruir, oportunizando e estimulando a busca das mais diversas alternativas de diversão e prazer nos momentos de não-trabalho (educar para o lazer). E 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.

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 interna 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 do não-trabalho.

Podemos dizer que o problema se dá a partir da conjunção de respostas positivas às três perguntas acima. Existem sim poucos equipamentos de lazer distribuídos pelas cidades. Por exemplo, somente 7% dos municípios do nosso país possuem cinemas. Mais ainda, 68% das cidades brasileiras não dispõem de teatros. Contudo, 98% das cidades pega o sinal de um dos canais de televisão mais conhecidos. Vejam que confirmamos o que afirmamos no item anterior: a ação da indústria cultural é bastante poderosa. Com poucas opções e poucos estímulos para buscar a diversidade, as pessoas acabam mesmo limitando seus momentos de lazer, muitas vezes à televisão ou ao que é por ela propagado.

Bem, 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. Este município possui 144 salas de cinema, mas estas 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 57 centros culturais, sendo que somente 2 se localizam na Zona Oeste da cidade.

Assim, estamos identificando que o privilégio permanece, mesmo no interior dos municípios que possuem uma vasta rede de equipamentos de lazer.

Temos ainda que falar da qualidade da programação oferecida. A cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, possui 22 salas de cinema de arte (também chamados de cinemas “alternativos”), que procuram exibir um material de qualidade diferenciada e cinematografias de diferentes países. Nenhuma dessas salas está localizada na Zona Oeste e Zona Norte. O melhor da programação dos Centros Culturais também pouco chega a tais regiões. E 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 em 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 esse praticamente não funciona ou simplesmente abre para a realização de eventos esporádicos, não configurando sua programação a partir do oferecimento de atividades permanentes e de formação cotidiana.

Vamos dar um exemplo. As cidades normalmente possuem escolas municipais. Nos fins de semana, a maior parte destas 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.

O mesmo acontece com as quadras e/ou ginásios. Na maioria dos casos, permanecem freqüentemente 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? Em espaços como estes, podem ser organizadas exposições, sessões de projeção de filmes, atividades de recreação para as crianças, aulas de música, eventos comemorativos e tudo o mais que nossa 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 bom dinheiro orçamentário (que em última instância sai do bolso do cidadão) e a própria população não poder acessar e usufruir com frequência os equipamentos?

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 co-gestão dos espaços. Falemos um pouco sobre isso.

O papel da comunidade

Para potencializarmos a gestão dos espaços de lazer, devemos buscar o maior envolvimento possível da comunidade interessada. Isto é, procurar administrar **não para** os cidadãos 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.

Imaginem o seguinte exemplo, já identificado concretamente por nós. Uma determinada comunidade 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 pedaços velhos de madeira. Os mais velhos jogavam cartas em um tosco banco e mesa de madeira construídos embaixo de uma árvore. A noite a praça era ocupada por namorados, a conversar e comer pipoca, e pelo jogo de futebol dos adultos, 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 por meses (sem que se possa usá-lo), a partir da promessa de que o vai ficar melhor e mais bonito. Ao final, numa grande festa, inaugura-se a “nova” praça. E 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. Dessa forma, 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 vira um monumento, quase um espaço sem utilidade para aquela comunidade, um “elefante branco”. Se formos pensar bem, era melhor a praça antiga, feia, mas útil. Aliás, o ideal é 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.

Essa é uma proposta mais trabalhosa? Sem dúvida! Contudo, sem isso, estamos correndo o risco de desprezitar as comunidades, investir sem a garantia de retorno (isso é, correndo o risco da 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 dos espaços (logo, também não será eficaz).

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), os portadores de deficiências (sejam elas físicas ou mentais), 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 elas de gênero, de faixa etária, de raça, de opção sexual, no que se refere ao portador de deficiência, enfim, todos devem ser contemplados e devem ter o direito de participar ativamente em todas as fases dos projetos (preparação, execução, avaliação).

Para que todos possam participar, temos que 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.

As atividades a serem desenvolvidas

As atividades de lazer são sempre culturais, estando relacionadas aos diferentes interesses humanos. Quando prepara sua programação, a equipe/profissional pode utilizar diversas linguagens/manifestações, procurando dentro do possível contemplar essa variedade de possibilidades de diversão e de prazer. Importante perceber, que estamos na verdade falando de diferentes olhares sobre a realidade, daí a importância de garantir um programa que contemple a multiplicidade de opções possíveis.

Para embasar a seleção de nossas atividades, considerando os diferentes interesses, uma eficaz ferramenta auxiliar é o quadro classificatório proposto por Dumazedier (ANO??? – nesse caso vcs devem pensar nas referências do final, OK?). Ele divide as atividades de lazer em cinco grupos: Físicas, Artísticas, Manuais, Intelectuais, Sociais.

O que este 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 por que o grupo social se reunirá depois para conversar. Interesses físicos e sociais nesse caso se cruzam.

O que importa para nós animadores culturais 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. Falemos um pouco sobre cada interesse. Dentro de cada um deles, também apresentaremos alguns exemplos de atividades. Mas lembremos: a criatividade de cada equipe/profissional é o limite da preparação de nossos programas. Obviamente que também teremos que considerar as condições operacionais de cada espaço.

Os interesses físicos

As atividades físicas estão entre as mais procuradas pelas comunidades. 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 a realização da atividade. Isto é, por exemplo, pode jogar futebol ou assistir a

uma partida do esporte. Importante é garantir a possibilidade e o estímulo a ambas posturas.

* Exemplos de atividades:

- Esportes em geral, que podem ser praticados na natureza (treking, montanhismo etc.), em quadras e campos (handebol, voleibol, basquetebol, futebol etc.), lutas (capoeira, judo, etc.), aqueles conhecidos como radicais (skate, ciclismo, patinação), entre outros.
- Caminhadas, em ambientes naturais ou urbanos
- Danças diversas (de salão, ligadas a escolas, folclóricas, etc.)
- 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 as formas de arte possíveis de serem utilizadas. Com certeza a arte está nos museus, cinemas, teatros, bibliotecas, mas também está nas tradições folclóricas da cultura popular, no samba, na literatura de cordel, no forró.

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

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

* Exemplos de atividades:

- Artes plásticas (pintura, escultura, etc.)
- Cinema
- Teatro
- Música
- Danças em geral

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 em nossos programas não devem ser encaradas enquanto preparação para tal, e sim como mais uma forma de diversão e educação.

* Exemplos de atividades:

- Culinária
- Marcenaria
- Tricô e croché
- Corte e costura
- Jardinagem
- Artesanato

Os interesses intelectuais

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

* Exemplos de atividades:

- Jogos intelectuais (xadrez, dama, jogos de baralho, como sueca, truco, buraco)
- Cursos livres de informação geral
- Palestras
- Leitura

Os interesses sociais

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

* Exemplos de atividades:

- Festas
 - Espetáculos
 - 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 congrega 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 *naives* e mesmo da própria comunidade, por exemplo). Mais do que uma exposição de quadros, realizaríamos oficinas de pinturas, a serem desenvolvidas baseadas 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. Conjugado a esse esforço de resgate, 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, apresentaria-se 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 de animação cultural.

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

Essa parece ser, todavia, uma das tarefas mais importantes do animador cultural: apresentar ao cidadão as diversas possibilidades que sua cidade oferece. E nesse percurso, aproveitar para falar das belezas, dos problemas e da necessidade que os habitantes estejam atentos e ativos para reivindicar uma cidade melhor e mais humana.

O animador cultural

Não pretendemos aqui traçar de forma engessada um quadro que acabe por limitar as características pessoais (de personalidade) de cada profissional de lazer, nem tampouco nos prendermos a características que são comuns a qualquer categoria profissional, como responsabilidade, bom senso, respeito às diferenças, compreensão dos aspectos éticos, entre outras. O que pretendemos é, tendo em vista as peculiaridades da atuação no âmbito do lazer, apresentar algumas características específicas que devem ser buscadas pelo animador cultural e que podem servir de parâmetros para os responsáveis pela formação profissional

No que se refere à postura profissional

- a) Formação – Esteja disposto a romper os limites específicos de sua formação acadêmica original; tenha disposição de dialogar com outros profissionais e compreender as possibilidades de intervenção de outras linguagens.
- b) Liderança – Possa entender 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, que possa constantemente desenvolver de forma construtiva processos de avaliação (tanto pessoal quanto da equipe), tendo em vista uma superação qualitativa constante das propostas apresentadas. Deve 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 freqüentes, tanto com o público-alvo quanto com profissionais de outras áreas, tendo em vista a articulação de propostas multidisciplinares. Obviamente que o carisma e a capacidade de bem lidar com público não são dimensões suficientes, mas não podemos negar que essas sejam características importantes. Ou você pode esperar chegar a uma atividade de lazer e encontrar um animador chato, mal-humorado e sem paciência? Por certo que não.

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, tendo 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, tanto no que se refere a sua formação técnica, quanto no que se refere ao cotidiano social.

g) Senso crítico - Possa identificar a 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 enquanto fenômenos sócio-culturais (suas peculiaridades e suas contradições advindas de sua inserção em uma sociedade de consumo), bem como enquanto estratégias de intervenção pedagógica da maior importância.

b) Lazer – Entenda a atuação no âmbito do lazer não como mera ocupação inconseqüente 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 a estas, 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).

Para finalizar

O que procuramos apresentar são informações básicas que, esperamos, possam contribuir na implementação de nossos projetos. Obviamente, este artigo não substitui coisas fundamentais para o sucesso de nossas iniciativas: a) é necessário se informar mais, buscar mais informações sobre o assunto (por isso, damos a seguir 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 vãos maiores da imaginação; c) empenho e organização, sem as quais qualquer proposta tem grandes possibilidades de se constituir em um grande fracasso.

Para saber mais sobre o lazer

Se você quiser saber um pouco mais sobre a temática lazer, pode procurar alguns dos livros abaixo indicados. Todos podem ser facilmente achados em livrarias ou pela internet, sendo escritos em linguagem clara e acessível.

- * *O que é lazer*
Luiz Otavio Lima Camargo
São Paulo: Brasiliense, 1989
- * *Lazer e Cultura Popular*
Joffre Dumazedier
São Paulo: Perspectiva, 1974.
- * *Sociologia empírica do lazer*
Joffre Dumazedier
São Paulo: Perspectiva, 1974.
- * *Valores e conteúdos culturais do lazer*
Joffre Dumazedier
São Paulo: SESC, 1980.
- * *Lazer e educação.*
Nélson Carvalho Marcellino
Campinas: Papyrus, 1987
- * *Estudos do lazer: uma introdução*
Nélson Carvalho Marcellino
Campinas: Autores Associados, 1996
- * *Políticas Públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*
Nélson Carvalho Marcellino (org.)
Campinas: Autores Associados, 1996
- * *Lazer e Educação Física.*
Christiane Werneck e Hélder Isayama
Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- * *Uma introdução aos estudos do lazer*
Victor Andrade de Melo e Edmundo de Drummond Alves Junior
São Paulo: Editora Manole, 2003
- * *Animação Cultural: conceitos e propostas*
Victor Andrade de Melo
Campinas: Papyrus, 2006
- * *Lazer e Cidade*
Edmundo de Drummond Alves Junior, Victor Andrade de Melo e Angela Bretas (org.)
Rio de Janeiro: Shape, 2008

TEXTO 03

Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade

Silvana Vilodre Goellner

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 afetas aos corpos, aos gêneros e as 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 que não deixam de ser importantes, mas que se entenda, 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 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, portadores de necessidades especiais, entre outros.

Enfim, ressalta-se, por vezes, não nos damos conta de que muitas das exclusões presentes nas atividades de esporte e lazer promovidas, inclusive no interior dos projetos sociais que buscam a *inclusão*, acontecem porque os profissionais neles envolvidos não estão 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, os gêneros e as sexualidades, com o intuito de alertar que, em função desses marcadores, podem acontecer situações nas quais, sutil ou explicitamente, promovem-se possibilidades desiguais de acesso as 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 necessitamos 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 a 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 à 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 essa, 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 têm sede de tomar 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 estou 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 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, portadores de 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 feminino¹. 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. Há 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.

¹ 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).

Este 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 à priori determinada para uma e outra identidade. Essas identidades, ao contrário, são produzidas na cultura não havendo uma fixidez na 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, penso ser 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 cada sujeito dá ao exercício da sua sexualidade. Em outras palavras: “a direção ou a inclinação do desejo afetivo e erótico” (BRASIL, 2007) e 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, na 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 chamar a atenção para que estejamos atentos e atentas a essa *diversidade* buscase enfatizar que, de maneira geral, questões afetas 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 nas suas singularidades. Para tanto é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual. Precisamos nos dar conta que práticas como essas reforçam *discriminações* e *exclusões* ao invés de ampliar possibilidades de intervenção junto aos sujeitos possibilitando que, por meio do esporte, possam manter 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 através das práticas corporais e esportivas.

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

1. A idéia 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 do que as diferenças biológicas entre meninos e meninas, são as diferenças culturais e sociais aquelas que incidem, fortemente, na orientação do que é mais ou menos adequado para um e outro sexo;

2. 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 outros.

3. 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, entre outros e não apenas voltado para a aquisição da beleza. Essa orientação talvez seja um fator limitador para que participe de atividades que envolvam maior força física, potência, etc;

4. 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 estes 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*;

5. 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 *gay*;

6. 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. Possibilidade essa que deve ser respeitada e que não pode se tornar um impeditivo para a adesão dos sujeitos às práticas esportivas;

7. A aceitação e mesmo o incentivo a atitudes que expressem *homofobia*, termo utilizado para fazer referência ao desprezo, ódio e mesmo 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, freqüentemente, são alvos de práticas desta natureza;

8. 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 é privar os sujeitos de diferentes possibilidades de uso de seus corpos;

9. 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 essa só pode ser minimizada se houver iniciativas que promovam atividades co-participativas nas quais as diferenças não sejam eliminadas, mas tratadas em suas especificidades;

10. 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 mencionados acabam por reforçá-los.

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, nas suas diferentes práticas pedagógicas, esse respeito pela *diversidade*, pois a vida é muito mais ampla e complexa do 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. Vejamos alguns deles:

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, a educação dos irmãos, entre outras.

Historicamente a educação das meninas é mais direcionada ao espaço privado do 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 se coloca em dúvida a sua masculinidade.

Atitudes dessa natureza precisam ser modificadas, pois acabam por restringir a inserção e permanência delas e deles 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 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 através da oferta de atividades, da valorização de sua participação, do reforço positivo as 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) freqüentemente sentem-se deslocados nas atividades esportivas, pois não são respeitados quanto a sua orientação sexual.

A orientação sexual tem sido na nossa cultura, um marcador identitário sobre o qual incidem muitos preconceitos. Precisamos deslocar este foco, pois, afinal, a quem interessa a orientação sexual de uma pessoa se não e a ela própria e aqueles/as com quem se relaciona.

f) 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 dele se interessar. 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 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.

Por fim, o *Programa Segundo Tempo* se faz cotidianamente através da intervenção de pessoas concretas cujas idéias podem tanto reforçar as exclusões, os preconceitos, as violências, quanto minimizá-las. E é por acreditar e lutar por esta última possibilidade que o PST se coloca como um lugar/espaço que *deve* privilegiar o respeito à diversidade, a aceitação das diferenças e o 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**, nº4, Brasília, 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**. Petrópolis: Vozes, 3ª ed. 2008.

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

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

TEXTO 04

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO MOTOR: ASPECTOS RELACIONADOS A PRÁTICA.

Nádia Valentini
Miriam Sotck Palma
Ricardo Petersen

O objetivo deste capítulo é apresentar aspectos importantes que o profissional de Educação Física deve observar durante os processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens. Para Schmidt e Wrisberg (2009 p.):

A capacidade para aprender é essencial à existência biológica. Ela permite ao organismo adaptar-se a 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.

Participação Ativa

Aprendemos fazendo! Essa afirmação, embora simples, encerra um dos princípios mais importantes no âmbito da aprendizagem e, portanto, segundo Payne e Isaacs (2002), no domínio motor, a melhor forma de aprender novas habilidades e refinar velhas é através da participação.

Em concordância com Rink (2001), entendemos que o envolvimento ativo das crianças deve ser o foco central dos programas de Educação Física que objetivem o desenvolvimento integral, posto que a quantidade e a qualidade do engajamento nas tarefas parecem ser determinantes no progresso que fazem.

Sabendo-se que as crianças de uma mesma idade, de uma mesma turma, apresentam distintos níveis de habilidade, é fundamental que se pense em contextos de aprendizagem que contemplem essas diferenças, oferecendo oportunidades a todas, de tal forma que prontamente possam estar envolvidas ativamente nas mais diversas experiências motoras. Nesse sentido, Valentini e Toigo (2004) propõem uma organização diversificada, com níveis diferenciados de desafios para cada atividade,

buscando respeitar as diferenças, valorizar a diversidade, facilitando a inclusão de todos.

Ainda Daolio (1996), que tem discutido a Educação Física numa perspectiva cultural, defende que a condição mínima e primeira é que todos os alunos sejam considerados durante as aulas, sem discriminação dos menos hábeis, ou dos gordinhos, ou das meninas, ou dos baixinhos, ou dos mais lentos.

Embora a seleção dos mais aptos em detrimento dos *inaptos* faça parte da história da Educação Física ao longo do tempo, acreditamos que é preciso vislumbrar uma Educação Física 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 aulas de Educação Física e descobrir estratégias, a fim de que os mesmos percebam essas atividades como uma boa experiência de modo a incorporarem-nas no seu dia-a-dia.

Num estilo de ensino centrado na figura do professor, 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 sua participação ou, até mesmo, a abandonarem a atividade. Dessa forma, para as fases iniciais, a exploração do movimento, a descoberta orientada e a solução criativa de problemas podem ser consideradas as principais estratégias de ensino a serem utilizadas (SANDERS, 2005; GALLAHUE E DONNELLY, 2003; GRAHAM, HOLT-HALE E PARKER, 2007), na medida que estas permitem aos alunos suprir as suas necessidades de movimento.

A exploração, que é considerada o primeiro nível na hierarquia de aprendizado de habilidades motoras, encoraja as crianças a fazerem experiências com seus corpos em uma série de movimentos locomotores, estabilizadores e de controle de objetos. Através 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 conquista de seus objetivos (GALLAHUE E 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 particulares.

A exploração é vista por Moyles (2002) como um pré-requisito vital para uma experiência mais profunda; assim, a partir de uma maior compreensão sobre as características dos objetos e das situações e sobre as possibilidades de interagir com eles no contexto de aprendizagem, os aprendizes sentem-se mais livres e confiantes para criar e recriar movimentos, conferindo às suas ações um caráter cada vez mais lúdico.

Ao contrário do que, por vezes, pode-se pensar ao utilizar esse método, mesmo que as crianças tenham a oportunidade de iniciar as atividades de acordo com seus interesses, os professores não são passivos nesse processo: tanto as intervenções específicas sobre as tarefas como as mediações de natureza afetiva, isto é, apoiando, desafiando, auxiliando os aprendizes em suas investidas, colocam-se como atitudes decisivas para o nível de motivação e evolução dos alunos.

Diferentemente da exploração, que considera todas as soluções corretas na ausência de um modelo de desempenho, no estilo de descoberta orientada o professor estreita as questões para fazer com que os alunos descubram por si mesmos como desempenhar um movimento particular; dessa forma, eles começam a identificar o importante do não-importante para coordenar e controlar como o corpo pode ou deve movimentar-se no desempenho das mais diferentes habilidades. (GALLAHUE E DONNELLY, 2003).

Nesta proposta, os alunos exploram as possibilidades de movimento a partir de um problema colocado pelo professor, o qual, paulatinamente, seleciona aspectos específicos que estão na direção dos objetivos pré-estabelecidos de aprendizagem e introduz 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 permitam uma variedade de interpretações e, ao mesmo tempo, permaneçam dentro dos objetivos estabelecidos é, para Ferraz e Flores (2004), a maior dificuldade nesse estilo de ensino.

Tendo em vista a curiosidade acentuada que os aprendizes apresentam, observa-se que essa é uma estratégia que os incita, de forma prazerosa, a vencerem os desafios colocados.

Na estratégia de 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 idéia central não está na reprodução de 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 (cada um com seus níveis de habilidade e de conhecimento) possam experimentar uma variedade de movimentos (GRAHAM, HOLT-HALE E PARKER, 2007). Ao solicitar às crianças, por exemplo, que descubram e criem formas de movimento que as possibilitem passar de um lado ao outro da sala, ou manusear uma bola, múltiplas respostas surgirão para dar conta deste objetivo, sendo, dessa maneira, valorizada a capacidade de adaptação que os aprendizes adquirem através das escolhas que fazem.

Um contexto que encoraje a exploração, a descoberta e a criatividade, pode muito fortemente fornecer-lhes 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.

Ainda que os estilos de ensino indiretos sejam os mais recomendados a ser utilizados nos programas de Educação Física, autores como Sanders (2005), Bulger, Townsend e Carson (2001) e Gallahue e 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 está na qualidade da instrução que lhes é dada pelo professor, uma vez que oportunidades de prática e encorajamento, sozinhos, não levarão a maioria das crianças a desenvolverem movimentos habilidosos. Assim, a partir das necessidades, interesses e 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 mais complexas, estilos diretos de ensino são, às vezes, mais adequados para o sucesso e o progresso das crianças. Como exemplo, citamos a criança que teve experiências bastante diversificadas na exploração de uma determinada habilidade, descobriu variações na sua

execução, podendo, então, atingir padrões mais amadurecidos e, conseqüentemente, ser mais bem-sucedida em suas tentativas, a partir da observação (pela demonstração) de um modelo e/ou da instrução verbal do professor, nas quais aspectos importantes da tarefa são enfatizados. A demonstração e/ou a instrução verbal podem, neste e em outros casos, ser o ponto-chave para que a criança avance em seu desenvolvimento.

Com isso, chama-se a atenção de que não há um único e exclusivo método que possa atender a todas as particularidades de um grupo no seu processo de aprendizagem. Os professores necessitam estar atentos para as mudanças necessárias e o equilíbrio estimulador do ensino, sob pena de se frustrar caso insista em uma única via de ensino. A variação metodológica para atendimento aos grupos contituídos no PST, que são heterogênos 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.

Instrução Verbal

A instrução verbal é uma das formas mais elementares de comunicação e expressão humana. Ela é de fundamental importância durante a fase inicial de aprendizagem de movimentos volitivos, quando o indivíduo está se familiarizando com com movimentos novos, e inclui descrições das características básicas do movimento, explicações de conceitos, regras, inferências, definições de modelos, etc. Quando o professor estiver dando instruções, deveria apresentar fatos objetivos, considerar o princípio da progressão gradual do fácil para o difícil, do conhecido para o novo (fazendo relações com o que o aprendiz já possui em seu repertório motor) e do mais relevante para o menos importante (MILAN ČOH, DRAGANA JOVANOVIĆ-GOLUBOVIĆ, MILOVAN BRATIĆ, 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 diga aos alunos, de maneira eficaz, num curto período de tempo e sem grandes detalhes, o que será desenvolvido. Desta forma, ele estará preparando o palco para o que acontecerá.

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.

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. A maneira como ele escolhe as atividades e as apresenta aos alunos são alguns dos aspectos básicos para um ensino organizado, sistemático e intencional.

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 estes 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 com um caráter geral, isto é, direcionadas a todo o grupo, ou individual, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada participante. Uma vez que, em um grupo de participantes, os níveis de desenvolvimento das habilidades motoras podem ser bastante diferenciados, e que muitos alunos ainda necessitem explorar previamente as várias opções de movimentos. Sanders (2005) afirma que dar sugestões específicas no início e a todo o grupo pode ser inadequado; ao contrário, de acordo com o que cada criança vai apresentando, sugestões específicas vão sendo dadas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem.

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 seqüências de habilidades motoras ou, ainda, de como conquistar uma meta, guiando o desempenho do aprendiz.

O conhecimento de uma habilidade pode influenciar o desempenho da mesma e, portanto, as dicas verbais, que são palavras ou frases relacionadas aos movimentos corporais, devem ser significativas para o aluno (PAYNE E 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.

Ainda 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 do aluno e o 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.

Uma vez que as dicas verbais sejam contextualizadas, ou seja, compreendidas pelos alunos como palavras que representam determinadas ações, elas se mostram bastante efetivas na seleção das informações mais relevantes para a realização das habilidades. Assim, de acordo com o grupo, diferentes palavras ou frases podem ser escolhidas e utilizadas na representação de determinados movimentos.

Schmidt e Wrisberg (2009) alertam para o fato de que os professores podem oferecer informações a mais e desnecessárias em suas instruções. Este 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 é relativamente longo. Esta é uma limitação do ser humano, pois diz respeito diretamente a memória de curto prazo, uma vez que esta memória é limitada em capacidade para somente uns poucos itens (variando de acordo com o nível de desenvolvimento do aprendiz), que o esquecimento é rápido (ocorrendo em aproximadamente 30 s), e que a informação está sujeita à interferência de outros estímulos (p. ex., outras palavras faladas por outros aprendizes). Portanto, se as instruções contêm mais de um ou dois pontos-chave, os aprendizes provavelmente esquecerão as instruções antes que possam tentar realizar a habilidade.

Demonstração

A demonstração é a representação visual de um desempenho correto, em que nós mostramos o movimento ao invés 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 caracterizar o que alguns autores denominam aprendizagem por observação. Entretanto, Payne e Isaacs (2002) alertam para o fato de que, embora as demonstrações possam influenciar o desenvolvimento de habilidades, o seu uso não

garante melhoras na aprendizagem; fatores como a limitação na atenção dos alunos, o excesso de informações e o nível inadequado para os aprendizes da habilidade a ser aprendida, podem afetar este recurso didático.

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 seqüência, os alunos imitam, tanto quanto possível, as características motoras do modelo (GALLAHUE E 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 observar e olhar 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, estar contido em uma fotografia ou um filme) pode auxiliar as crianças no desenvolvimento de habilidades motoras e, igualmente como aquelas, acreditamos que, na maioria das vezes, ela não deva 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.

Ainda que não haja consenso sobre esta questão, nosso pensamento é de que, ao oferecermos sistematicamente o modelo às crianças, antes que possam empenhar-se na busca de soluções para os desafios propostos através da intensa movimentação de seus corpos, paulatinamente elas irão inibindo e perdendo a maravilhosa capacidade que possuem: a criatividade para o movimento. 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. O mesmo cuidado deve ser tomado pelo professor quanto às limitações da memória de curto prazo dos aprendizes e, portanto, deveriam utilizar técnicas de dicas que direcionem a atenção do aprendiz para importantes aspectos do movimento do modelo, para que a quantidade de informação seja a menor e mais relevante possível para cada situação.

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 E SUBRAMANIAM, 1998; BEHETS, 1997; RINK, 2003; CUÉLLAR E 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 suas aquisições.

Para que as crianças evoluam em suas habilidades através do que vão conhecendo e experimentando na Educação Física, é fundamental que o professor que as assiste tenha desenvolvida a capacidade de observação. Independente 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-las, de forma eficaz, é uma qualidade a ser considerada.

Movimentar-se freqüentemente 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 em segurança tem de ser considerado, 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 pelo professor e das observações que faz das crianças, a ele 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, para Magill (1998, p.186), “um termo que se refere à informação que alguém recebe sobre o desempenho de uma habilidade durante ou após a sua realização ” e pode ser intrínseco ou extrínseco. 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 que, 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 E ISAACS, 2002; RINK, 2003; VALENTINI E 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 personalizada 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, em idades baixas, 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 e, portanto, têm de ser encarados como normais neste processo, tanto pelo professor quanto pelos alunos. 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 *feedback* esteja normalmente relacionado à correção de erros objetivando um melhor desempenho, é importante salientar que apontar os acertos também deve fazer parte desse processo. O elogio e o encorajamento positivos, segundo Gallahue e Ozmun (2005), quando utilizados em excesso, passam a não ter significado para as crianças; entretanto, usados sensatamente, facilitam o aumento da auto-estima bem como o senso da competência percebida, o que promove a autoconfiança, tão importante para estimular o aumento das tentativas de maestria pela criança.

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; todavia, a realidade do PST é caracterizada por encontros com reduzido tempo e turmas com um grande número de alunos, o que exige do professor uma estratégia pedagógico-administrativa adequada para uso dessa potencial ferramenta no processo de aprendizagem.

A qualificação profissional deve ser o primeiro passo no atendimento dessas crianças e jovens com deficiência. Para que isso possa ser feito é necessário identificar as características dessa população. Não será obrigatório conhecer todos os tipos de deficiência, mas pelo menos entender os problemas e as possibilidades dos alunos que freqüentam o núcleo.

A avaliação do ambiente é muito importante para o sucesso do programa. Com relação às deficiências é preciso também, considerar aspectos como sexo, idade, nível de independência e autonomia, estrutura familiar, discriminação, crenças e percepções pessoais. O maior desafio para os profissionais do PST é facilitar do envolvimento de todas as pessoas, incluindo as que apresentam alguma deficiência, em atividades que promovam a inclusão de todos. A participação de alunos com deficiência no PST significa coisas diferentes, para diferentes tipos de pessoas. É fundamental que a comunidade (pais, vizinhos, amigos, professores e outros) participe das atividades do programa. Essa inclusão irá proporcionar satisfação ao indivíduo, sentindo-se aceito, percebendo seu próprio valor e confiando em si mesmo, ou seja, sendo parte integrante do grupo.

O PST apresenta-se como um espaço em que todos, sem exceção, devem participar das atividades esportivas, em ambientes com todos os tipos de criança, onde seja desenvolvido um trabalho pedagógico direcionado para todos, sem distinção garantindo igualdade de condições.

Sabe-se que é preciso estar preparado para receber o aluno com deficiência. Além disso, torna-se necessário capacitar os professores para atender adequadamente as expectativas desses, e preparar os outros alunos para interagirem com os colegas deficientes.

Seja por uma deficiência motora, sensorial ou mental, as crianças e jovens deficientes podem participar como os outros colegas, tentando desenvolver ao máximo suas capacidades físicas, sua inteligência, personalidade e autonomia, que lhe permitirá levar uma vida mais livre e independente.

Para que todos possam compartilhar suas experiências e habilidades o s envolvidos no PST devem estar atentos para alguns detalhes:

- Conhecer realmente as diferentes deficiências e sua repercussão no contexto das atividades;

- Esclarecer a comunidade local sobre os objetivos do PST;
- Mudar as atitudes dos participantes, para que se consiga realizar um projeto educativo que alcance respostas positivas para todos os alunos envolvidos;
- Capacitar recursos pessoais e desenvolver materiais para atender os objetivos propostos;
- Promover estratégias que diminuam as barreiras de acessibilidade no ambiente;

Para o desenvolvimento das atividades esportivas é necessário a utilização de uma metodologia que esteja focada em um planejamento aberto das atividades, respeitando as diversidades, pois dessa forma, seria alcançado uma maior participação dos alunos envolvidos no processo.

1.1. Crianças e Jovens com deficiência no PST: conceituação da deficiência, 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. Sendo assim, reforça-se a atitude favorável em relação à pessoa com deficiência, no ponto de vista das suas potencialidades e não das 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*, sendo assim propõe-se uma mudança de postura e conseqüentemente um novo ponto de partida em relação às pessoas com deficiência.

Significa que, ao se deparar com esse indivíduo, se proponha que a primeira referência seja: *o que pode? O que sabe? O que consegue?* A partir daí então, nortear a programação para seu atendimento.

Vale aqui uma ressalva, não significa, no entanto, desconsiderar suas características inerentes a deficiência: *limitações, incapacidades, restrições a determinadas atividades, restrições médica* e outros aspectos 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, as suas características individuais e as especificidades da tarefa em si.

Entendendo que o deficiente é um indivíduo em potencial, torna-se necessário então, compreender os aspectos inerentes a deficiência. Para isso, remete-se ao que a Organização Mundial de Saúde 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. Este sistema de classificação nos remete aos seguintes termos (CIF, 2002, p. 21):

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

Incapacidade - 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.

Aqui vale uma discussão destes termos e de suas utilizações para nortear as ações com pessoas com deficiência.

2. Deficiências: conceitos, classificações, tipos e processos pedagógicos

"Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades." – (Hallahan e Kauffman, 1994)

Os conceitos de deficiência têm recebido algumas alterações nos últimos anos. Esta parte do texto vai situar os leitores nas classificações e 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 com 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 “*pessoas 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 Assembléia Geral da ONU em 2004 e promulgada posteriormente através de lei nacional de todos os Países-Membros.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o conceito de pessoa com deficiência diz o seguinte:

“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)”

Academicamente existem descritas cinco tipos de deficiências:

- Deficiência Física;
- Deficiência visual;
- Deficiência intelectual;
- Deficiência auditiva;
- Deficiência Múltipla;

Serão descritas e caracterizadas a seguir.

A **deficiência múltipla** – associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (intelectual/ visual / auditiva / física), com comprometimentos que acarretam conseqüências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa.

As deficiências apresentam-se de duas formas: congênita ou adquirida. A deficiência congênita é quando o indivíduo já nasce com um impedimento. A adquirida,

quando, por algum motivo, no decorrer de sua vida, sofre uma lesão (doenças, acidentes, etc.).

2.1. DEFICIÊNCIA FÍSICA - DF

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).

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.

COMO ELA SE CLASSIFICA?

A Deficiência Física se classifica em:

1. **Ortopédica:** aquela que envolve predominantemente problemas dos músculos, ossos e/ou articulações.

2. **Neurológica:** aquela que envolve predominantemente as deteriorizações ou lesões do sistema nervoso central.

Apresenta-se de duas formas: congênita ou adquirida. A deficiência congênita é quando o indivíduo já nasce com um impedimento. A adquirida, quando, por algum motivo, no decorrer de sua vida, sofre uma lesão (doenças, acidentes, etc.).

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. Como exemplo citamos: 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.

QUAIS SÃO AS DEFICIÊNCIAS FÍSICAS MAIS COMUNS ENTRE OS ALUNOS PARTICIPANTES DO PST?

Entre os quadros citados acima destacamos aqueles que são mais comuns entre os alunos:

2.1.1. 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.

QUAIS SÃO OS TIPOS DE PARALISIA CEREBRAL?

Na Paralisia Cerebral, a alteração do movimento está relacionado com a localização da lesão no cérebro e a gravidade das alterações depende da extensão da lesão.

Três tipos de paralisia cerebral se destacam:

- **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.

- **PARALISIA CEREBRAL ATETÓSICA ou ATETÓIDE**

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 salivagem são comuns. A linguagem é quase incompreensível. A manipulação de objetos e movimentos que requerem precisão também é difícil. A marcha pode ser adquirida tardiamente.

- **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 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 nistágmo, movimento constante e involuntário do globo ocular, também é comum.

Quanto ao grau de gravidade, a Paralisia Cerebral pode ser:

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

E quanto à localização e membros afetados (topografia) classifica-se em:

- **monoplegia** (apenas um membro é afetado);
- **diplegia** (comprometimento maior das pernas e menor nos braços);
- **hemiplegia** (comprometimento completo somente de um lado do corpo – braço e perna);
- **paraplegia** (comprometimento de ambos os membros inferiores);
- **triplegia** (comprometimento de três membros quaisquer, ocorrência rara);
- **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. A **epilepsia** geralmente está presente, 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).

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 as perguntas:

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

Em função destas e outras perguntas saberemos se há possibilidades de acesso ao ambiente onde desenvolve-se a atividade.

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

- a) Primeiro, são o meio de transporte, as próprias pernas e por isto equipamento para livre acesso do aluno.
- b) Segundo, são utilizadas como cadeiras/bancos escolares. Quanto a isto é preciso observar se o aluno está bem posicionado, caso contrário será necessário usar uma cadeira adequada para que o aluno possa manter a postura adequada, evitando deformidades e contraturas. E ainda que possibilite sua integração na classe, potencializando suas possibilidades de execução.

OUTRA SITUAÇÃO

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, verificaremos se 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?

Em função das possibilidades e das competências comunicativas do aluno, pode-se estabelecer e propor estratégia de comunicação e/ou algum suporte técnico.

2.1.2. 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 conhecidas por distrofias musculares progressivas é uma das alterações genéticas mais comuns em todo o mundo. De cada 2.000 nascidos vivos, um é terá algum tipo de distrofia muscular.

As distrofias musculares mais freqüentes são: a distrofia muscular de Duchenne, a distrofia muscular de Becker, a distrofia muscular das cinturas, a distrofia muscular miotônica (ou de Steinert), e a distrofia fascio-escapulo-humeral (ou de Landouzy-Dejerine).

DENTRE ESTAS, DESTACAMOS:

- **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 freqüentes são: dificuldade para correr, quedas freqüentes, dificuldade para subir degraus, dificuldades de se levantar do chão a partir da posição sentada. A progressão constante e rápida da doença em geral leva a incapacidade de andar em aproximadamente 10 anos após o surgimento da mesma.
- **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 levantar do chão, subir escadas e correr.

COMO AJUDAR O ALUNO COM DISTROFIA MUSCULAR?

- Motivá-lo na medida de suas possibilidades e interesses.
- Manter condutas motoras e introduzir novos aprendizados que serão úteis em seu futuro. Estimular a atividade motora 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. Manipular e apertar objetos de varias formas e tamanhos. Os exercícios para as mãos são essenciais para manter a habilidade de manipulação.
- As atividades respiratórias são imprescindíveis e podem ser aplicadas através de jogos e brincadeiras (cantar, gritar, assoprar, apitar, tocar flauta).

2.1.3. 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.

2.1.4. 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 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 perda de sensibilidade dependerá do local da lesão (quanto à altura na coluna vertebral) e do grau de lesão (se completo 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. Neste caso, a pessoa pode experimentar o retorno gradual de um certo controle motor e da sensibilidade ao longo de vários meses após a lesão. Isto 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 e 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...

- ✓ O aluno com lesão medular está suscetível a diversos problemas secundários como as úlceras de pressão (escaras), a disreflexia autonômica, infecções urinárias, espasticidade, contraturas.
- ✓ 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 a 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 isto o professor deve estar atento e auxiliar na prevenção já que o aluno passa horas sentado entretido em suas atividades.

- ✓ 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 -6 ou acima). Um episódio de disreflexia autonômica pode acontecer súbita e dramaticamente. Uma dor de cabeça em marteladas, sudorese, 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, apnéia 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 a irritação causada por deitar-se sobre um objeto pequeno sem perceber; queimaduras e espamos 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 que o aluno faça o esvaziamento da bexiga e intestino principalmente antes das atividades físicas. (CIDADE, 2007)

2.1.5. 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 para a espinha bífida. São elas:

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 líquor e parte da medula saem pela abertura mal formada da vértebra e formam um saco visível nas costas da criança. Acomete com mais freqüência as vértebras lombares limitando a deficiência aos membros inferiores e quase sempre perda do controle dos intestinos e bexiga.

A mielomeningocele geralmente esta associada à presença de hidrocefalia.

MAS, O QUE É HIDROCEFALIA?

É o aumento do volume e da pressão do líquido céfalo-raquidiano. Quando, por algum motivo, o líquido céfalo-raquidiano não consegue escoar para a corrente sangüínea, ele 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".

- b) **Meningocele:** é semelhante a mielomeningocele, mas apenas o revestimento da medula espinhal e o líquido se projetam para formar o saco. Essa forma raramente tem algum dano neurológico associado.
- c) **Oculta:** é a forma mais leve e menos comum, na qual há um defeito na vértebra mas não projeção de estruturas e nem formação do saco.

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

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

- Acolhimento, valorização do aluno com ênfase em suas possibilidades.
- Acompanhamento de todo o processo.
- Criar um clima de segurança e confiança para que o aluno expresse suas vivências, suas expectativas, suas preocupações e medos.
- Estar alerta diante de situações de apatia, tristeza e cansaço.
- Estimular a expressividade corporal e lingüística, sobretudo em alunos com acometimentos mais severos.
- Quanto a aprendizagem espera-se uma atitude aberta, flexível e incessante na busca da melhor forma de comunicação, aplicação das estratégias metodológicas e avaliação;
- Flexibilidade na organização de horários das atividades.
- Observação permanente.
- Manter um ritmo de rotinas que ajudem os alunos a antecipar situações e a estruturar temporalmente seu mundo.
- Atitude investigadora, aberta a experimentação de novos métodos, materiais ou sugestões.

Sobre objetivos e estratégias de trabalho com DF

O ambiente de convivência diária é fundamental para crescimento e aprendizagem. É importante a observação de alguns aspectos:

- ✓ A fim de garantir a mobilidade dos alunos dentro do PST é preciso facilitar o acesso através da eliminação de barreiras arquitetônicas horizontais (rampas) e verticais (elevadores).
- ✓ Providenciar adaptações específicas (muletas, andadores, cadeira de rodas).
- ✓ Adaptações em banheiros assegurando, se possível, um espaço amplo e próximo do local da atividade; observando as principais adequações como redutores e estabilizadores de vaso sanitário e pontos de apoio.
- ✓ Manejo e familiarização com instrumentos mais específicos como sondas, coletores, etc.
- ✓ A facilitação de apoios (dentro e fora da turma de referência).
- ✓ Predisposição para buscar estratégias e procedimentos que facilitem a construção de valores e conhecimentos.
- ✓ Recursos pessoais como colegas tutores, voluntários, familiares.

2.2. DEFICIÊNCIA VISUAL - DV

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

Pode-se dividi-la em cegueira total, visão subnormal e ambliopia.

COMO ELA SE CLASSIFICA?

2.2.1. Cegueira total

É a ausência total de visão, 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.

2.2.2. Visão subnormal

Inclui 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.

Esses educandos podem ser inseridos em dois subgrupos:

- aqueles que podem ver objetos a poucos centímetros (2 ou 3 cm) e utilizam a visão para muitas atividades escolares. Alguns utilizam a visão para ler e escrever, com

ou sem auxílios ópticos, e outros precisam complementar essas atividades utilizando o sistema *Braille*;

- 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 outros recursos.

Como o aluno 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 a sua volta e dos perigos que dela derivam.

Deve ser oferecido outro tipo de atendimento que se refere às Atividades da Vida Diária (AVD).

Causas da deficiência visual

Várias são as causas da deficiência visual. Para melhor compreendê-las, pode-se classificá-las em:

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-se em qualquer uma delas. Assim, 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. Esta tanto pode decorrer de malformações oculares ou cerebrais quanto de certas doenças intra-uterinas 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 melito, podem provocar problemas de retina ou catarata.

Nas regiões tropicais, os casos de cegueira são mais numerosos que nas zonas temperadas. Em relação aos trópicos, porque há maior incidência e diversidade de doenças infecciosas. Existem ainda diversas 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

Como atuar com pessoas com deficiência visual

Os profissionais de Educação Física, 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 Educação Física, a orientação e 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, trepar etc. Através do conhecimento, controle e domínio do corpo no espaço.

A principal alternativa de recepção de informação para os que tem deficiência visual é o canal auditivo, por isso, eles podem encontrar alguma dificuldade para relacionar esta 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 Educação Física, devem-se considerar algumas questões metodológicas (BUENO; RESA, 1995; MENESCAL, 2000):

Quanto à comunicação: observar o posicionamento do professor; clareza e objetividade nas mensagens, procurando o maior nível de descrição possível; a mensagem deve ser adequada à idade e nível de desenvolvimento do aluno; as instruções devem ser curtas e concretas;

Quanto às tarefas: conhecer as capacidades e limitações dos alunos, avaliando suas potencialidades, experiência 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; e, ainda, evitar atitudes paternalistas e superprotetoras; contar com a colaboração dos outros alunos, utilizando métodos de ensino cooperativo.

Para CONDE (1994), alguns cuidados básicos: -

- a verbalização das atividades a serem executadas com voz clara e tranqüila, facilitando a percepção do aluno;
- a demonstração de algum exercício, deverá ser feita com ajuda física, possibilitando ao educando tocar e ser tocado;
- é absolutamente necessário saber o nome dos educandos. Além da demonstração de interesse, o educador assume um papel importante na segurança do educando. Os deficientes não poderão responder a expressões acompanhadas de gestos do tipo: ei! você aí! pare!;
- uso de dicas específicas ambientais, tais como: muros, odor característico, textura do solo e da parede, posição do sol que auxiliarão o deficiente visual na sua locomoção e formação de mapa mental do ambiente físico;
- evitar ambientes com muitos estímulos sonoros para as atividades com o grupo; ao se aproximar ou se afastar de um educando cego ou de um grupo deles, comunique a sua chegada ou retirada;
- avise ao educando sobre qualquer problema em seu vestuário, sem melindre;
- lembre-se de que o ser humano tem medo do desconhecido. Por essa razão, novas atividades devem ser apresentadas sempre de forma que o educando possa realizá-las inicialmente por etapas, possibilitando maior segurança.

- não demonstre excesso de proteção com o educando cego. Ele é um ser humano e deve ser tratado com igualdade; deve ter liberdade.
- o professor de Educação Física deverá buscar uma integração de seus conteúdos com as adaptações que se fizerem necessárias para suas aulas.

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 lhe forem dadas, da forma pela qual a sociedade as vê, da maneira como elas próprias se aceitam.

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

2.3. DEFICIÊNCIA AUDITIVA - DA

A audição permite a recepção dos estímulos sonoros. Uma 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).

2.3.1. Classificação

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:

Leve: perda auditiva entre 40 e 60 db. As pessoas percebem a voz real, porém escapam alguns elementos fonéticos.

Moderada: perda auditiva entre 60 e 70 db. As pessoas ouvem somente as vozes altas e existem consideráveis dificuldades de audição.

Grave: perda auditiva entre 70 e 90 db. As pessoas não podem ouvir a voz, mas percebem sensações auditivas.

Profunda: quando as pessoas tem uma perda auditiva acima de 90 db. Uma aplicação pedagógica precoce pode minimizar os problemas de aquisição e uso da linguagem oral.

Entendendo a Audição:

- 0- 20db farfalhar das folhas
- 20- 40db conversação silenciosa
- 40- 60db conversação normal
- 60- 80db ruídos médio de fábrica ou trânsito
- 80- 100db apito de guarda e ruído de caminhão
- 100- 120db ruídos de discoteca e de avião decolando

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.

Causas da deficiência auditiva

A etiologia se deve a uma diversidade de causas, divididas em *congênicas* e *adquiridas*, sendo as mais comuns:

Congênicas: consangüinidade, incompatibilidade de Rh, rubéola materna durante os três primeiros meses de gestação etc.;

Adquiridas: podem acontecer no período pré-natal, perinatal e pós-natal:

- *no período pré-natal* pode-se citar a rubéola materna, toxoplasmose, sífilis, herpes zoster, incompatibilidade de Rh, a ingestão de determinados medicamentos como a talidomida;
- *no período perinatal*, as causas podem ser por anoxia, icterícia neonatal, prematuridade e traumatismos obstétricos;
- *no período pós-natal* as causas advém, em sua maioria, das enfermidades infantis, onde a surdez pode ser adquirida em consequência de traumatismo craniano, de infecção aguda produzida por vírus, meningite, sarampo e encefalite.

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 educador no momento das instruções; a clareza das explicações; utilização de sinais visuais; adequação do número de participantes nas atividades em grupo (especialmente os exercícios de equilíbrio); utilização de recursos materiais para enriquecer a aula. No planejamento, o professor deve observar o seu envolvimento com o educando deficiente auditivo. FERREIRA (1994) propõe que se deve considerar as limitações, mas enfatizando as capacidades, informando-se sobre a causa e gravidade da lesão e, se for necessário, deve-se procurar ajuda da família ou de outros profissionais envolvidos com o deficiente.

O professor deve ter um cuidado especial na escolha adequada da metodologia, bem como do material utilizado e sua aplicação com diferentes alunos e situações (FERREIRA, 1994; BUENO & RESA, 1995; PÉREZ, 1995). Para tanto:

- deve-se analisar os objetivos, seqüenciando-os, seguindo uma evolução adequada, para facilitar o progresso do educando;

- se for necessário, ensinar a tarefa por partes para que depois o aluno possa realizá-la totalmente;

- tentar alcançar a máxima individualização do educando, a maior participação possível e estimular a criatividade;

- utilizar atividades baseadas na resolução de problemas e, em determinados momentos, baseadas em estilos dirigidos;

- incentivar a participação, a colaboração e a socialização dos educandos através da adaptação às regras, das trocas constantes de pares e dos exercícios em grandes grupos.

A adequação da metodologia aos objetivos propostos e às características pessoais dos educandos para os quais se dirige o processo de aprendizagem é a meta da Educação Física Adaptada (BUENO & RESA, 1995).

É importante destacar que durante cada atividade e, principalmente, quando estiver falando, o educador deve se manter 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 educador em sua prática com educandos surdos:

- coordenação dinâmica das mãos: conhecimento dos dedos e seus movimentos;

- coordenação óculo-manual: conduções, lançamentos, lançamento/recepção e variações com diferentes materiais de jogos como cartas de baralho, peteca, pingue-pongue, iô-iô, tênis de campo;

Referências

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. pp.18-23. sep., 2001.

Canfield, M.. Aprendizagem motora: do laboratório às aulas de educação física. In: Guedes, M. **Aprendizagem Motora: problemas e contextos**. Lisboa: Edições FMH. pp.159-178, 2001

Daolio, J.. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl.2. pp. 40-42, 1996.

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. pp. 47-60. jan./mar, 2004.

Gallahue, D.; Donnelly, F. **Developmental Physical Education for All Children**. 4ed. Champaign: Human Kinetics, 2003.

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

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

Graham, G.; Holt-Hale, S.; Parker, M. **Children moving: a reflective approach to teaching physical education**. 7ed. New York: McGraw-Hill Companies, 2007.

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

Payne, V. G.; Isaacs, L. **Human Motor Development: a lifespan approach**. 5ed. Boston: McGraw-Hill, 2002.

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

Rink, J. Effective instruction in physical education. In: Silverman, S.; Ennis, C. **Student Learning in Physical Education: applying research to enhance instruction**. 2ed. Champaign: Human Kinetics. pp. 165-186, 2003.

TEXTO 05

QUESTÕES DA DEFICIÊNCIA E AS AÇÕES NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Alexandre Carriconde Marques - UFPel

Ruth Eugênia Cidade - UFPR

Kathya Augusta Thomé Lopes - UFAM

1. Introdução

O Programa Segundo Tempo (PST) tem muito a oferecer às 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 adquirir não só autonomia e independência, como também, resgatar sua auto-estima, autoconfiança, as relações pessoais e seu equilíbrio emocional. Mesmo aqueles com grande dificuldade motora e intelectual podem praticar esportes, sob a orientação adequada.

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

A idéia atual é não perceber o deficiente em razão da sua deficiência, mas sim, procurando estimulá-lo para que possa desenvolver-se na medida de suas capacidades, no ambiente em que vive.

Neste quadro o Programa Segundo Tempo (PST) deve constituir-se como um contexto privilegiado de intervenção, onde a atividade esportiva desempenhe as funções de prevenir cada vez mais o nível de inatividade física dessa população e a promoção da inclusão. Para mudar essa realidade, é necessário que se desenvolvam meios e métodos que viabilizem o prazer pela pratica esportiva de crianças e jovens.

Na avaliação geral do PST, 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 experiências com essa população.

A coordenação do PST tem desenvolvido estratégias reais para estimular a participação desses alunos no programa.

- coordenação dinâmica geral: marcha e suas variações, corrida e suas variações, salto e suas variações;
- exercícios de equilíbrio e suas variações;
- controle segmentário dos membros superiores e inferiores: exercícios de contração e descontração, balanceios, rotações, variações de ritmos, intensidade, planos etc.;
- orientação espacial: exercícios de lateralidade e organização espacial;
- estruturação espaço-temporal: noções de intensidade e tempo;
 - 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, atividades que estimulam os sentidos, 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 trabalho corporal com crianças deficientes auditivas. A autora indica que, de uma 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, auto-estima, autoconfiança, diminuição da ansiedade, melhoria da postura, participação social. O progresso na fala, citado também por FERREIRA (1994), é conseqüência do trabalho respiratório promovido pela dança e que fortalece e condiciona a musculatura respiratória, favorecendo a entonação e o ritmo na aprendizagem da fala.

A participação da pessoa com deficiência auditiva no esporte é possível em todas as modalidades, no entanto, verifica-se que, apesar de suas potencialidades e possibilidades esportivas, a participação dos surdos no esporte competitivo no Brasil tem sido tímida (SANTOS, 1995).

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.

2.4. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - DI

A deficiência intelectual é um "funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, auto-cuidado, 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 - Associação Americana de Deficiência Mental -).

Em 1995 o simpósio **INTELLECTUAL DISABILITY: PROGRAMS, POLICIES, AND PLANNING FOR THE FUTURE** da Organização das Nações Unidas – ONU, 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 Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde o termo deficiência é consagrado com o documento **"DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL"**.

Classificação de deficiência intelectual –

Em 1992 a AAMR desenvolveu uma nova classificação para a deficiência intelectual, baseada em sistemas de apoio, apresentando as seguintes classificações: intermitente, limitado, extenso e generalizado.

2.4.1. Os sistemas de apoios são basicamente um modelo funcional.

- Esta nova classificação tem importantes implicações para o sistema de prestação de serviços para essas pessoas.
- A primeira faz referência aos elementos diagnósticos do déficit intelectual.
- A nova classificação esta relacionada com os apoios necessários que dão ênfase nas possibilidades de crescimento e potencialidades das pessoas; se centra no indivíduo, nas noções de oportunidade e autonomia.
- Permite analisar separadamente todas as áreas com necessidades e, então, providenciar uma intervenção, uma vez reconhecida sua interdependência.
- A partir do ponto de vista do indivíduo, tem-se 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.
- Esta 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.

Resultados dos apoios:

- Incrementar o nível de habilidades adaptativas/ capacidades funcionais
- Fomentar a aquisição dos objetivos de habilitação, relacionados com o bem estar físico, psicológico e com o bom “funcionamento” da pessoa.
- Potenciar as características do meio relacionadas com a presença na comunidade, a escolha, a competência, o respeito e a participação.

2.4.3. Causas e Fatores de Risco

Inúmeras causas e fatores de risco podem levar à Deficiência Mental, mas é muito importante ressaltar que muitas vezes não se chega a estabelecer com clareza a causa da Deficiência Mental.

A. Fatores de Risco e Causas Pré Natais:

São os fatores que incidirão desde a concepção até o início do trabalho de parto, e podem ser:

- Desnutrição materna;
- Má assistência à gestante;
- Doenças infecciosas na mãe: sífilis, rubéola, toxoplasmose;
- Fatores tóxicos na mãe: alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos, poluição ambiental, tabagismo;
- Fatores genéticos: alterações cromossômicas (numéricas ou estruturais), ex.:síndrome de down, síndrome de martin bell; alterações gênicas, ex.:erros inatos do metabolismo (fenilcetonúria), síndrome de williams, esclerose tuberosa, etc

B. Fatores de Risco e Causas Peri-Natais:

São os fatores que incidirão do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê, e podem ser:

- má assistência ao parto e traumas de parto;
- hipóxia ou anóxia (oxigenação cerebral insuficiente);
- prematuridade e baixo peso (PIG - Pequeno para idade Gestacional).
- icterícia grave da criança - kernicterus (incompatibilidade RH/ABO)

C. Fatores de Risco e Causas Pós-Natais:

Aqueles que incidirão do 30º dia de vida até o final da adolescência:

- desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global;
- infecções: meningoencefalites, sarampo, etc;

- intoxicações exógenas (envenenamento): remédios, inseticidas, produtos químicos (chumbo, mercúrio);
- acidentes: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, etc.
- infestações: neurocisticercose (larva da Taenia Solium).

O atraso no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual pode se dar 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 e, de modo geral, um único aspecto não pode ser considerado indicativo de qualquer deficiência.

2.4.2. DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS MAIS COMUNS

Além dos alunos que tem um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, algumas síndromes mais comuns, aparecem no contexto da deficiência intelectual.

2.4.2.1. Síndrome de Rett

Causa uma desordem neurológica, basicamente no sexo feminino, atinge as funções motoras e intelectuais, apresenta distúrbios de comportamento e dependência.

2.4.2.2. Síndrome do X Frágil

Gene defeituoso no cromossomo X, 2ª Causa mais freqüente de DI, transtorno ocular, epilepsia e déficit motor.

2.4.2.3. Síndrome de Turner

É uma anomalia cromossômica que afeta aproximadamente 1:2000 nascimentos com fenótipo feminino. Apresentam estigmas da síndrome com baixa estatura, infantilismo sexual, cardiopatias congênitas e esterilidade. Deve ser enfatizado que a maioria das crianças com Síndrome de Turner podem ser saudáveis, felizes e membros produtivos da sociedade.

2.4.2.4. Síndrome de Prader-Willi

É uma deficiência que pode afetar as crianças independentemente do sexo, raça ou condição social, de natureza genética e que inclui baixa estatura, déficit intelectual,

desenvolvimento sexual incompleto, problemas de comportamento característico, baixo tônus muscular e uma necessidade involuntária de comer constantemente, com tendência a obesidade.

Mesmo estando a Síndrome de Prader-Willi associada a uma anomalia no cromossomo 15 (em 70% dos acometidos), ainda não está pode ser considerada como uma condição absolutamente hereditária. Ates 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, quando então surge a hiperfagia e obesidade, facilitando o esclarecimento da natureza da doença. 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 e Soyer, 1979).

2.4.2.5. 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).

Características da SD

A criança com SD pode apresentar todas ou somente algumas características físicas da síndrome. Esta situação também pode ser observada no desenvolvimento mental, nas habilidades intelectuais e motoras, pois abrangem uma 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, sendo: trissomia do 21, translocação e mosaïcismo.

Tipos e características da SD

Tipo	Características
Trissomia 21	Aproximadamente 95% das crianças com SD têm esta forma de anormalidade cromossômica. No lugar dos 46 cromossomos esperados, nasce um indivíduo com 47 cromossomos em cada célula e, ao invés dos dois cromossomos 21, encontram-se três cromossomos

	21 em cada célula, o que levou, assim, ao termo Trissomia 21.
Translocação	Ocorre em cerca de 3% a 4% dos casos. O número total de cromossomos nas células é 47, mas o cromossomo 21 extra está ligado a outro cromossomo, ocorrendo novamente um total de três cromossomos 21 presentes em cada célula. Nesta situação, a diferença é que o terceiro cromossomo 21 não é “livre”, estará ligado ou translocado a outro cromossomo, geralmente ao 14, 21 ou 22. A criança que apresenta SD tipo translocação é mais comprometida.
Mosaicismo	É o tipo menos comum, ocorrendo em cerca de 1% das crianças. O mosaicismo é considerado como sendo resultado de um erro em uma das primeiras divisões celulares. Posteriormente, quando o bebê nasce, encontram-se algumas células com o número normal de 46 cromossomos e outras com 47 cromossomos. Isso apresenta um tipo de quadro em mosaico, daí o nome mosaicismo. Vários autores relataram que as crianças com SD do tipo mosaicismo apresentam traços menos acentuados de SD e seu desempenho intelectual é melhor do que a média para crianças com trissomia 21.

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 (BLOCK, 1991; CASANOVA, 1991; HAYES & BATSHAW, 1993; KERR, 1999; MENLLE, 1991; PUESCHEL, 1993).

Determinadas partes do corpo ou órgãos podem ter formatos diferentes, como a cabeça, olhos, mãos, pés e coração (BALLESTA, 1995; GARCIA E ROTH, 1991; PUESCHEL, 1993; ROGERS & COLEMAN, 1994; RYNDERS, 1987; SMITH, 1989).

Problemas de Saúde Associados à SD

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. O problema mais comum ocorre na parte central do coração, com deformidade nos orifícios das paredes entre as câmaras, e o desenvolvimento anormal das válvulas cardíacas pode estar presente (BAYNARD ET AL, 2004; DE TORRES, 1991; DSQ, 1999; GARCIA E ROTH, 1991; PUESCHEL, 1993; ROGERS & COLEMAN, 1994; TISIMARAS ET AL., 2003). Em razão das

novas técnicas desenvolvidas, 90% destas crianças têm sobrevivido ao primeiro ano de vida (GOULOPOULOU ET AL, 2006, HERNANDÉZ, 1996; LLAMAS, 1991; ROGERS & COLEMAN, 1994; SELIKOWITZ, 1992).

A criança com SD é mais suscetível às infecções respiratórias. Existe uma predisposição aos resfriados de repetição, infecções de ouvido, garganta e pneumonias. Embora não haja alterações significativas no sistema imunológico, mudanças sutis ocorrem nos mecanismos de defesa de seus organismos (BAYARD, 2004; DE TORRES, 1991; GARCIA E ROTH, 1991; RYNDERS, 1987).

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 freqüentemente 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 (AGULLO & GONZÁLES, 2006; BUENO & RESA, 1995; CASANOVA, 1992; ZAMORA & HERRADA, 1991).

Cerca de 14% das crianças, são acometidas de 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 com SD a sérios riscos de lesão de medula, caso ocorra uma flexão (ou extensão) forçada no pescoço (DSQ, 1999; HAYES & BATSHAW, 1993; NAHAS, 1990; NEWTON, 1992; SANTAMARIA, 1996).

Os profissionais que atuam nesta área recomendam que crianças com SD sejam submetidas a exames médicos específicos, que incluam raios X do pescoço (perfil) em extensão e flexão completas. Acredita-se que esta seja a única forma de detectar, com segurança, a presença da instabilidade atlanto-axial (Nahas, 1990).

A presença de miopia, hipermetropia, estrabismo, ambliopia, astigmatismo e catarata são muito comuns nas crianças com SD. Quando diagnosticadas e tratadas adequadamente, a maioria destes problemas é solucionada (COLEMAN, 1992; FERRA, 1991; SANTAMARIA, 1996).

Outros problemas que preocupam a vida de crianças com SD são auditivos, de tiróide, gastrointestinais e leucemia. Na vida adulta, a doença de Alzheimer tem sido detectada com certa freqüência (HAYES & BATSHAW, 1993; PUESCHEL, 1993; WISNIEWSKY, SILVERMAN & WEGIEL, 1996).

3. Procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades

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 incluem:

1. Agir naturalmente. Receba todos com o mesmo nível de atenção e consideração. Perguntas vão surgir. Responda naturalmente.

2. Atenção e prestígio são muito bons. TODOS gostam. Não superproteja, nem dê excesso de atenção para alguns, pois estes talvez não vão gostar e os outros TODOS irão reclamar!

3. Garantir a participação de todos (individualmente ou em grupo), desafiando cada um a realizar o melhor considerando as suas potencialidades;

4. Realizar adaptações compartilhando opiniões. Regras sempre podem ser combinadas e re-combinadas, inventadas e re-inventadas. Jogos cooperativos é uma excelente opção;

5. Promover e adequar desafios, incentivando e ajudando a superar dificuldades;

6. Não subestimar. Aceitar formas diferentes de execução de movimentos.

7. Promover sucesso para desenvolver a auto-estima. Oferecer a oportunidade de pensar, decidir, agir por seus próprios meios. Garantir autonomia.

8. Avaliar a aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor;

9. 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 sala que vai auxiliar o aluno com deficiência física em suas tarefas ou mesmo nos deslocamentos pela escola.

O objetivo é tentar amenizar as dificuldades pedagógicas que possam acontecer com algum aluno com deficiência no decorrer das atividades em sala de aula, através da recomendação de alunos (amigo tutor) potencialmente capacitados e amigáveis e, a partir daí, proceder a formação de grupo entre o aluno com dificuldades e o **amigo tutor**.

Apresentar a criança para o **amigo tutor** e vice-versa cria um vínculo imediato de amizade e 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 e PALÁCIOS, 1995, CIDADE, 2007)

O amigo tutor deve ser revezado com todos os alunos da turma.

Algumas orientações gerais para a inclusão de alunos com deficiências na participação de atividades esportivas:

Considerações Finais

É necessário o reconhecimento das capacidades e do potencial das crianças com deficiência na preparação para uma vida satisfatória.

Se o objetivo do PST for de proporcionar as crianças e jovens com deficiência um estilo de vida ativo, com a participação que sua capacidade lhe permita, deve-se começar esta educação com a integração da família e da comunidade. É importante estimulá-la para a conhecimento do programa, com a perspectiva das suas necessidades e o ambiente a sua volta. É necessário reconhecer as limitações e o potencial dessas pessoas para poder preparar sua inclusão no PST e na sua comunidade.

Analisando-se alguns programas educativos ou esportivos oferecidos no decorrer da vida dessas crianças, observa-se que estes 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 a idade cronológica; ensina-se com normas e métodos de correção, pouco representativos para a realização das tarefas diárias.

Entretanto, se reformulados, estes 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, onde as demandas sociais e verbais não são excessivas.

Como em qualquer pessoa, muitos são os benefícios das atividades esportivas para crianças e jovens com deficiência.

TEXTO 06

Organização e Desenvolvimento Pedagógico do Esporte no Programa Segundo Tempo

Pablo Juan Greco
Siomara A. Silva
Lucídio Rocha Santos
João Bosco de Castro Guerra

1. Introdução

O esporte coloca-se como um dos fenômenos sociais contemporâneos mais importantes da humanidade, em decorrência de sua atratividade plástica, midiática e capital envolvido. Sua presença nos meios de comunicação estimula o interesse e a curiosidade no mundo todo. Os grandes eventos esportivos como Olimpíadas e Campeonatos Mundiais atraem multidões e, conseqüentemente, movimentam milhões de dólares em toda a sua estrutura de organização, desenvolvimento e divulgação.

Os grandes eventos esportivos exigem protagonistas que suplantam em muito a simples presença de atletas e treinadores. Hoje, ao se tratar de eventos esportivos, além dos atletas e/ou equipes participantes (treinador, preparador físico, médico/fisioterapeuta, etc.), pensa-se nos espectadores, nos colaboradores, nos voluntários, bem como nas pessoas que trabalham na malha do espetáculo (tais como provedores, vendedores, fabricantes, etc). Enfim, pessoas que se vestem de festa imbuídos do espírito do esporte.

Interpretando as palavras de Faria Júnior (2006) o fenômeno esporte promove na sociedade a expansão espacial, social, e temporal. Uma expansão espacial, pois não se detém nas fronteiras, chega cada dia mais a todos os recônditos locais do nosso planeta. Uma expansão social, pois o esporte relaciona grupos sociais. O esporte é indicado para todos os indivíduos, indiferente de classe, condição física, crença ou religião. Uma extensão temporal, pois, hoje, é possível registrar os esportes para observá-los através das gerações.

No Programa Segundo Tempo considera-se o esporte como um elemento imprescindível ao processo formativo e informativo das novas gerações. O valor simbólico e social desse fenômeno é inestimável e deve ser trabalhado pedagogicamente

para que seja apreendido pelas futuras gerações e, dentro de suas necessidades, interesses e vontades, praticado e desfrutado em toda a sua complexidade.

Nas raízes do esporte - o fenômeno esportivo - sua essência vincula-se a ética da humanidade relacionando-se com a cultura, com a pluralidade ideológica, religiosa, com a compreensão das variadas acepções das classes econômicas e sociais. Mas o esporte tem, particularmente para nos professores, uma enorme potencialidade pedagógica. Sua prática oportuniza seu mais prezado dom, as opções pedagógicas. Aproveitando as opções pedagógicas que se apresentam na prática ou em situações criadas pelo professor, o esporte desenvolve o conhecimento da pessoa em relação aos outros e permite a pessoa se conhecer. Através do esporte a pessoa desenvolve suas capacidades, habilidades, competências. A práxis solicita da pessoa comportamento, atitudes, valores, ética, moral, ou seja, aspectos de personalidade que contribuem para forma o conceito de cidadania. O esporte com seu valor pedagógico pode ser concebido, conforme Bento (1999, 2004, 2006) e também Gaya, et.al. (2004) como um fenômeno cultural, global, plurívoco e polissêmico. Um fenômeno *cultural*, pois o esporte faz parte da cultura dos povos desde as mais antigas civilizações. Lembrando as palavras de Garcia (2004) que cultura é aquilo que acrescentamos à natureza. O esporte é uma criação do ser humano. Por semelhança destas definições no esporte acrescenta-se sentido e forma ao movimento humano. Portanto esporte não é o movimento “*per se*” (por si próprio), mas um conjunto de ações que determinam movimentos processados pela cultura, a cultura esportiva. O esporte fundamenta-se *pela e na* cultura. O esporte é um fenômeno *Global*, pois ele encontra-se nos mais distintos pontos do planeta. É *Plurívoco*, pois apresenta uma pluralidade de sentidos, integrador, que permite diferentes formas de recordação. É *Polissêmico*, pois o esporte apresenta muitos significados para seus participantes, sejam estes os ativos praticantes ou os mais distantes espectadores. De tal modo, é preciso reconhecer no esporte sua enorme pluralidade e multifuncionalidade (CONSTANTINO, 2007).

O esporte apresenta diferentes formas de expressão e de manifestação em diferentes níveis de rendimento - esporte escolar (*de, para e na* escola), reabilitação, saúde, lazer-recreação, rendimento, alto nível de rendimento e esporte profissional. Conforme Tubino (1992) na Carta Internacional de Educação Física e Esporte, consolida-se a mudança do valor do esporte, passando a ser considerado como direito de todos. Assim

sendo, abre-se uma perspectiva de entender basicamente três formas de expressão ou de manifestação do esporte, interatuantes e interrelacionadas entre si:

- a. Esporte de Rendimento: visa o alto nível de desempenho, esporte profissional.
- b. Esporte de Participação: visa à promoção do lazer, do esporte para todos.
- c. Esporte Educação: objetiva a formação, é regido por princípios sócio-educativos.

Esta divisão organizacional tem por finalidade o entendimento didático do conceito esporte. Ficam claras e destacam-se nitidamente as interações das diferentes classificações do esporte de participação e de competição também com papéis e funções pedagógicas e, portanto formativas. O esporte de participação adquire funções sócio-educativas, e assim por diante.

O esporte reúne uma pluralidade de motivos e paralelamente uma quantidade de razões para sua prática. Porém, conforme os contextos organizacionais em que seja concretizado o esporte, seus praticantes terão uma sensação, uma visão das dimensões deste fenômeno não como uma emergência histórica, e sim, como a contextualização no tempo e no espaço dos valores humanos (GARCIA, 2004).

O esporte oferece um espaço que concretiza a transformação da realidade social. Uma participação ativa produz interligações de diferentes domínios que assumem e transmitem normas, valores, que promovem contribuições positivas para a construção da identidade do participante - cidadão. Através do desenvolvimento das capacidades do indivíduo em relação ao conjunto de habilidades e competências necessárias às práticas esportivas é possível promover a formação humana consciente, empregando o esporte como meio de socialização.

Como pode ser observado o esporte não pode ser, de forma alguma, analisado com uma visão unidimensional. O esporte se constitui em um "*locus pedagógico*" que solicita pluralidade de conceitos. As manifestações ou formas de expressão do esporte lazer-rendimento incorporam um aspecto exclusivo do ser humano, a sua necessidade de superação, que é considerada como uma característica antropológica que fundamenta muitas atividades humanas (Garcia, 2004).

2. Ensinar e aprender no marco do Programa Segundo

O processo pedagógico não se resume ao ato de ensino-aprendizado, bem como o ensino-aprendizado não constituem isoladamente o processo pedagógico. O ato de ensinar, de desenvolver capacidades, habilidades e competências dos praticantes, depende da orientação pedagógica da práxis educativa. Em todas as formas de manifestação do esporte o eixo norteador da ação do professor situa-se, por excelência, no rol pedagógico. Portanto, a missão de ensinar se caracteriza pela passagem de ensinar bem para um “ensinar para o bem” (BENTO et.al.,1999).

O ensinar esporte no Programa Segundo Tempo (PST) no marco organizacional da Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE) caracteriza-se pelos contornos pedagógicos direcionados à formação integral da personalidade dos praticantes. Ou seja, “ensinar para o bem”. Isto é, através da prática esportiva contribuir no processo de formação de um cidadão autônomo, participativo e crítico. No esporte educacional o ensino-aprendizagem, deve ser sempre considerado como um processo, um continuum, que não acaba na aprendizagem do praticante ou no ato de ensinar do professor. Ao contrário, renova-se e continua na interação do professor aprender com seus alunos. Ao trocar experiências e conhecimentos vinculados no ato educativo a relação professor-aluno fortalece, renova. Renova-se de forma incessante no ser humano a sua busca natural pela plenitude.

O processo de construção da cidadania no esporte educacional oscila entre os pólos da liberdade e da obrigação. Do momento de revelação do ser, conhecer, saber, fazer para si e para os outros. Apresenta-se como um cotidiano estado de equilíbrio-desequilíbrio impulsionado pelo Programa Segundo Tempo, que é o “lócus” em que se promovem as transformações do participante nas diferentes esferas da vida. Assim, no PST oportuniza-se o desenvolvimento do potencial do indivíduo em relação aos binômios capacidades-habilidades, conhecimento declarativo-processual, cognição-ação e socialização-individualidade. Estes aspectos são inerentes as atividades esportivas, bem como à formação humana.

É necessário que no PST o professor estabeleça cotidianamente as relações entre jogos, brincadeiras e esportes, entre socialização-individualidade. Isto permeia uma prática esportiva consciente, e contribui no desenvolvimento do conceito de cidadania dos praticantes. Nas palavras de Freire (1999) quem ensina esportes deve priorizar:

- a. Ensinar (bem!) a todos...
- b. Ensinar mais do que esporte...
- c. Ensinar a gostar do esporte.

No marco do PST, portanto, solicita-se do professor a estruturação de um processo de ensino-aprendizado que oportunize o desenvolvimento da personalidade dos praticantes de forma participativa, fomentando, promovendo e consolidando as interações, os binômios:

- a. Ensino-aprendizado,
- b. Socialização-individualidade,
- c. Ética/moral-regras
- d. Cognição-ação,
- e. Participação-colaboração
- f. Jogos/brincadeiras-esportes,
- g. Aprendizagem tática-aprendizagem motora
- h. ???????????

Estas relações se convertem em demandas pedagógicas que devem ser direcionadas pelo professor através das atividades e da prática do esporte. As mesmas devem apresentar para o aluno obstáculos e desafios. Essa vivência solicita esforço, mas este não se constitui em obrigação imposta externamente com a finalidade de rendimentos (só nos esportes) e recordes. Lidando com as diferentes regras dos jogos e das brincadeiras o processo de socialização complementa-se nas suas funções educativas. Apresenta-se ao aluno a necessidade do esforço para se chegar ao sucesso, e coloca-se isto como ponto de partida para se ver além (BENTO, 1991). Assim:

- a. *Aprender a ser* relaciona-se com aspectos do desenvolvimento da consciência cidadã, com a competência pessoal.
- b. *Aprender a fazer* relaciona-se com competências produtivas de aplicação do conhecimento processual, isto é saber fazer, saber executar, realizar ações.
- c. *Aprender a conhecer* relaciona-se com o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, entre estas do conhecimento declarativo, ou seja, do saber explicar, saber descrever, conhecer.
- d. *Aprender a conviver* implica no desenvolvimento de competências sociais, o indivíduo estabelece relações com as pessoas, o ambiente, e com ele próprio.

Todo processo de aprendizado depende das relações que se estabeleçam entre professor-aluno no ato de educar. Para todos os seres humanos é necessário aprender a aprender para se conseguir a autonomia (UNESCO). Aprender solicita ser capaz de realizar o mesmo gesto, mas perante a situação, dar uma resposta adaptada apropriando-se de meios diferentes. Aprendizagem é um processo de aquisição relativamente duradoura de experiências que modificam o comportamento ou as possibilidades da expressão do mesmo. A aquisição dessa experiência pode acontecer de duas formas diferentes:

- a. Latente (ou incidental): apóia-se no princípio de experimentar jogando, se aprende sem ter esse objetivo e, ao jogar, se aprende.
- b. Intencional (ou formal): ênfase em processos conscientes, intencionais de aquisição de conhecimento e aprendizagem (BUNKER; THORPE, 1982, GRIFFIN; OSLIN; MITCHEL, 1995; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; THORPE, BUNKER e ALMOND, 1986;).

Nesta proposta pedagógica o processo metodológico visa atender as necessidades e demandas das crianças no decorrer do tempo. Concomitante, considera-se pré-requisito que o professor respeite e reconheça a experiência de movimentos dos participantes e sua cultura (e aqui incluída a cultura de movimentos). Que também seja um professor que se adapte e adapte seu planejamento a realidade local, considerando uma perspectiva aberta para o direcionamento e vocação esportiva final dos participantes do PST. Resgatar as brincadeiras de rua bem como a aquisição de experiência de movimentos através do jogo é pré-requisito que constitui um desafio pedagógico e metodológico ao professor. A partir do jogo, do jogar, que sejam oferecidas atividades com uma seqüência de conteúdos apresentados de forma didática que cubram toda a paleta de estruturas necessárias ao saber fazer esportivo (desenvolvimento dos parâmetros inerentes à aprendizagem tática e aprendizagem motora). Nada mais difícil em um processo de ensino-aprendizagem que integrar os aspectos de saber fazer (conhecimento processual) e de saber declarar (conhecimento declarativo). Assim, o processo de aprendizagem deve ser para o aprendiz incidental, mas para o professor o processo de ensino deve ser formal, bem estruturado e planejado na seqüência de jogos para assegurar a formação de cidadãos através do esporte.

Neste ensaio se descreve a necessidade de recuperar o ensino dos esportes através do brincar de forma natural, adquirindo experiências de movimentos (entendidos como o decorrer tempo-espacial da ação-comportamento observável externamente) sem pressão de tempo, sem modelos estereotipados, sem modelos ideais, aprendendo sem saber que se está aprendendo, isto é através do jogo, de forma incidental. No Brasil esta solicitação não é nova, autores como Freire, 1999; Greco1998, Greco e Benda, 1998 têm destacado essa necessidade. Autores como Paes e Oliveira, (????), Piccolo (1999), Scaglia (1999), Souza (2005); entre outros, têm pensamentos coincidentes com essa reivindicação. As brincadeiras e os jogos são uma constante na vida das crianças, independentemente de gênero, cor, nível sócio-econômico e ou outro fator de classificação ou referência. Essas atividades são vitais para o processo de crescimento e desenvolvimento harmonioso das crianças, sejam eles motores, físicos ou psicológicos. Entretanto, com o passar dos anos essas atividades têm se restringido a estímulos artificiais e com tempo marcado, diferentemente do que ocorria há algum tempo quando a liberdade de espaço era maior e o tempo das crianças era menos ocupado com afazeres de estudos e/ou trabalho. A liberdade vivenciada pelas crianças e a ocupação desse tempo com jogos e brincadeiras propiciavam uma estimulação motora e cognitiva com amplitude significativa no seu desenvolvimento. Os jogos e brincadeiras favoreciam sobremaneira uma futura participação em atividades de exigência mais complexa nos diversos domínios motores e sociais.

No marco do PST objetiva-se evitar que as crianças e os iniciantes sejam “sufocados” por desgastantes processos de ensino analítico, de repetição de gestos e de técnicas. Objetiva-se evitar que os participantes do PST sejam confrontadas somente em aprender a fazer, que somente se considere os que fazem bem, para logo depois que as técnicas sejam dominadas possam jogar uma modalidade. Propõe-se que a criança jogue aprender jogando.

Na etapa de formação o processo de ensino-aprendizagem orientado é necessário quando uma cultura julga o esporte como um aspecto importante no seu contexto global. Conforme as palavras de Oerter (1982) “então, só então, pode-se começar um longo caminho até o produto final, com a formação de crianças e adolescentes”. No PST a prioridade está centrada em oportunizar um processo de iniciação esportiva que seja considerado pelos integrantes da comunidade participante como um momento importante na formação da sua cidadania.

3. Fundamentação teórica

Até o momento foram destacadas as relações pedagógicas do esporte, bem como a necessidade de compreender esse fenômeno nas suas diferentes formas de expressão e níveis de rendimento. Mas, qual é o referencial teórico que sustenta essa concepção pedagógica bem como as diretrizes metodológicas que derivam desta concepção e nela se relacionam?

Na figura (1) a seguir observa-se a tríade da teoria da ação conforme proposta por Nitsch (1975, 1986, 1991). Este modelo da ação em esportes apresenta muitas semelhanças com a proposta formulada na psicologia cognitiva por Newell (1986). Ao longo do texto serão destacados os aspectos que constituem a base para a formulação do processo de ensino-aprendizado dos esportes no marco do PST. A teoria da ação e a perspectiva “dinâmico-ecológicas” destacam a necessidade de considerar permanentemente no processo de aprendizado as interações presentes em todo o contexto educativo que se estabelecem entre a pessoa (o sujeito, a criança com as experiências de aprendizado) com a tarefa (por exemplo, aprender a jogar handebol) e o ambiente (o espaço físico, o momento situacional, a história cultural,...). Ambas as visões apresentam-se como adequado marco para as relações entre “O que desenvolver? Quando desenvolver? e Como desenvolver? o processo de formação da cidadania através do esporte proposto no PST.



Figura 1: A tríade da ação esportiva (Nitsch, 1975, 1986, 1991)

A Teoria de Ação possibilita a construção do conhecimento a partir das interações da pessoa, tarefa e ambiente. A ação oriunda desta interação é o comportamento intencionalmente traçado, regulado psicologicamente que se desenvolve através das próprias relações da tríade. É nessa tríade que o processo de ensino-aprendizado dos esportes está organizado no PST com a intenção de se ensinar mais do que esportes....

Com esse pensamento de pano de fundo deve ser compreendido o Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo (SADE). No SADE inicia-se uma concepção pedagógica do esporte como um fenômeno que apresenta diferentes níveis de manifestação. Portanto, é possível estabelecer diferentes planos e objetivos para o desenvolvimento das capacidades necessárias à prática dos esportes. Mas o esporte tem terminalidade somente na manifestação do alto nível de rendimento, pois as outras formas de expressão apresentam-se como meio e alternativa pedagógica para contribuir nos processos de educação. Não se descarta ou exclui o valor pedagógico do esporte no alto rendimento, nessa forma de manifestação o esporte não perde seu valor pedagógico, somente passa a ser enfatizado o vencer, mas para isso o respeito as regras, aos princípios éticos é fundamental.

No esporte como meio e alternativa pedagógica surgem as perguntas: todas as capacidades podem ser desenvolvidas ao longo do tempo? Ou será que algumas capacidades são pré-requisitos de outras? Assim, tanto os conteúdos inerentes a estrutura substantiva (as capacidades que formam o rendimento em esportes) e a estrutura Temporal (o desenvolvimento das capacidades ao longo do tempo nas diferentes fases e etapas) serão relacionadas no PST a partir da estrutura metodológica fundamentada na Teoria da Ação. A ênfase metodológica centra-se nas faixas etárias iniciais e nos processos de ensino incidental (jogar para aprender) e, posteriormente aos processos intencionais de ensino-aprendizagem (aprender jogando), como será descrito com mais detalhes a diante.

Logicamente outras dúvidas se fazem presentes em relação a esta proposta pedagógica. Por exemplo: quais são as outras teorias que complementam a proposta pedagógica? Quais os princípios que se derivam dessas teorias? Quais os objetivos que podem ser formulados em consonância com essas teorias nas diferentes faixas etárias? Quais os problemas que devem ser considerados no planejamento para desenvolver as capacidades do rendimento esportivo presentes na estrutura substantiva? Como desenvolver a proposta sem repetir os erros de outras metodologias? ... Também é

freqüente se perguntar: Por que ensinar? Para que ensinar? O que ensinar? Quando ensinar o que? Onde ensinar? A quem ensino? Como ensinar o que, para quem, onde?

Para iniciar as respostas a tantas questões é necessário compreender o “Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo” o denominado SADE e suas relações com a Teoria da Ação.

O Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo (SADE) se compõe de três estruturas:

- a. Substantiva: constituída pelo conjunto de capacidades inerentes ao rendimento esportivo.
- b. Temporal: constituída pelas fases e etapas do desenvolvimento dessas capacidades ao longo do desenvolvimento humano.
- c. Metodológica. Realiza o nexos das anteriores através do processo de ensino-aprendizagem: da aprendizagem (tática e motora) ao treinamento (tático e técnico).

Estruturas do SADE

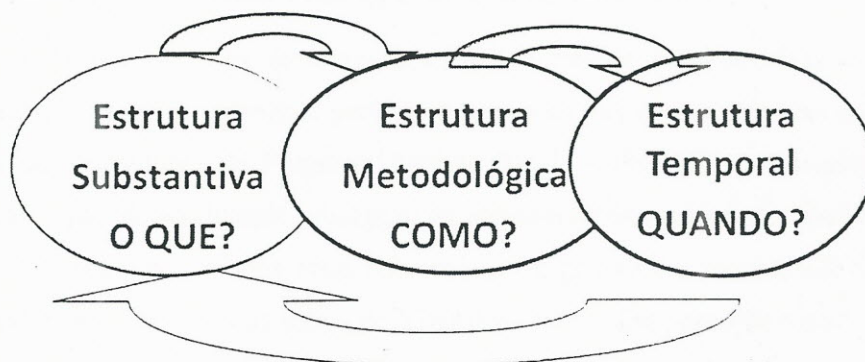


Figura 2: Estruturas do Sistema de aprendizagem e desenvolvimento esportivo. (com base em GRECO; BENDA, 1998; GRECO; SILVA, 2008).

A estrutura de substantiva contém os conteúdos a serem desenvolvidos no PST como uma “matéria prima” que deve ser trabalhada em cada participante, a substância inerente ao processo de ensino-aprendizado que forma o conjunto de capacidades do rendimento nos esportes. Nesta estrutura encontram-se grande parte das respostas à questão “o que desenvolver”. Ou seja, quais conteúdos, quais as capacidades (biotológicas, motoras, táticas, técnicas, psicológicas, sócio-ambientais) habilidades e

competências inerentes ao rendimento esportivo. Mas os processos de ensino-aprendizagem não são lineares, do tipo estímulo-resposta. Ao contrário, são processos complexos e contínuos. Portanto para responder a essa questão é necessário relacionar paralelamente “quando” que esses conteúdos podem ser oportunizados.

Existem restrições ou contra indicações ao desenvolvimento de algumas capacidades ao longo da vida? Quando é melhor desenvolver tal capacidade? No processo educativo torna-se necessário conhecer as teorias desenvolvimentistas, porém, sem nos restringir a um modelo geral e único de desenvolvimento. 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, no contexto de uma “*estrutura temporal*”. Resulta importante compreender que vários conteúdos solicitam um conjunto de condições prévias para que o ensino-aprendizado provoque as mudanças objetivadas no PST. 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 tem mais contato com a água e com o nado que as de regiões de montanhas???...), das experiências de vida, do nível de relacionamento com o ambiente (social, cultural e físico), da história de aprendizado...

No Brasil, um país de dimensões continentais de características multiculturais, ambientais, sócio-econômicas, peculiares presentes nas nossas crianças e adolescentes (veja os indicadores do Programa Esporte Brasil – PROESP- www.proesp.ufrgs.br) indicam que determinados processos de desenvolvimento sofrem modificações nas diferentes regiões conforme essas influencias. Surge assim a necessidade de se integrar nas referências teóricas as idéias de Vigotsky (1994). Do ponto de vista da psicologia dialética, a escola soviética representada por Vigotsky, considera o processo de aprendizagem como uma relação dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento (Morales, 2007). Vigotsky postula que a aprendizagem, além de ser o produto das ações que o indivíduo executa, é também produto da apropriação consciente da bagagem cultural através da evolução histórica da humanidade (Gómez, 1998). Este autor destaca a importância do meio cultural no desenvolvimento e nos processos de maturação. Vigotsky considera que a aprendizagem oportuniza o desenvolvimento de processos internos na relação entre o que denomina de Zona Proximal e Zona Potencial. A Zona Proximal de aprendizagem é definida como a diferença ou a distância entre o nível de

desenvolvimento real – o que o aluno concretiza de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial - que é o nível em que o professor orienta o aluno para ser mais capaz. Ou seja, é necessário que o professor apresente problemas e tarefas para o aluno resolver de forma independente (nível real). A intervenção nesse processo é necessária quando o aluno não consegue perceber as soluções de forma independente que o professor trabalhe na Zona Potencial. Isto é, o professor orientará, oportunizará e promoverá o nível de desenvolvimento dos seus alunos através da sua orientação pedagógica.

A orientação pedagógica no Programa Segundo tempo é sustentada pelas relações da estrutura substantiva e a estrutura temporal estabelecidas pela função da “*estrutura metodológica*”. A metodologia a ser empregada tem como funcionalidade atender a relação entre os conteúdos (“que desenvolver”) com o tempo (“quando desenvolver”). Essas estruturas serão descritas a seguir.

3.1. A estrutura substantiva

A designação de substantiva apóia-se na idéia do conjunto de capacidades que representam a substância, a essência do rendimento em esportes.

Tem sido colocado que o rendimento em esportes é parâmetro constitutivo do mesmo. Em todo processo de aprendizado devem ser consideradas (não de forma exclusiva) as mudanças de níveis de rendimento. As mesmas mudanças de níveis de rendimento que se objetiva na matemática, na música, no português, na dança, ...

Na visão pedagógica do PST o esporte apresenta diferentes formas de manifestação: Esporte de Rendimento, Esporte de Recreação e Lazer, e Esporte Educação ou Esporte Educacional. No Esporte Educacional o rendimento esportivo é considerado como um dos fatores objetivados, mais não o único. Prioritariamente, as mudanças comportamentais no contexto da formação da personalidade, do conceito de cidadania devem ser observadas.

A estrutura substantiva reúne as capacidades necessárias em maior ou menor grau para a concretização de ações em esportes. Estas capacidades possibilitam concretizar habilidades e demonstrar competências. Ao longo do tempo na denominada “estrutura temporal” relaciona-se as capacidades constitutivas do rendimento esportivo com as etapas e fases em que estas capacidades podem ser desenvolvidas mais adequadamente.

As capacidades inerentes ao rendimento esportivo estão descritas na figura 3. Neste observa-se o conjunto de capacidades e dos elementos que as constituem. O desenvolvimento de cada capacidade de forma isolada não provoca os efeitos formativos e educacionais formulados no PST.

É necessário paralelamente um adequado processo temporal de desenvolvimento e uma metodologia adequada para relacionar ambas as estruturas.

Capacidades inerentes ao Rendimento Esportivo

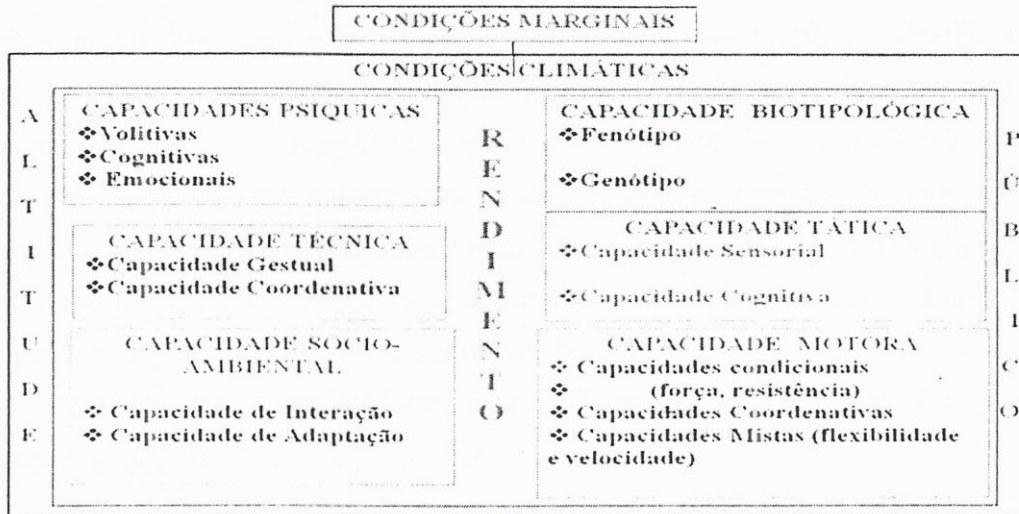


Figura 3: Capacidades inerentes ao rendimento esportivo (Greco, 1998)

Segundo Kröger e Roth (2002) dificilmente se obtém ganhos representativos em jovens e adultos si estes não foram estimulados quando crianças. É necessário observar as características do desenvolvimento das capacidades (motoras, cognitivas, sociais...) nas diferentes faixas etárias. As capacidades evidenciam as diferenças individuais no nível das funções dos processos internos. Os processos endógenos (amadurecimento e crescimento) e os processos exógenos (aprendizagem e adaptação biológica) devem ser potencializados pelo processo de ensino-aprendizagem através de jogos e brincadeiras de forma a provocar os efeitos desejados

Mas não se deve observar o rendimento especificamente sob o ponto de vista motor. Retornando a Teoria da Ação pode-se considerar que o desenvolvimento das capacidades inerentes ao rendimento esportivo contribui na formação da personalidade, por exemplo, quando crianças de 8-10 anos (pessoa) jogam o “jogo da velha” (tarefa), o professor deve estar atento as capacidades (motoras, sociais, psicológicas,...) que estão

sendo solicitadas para concretizar as ações necessárias ao jogo (ambiente). O professor deve também estar atento a questões das relações sociais (relação ambiente-tarefa na teoria da ação) que se estabelecem entre os alunos nas equipes. Utilizar da situação do jogo para provocar diálogos contribuindo com aspectos de interação grupal e da adaptação social. Em particular, o respeito às regras, os princípios éticos que se relacionam com estes aspectos, ou, por exemplo, a valorização de ganhar, mas também o respeito aos outros e a colaboração com os outros (relação pessoa-tarefa na teoria da ação). No jogo o problema oposição-colaboração apresenta um importante momento para desenvolver esses comportamentos (valores). O jogo propicia a descoberta de sinais relevantes para a tomada de decisão (onde melhor colocar a bola para conseguir o ponto ou evitar que o adversário consiga...), o desenvolvimento de processos cognitivos de percepção, atenção, concentração, tomada de decisão. Não é importante somente observar quem é mais veloz, quem é mais forte, e sim, o que cada um dos alunos faz com sua força, sua velocidade, como a emprega, e como contribui para o grupo? Ou é egoísta? Respeita seu colega? Seu adversário?

O que se procura no PST com base na Teoria da Ação é ensinar mais do que esportes e jogos...

3.2. A estrutura temporal

No Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo (SADE) do Programa Segundo Tempo a Estrutura Temporal se constitui de quatro etapas: formação, transição, decisão, re-adaptação. Elas se compõem internamente por diferentes fases que são relacionadas pedagógica, didática e metodologicamente entre si. As Etapas e Fases que constituem o SADE apresentam objetivos específicos, determinados pela interação de fatores como a cultura, o meio social, a história de aprendizagem, a idade cronológica, a experiência de movimentos, a maturidade biológica, etc. Duas crianças não são iguais, e precisam de processos direcionados as suas necessidades. Os objetivos específicos de cada etapa da estrutura temporal estão concatenados e se relacionam constantemente. Deve-se compreender que as etapas indicam uma necessidade de não "atropelar" os processos de desenvolvimento e maturação, bem como de respeitar os aspectos acima citados com as necessidades e características das crianças e adolescentes participantes do PST.

As etapas sugeridas permeiam uma visão seqüencial a qual se recomenda consideração para se evitar o direcionamento à especialização precoce. Porém, no interior destas fases ocorrem defasagens oriundas da forma e quantidade de aquisição de experiências, da história, da cultura

As etapas se apóiam se correspondem e se alinham com o desenvolvimento filogenético e ontogenético de crianças e adolescentes. São orientadas conforme a idade cronológica, experiência e cultura corporal de movimentos do indivíduo, do seu desenvolvimento geral e integrado, entre outros aspectos, respeitando sempre princípios éticos, mas que não podem ser tomadas como “molde”, e sim que devem servir como orientação. Não podem ser “molde” pelo fato já colocado da importância de se conhecer a cultura local, a história de aprendizado, as facilidades e dificuldades regionais para determinados conteúdos. Ou seja, confirma-se a Teoria da Ação (relação pessoa-tarefa-ambiente) para se considerar estas etapas e fases. Entende-se como constituindo um processo contínuo pleno de interações e relações. Por exemplo, à fase de readaptação pode ser necessária após a prática do esporte de Alto Rendimento, ou a qualquer momento em que o indivíduo se afasta do esporte de alto rendimento (Figura 4).

A primeira etapa do sistema é responsável pela caracterização da base, da armação, do início que muitas vezes desencadeia todo o processo. Esta etapa, a Formação, tem as idades em que as crianças gostam naturalmente de se movimentar e aprendem as características dos movimentos brincando. Brinca aprendendo e aprende brincando. Brincando, as crianças desenvolvem as habilidades básicas e fundamentais à prática dos esportes (fase pré-escolar). Quando as habilidades fundamentais (correr, lançar, receber, tracionar etc...) já foram vivenciadas de maneira diversificada elas tendem ao nível maduro, portanto as crianças são capazes de combiná-las nas ações fundamentais (Universal I). Como será exposto na estrutura metodológica, integradamente e quase que concomitantemente ao aprendizado das combinações das habilidades fundamentais as crianças aprendem a utilizá-las em situações esportivas contextualizadas. As então habilidades táticas esportivas são utilizadas em benefício do objetivo de um jogo, desenvolvendo as combinações táticas esportivas, desde então, desenvolvendo o pensar e decidir (Universal II).

A denominada etapa de “Transição” (abrange dos 10 aos 12 anos de idade). Esta se constitui das fases de orientação (12-14 anos) e direção (14-16 anos). Nestas idades,

frequentemente, as crianças sentem a vontade da prática de esportes no seu sentido formal, ou como nas palavras de Freire (2003), citando Rosa e Reis (S/d) “quem não sonhou em ser um jogador de futebol”. O nome de “Transição” deriva da idéia que a criança-adolescente ainda não está preparada para escolher, para decidir a intencionalidade da sua prática, mas ainda restam fases para realizar esta escolha. A designação transição está dada para enfatizar o conceito pedagógico implícito na proposta. As fases seguintes, Orientação e Direção, permitem consolidar o processo de constituição e então, sim proceder às escolhas. Considera-se importante para tomar uma decisão o conhecimento sobre as possibilidades de sucesso. Portanto, é necessário respeitar os interesses do praticante, fomentar o conceito da prática continuada de atividades físicas e de esportes. A intencionalidade e potencialidade do indivíduo estão a partir dos 14-16 anos mais claramente definidos no SADE. No caso de uma escolha para a prática de esporte na intencionalidade do alto rendimento devem ser observados os mecanismos (subsistemas) que o mesmo impõe (veja Figura 04). Caso a intencionalidade pelo esporte esteja direcionada a forma de expressão “Saúde-Lazer-Recreação” o interesse, motivação, conhecimento da prática, prazer na prática, e até a necessidade da prática tornam-se fatores consideráveis à tomada de decisão.

Na “etapa de decisão” apresenta-se o momento recomendado para se definir qual será a forma de manifestação do esporte em que o sujeito egresso do PST deseja concretizar sua prática esportiva.

No alto nível de rendimento objetiva-se maximizar os resultados e o desempenho. Na prática do esporte de saúde, lazer, recreação, os processos de ensino-aprendizagem são direcionados a proporcionar ao praticante os meios, as ferramentas para responder as solicitações do esporte de maneira que levem o mesmo a sentir prazer, a compreender e gostar da prática, proporcionando competências e habilidades que oportunizem a melhoria da qualidade de vida. A escolha por uma dessas manifestações do esporte será oportunizada no Programa Segundo Tempo através das formas de desenvolvimento dos conteúdos.

O caminho do alto nível de rendimento pode ser iniciado caso seja esta a opção do participante egresso do PST, a partir das experiências acumuladas ao longo da sua prática. A metodologia desenvolvida ao longo das etapas e fases e a relação das estruturas substantiva-temporal-metodológica apresentadas possibilitam essa decisão. Importante que durante toda permanência no PST o professor destaque as exigências e

as características da prática do esporte no alto nível de rendimento, as compare com os objetivos formulados no PST, contribuindo com a formação do pensamento crítico e da conscientização da prática dos alunos.

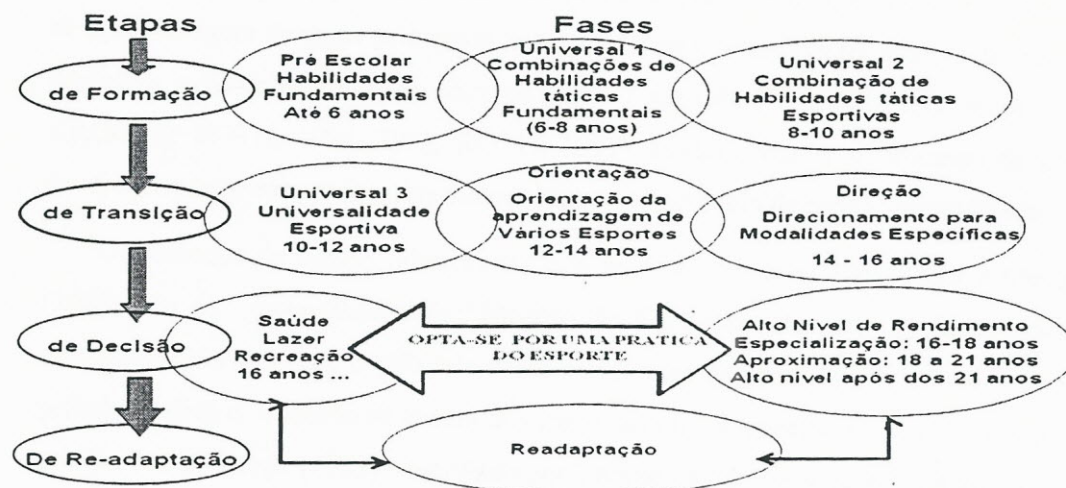


Figura 4 : A Etapas e fases da estrutura temporal.

Retornando as relações da estrutura temporal com a Teoria da Ação destaca-se que o conceito pedagógico normativo das etapas e fases se apóia na interação entre a pessoa a (integrante do PST) que quer aprender a jogar (intenção) handebol ou basquetebol (tarefa), mas que precisa previamente desenvolver seu conhecimento tático, jogar para aprender a descobrir sinais relevantes que facilitem sua ação. Também solicita-se de experiência motora para realizar concretizar na prática as ações. Solicita-se uma adequada capacidade coordenativa e habilidades para “fazer” as respostas. Neste caso o ambiente de aprendizado se relaciona com as experiências anteriores, com os significados dessa tarefa, nesse ambiente, nessa faixa etária.

3.3. A estrutura metodológica

Na estrutura metodológica o processo é caracterizado pelas perguntas “como ensinar a fazer?” Como? Qual o caminho a seguir no ensino-aprendizado? Destaca-se como função da estrutura metodológica a relação entre os conteúdos (estrutura substantiva) com a correta seqüência desses conteúdos (estrutura temporal).

Na estrutura metodológica procura-se caracterizar qual é ênfase adequada das atividades para que as mesmas contribuam e promovam a construção do conhecimento.

O método se constitui no caminho a seguir no processo de ensino. No PST a seqüência sugerida oportuniza e prioriza primeiramente os processos de aprendizado incidental (aprender jogando, sem a criança saber que se está aprendendo). Esta forma de aprendizagem deve ser priorizada basicamente nos primeiros momentos da iniciação esportiva, e fundamentalmente entre os 4-10/12 anos de idade (GRECO; et. al., 2006; KRÖGER; ROTH, 1999, 2002; ROTH, 1997). Posteriormente o processo de ensino deverá ser complementado pelas metodologias intencionais de ensino-aprendizado.

Os métodos de ensino intencionais que se destacam conforme Graça e Mesquita (2006) são os denominados de “Modelo de Educação Desportiva” formulado por Šiedentop (1987, 1994), o “Modelo Desenvolvimentista” proposto por Rink (1993), e principalmente o “Modelo de ensino dos jogos para a compreensão” (TGfU) formulado por Bunker e Thorpe (1982) e ampliado por Thorpe, Bunker e Almond (1986), Griffin e Buttler (XXXX) e Oslin, Griffin, Mitchel (1997). No Brasil existem trabalhos escritos por professores que aplicaram esta forma metodológica e destacam os seus resultados (SCAGLIA, 1999; SOUZA, 1999).

O método da compreensão tática implica em um direcionamento das atividades para compreender os objetivos táticos específicos dos esportes caracterizando o ensino a partir da aprendizagem tática do jogo para, posteriormente, se desenvolver a técnica. Esta opção metodológica corrobora com a proposta apresentada que destaca a seqüência incidental-intencional e sempre com o jogo e a aprendizagem tática em primeiro lugar.

Quando se iniciam atividades de jogo priorizando o método da compreensão tática com uma orientação didático/pedagógica com ênfase nos processos intencionais de ensino-aprendizagem, destaca-se a importância do conhecimento, particularmente dos processos cognitivos (percepção de sinais relevantes, bem como de tomada de decisão, por exemplo, passar ou lançar) presentes no jogo, sem descartar o jogar.

A proposta do PST centra-se inicialmente no ensino-aprendizagem através de processos incidentais de aprendizagem, principalmente na infância até os 12-14 anos, para gradativamente se objetivar, nas etapas de orientação e direção, um equilíbrio entre ambas as formas possíveis de aprendizagem: o incidental e o formal.

Na estrutura temporal, na fase de transição iniciam-se atividades com metodologia de ensino que prioriza a compreensão tática. Porém, nesta etapa (como nas seguintes) não se descartam atividades em que se apresentem jogos (por exemplo, jogar basquetebol 3x3+1 somente em uma cesta) os quais os processos incidentais de aprendizagem sejam oferecidos. Ao contrário será nesses que a proposta pedagógica se apoiará para elaborar os programas de atividades mais direcionadas a compreensão tática, pois o professor deverá observar nas atividades programadas (3x3+1) as possíveis deficiências na compreensão tática do jogo, nos aspectos perceptivos, no conhecimento tático para solucionar os problemas do jogo, e assim direcionar adequadamente a construção e reestruturação do conhecimento tático via método da compreensão tática.

Na figura (5) a seguir se observa uma possível divisão dos métodos incidentais e intencionais de ensino-aprendizagem para o PST.

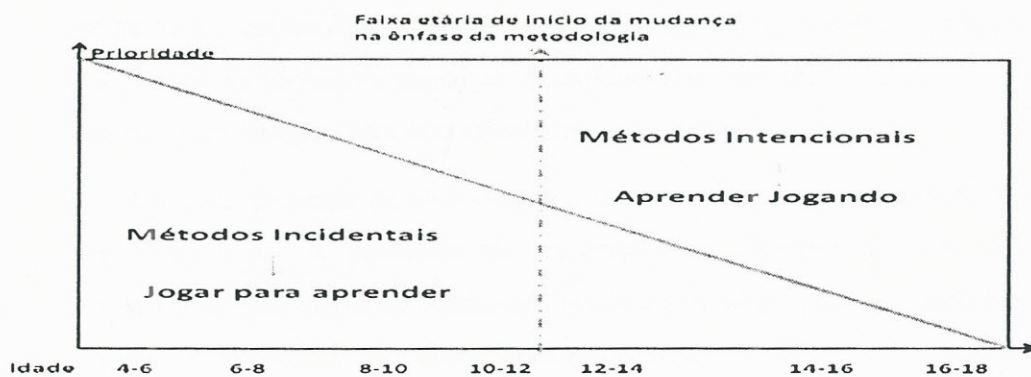


Figura 5: Divisão dos métodos incidentais e intencionais de ensino-aprendizagem.

Para uma melhor compreensão do SADE torna-se necessário neste momento uma aproximação a teoria construtivista formulada por Piaget (1969, 1978) e também relacionada e explicada por Flavell (1975). Na proposta de Piaget (1969) a construção do conhecimento depende das interações do indivíduo com a tarefa, conforme sua maturação biológica, provocando os esquemas de assimilação e acomodação que levam as adaptações. Para que isso ocorra é necessário que as atividades apresentem uma adequada progressão da dificuldade. O processo de construção de estruturas cognitivas e a evolução do rendimento para estágios superiores está determinado pelos processos de assimilação e acomodação. Nos processos de assimilação no qual os objetos ou conhecimentos novos são integrados às estruturas velhas previamente construídas pelo

indivíduo (PIAGET, 1974). Nos processos de acomodação ocorre uma mudança dos esquemas existente para adaptá-los á nova informação relevante. Nos processos de assimilação ocorre a incorporação da nova informação aos esquemas existentes (Sternberg, 2000). Este processo resulta da reformulação e elaboração de novas estruturas que se incorporam sobre outra precedente. Os processos de assimilação e acomodação constituem a adaptação ativa do indivíduo na intenção de compensar as perturbações que influenciam seu equilíbrio interno pela intervenção do ambiente externo (PIAGET, 1974), restabelecendo o equilíbrio, e oferecendo, deste modo, níveis superiores de adaptabilidade (STERNBERG, 2000).

No processo metodológico para um eficiente ensino-aprendizagem é importante considerar a Pessoa não somente como um ser biológico e, sim muito mais como um ser bio-psico-social, que, portanto, carrega uma herança cognitiva, conhecimento acumulado, bem como uma herança social e cultural, modeladas pela sua história de aprendizado. As interações da tarefa com a pessoa implicam em compreender não tão somente o nível de dificuldade da tarefa (fácil ou difícil, simples ou complexa) e sim muito mais as formas de aquisição de experiências presentes na situação ambiental de ensino-aprendizagem para essa criança, nesse contexto.

Em todo processo de ensino-aprendizado consideram-se importante as interações existentes entre os processos de maturação, de crescimento e de aquisição de experiência. Essa interação conduz aos processos de adaptação (conforme postulado por Piaget, 1978) necessários a obtenção de novas metas.

A compreensão do conhecimento temporal e espacial que a pessoa detém para realizar uma tarefa certamente influencia sua postura perante a mesma. No PST objetiva-se um processo de aprendizado que possibilite a pessoa estar capacitada para além da aquisição de respostas. Conforme a Teoria da Ação o estado atual da psicologia recomenda que em todo processo de ensino-aprendizado objetive-se prioritariamente tanto a aquisição de conhecimento quanto a aquisição de significados. Por exemplo, a tarefa é aprender a jogar handebol, quais conhecimentos existem relacionados com o esporte handebol nesse grupo?, qual o significado desse aprendizado e suas transferências para a integração social e o desenvolvimento da cidadania para esses aprendizes? ... Mais importante que executar gestos específicos dos esportes com perfeição ou que armazenar informações, é saber encontrá-las, reconhecê-las e utilizá-las para formular as soluções de forma contextualizada aos problemas que a pessoa

defronta, tanto no esporte como na vida cotidiana. Portanto, é necessário respeitar e compreender o universo cultural dos participantes, e partindo do jogo, das brincadeiras (FREIRE, 1999; GRECO, 1998;) oportunizar uma adequada dinâmica do processo de ensino-aprendizado.

Quando na Teoria da Ação e na perspectiva “dinâmico-ecológica” considera-se a interação da tríade pessoa-tarefa-ambiente é de fundamental importância para se obter sucesso no processo de ensino-aprendizado que esses aspectos sejam destacados no jogo pelo professor. O professor não pode somente pensar no ambiente físico, ou no ambiente social, e sim também no ambiente psicológico em que os processos metodológicos são desenvolvidos. O ambiente psicológico relaciona-se com a situação, com os parâmetros situacionais para estabelecimento das ações dos alunos.

O processo metodológico de jogar para aprender (incidental) em um primeiro momento e de aprender jogando (intencional) em um segundo momento concentra a importância do entender o jogo como uma tarefa que a pessoa realiza no ambiente proporcionado no marco do PST. O professor deve estar atento não somente aos aspectos da execução técnica dos fundamentos do jogo, ou as corretas manobras táticas, e sim muito, além disso, observar se o jogo (na forma em que ele seja oferecido) apresenta momentos de reflexão.

3.3.1. Da teoria à Prática: como aprender a ensinar no Programa Segundo Tempo para ensinar os alunos a aprender mais do que esportes....

Em concordância com a proposta política, os princípios, as diretrizes e os objetivos inerentes ao Programa Segundo Tempo, no SADE é formulada uma concepção pedagógica e metodológica que inter-relaciona as estruturas que constituem o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da forma esportiva. Ou seja, “o que desenvolver” (estrutura substantiva), “quando desenvolver” (estrutura temporal) e “como desenvolver” (estrutura metodológica).

Nesta concepção metodológica no processo de ensino-aprendizagem objetiva-se relacionar os dois extremos possíveis entre as formas de manifestação do esporte: iniciação-alto rendimento. Na concepção pedagógica do SADE considera-se que as diferentes formas de manifestação do esporte interagem entre si, estão em mútua dependência, oportunizando opções metodológicas que permitam ao iniciante se desenvolver de forma livre, sem pressões de rendimento, jogar para aprender e ao

mesmo tempo aprender (mais do que esportes!!!) jogando. Porém, após este processo de formação, após o egresso do PST a decisão pela forma da prática fica sobre a própria responsabilidade do cidadão, do ex-participante. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem no PST permite uma decisão individual, e não uma decisão “pré-formada” por outras pessoas nos primeiros passos (professor, treinador, família....). A decisão para a prática do esporte no alto nível de rendimento ou de uma prática de esportes na forma de Lazer, Saúde, qualidade de vida, etc estão abertas, as bases qualitativas para tal decisão foram construídas no PST através do SADE.

Na estrutura metodológica a concepção do ensino-aprendizado se apóia nos elementos comuns que constituem as diferentes modalidades esportivas dentro e fora das linhas do campo, isto é: Bola; Espaço ou Campo de Jogo; Objetivo do jogo (gol/ponto); Colegas; Adversários; Público; Arbitragem / Mediador; Regras do jogo; e finalmente a Situação de jogo. (Bayer, 1986; Graça e Oliveira, 1995; Greco, 1995, Roth, 1999).

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 dribbling, as fintas), se destacam as semelhanças entre as variadas modalidades esportivas. Uma tabela no basquetebol, é semelhante a uma realizada no handebol, no Hockey, ao “passa e vai” do futebol, em si estas ações, apresentam a mesma forma, a mesma estrutura de organização tática, somente são realizadas de forma diferente conforme a modalidade com as mãos (basquetebol, handebol, voleibol) pés (futebol, futsal), ou uma raquete-bastão (Hockey), de acordo com o espaço disponível e as próprias regras do jogo, indiferentemente da sua concretude.

Portanto, nesta proposta pedagógica para o ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo, estes aspectos táticos e técnicos comuns dos esportes são considerados como “tijolos” como parâmetros universais (GRECO, 1998).

A metodologia situacional recomendada para aplicar no processo metodológico de ensino-aprendizagem no Programa Segundo tempo enfatiza o desenvolvimento da compreensão tática do jogo e dos processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão procurando evitar que os praticantes sejam submetidos a desgastantes processos de ensino da técnica, ou levados a uma especialização precoce, excluindo a oportunidade de desenvolver e promover uma cultura esportiva apoiada na diversidade. Ao mesmo tempo, na metodologia situacional oportuniza-se a construção do conhecimento tático-

técnico através de Jogos que desenvolvem a Inteligência e Criatividade Tática e de Estruturas Funcionais (atividades de jogos em pequenos grupos) que são complementados pela aprendizagem motora variada, centrada no desenvolvimento dos parâmetros necessários a melhoria das capacidades coordenativas e das habilidades técnicas.

Os elementos táticos e técnicos dos esportes que são comuns nas diferentes modalidades esportivas serão desenvolvidos ao longo do tempo (estrutura temporal) junto com outros conteúdos necessários ao desenvolvimento integral da personalidade dos participantes. Para se compreender a proposta na sua totalidade é necessário relacionar a estrutura temporal com as diferentes fases de desenvolvimento das crianças e jovens brasileiros, é necessário também compreender que em geral, e conforme os princípios postulados nas teorias desenvolvimentistas, determinados conteúdos não são adequados para determinadas faixas etárias. Não se deve reproduzir o modelo de treinamento do adulto com crianças e jovens, há tempo a *posteriori* para tal. Também não se deve perder de vista que existem diferenças inter e intra-individuais entre os integrantes de um grupo, e que, portanto estas devem ser conhecidas pelo professor e consideradas na planificação da sua aula. Nesse aspecto os jogos e a forma de apresentar as atividades coordenativas representam um valioso meio para os alunos vencer obstáculos e se superar constantemente.

Nesta proposta as fases temporais apresentadas não são estipuladas de forma fechada (como o médico prescreve uma receita com medicamentos), entendem-se e acatam-se as influências culturais e ambientais, e, portanto, as atividades que constituem o programa de aulas não são pré-estabelecidas. São, sim, indicados um conjunto de parâmetros que adequadamente colocados ao longo das aulas pelo professor potencializam o processo de ensino-aprendizado dos esportes, e a formação da personalidade dos participantes. Mas dentro desses parâmetros existirão alunos que tem facilidade de realização e uma compreensão melhor, outros precisarão de atividades específicas para conseguir melhorar seu desempenho. A exata “dose” de cada um desses aspectos é o desafio e a enorme responsabilidade do professor. A prioridade do professor consiste na sua obrigação ética de não deixar de oferecer sistematicamente as atividades que oportunizem o desenvolvimento desses parâmetros, desses “tijolos”. Exatamente este é o ponto que faz a diferença. Ou seja, o que importa é apresentar atividades para desenvolver os parâmetros, a quantidade de atividades para cada um,

quais mais, quais menos, dependem da experiência dos alunos, da sua história de aprendizado, da qualidade do professor para reconhecer os problemas e formular os jogos e as atividades que possibilitem ao aluno sua construção de conhecimento, o aprender a ser, a fazer, a conhecer....

O professor como motivador é a mola de propulsão dos desafios a serem superados pelos alunos, portanto, ele deve estar sempre atento as dinâmicas que se apresentam nos grupos durante as aulas.

A construção das atividades se inicia sempre com o jogo, com a aprendizagem tática, se complementa com atividades para a aprendizagem motora. Desta forma posteriormente na idade adulta será possível um treinamento tático e técnico nos esportes com direcionamento aos aspectos necessários a maximização da tomada de decisão. Ou seja, no Programa Segundo tempo se apresenta um processo de construção do conhecimento a partir do jogo e de situações de jogo (por isso é considerado um método situacional), de uma “escola da bola” apoiada nos elementos universais das modalidades.

A seguir apresentam-se os parâmetros que fazem a metodologia situacional e posteriormente um conjunto de atividades que possibilitam não somente saber fazer, e sim muito, além disso, o desenvolvimento da lógica, da compreensão tática do jogo, da formação da personalidade.

Propõe-se uma seqüência metodológica caracterizada por uma cronologia, na forma de um A-B-C dos conteúdos. Inicia-se com seqüência da aprendizagem ao treinamento, e assim, da aprendizagem tática e motora ao treinamento tático e técnico. A proposta apresenta particularmente alternativas de atividades focadas para os jogos esportivos coletivos. Porém no ensino-aprendizagem das outras modalidades esportivas (por exemplo: atletismo, natação, ginásticas) deve-se “usufruir” dos conteúdos da aprendizagem tática, particularmente dos “Jogos de Inteligência e Criatividade Tática” (JICT), para que os participantes desenvolvam potencialidades inerentes a cognição-ação. 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, Karaté) 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 ensino-aprendizagem de forma mais focada

nas modalidades individuais, de composição e de combate. O conjunto destes “tijolos” é importante, são integrantes da visão Universal, e fazem a uma melhor prática...

Quando o ser humano joga todos seus sentidos estão sendo direcionados a essa atividade, quando se joga se estabelecem relações, por exemplo, de distância, de tempo, de orientação no espaço, de equilíbrio, de controle corporal, etc. estes elementos são gerais a todas as modalidades esportivas.

A. Da aprendizagem tática ao treinamento tático.

- a. Capacidades Táticas Básicas (adaptado de Kröger e Roth,(2002).
- b. Jogos de Inteligência e Criatividade Tática (GRECO, 2002).
- c. Estruturas Funcionais (GRECO, 1998).

B. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico.

- a. Capacidades Coordenativas (GRECO; BENDA, 1998).
- b. Habilidades Técnicas (KRÖGER; ROTH, 2002).

C. O Treinamento tático-técnico.

- a. Treinamento Tático
- b. Treinamento Técnico
- c. Treinamento integrado (físico-técnico, físico-tático, físico-técnico-tático)

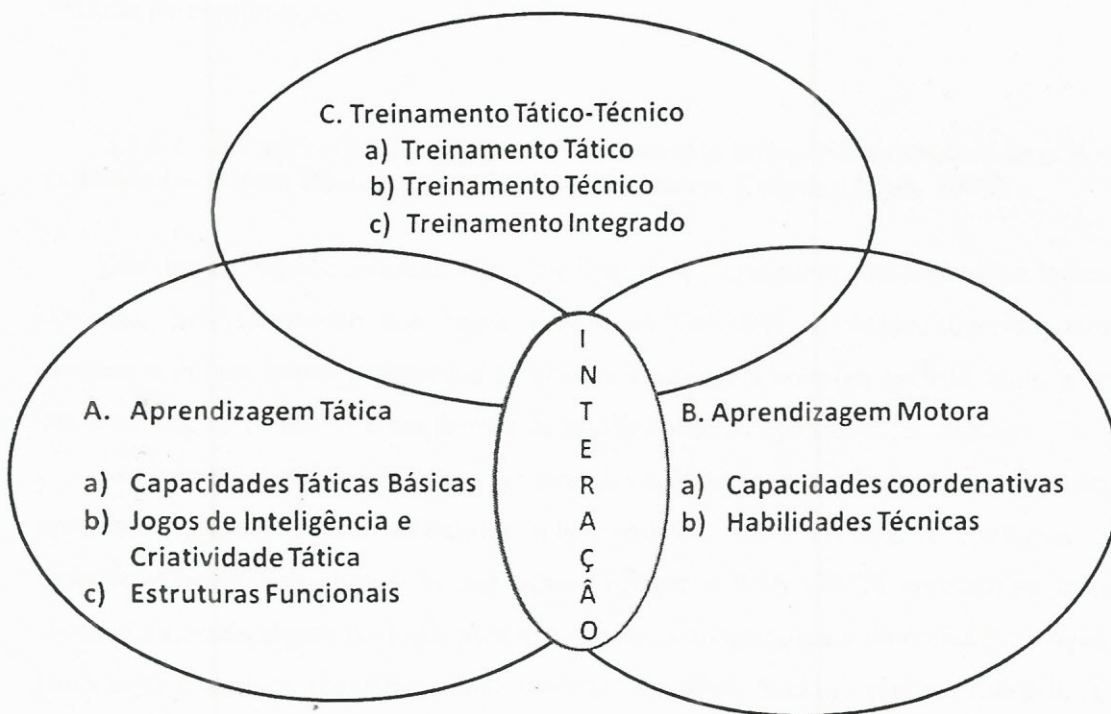


Figura 6: O “ABC” do processo metodológico e os “abc” de cada um destes (com base em Kroger e Roth, 2002)

A seqüência metodológica sugerida para o Programa Segundo Tempo é contemplada no processo dos tijolos que conformam o A-B-C que deve ser adequado a realidade ambiental. Isto é, se deve sempre considerar a cultura, a influencia do contexto social e as respectivas histórias de aprendizado das crianças e adolescentes participantes do Programa Segundo Tempo. Assim, Objetiva-se evitar tanto a mecanização e repetição analítica de atividades, com ênfase nas técnicas esportivas com base em modelos do adulto, do campeão, quanto à especialização precoce. Procura-se que o aluno desenvolva o conhecimento “sobre” e “do jogo”, complementando o saber fazer, o conhecimento processual com o conhecimento declarativo, isto é, que o participante consiga expressar esse conhecimento através de ações motoras.

Nesta proposta metodológica a biografia de movimento de uma criança e de um adolescente se constrói através 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; elaboram regras táticas, em ambos os casos distribuem funções entre os componentes da equipe, sendo que as regras táticas do jogo são aprendidas na unidade percepção-ação.

3.3.1.1. Da aprendizagem tática ao treinamento tático: o desenvolvimento das capacidades táticas Básicas (modificado com base em Kröger e Roth, 2002).

Este tipo de jogos e atividades tem por finalidade o praticante compreender a lógica do jogo, particularmente dos Jogos Esportivos Coletivos. A idade sugerida para apresentar ênfase nestes parâmetros se vincula à passagem entre os 6-10/12 anos, e se 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, hockey, rugby, 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 conquistar o gol, por exemplo, para se fazer o gol (**acertar o alvo**) é necessário: **transportar a bola para o objetivo**, o que solicita o **jogar em conjunto**, portanto, quem tem a bola deve **reconhecer os espaços** que se apresentam no jogo para avançar. Quem não tem a bola precisa **oferecer-se, orientar-se, sair da marcação** facilitando a ação do colega, criando opções para este passar. Pode-se, também assim, **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 fingir, ver de criar chance de gol.

O Quadro 1, a seguir apresenta o conjunto de parâmetros ou de “Tijolos” modificado com base em Kröger; Roth (1999)

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	O importante é receber a bola do colega, ou passar a bola para este.
Reconhecer espaços	É importante reconhecer as chances para se jogar ao 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 1: Capacidades Táticas Básicas (Modificado com base em Kröger; Roth, 1999; 2002 em português).

No Quadro 2 a seguir apresenta-se uma relação entre os parâmetros ou tijolos táticos, os objetivos que estes perseguem no jogo e exemplos de jogos e atividades para seu desenvolvimento.

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 Bamboê. 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 com marcação individual

Quadro 2: Capacidades táticas básicas, seus objetivos e exemplos de jogos para seu desenvolvimento.

Como pode ser observado a partir de jogos e brincadeiras, apresentam-se muitas formas de ampliar o conhecimento tático dos praticantes. O desenvolvimento das Capacidades Táticas Básicas principalmente –mais 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 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, o na linguagem dos treinadores “ler o jogo” ter “leitura do jogo”...

3.3.1.2. Da aprendizagem tática ao treinamento tático: Os Jogos de Inteligência e Criatividade Tática.

Na aprendizagem tática outro pilar que deve ser construído a partir dos 8 anos de idade (sendo que estes jogos são recomendados para participantes entre os 8 e 88 anos de idade....), consiste dos denominados “Jogos de Inteligência e Criatividade Tática (JICT). Procura-se apresentar aos alunos jogos que tenham muita dinâmica, uma 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 que não apresentam relações diretas com uma modalidade específica, se apóiam nos elementos comuns das modalidades, e devem ser jogados com as mãos, pés e 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, por exemplo, em relação 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 que recorra as formas de pensamento divergente e convergente, base da criatividade tática para encontrar soluções as situações do jogo. Nestes jogos varias tarefas devem ser realizadas de forma simultânea, portanto, aproximam-se do esporte formal no sentido de “pensar rápido”, resolver situações sobre pressão temporal ou espacial, 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).

Quando se utilizam os termos pensamento divergente, significa que são jogos e atividades que permitem ao participante desenvolver mentalmente muitas alternativas de solução para a situação de jogo. Pensamento convergente significa que o participante em uma situação de jogo escolha uma alternativa de solução que é para ele a melhor, a mais adequada. Ambas as formas de pensamento se relacionam entre sim, sendo ambas necessárias no cotidiano.

Dessa forma, enfatiza-se a exigência nos processos cognitivos de atenção, percepção, tomada de decisão, memória, reconhecimento de padrões etc. Outra característica importante destes jogos consiste no apelo tático as diferentes formas de marcação individual, o que traz inúmeras vantagens na formação tática individual.

Por exemplo, o **Fute-Hande-Rugby-Bunda-Gol...** Joga-se em um campo retangular onde os gols são convertidos em qualquer setor da linha de fundo. Duas equipes procuram fazer o ponto, seja através de auto-passe (1 ponto) ou de 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 (Rugby). Os defensores para obter 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.

3.3.1.3. 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 par se relacionar, muitas coisas para se observar. Isto deve ser evitado na iniciação para melhor compreensão da lógica do jogo, para poder “pensar, ver e escrever” o jogo. Portanto as atividades denominadas de “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 a 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 incentivar a marcação individual.

Quando o numero 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 idéia 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 idéia se apóia em oportunizar que as crianças joguem, com o jogo acontecendo numa situação real. 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 que as 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) apóiam 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, sendo importante destacar que a função destes é auxiliar no transporte da bola da equipe em ataque, auxiliam na organização de ações táticas. Essa intervenção é uma das características que diferencia qualitativamente a proposta do PST (Bayer, 1986; Graça & Oliveira, 1995; Thorpe et al., 1986). A idéia, o caráter e os objetivos do jogo esportivo não são alterados, o método de “deixar jogar” e de “aprender fazendo” são priorizados.

Para uma variabilidade no 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, portanto, se procede 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.

Estas três formas de conteúdos (Capacidades Táticas Básicas, Jogos de Inteligência e Criatividade tática, Estruturas Funcionais) permitem que não somente seja melhorada a capacidade de jogo das crianças. Através do jogar para aprender se estabelecem os vínculos entre o grupo, se oportunizam situações onde capacidades, habilidades, competências, comportamentos, atitudes estão sendo expostas 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, 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 7.

O ensino-aprendizado pela compreensão (TGFU) apresenta uma ênfase na aprendizagem social. O TGFU tem o papel de desenvolver um cidadão crítico, capaz de ter participar de uma sociedade livre, discutir e tomar decisões para construir uma sociedade democrática (McBRIDE e XIANG, 2004). O diferencial apresentado pelo TGFU em relação aos métodos tradicionais se apresenta na ordem que os conteúdos táticos e técnicos são apresentados. É de crucial importância o conhecimento tático seja oferecido primeiro do que as habilidades técnicas, estas são introduzidas no momento em que o aluno entenda “o quando” e “o porquê” de utilizá-las (HOLT, STREAN e BENGOCHEA, 2002). Quando as crianças estão dialogando sobre qual a melhor resposta para o problema tático elas estão desenvolvendo estratégias coletivas, mas também confirmando a influência da abordagem social construtivista (LIGHT, 2008).

Na figura 7 a seguir observa-se o processo de interação entre jogo-aluno-professor, e a seqüência do processo de ensino-aprendizagem conforme o método de ensino pela compreensão tática ou TGFU conforme sugerido por Bunker e Thorpe (1982 e 1986).

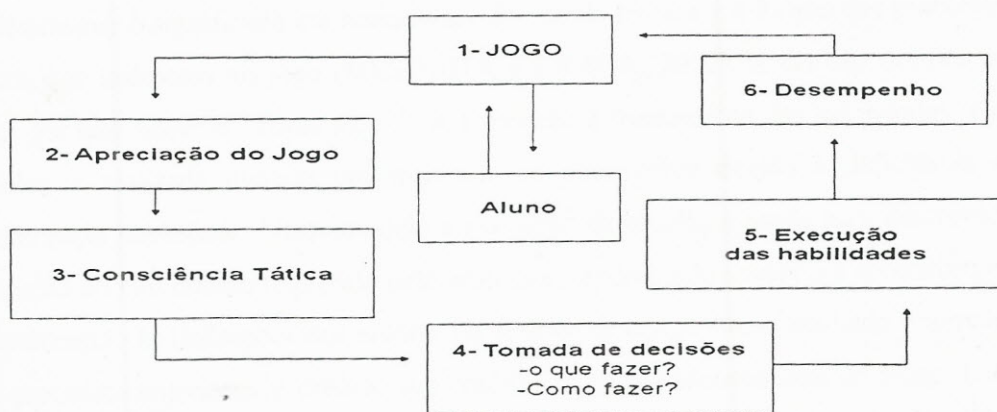


Figura 7: O processo de ensino pela compreensão tática (BUNker e Thorpe, 1982; 1986).

Na seqüência das fases de aprendizado se propões que as crianças compreendam as regras do jogo, não importa se elas são simples, pois elas dão o formato ao jogo. No voleibol, por exemplo, quando a rede é modificada, o tempo que a bola fica no ar (rallies) é maior. No futebol e no handebol quando as traves são maiores à possibilidade de que o gol seja feito é maior, fica mais difícil para os goleiros pegar. Nesta 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 diversificar a capacidade tática.

Na fase de compreensão tática, com objetivo de defender ou de atacar, devem ser encontradas formas de criar ou diminuir o espaço. Portanto, devem-se utilizar uma aproximação tática com outras modalidades como os jogos d Inteligência e Criatividade intercalados para através das alterações nas táticas de jogo, se forme um conhecimento flexível, variado. Através do dialogo com os alunos as possibilidades táticas são descobertas, desenvolvendo:

1. O pensamento convergente, ou seja, quais as melhores alternativas,
2. O pensamento divergente, ou seja, determinando as várias oportunidades de atacar ou defender conforme o adversário na situação.

Com esta 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 e GRAÇA, 2002). A decisão implica em saber “ *o que fazer*” e “ *como fazer*”. A Execução e treinamento das habilidades, e da Técnica é realizada quando um jogo não se desenvolve devido à deficiência de determinada habilidade. Neste modelo a execução da técnica é usada para descrever a execução do movimento requerido pelo professor, tendo como contexto a aprendizagem reconhecendo as limitações dos alunos. Na fase de desempenho, o resultado observado dos processos anteriores, é medido sob critérios que são independentes do aluno. Estes critérios, são aqueles com os quais se classifica as crianças como boas ou más

jogadoras, quer na escola ou em nível internacional. Deve-se ter uma medida apropriada da resposta assim como a eficiência técnica (THORPE, BUNKER e ALMOND, 1986)

Torna-se primordial a participação ativa dos professores questionando o aluno o que ele deveria fazer, desenvolvendo a consciência tática. Neste 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 grande problema do acompanhamento da evolução dos alunos nesta proposta se encontra na possível falta de conhecimento tático do professor para implementar a proposta.

O processo de ensino aprendido na seqüência 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.

O ensino-aprendizagem da Técnica que será descrito a seguir deve ser aplicado em qualquer uma das escolhas metodológicas (incidental-intencional).

3.3.2. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico.

No texto foram apresentadas as atividades que enfatizam o jogo, jogar para aprender que desencadeiam o processo de aprendizagem tática. Caso se analisar isoladamente a intenção específica desses jogos consiste em oportunizar que o aluno aprenda a "ler" o jogo, que tenha a partir da variabilidade de vivências de jogar com as mãos, os pés, com bastão, oportunidade de estruturar uma adequada "leitura" dos jogos. Claro que os jogos são um meio pedagógico no Programa Segundo Tempo e que nestes também interessa que outros conteúdos estejam sendo revelados, oportunizados.

Na prática do jogar também é necessário saber "escrever" (ROTH, 1999) o jogo, ou seja, o participante precisa executar ações motoras para conferir suas idéias 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...

Ao se considerar a Teoria da Ação para construir o conceito do jogo, torna-se necessário paralelamente à aprendizagem tática oportunizar o processo de aprendizagem motora. O parâmetro B, na tríade do ABC...

No Programa Segundo Tempo não será aprendido primeiramente 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 um amplo processo de melhoria das Capacidades Coordenativas. A proposta originalmente formulada por Neumaier e Mechling (1995) e publicada em português por Greco e Benda (1998) será o referencial teórico para orientar o processo de aprendizagem motora no programa Segundo tempo. 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, portanto, solicitam de uma progressão de dificuldade específica. Nas faixas etárias entre os 6-10 anos de idade será adotada a sugestão de complementação no processo de aprendizagem motora com o desenvolvimento das Habilidades Técnicas conforme sugerido por Kröger e Roth (1999,2002).

3.3.2.1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico: o desenvolvimento das capacidades coordenativas

Para os especialistas das “ciências do esporte” as capacidades coordenativas compõem a base central da denominada “inteligência motora” (MARTIN, 1988; ROTH, 1993; ROTH, 1998; KRÖGER; ROTH, 2002). O desenvolvimento das capacidades coordenativas oportuniza uma aprendizagem motora mais acabada e completa.

As capacidades coordenativas representam a substância de base para a realização de qualquer movimento humano, e também de qualquer tipo de gesto, ou técnica específica de um esporte.

Porem, sabendo-se da importância desta capacidade para a motricidade ela é muito pouco trabalhada no processo de ensino-aprendizagem. Seu desenvolvimento é muito pouco sistematizado no processo de aprendizado. No Programa Segundo Tempo estas capacidades são consideradas na sua real contribuição para o desenvolvimento integral da criança, portanto a seguir se oferecem sugestões de como trabalhar.

Em relação às exigências coordenativas que se apresentam nos jogos, observa-se que estas 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 as crianças e adolescentes, constituem uma base para o aprendizado das Habilidades Técnicas e das técnicas específicas dos esportes posteriormente. São altamente dependentes da herança genética, talento, porém, são modificadas através do processo de ensino-aprendizagem e do treinamento. As capacidades coordenativas constituem o pré-requisito para mais de uma estrutura de diferentes movimentos e apresentam uma amplitude e generalização variada. Diferentes fatores limitam o desenvolvimento das capacidades coordenativas, entre estes os mais importantes são: a quantidade de coordenações intra e intermusculares solicitadas no movimento, a condição dos analisadores, ou seja, o estado dos órgãos dos sentidos no momento de receber a informação do próprio corpo e do ambiente, a situação da aprendizagem, a experiência e repertório de movimentos adquiridos anteriormente, bem como as condições ambientais do processo de aprendizagem.

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 o 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 consiste da preparação da coordenação motora grossa e fina para realizar a ação. Mas durante esse processo o ambiente externo coloca parâmetros de pressão (tempo, precisão, complexidade, organização, variabilidade, carga) esse processo de elaboração de informação.

Essa 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, por exemplo, no tiro ao alvo existe uma grande pressão de precisão (ao igual que no momento de fazer a cesta no basquete...); na ginástica rítmica uma grande pressão de organização (pois varias ações ocorrem simultaneamente-giros e saltos....) e assim por diante. O quadro 3 a seguir destaca essas exigências.

Para o 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 3).

Parâmetros de pressão	Tarefas coordenativas nas que é necessário:	Exemplos
Tempo	Minimizar o tempo ou maximizar a velocidade de execução.	Correr 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 seqüências de exigências sucessivas, uma depois de outra.	Séries da ginástica. Fintas e dribbling 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 3: Elementos de pressão da motricidade (Kröger e Roth, 1999; Neumaier e Mechling, 1995a).

Deve-se destacar o potencial de combinações possíveis nas atividades a serem realizadas, 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, pés e com raquete-bastão, resultando assim em uma fabulosa combinação:

Um analisador (exemplo o 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, de forma igual, porem sempre de forma diferente...

Quando se combinam dois analisadores (por exemplo, visual e vestibular) encontramos um maior número de atividades plausíveis de serem pensadas. O resultado final é quase infinito, pois se deve inserir ainda que as atividades possam ser com bolas, bastões, arcos, pneus, dentre outros.

Quadro 4: Exemplo de atividades para o ensino-aprendizagem da coordenação.

Pressão de organização	Analizador vestibular (equilíbrio)	
Lançar a bola para cima e pegá-la após um giro completo sobre o eixo longitudinal;		
Circundação dos braços simultaneamente e em sentido contrário;		
Andar paralelo a uma linha reta e simultaneamente cruzar os braços, abrir e fechar as pernas e pés;		
Balançar-se acima de um banco sueco e conduzir uma bola;		
Jogo da sombra com o colega quicando uma bola;		<p>Andar quicando uma bola encima 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.</p>
Dançar com bolas conforme a música;		
Balançar-se acima de um banco sueco, lançar e pegar uma bola.		

Para o ensino-aprendizagem das capacidades coordenativas enfatizando-se as faixas etárias entre os (4-6 anos e os 12-14 anos, sugere-se uma progressão didática onde:

Idade	Trabalho com elementos	Material	Tipo de trabalho	Manejo com	observar	
4/6 - 8 anos	um elemento	Bola	Tracionar, empurrar, rolar, transportar, lançar, receber, equilibrar um objeto, se equilibrar, controlar, puxar, conduzir, rebater, girar, quicar, saltar.....	Mãos	Variação da execução do movimento. Modificação das condições externas.	
8 - 10 anos	dois elementos	Bastão		Pés		
10 - 12 anos	três elementos (da coordenação geral a específica);	Bambolê		Raquete	Combinando estes.	Combinação de elementos em diferentes velocidades
		Corde	Bastão			
		Cone	Combinando estes.	Variação das condições de percepção.		
		Jornal				
Garrafa pet	E todas as combinações que o professor e seus alunos conseguirem agregar...					
Pneu						
....						

Quadro 5: alternativas didáticas e metodológicas para o desenvolvimento das capacidades coordenativas.

3.3.2.2 Da aprendizagem motora ao treinamento técnico: o desenvolvimento das habilidades Técnicas

Outro elemento presente na proposta pedagógica do Programa Segundo Tempo que coadjuva no processo da aprendizagem motora ao treinamento técnico consiste no desenvolvimento de habilidades, denominadas de “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 mais geral, são parâmetros 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 nos esportes. Assim, Kröger e Roth (1999), baseados em Hossner (1995), definem a composição das habilidades técnicas através de oito parâmetros (Quadro 6).

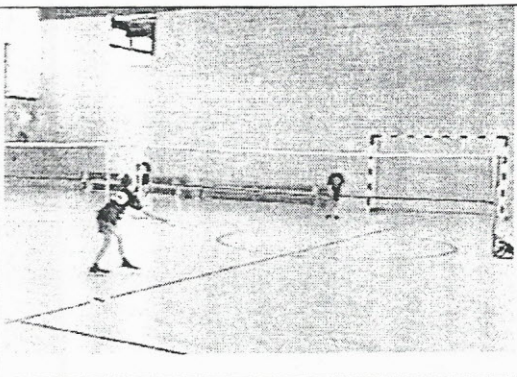
Principalmente entre as faixas etárias compreendidas nos 4-6 até os 10-12 anos de idade é necessário complementar o processo de aprendizagem motora desenvolvendo as habilidades técnicas paralelamente às capacidades coordenativas. É importante apresentar as crianças atividades nas quais possam ser reunidos exercícios para ser 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. Por exemplo, lançar uma garrafa Pet a uma cesta de lixo, nesta atividade se solicita do executante, organizar os ângulos e controlar a força. Por exemplo, Lançar um objeto para o alto e para frente, observar a parábola e lançar rolando no chão um bambolê exatamente no local que o objeto irá cair, solicita-se antecipação da distância. Estes exemplos mostram como se podem desenvolver as habilidades necessárias a correta execução de uma técnica esportiva posteriormente.

No Quadro 6, a seguir, são descritas as Habilidades Técnicas

Habilidades Técnicas	Objetivo: (definição e exemplo)
Organização dos ângulos	Organizar, regular e conduzir de forma precisa à direção de uma bola lançada, chutada ou rebatida.
Controle (regulação) da 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.
Se oferecer (se preparar).	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.
Antecipação da posição defensiva.	Antecipar, prever, a real posição de um ou vários defensores.
Observar deslocamentos.	Perceber os movimentos, deslocamentos de um ou vários adversários.

Quadro 6: Habilidades técnicas (Kröger e Roth, 1999)

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 força.</p> <p>Organização dos ângulos.</p> <p>Antecipar a direção e distância do passe.</p>	<p>Acertar a bola:</p> <p>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.</p> <p>O colega do outro lado da rede está com um Bamboê nas mãos. 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 mesma atinge seu ponto mais alto, deve calcular onde vai cair a bola no seu próprio campo, e lançar o bamboê no chão, no local onde a bola enviada pelo colega vai quicar.</p>	 <p>Variação: Os dois com raquete, passe e quem recebe lança o bamboê e sem perder a seqüência, rebate a bola para o outro lado. Nesse caso teremos também o condicionante coordenativo pressão de tempo</p>

Quadro 7: Exemplo de atividades para a melhoria dos parâmetros organização dos ângulos e controle da força (com base em Kröger e Roth, 1999).

4. Conclusões

A proposta do Programa Segundo Tempo para a “Organização e Desenvolvimento Pedagógico do Esporte” apóia-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, as influencias do ambiente cultural e social das crianças e jovens participantes do Programa Segundo Tempo e que você professor conhecedor do local, saberá como introduzir os temas com seu grupo.

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 ensino-aprendizagem são relacionadas: os métodos incidentais (aprender jogando) e os métodos intencionais (jogar para aprender).

No Programa Segundo Tempo propõe-se que os participantes aprendam mais do que esportes, e que aprendam a gostar de esportes, portanto, inicia-se o processo de ensino-aprendizagem com a aprendizagem tática, se integram jogos e brincadeiras populares; e paralelamente estas atividades são complementadas 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 seqüência 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 seqüência no processo de ensino-aprendizado relacionando diferentes conteúdos táticos do jogo, relacionando

perceber e decidir, saber o que e saber como fazer. O processo de aprendizagem tática se complementa com os jogos a serem propostos nas denominadas “Estruturas Funcionais”, nas que o esporte é vivenciado a partir de formas de jogo reduzidas, com menos jogadores, mais que pela sua manipulação didática em relação a quantidade de jogadores, uso do espaço, do curinga etc. é possível aumentar o desenvolvimento das capacidades perceptivas e de tomada de decisão específicas para resolver as situações de jogo. Destacando que estas são semelhantes as que se encontram no jogo formal, no esporte.

Em relação ao processo de desenvolvimento das capacidades inerentes a realização das ações motoras, das bases para a melhoria da motricidade, é necessária uma adequada sistematização no processo de ensino-aprendizagem das capacidades coordenativas e das habilidades técnicas comuns aos esportes. Assim, para melhorar as capacidades coordenativas é necessária a adequada seqüência de exercícios que focalizam os diferentes condicionantes de pressão (são seis) da motricidade. O processo de aprendizagem motora no Programa Segundo Tempo se complementa com atividades e exercícios 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.

Estas 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 idéia do jogo, complementando com saber fazer, através 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.

Boa sorte e muitas alegrias....

Referências

- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. In Thorpe, D.; Bunker, D.; Almond, L. (Eds) Rethinking Games Teaching. Loughborough University, 71-72.

- Barbanti, V. J.; Amadio, A. C.; Bento, J.O.; Marques, A.T.(orgs)(2002). Esporte e atividade física. Interação entre rendimento e saúde. São Paulo. Manole.
- Bayer, C (1986). La enseñanza de los juegos deportivos colectivos. Barcelona. Espanha. Editora Hispano Europea.
- Bento, J. O. (1991). Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In: O desporto no século XXI: os novos desafios. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Porto. Portugal.
- Bento, J. O. (1991). O desporto na Escola e o desporto no Clube. C. M. Oeiras. Portugal.
- Bento, J. O. (1999). Contextos e perspectivas. In: Bento, J. O.; Garcia, R. P.; Graça, A. (org.) *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 19-112.
- Bento, J. O. (2004). Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: Gaya, A.C.; Marques, A.T.; Tani, G.: Desporto para crianças e jovens. Razões e Finalidades. Porto Alegre. Editora UFRGS.
- Bento, J. O. (2004). Desporto. Discurso e substância. Porto. Editora Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2006). Da pedagogia do Desporto. In: Tani, G.; Bento, J. O.; Petersen, R.D.: Pedagogia do desporto. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan.
- Bento, J. O.; Garcia, R. P.; Graça, A. (org.).(1999). Contextos da pedagogia do desporto. Lisboa: Livros Horizonte..
- Betti, M. (1991) Educação Física e Sociedade. São Paulo: movimento.
- Bracht, V(2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. Movimento. Porto Alegre: V.VI, n.12, p.14-24.
- Bracht, V.(1986). A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... Capitalista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. São Paulo: v.7, n.2, 62-68, 1986.
- Bunker, Thorpe (1982). A model for teaching all games in secondary school. In Bulletin of Physical Education. 18-1 P. 5-8.
- Constantino, J. M. (2007). Os valores educativos do desporto. Representações e realidades. In: Bento, J. O. Coimbra. Portugal. Editora Almedina. P. 57-79.
- Faria Júnior, A. (2006). Prefácio. In: Tani, G.; Bento, J. O.; Petersen, R. D.: Pedagogia do desporto. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan.
- Flavell, J. H. (1975). A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo. Editora Pioneira.
- Freire, J. B. (1999). Pedagogia do Futebol. Londrina. Paraná. Midiograf.
- Freire, J. B.(2003). Pedagogia do Futebol. Campinas. São Paulo. Editora Autores Associados.
- Freire, P.(1983). Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro. Editora paz e terra.

- Garcia, R. P. (2004). Para uma fundamentação antropológica do desporto e da educação física. In: palestra proferida na convenção das escolas de educação física do estado de Minas Gerais.
- Gaya, A. C.; Torres, L (2004). O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos. In: Gaya, A.C.; Marques, A.T.; Tani, G.: Desporto para crianças e jovens. Razões e Finalidades. Porto Alegre. Editora UFRGS.
- Gaya, A.C. (2000). Sobre o desporto para crianças e jovens. Revista Movimento, 13, I-XIV.
- Gaya, A. C.; et. Al. (2002). Perfil do crescimento somático de crianças e adolescentes da região sul do brasil. Porto Alegre. Revista Perfil. p, 79-86.
- Graça, A. (1994): Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.). *O ensino dos jogos desportivos*. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física- Universidade do Porto, p. 27-34.
- Graça, A.; Mesquita, I. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: Tani, G.; Bento, J.O.; Petersen, R.D.: *Pedagogia do desporto*. Rio de janeiro. Editora Guanabara Koogan. Pag. 269-283.
- Graça, A.; Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. N. 7(3):401-21.
- Graça, A.; Oliveira, J. (1995). O ensino dos jogos desportivos. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física- Universidade do Porto, p. 27-34, 1994.
- Greco, (1998). La formación del jugador inteligente. Buenos Aires. Argentina. *Revista Stadium*, Ano 22, Nº 128, p. 22 - 31.
- Greco, P. J. (1995) O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol. Campinas: Unicamp, 1995. 224p. (Tese, Doutorado em Educação).
- Greco, P. J. (Org.) (1998). Iniciação esportiva universal. Vol 2. Metodologia da Iniciação Tática. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Greco, P. J., Sisto, F. F. (1995). O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol. Campinas. São Paulo. *Revista Trajetos*, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Greco, P. J.; Benda, R. N. (1998). Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. v.1, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Greco, P. J.; Benda, R. N. (2006). Iniciação aos esportes: uma escola da bola para crianças e adolescentes. In: De Rose, D. J.: *Modalidades esportivas Coletivas*. Rio de janeiro. Editora Guanabara Koogan. P. 180-193.
- Greco, P. J.; Silva, S.A. (2008). A metodologia de ensino dos esportes no marco do programa segundo tempo. In: Bassoli de Oliveira, A. A.; Perim, G. L. (orgs): *Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo*.
- Griffin, L. A., Mitchell, S. A.; Oslin, J. L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign: Human Kinetics.

- Griffin, L. L.; Butler, J.I.; (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, L.A.; Oslin, J. L.; Mitchel, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, (Suppl.), A - 64.
- Holt, N. L.; Streat, W. B.; Bengoechea, E.G.; (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*.N.21:162-76.
- Hosner, E. J; Roth, K. (2000). *Sportspiele vermitteln*. DVS Kongress Sportspiele. Giesen. S chorndorf. Hofmann. R. F. Alemanha.
- Hossner, E. J. (1995). *Module der Motorik*. Schorndorf: Hofmann. R. F. Alemanha.
- Hossner, E. J.; Roth, K. (2002). *Sportspiele vermitteln*. In J. Schwier, N. Gissel & K. Ferger (Hrsg.). *Sportspiele - vermitteln, trainieren, erleben*. Hamburg: Czwalina.
- Kirk, D.; Mac.Phail, A.(2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the bunker-thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*.N. 21:177-92.
- Kröger, C.; Roth, K. (1999). *Ballschule – Ein ABC für Spielanfänger*. Schorndorf. Alemanha. Hofmann.
- Kröger, C.; Roth, K. (2002). *Escola da Bola: Um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo. Editora Phorte.
- Kunz, E. (2000). *Ttransformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí. Rio Grande do Sul. Ediotra Unijui.
- Light R. (2008). *Complex Learning Theory--Its Epistemology and Its Assumptions About Learning: Implications for Physical Education*. *Journal of Teaching in Physical Education*. N. 27(1).
- Light, R.; Butler, J.(2005). A personal journey: TGfU teacher development in Australia and the USA.*Physical Education & Sport Pedagogy*. Novembro 2005;10(3):241-54.
- Light, R.; Fawns, R.; (2003). Knowing the game: integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*. N. 55(2):161-76.
- Martin, D. (1988). *Training im Kindes- und Jugendalter*. Studienbrief der Trainerakademie Köln des Deutschen Sportbundes. Schorndorf: Hofmann.R.F. Alemanha.
- Martin, D.; Karl, C.; Lehnertz, K.(2001). *Manual de metodologia Del entrenamiento deportivo*. Barcelona. Editora Paidotribo.
- Mesquita, I.; Graça, A. (2002). O conhecimento estratégico de um distribuidor de alto nível. *Treino Desportivo [S.I.]*, n. 17, p. 15-20, 2002
- Moreira, W.W. (org)(1995). *Educação física e esportes – perspectivas para o século XXI*. Campinas. Editora Papirus
- Neumaier, A. (1999). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining*. Köln: Strauss.
- Neumaier, A.; Mechling, H. (1995). *Allgemeines oder sportartspezifisches Koordinationstraining*. *Leistungssport*, Philippka Verlag, N° 5, p.14-18.

- Neumaier, A.; Mechling, H. (1995). Taugt das Konzept koordinativer Fähigkeiten als Grundlage für sportartspezifisches Koordinationstraining? In P. Blaser, K. Witte ; Ch. Stucke (Hrsg.), *Steuer- und Regelvorgänge der menschlichen Motorik* (S. 207-212). St. Augustin: Academia.
- Newell, K. M. (1986). Constraint on the development of coordination. In: Wade, M.G.; Withing, T.A. (eds). *Motor development in Children. Aspects of coordination and control*. Dordrecht. Netherlands. P. 341-360.
- Newell, K. M.; Rovegno, I. (1990). *Motor Learning: Theorie and practice*. Quest, v42, p.184-192.
- Nitsch, J. (1991). The organization of motor behavior: an action-theoretical perspective. In VIII European Congress of Sport Psychology. Cologne.
- Nitsch, J. R. (1975). Sportliches Handeln als Handlungsmodell. *Sportwissenschaft*, Frankfurt, p. 39-55.
- Nitsch, J. R. (1986). Zur handlungsteoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In: Gabler, H., Nitsch, J. R., Singer, R. *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1. Grundthemen*. Schorndorf: Hofmann, p. 188-270.
- Oerter, R.; Montada, L. (1982). *Entwicklungspsychologie*. Munchen. Alemanha.
- Oliveira, M. K (1993). *Vigotsky –aprendizagem e desenvolvimento- um processo sócio-histórico*. São Paulo. Editora Scipione
- Oliveira, V; Paes, R. R.(2004). A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. In: [http:// efdeportes.com/revista digital](http://efdeportes.com/revista%20digital). Buenos aires: ano 10, n.71, abril 2004.
- Oslin, J. L. (1986). Tactical approaches to teaching games. *JOPERD*, 67 (1), p. 27.
- Oslin, J. L.; Mitchell, S. A.; Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231 - 243.
- Paes, R. R.; Balbino, F. H. (Orgs)(2005). *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Rio de janeiro. Editora Guanabara Koogan.
- Paes, R. R.; De Oliveira, V.(2004). *Ciência do basquetebol. Pedagogia e metodologia da iniciação à especialização*. Londrina: Midiograf.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid. Espanha. Editora Aguilar.
- Piaget, J. (1978). *A tomada de consciência*. São Paulo. Brasil. Edições Melhoramentos. Universidade de São Paulo.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1978). *A psicologia da criança*. Rio de janeiro. Brasil. Editora Difel.
- Piccolo, V.N. (1999). *Pedagogia dos esportes*. Campinas. Editora Papirus.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*_(2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Roth, K. (1993). De lo fácil a lo difícil. Gradualmente: aspectos teóricos, metodológicos y prácticos del aprendizaje motor en el deporte. *Revista Stadium*, ano 27, n.160, p.17-24. Buenos Aires, Argentina.

- Roth, K. (1997). Von Künstlern und Legenden: Wege zum kreativen Spiel. In E.J. Hossner & K. Roth (Hrsg.), Sport-Spiel-Forschung - zwischen Trainerbank und Lehrstuhl (S. 73-76). Ahrensburg: Czwalina. R.F. Alemanha.
- Roth, K. (1999). Die Heidelberger Ballschule: Praxiskonsequenzen des Modells der inzidentellen Inkubation. Bericht für Deutsche Sportbund. R.F. Alemanha.
- Scaglia, A. J. (1999). escola de futebol: uma prática pedagógica. In: Nista Piccolo. Pedagogia dos Esportes. Campinas. Editora Papirus.
- Scaglia, A. J. (1999). O futebol que se aprende e o futebol que se ensina. Campinas. Editora Papirus.
- Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality Physical Education through positive sports experiences. Champaign Illinois. Ed. Human Kinetics.
- Souza, A. J. de. (1999). É jogando que se aprende: o caso do voleibol. In: Nista Piccolo. Pedagogia dos Esportes. Campinas. Editora Papirus.
- Souza, A. J. de. (2005). Métodos para ensino do Voleibol. In: Ministério dos Esportes. Manifestações dos Esportes. Unidade 5. Esporte Escolar. Especialização. Brasília.
- Sternberg, R. J. (2000). Psicologia cognitiva. Porto Alegre. Editora Artemed.
- Tani, G (1992). Contribuições da aprendizagem motora à educação física: uma análise crítica. São Paulo. Revista Paulista de Educação Física. V.6, n.2, p 65-72.
- Tani, G.; Manoel, E. J.; Kokubum, E.; Proença, J. E. (1998). Educação física escolar-fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo. editora epu-edusp.
- Thorpe, R. (1990). New directions in games teaching. In: Armstrong (Ed): New directions in Physical Education, Vol. 1. Champaign. Human Kinetics. 79.100.
- Thorpe, R.; Bunker, D. (1985). A new approach to the teaching of games in the physical education curriculum. In *International Congress on Teaching Team Sports*, p. 217-225. Coni, Scuola dello Sport. Roma, 1985.
- Thorpe, R.; Bunker, D.; Almond, L. (1986) Rethinking Games Teaching - Loughborough. Inglaterra.
- Tubino, M.J.G. (1992). O que é esporte. São Paulo. Editora Brasiliense.
- Vigotsky, L. S. (1991). Pensamento e linguagem. São Paulo. Editora Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (1994). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Editora Martins Fontes.



TEXTO 07

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO - PST

Suraya Cristina Darido

Mauro Aparecido Bássoli de Oliveira

O propósito deste texto é abordar as questões metodológicas que devem/podem ser adotadas no Programa Segundo Tempo (PST). Em outras palavras, o que se pretende discutir é o “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, portanto envolve as suas concepções de humanidade, sociedade e de aluno.

Nesse texto, por uma questão de opção e disponibilidade de espaço, buscar-se-á discutir os objetivos (para quê 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 desse texto, o *como ensinar* no PST.

Para que ensinar esportes no PST?

Os objetivos do Programa Segundo Tempo são os seguintes:

- 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;
- Oferecer práticas esportivas educacionais estimulando crianças, adolescentes e jovens a manter interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral;
- 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, e que, além disso, usufrua 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 PST é que o esporte ultrapassa a idéia 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 PST problematizar, interpretar, relacionar, compreender 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 EF escolar e do programa PST, os alunos deveriam 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 PST.

Um paralelo com o ensino da matemática pode facilitar a compreensão do que significa a busca pela 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, após o período formal de aulas os alunos tenham condições de manter um programa de atividade física regular, apreciar um jogo, reivindicar mais espaços de lazer, repudiar as formas de violência no esporte e na sociedade, criticar o uso dos anabolizantes no esporte e na atividade física, compreenderem o papel do futebol na cultura brasileira, cuidar do meio ambiente, respeitar os diferentes grupos étnicos, compreenderem as diferenças de gêneros e suas possibilidades, entre outros.

Na prática concreta de aula significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com estes conhecimentos,

deve aprender quais os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, dentre outras. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por detrás 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 PST 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 termos como referência a classificação das dimensões dos conteúdos em conceituais, atitudinais e procedimentais, como já foi sinalizado para o PST por Oliveira e Moreira (2008). Senão vejamos.

O que ensinar no PST? Dimensões dos conteúdos: atitudinais, conceituais e procedimentais

Para iniciar a discussão sobre conteúdos que podem ser abordados no PST é preciso esclarecer o seu conceito, uma vez que este termo é tão utilizado quanto mal compreendido. 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 produza um desenvolvimento e uma socialização adequada 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 sócio-educativos como o PST. 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 que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas

referentes a nomes, conceitos e princípios. É comum observarmos os 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 quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como incluem as demais capacidades. Desta 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 PST. Na verdade, quando se opta por uma definição de conteúdos tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar 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 PST:

Dimensão Conceitual

- 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.
- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da Televisão etc.
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como; levantar um objeto do chão, como se sentar a frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente, etc.

Dimensão Procedimental

- Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira.
- Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras.
- Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

Dimensão Atitudinal

- Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- 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 para realizarem 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 nesta atividade.

Pode-se ir mais longe com o mesmo exemplo, quando o professor sugere que os alunos realizem estes exercícios em duplas, deve também discutir a importância do respeito ao próprio limite e ao do colega. Deste modo estamos tratando da dimensão atitudinal.

A Educação Física e os programas esportivos, ao longo de sua história, priorizaram os conteúdos numa dimensão quase que 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 do currículo oculto.

Em pesquisa realizada anteriormente por Darido (2003), ficou evidente a falta de tradição da área no encaminhamento dos conteúdos numa dimensão conceitual. Através

da observação das aulas de 7 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 numa dimensão conceitual.

Em outras palavras, a discussão sobre a inclusão destes conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção e na implementação de conteúdos relevantes. Além disso, muitas vezes, a comunidade não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta, e os alunos são bastante resistentes às propostas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual e atitudinal nas 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 PST, voltados à formação do cidadão, devem ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, buscar garantir o direito do aluno de saber o porquê dele 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. Se concordarmos que precisamos abordar conteúdos nas três dimensões dos conteúdos, os procedimentos metodológicos deverão dar suporte a essa concepção. Assim, podemos pensar como procedimentos metodológicos a utilização de painéis com informações sobre beleza e esporte, rodas de conversas e debates, estímulo a observação

de filmes e programas esportivos, enfim, metodologias de ensino que ampliem o conhecimento do aluno sobre o mundo 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 apóia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante.

Todos os alunos precisam ouvir de seus professores: – *Você pode!* Incentivo este que 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 auto-imagem 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, 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 de que o PST não visa exclusivamente o rendimento e deve deixar isso claro para seus alunos, valorizando as

diferentes formas de expressão, ou seja, não é porque um aluno não possui uma habilidade refinada no futebol que deve ser tratado de forma inferiorizada nas aulas, muitas vezes este aluno possui uma maior afinidade com outros componentes da cultura corporal ou com outras habilidades. Assim deve-se não apenas respeitar, mas mostrar aos alunos que é importante se valorizar as diferentes formas de expressão.

Exemplo: Um aluno que tenha muita dificuldade para aprender determinado fundamento, o professor apóia, elogia os progressos, incentiva o aluno a realizar o movimento fora da aula, enfim, se interessa 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 pedagogicamente em suas aulas, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos.

Exemplo: Aproveitar as situações que são frequentemente abordadas pela mídia, como casos de juízes que fraudam o resultado de um jogo, ou quando jovens que utilizam anabolizantes para aumentar a massa muscular. Procurar discutir as razões, os efeitos e 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 Campeonato Mundial de Futebol,

Participação ativa dos alunos, roda, modificação das atividades e das regras dos jogos

Recomenda-se iniciar e finalizar as aulas em roda, de modo que todos os alunos possam se posicionar lembrando o que foi realizado na última aula, trazendo informações sobre algum fato ou observação do cotidiano esportivo, ou simplesmente para ser apresentado o que será aprendido naquela aula (na roda inicial). 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 importante. 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, além de outros.

Além da participação dos alunos nas rodas, é importante garantir a sua participação ativa em todas as atividades e 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 que os participantes sejam incentivados a analisar o quadro e apresentar uma possível solução. Esta ação deve se repetir tantas vezes quantas forem necessárias para o devido aprendizado que, para a situação vivenciada, é relacionada à estratégia de defesa e ataque.

A integração do PST ao projeto pedagógico da escola, a família e a 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 propósitos idealizados no

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 a de disponibilizar um espaço adicional a esse processo formativo, porém sem a função de substituí-lo. É evidente que as possibilidades do PST 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 que chamamos a atenção é o da 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 PST. A falta de conhecimento adequado pode levar a uma desvalorização e entendimento de que as ações do PST não passam de momentos sem importância para os participantes, podendo causar evasão e uso do PST apenas como um espaço de depósito ou de prêmio ou castigo pelo desempenho escolar.

Levar os pais ao entendimento e participação das ações do PST pode causar uma diferença significativa na valorização das ações desenvolvidas. Assim, procurar organizar e desenvolver ações que estimulem essa junção é de fundamental importância 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 pessoas de alguma forma ligadas à cultura corporal relatem suas experiências com dança, esporte, ginástica, lutas, primeiros socorros, orientação postural e outras.

Outra forma de aproximar é aproveitar as experiências dos pais em relação ao esporte e à Cultura Corporal, proporcionando que eles 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, materiais e das atividades

As aulas do PST devem ser diversificadas tanto quanto possível, ou seja, o aluno não pode chegar e achar que sempre haverá 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 PST.

A diversificação favorece a inclusão e autonomia dos alunos, dois aspectos fundamentais do PST. A inclusão é facilitada, pois na medida em que há diversificação de atividades, práticas, há mais chance de identificação do aluno 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 ainda 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 PST 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 PST 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 uma maior flexibilização por meio da utilização de espaços e materiais “alternativos”.

É importante frisar que os conhecimentos e vivências trabalhados no PST devem transcender a ação pela ação, ou seja, elas devem ser pensadas e idealizadas 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 ampliar as condições existentes, seja para uma prática de esporte, de convívio, de trabalho ou de subsistência.

Exemplos: É possível utilizar os espaços vizinhos à escola, praças e parques públicos e, dependendo do contexto geográfico, praias, rios ou montanhas para o desenvolvimento das atividades cotidianas e também de atividades complementares. 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, etc. É uma proposta que estimula a prática da atividade para além dos horários formais.

Co-educação

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 do século passado, o que historicamente significa até “ontem”. É somente a partir deste período que se inicia o debate em busca da co-educação.

O que podemos constatar é que por força do processo de transmissão cultural reforçam-se os preconceitos colaborando para que as meninas não tenham as mesmas experiências dos meninos criando-se então uma cadeia de situações que leva à exclusão e à falta de motivação por parte das mesmas quanto à prática do esporte (SOUZA Jr., 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 (ROMERO, 1994).

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 os homens e as 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 Jr, 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. É papel do professor estar atento e identificar essas situações para encaminhar alternativas, que possam ser construídas em conjunto com os estudantes.

Exemplo: Em situações de co-educação, por exemplo, os professores podem 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 sucessivos chutes a gol não possam ser dados por jogadores do mesmo sexo, 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), e outras. 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 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 afligem os professores atualmente é o da indisciplina dos alunos, na medida em 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 vêem preferem não discutir. Além disso, vive-se uma crise de valores, sobretudo com a imposição de referenciais midiáticos, nos quais vale mais a aparência do 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 alunos.

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 a tona novamente um autoritarismo injustificável de tempos não muitos distantes (LA TAILLE, 1996).

O autor define primeiramente a disciplina como comportamentos regidos por um conjunto de normas, desta maneira, traduz a indisciplina de duas formas, sendo a primeira a revolta contra estas normas e a 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. Isto 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 insere, a possibilidade de surgir o comportamento indisciplinado será maior.

Sendo assim, a indisciplina parece ser causada pela soma de diversas razões distribuídas igualmente entre a escola, família, desigualdade social, aluno e professor.

Com relação ao PST, a dinâmica das aulas, por meio de atividades ligadas aos conteúdos de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, maximizam os conflitos e as questões ligadas às 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 bem como as sanções a partir do não cumprimento das regras. É 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 a todos a refletirem o que se passa. Algumas questões básicas podem ser colocadas pelo professor:

- a) As regras colocadas não estão de acordo com o que vocês querem?
- b) Alguém está se sentindo 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 PST?

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 estimulando atos de indisciplina e impedindo a prática que leva a 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. Esta condição com certeza desestimulará a concentração e 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 ensino-aprendizagem desses movimentos, trata-se de considerar o contexto específico em que os alunos estão inseridos, bem como seus interesses e desejos. Preocupam-se também, em evidenciar que as aulas incluam de forma explícita o conhecimento sobre o esporte e não se restrinjam a prática exclusiva dos movimentos. Mesmo assim, quando houver o interesse em ensinar as técnicas esportivas das modalidades coletivas, alerta-se que essas aprendizagens devem acontecer após a compreensão da dinâmica do jogo.

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, diferente 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 do professor de apresentar aos alunos os gestos técnicos, isso porque a escolha de adotar ou descartar-esses movimentos será decisão do aluno frente suas aspirações e necessidades (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

Também é preciso ressaltar que a aprendizagem da técnica pelos alunos não é antagonista ao prazer e ao lúdico nas aulas. Podem, dependendo do tipo de intervenção pedagógica do professor serem aspectos simultâneos e complementares. Por isso, a importância da capacidade do professor de identificar os momentos e os modos de ensinar as técnicas esportivas. Adiciona-se ao fato de que os professores atuam em ambientes de alta complexidade, incerteza, instabilidade, caráter único e dotado de conflitos de valores, em que o ensino da técnica é apenas um dos elementos que compõe 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 se faça o gesto da forma como se concebe dentro das técnicas oficiais e a criança ficar 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)?

Óbvio, 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 ser algo que parta da condição intrínseca do sujeito. Quando ele assim o quiser ele poderá e deverá ter condições pessoais para assim optar. Dessa forma, tanto mais chances estaremos possibilitando a ele se mais oportunidades possibilitarmos em seu processo formativo, em especial quando ampliarmos 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 condenou 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 desleal, a sobrepujar o adversário a qualquer custo, enfim, se levantou uma série de aspectos que seriam prejudiciais a 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 deve 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 totalmente as competições do PST, o que é necessário é 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 PST oportunizar aos beneficiados do programa eventos e programações diferenciadas ao longo do ano, o que pode incluir a realização de festivais inter núcleos 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 re-adaptar as regras para aumentar as possibilidades de participação dos alunos. Mais especificamente pode, por exemplo, se 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 e outros, publicadas 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:

- primeiramente, é indispensável que assista ao vídeo com antecedência, para destacar os aspectos a levantar na discussão do mesmo com a turma;
- ao assistir ao programa, será útil que elabore um roteiro de observações e, inclusive, selecione as passagens mais relevantes, que poderão ser re-exibidas durante o debate;

- 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 PST 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, o estudo da história do futebol no Brasil permite também a reflexão sócio-política 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 garantir um ensino de qualidade além de diversificar os conteúdos é preciso aprofundar os conhecimentos, ou seja, tratá-los nas três dimensões abordando os diferentes aspectos que compõem as suas significações. Ou seja, quando for tratar o futebol, ir além do fazer (técnicas e táticas), mas 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 PST é que a área ultrapassa a idéia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor problematizar, interpretar, relacionar, compreender 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 PST 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), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, 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 co-reponsabilidade.

O fato de possibilitarmos a que todos atuem e se sintam partícipes do processo disponibilizado pode contribuir substancialmente na adesão, envolvimento e até mesmo nos avanços das ações, pois isso poderá facilitar o envolvimento afetivo com a ação. Além dessa condição, que destacamos como imprescindível, porque dela poderemos chegar a segunda que é a da co-reponsabilidade. Só conseguiremos essa segunda condição se os participantes se sentirem envolvidos afetivamente com as ações propostas. Do contrário, teremos apenas corpos participando de ações sem que essas possam provocar mudanças que sejam significativas aos seus cotidianos.

O PST 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: Papirus, 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. p. 9-23.

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**, 2008.

RODRIGUES, H. A., DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento** (Porto Alegre). , v.14, p.135 - 154, 2008.

SOUZA JUNIOR, O. DE, 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.

TEXTO 08

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

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira¹

Evando Carlos Moreira²

Marcello Pereira Nunes³

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 uma meta, de um futuro que prevê um resultado desejado. 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 de forma dialógica suas intenções/ ações (saber-fazer ou fazer-saber), ganham uma direcionalidade específica para aquele contexto de 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 meta 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

¹ Professor Doutor Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – PR

² Professor Doutor Adjunto da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso – MT

³ Professor Mestre do Centro Universitário Vila Velha e Universidade Federal do Espírito Santo – ES

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 essa meta.

O planejamento pedagógico do núcleo e do conjunto de aulas (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 do que a outra. Se dedique com o mesmo empenho a todas elas. Divida tarefas e acredite no outro.

É necessário 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 experiências concretas de seus alunos e suas, 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, 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 texto “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo” (deste livro), 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, é o que chamamos de **PLANO**.

Ele representa um esboço, um apontamento de uma idéia, que serve como guia ordenado para realização de suas metas e 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 que essa idéia (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 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, produzida e determinada pelo lugar próprio e de autonomia marcada. Boa parte dessas crianças e jovens atendidas pelo Programa Segundo Tempo, está desprovida de estrutura familiar, de oportunidades sociais, culturais, econômicas, aliados de direitos e toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento. Assim, ao refletir, organizar e planejar suas ações, não deixe de realizar **uma leitura atenta dos textos sobre Corpo, gênero e sexualidade e Fundamentos do Programa Segundo Tempo, apresentados neste livro.**

Assim, planejar é uma das tarefas importantes para que as ações do Programa Segundo Tempo se efetivem e atinjam as finalidades que se espera: o desenvolvimento de valores humanos, sociais, culturais e éticos por meio do Esporte Educacional.

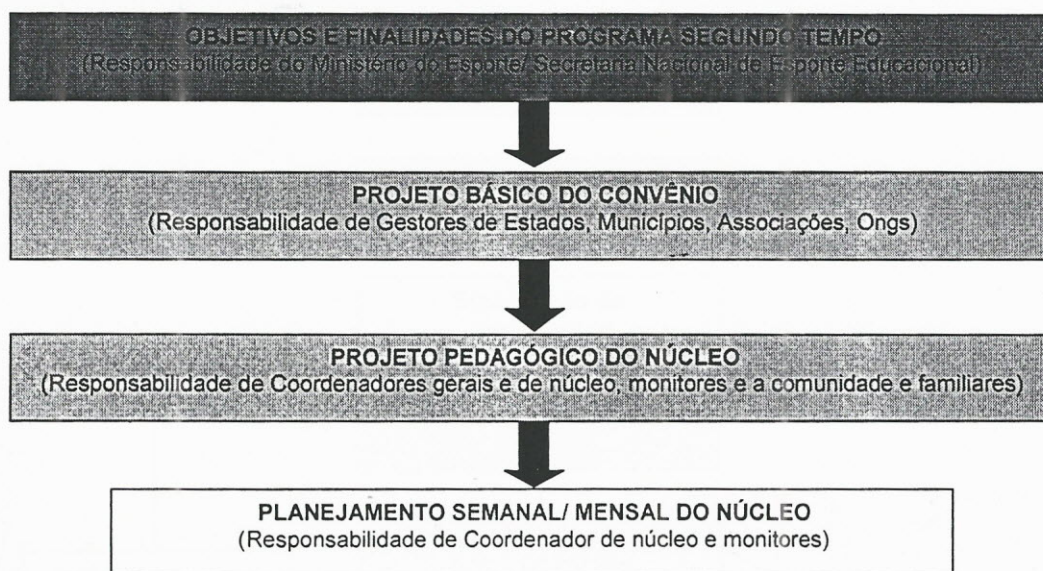
Portanto, no Programa Segundo Tempo tem-se a compreensão de que planejar não é uma ação apenas administrativa ou burocrática, como muitas vezes se julga, pelo contrário, é uma ação que **demonstra seu comprometimento** como professor e monitor nesse processo educacional.

Nesse sentido, demonstramos na continuidade deste texto 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 núcleos estão inseridos num projeto maior, que envolve, hierarquicamente, o projeto pedagógico do núcleo, do convênio, que por sua vez estão vinculados aos propósitos do Programa Segundo Tempo, antes de planejar precisamos observar como nos inserimos nessa estrutura.

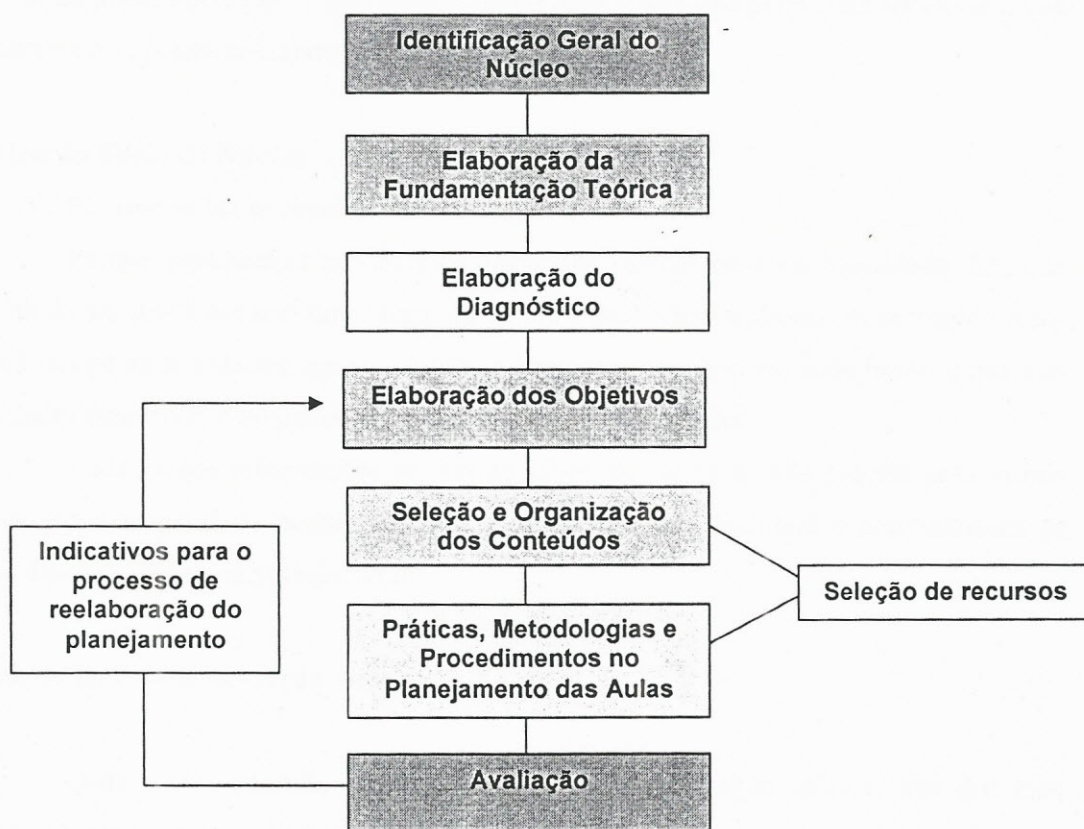


O Projeto Pedagógico do Núcleo (Plano Macro) e o Planejamento semanal/ mensal de intervenção das atividades de aulas (Plano Micro) são as intenções/ ações que o grupo de pessoas envolvidas nesse processo (coordenadores, professores, monitores, alunos, comunidade, agentes comunitários, dentre outros) deve desenvolver e efetivar. Estas atividades do núcleo, por sua vez, devem **indicar** quais são os objetivos maiores e que em longo prazo poderão e deverão ser atingidos 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 seqüência lógica de ações que ao se desencadearem permitirão um pensar e repensar constantes da condição de cada núcleo, bem como a revisão de objetivos estabelecidos com vistas a melhoria da ação pedagógica dos professores envolvidos com esse processo.



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 – método – avaliação** tem um papel de destaque 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 idéia, 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. Lembrem-se 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 co-responsáveis pelas atividades, quantos meninos e meninas atendem em cada horário, quais as 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 texto que apresenta a fundamentação teórica do Programa Segundo Tempo, pois este 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 que já bem sucedidas, construídas “da” e “para” a necessidade instalada.

Assim, essa etapa do planejamento deve contemplar:

- Os princípios do Esporte Educacional;
- As finalidades e propósitos almejados pelo Programa Segundo Tempo;
- De que forma os princípios do Esporte Educacional são viáveis e propícios às comunidades em que estão inseridos;
- Os princípios do Esporte Educacional e que estes atendam aos princípios básicos da inclusão social, do respeito às diversidades, que formem e informem os beneficiados;
- 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, auto-explicativo 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 deste texto**, a fundamentação teórica do planejamento pedagógico do 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 responde as seguintes questões: a) **quem** são os atores? b) em que **contexto**, aonde e quando? c) por que há **necessidade**? d) diagnosticar e delimitar o contexto e prover recursos possíveis.

E para isso é necessário observar e refletir sobre o contexto em que nos inserimos. Neste caso, sugerimos que o diagnóstico apresente:

- Informações sobre Índice de Desenvolvimento Humano – IDH e Índice de Desenvolvimento Educacional – IDE da região;
- Infra-estrutura social da localidade, escola, posto de saúde, asfalto, saneamento básico, dentre outras;
- Nível sócio-econômico, taxas de desemprego e subemprego;
- 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;
- Problemas sociais, tais como: falta de segurança, criminalidade, drogas, trabalho infantil, violência doméstica, gravidez na adolescência, dentre outros;
- A existência ou não de espaços e atividades para práticas esportivas, culturais e de lazer;
- Características básicas da população atendida;
- Dentre outras.

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 irá realizar em sua comunidade. Solicitamos que **preencha o Quadro 2 deste texto, com perguntas que possam contribuir para realização de um bom diagnóstico local.**

Elaboração dos Objetivos

Na elaboração dos objetivos você deve projetar finalidades para seus alunos, considerando inicialmente o que ele já sabe. Assim poderá definir quais serão os próximos passos para a nova aprendizagem, bem como, ao final de um determinado tempo e a partir da intervenção pedagógica, como ele estará em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os objetivos devem expressar as ações efetivas e esperadas de seus alunos. Os objetivos devem ser operacionalizados.

EXEMPLOS DO MARCELLO!!!! – estamos aguardando!!!!

Por vezes os objetivos mostram-se muito gerais, não sendo possível visualizar, em curto e médio prazo, o que de fato, se deseja atingir. E 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 independente da modalidade esportiva ou atividade complementar que sejam oferecidas no núcleo, os objetivos gerais estão para além deles, ou seja, do ponto de vista prático o que se deseja que as crianças e os adolescentes atinjam, compreendam, se apropriem, 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 queremos atingir de maneira satisfatória os objetivos do Esporte Educacional e, conseqüentemente, do Programa Segundo Tempo, precisamos afinar os discursos e práticas profissionais.

O que esperamos de fato, é que “olhem” para sua realidade, que percebam as necessidades da cada comunidade, de cada grupo e, porque não dizer, de cada criança e adolescente.

Passamos a destacar alguns aspectos importantes na elaboração dos objetivos e que facilitarão a definição e organização dos mesmos.

O Objetivo é uma ação (verbo), projetada pelo professor para seu ALUNO, articulada com uma filosofia educacional (nosso caso, em específico, os propósitos do Esporte Educacional), concepção de sociedade e teoria do desenvolvimento e aprendizagem. Os Objetivos precisam de uma 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 estruturar 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, ou seja, 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 texto de Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo, deste livro.

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 estes agreguem e aprendam novos valores a partir dessa modalidade.

Dimensão Conceitual	Identificar, conhecer e compreender os diferentes posicionamentos táticos de cada jogador durante a realização de um jogo.
Dimensão Procedimental	Vivenciar, perceber, adquirir e desenvolver ações durante a prática que permitam um bom desenvolvimento de jogo, de acordo com as potencialidades e limitações individuais.
Dimensão Atitudinal	Valorizar, respeitar e estar predisposto para jogar com e para o outro de maneira a reconhecer e aceitar as potencialidades e limitações suas e dos demais, ações essas muito importantes e necessárias para toda vida.

Dessa forma, os objetivos precisam:

- Dialogar entre si apontando para a mesma direção;
- Apresentar uma seqüência lógica para compreensão conjunta, em que objetivos avancem para estágios posteriores e de maneira gradativa, garantindo a aquisição de informações necessárias para tarefas futuras;
- Contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano;
- Especificar os conhecimentos que serão assimilados e aplicação na vida cotidiana de cada aluno;
- Ser organizados para que os alunos os atinjam e não os professores. Lembrem-se os alunos são o “centro” do processo de ensino;
- Ser claros e precisos não permitindo múltiplas interpretações;
- 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;
- Oferecer gradualidade nas experiências, tornando o ensino motivante, desafiador e estimulante à sua superação;
- Verificar se resultados permitem o controle avaliativo, comparando o início, o meio e o fim das ações;
- 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, independente das idades ou das modalidades que ofereçam em seus núcleos, determine objetivos que favoreçam o atendimento dos propósitos do Programa Segundo Tempo, da proposta de trabalho do seu convênio e contemplem ao máximo o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Para tal, **preencha o Quadro 3 deste texto, 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 e 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 abordados com maior ênfase no texto “Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo” deste livro.

Isso oportunizará ao aluno a vivência de conteúdos que possibilitem que ele possa saber (dimensão conceitual), saber-fazer (dimensão procedimental) e saber ser (dimensão atitudinal).

Dessa forma, os conhecimentos e saberes articulados e compartilhados pelos conteúdos precisam:

- Ser escolhidos de acordo com a condição da população a que será oferecido;
- Ser compreendidos como elementos essenciais para apropriação, transformação e utilização de conhecimentos para toda vida das crianças e adolescentes.
- De identificação, conhecimento, compreensão, percepção, vivência, que facilitarão a aquisição, desenvolvimento e valorização dos mesmos.
- 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.
- Permitir a compreensão do esporte que as crianças praticam no núcleo e o entendimento e as diferenças do esporte-espetáculo;
- Oportunizar o entendimento do sistema esportivo profissional no Brasil e no Mundo;
- Favorecer a apreciação estética e técnica das manifestações da cultura corporal;
- Identificar e compreender os interesses políticos e econômicos que cercam o universo do esporte;

- Identificar as habilidades, comportamentos e atitudes necessárias para a prática;
- Compreender o sentido da vivência real - motivos e sentidos.
- Organizar socialmente para praticá-lo;
- Compreender e pensar o jogo, favorecendo o processo de antecipação e tomada de decisão;
- Respeitar a diversidade;
- Dentre outros.

A partir dessas informações, **preencha o Quadro 4 deste texto, com os Conteúdos e possíveis Conhecimentos e Saberes que serão tematizados e desenvolvidos em seu núcleo.**

Práticas, Metodologias e Procedimentos no Planejamento das Aulas

O que são as estratégias metodológicas de ensino 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 adolescentes que estão nos núcleos do Programa Segundo Tempo.

É comum observar que nem sempre os coordenadores de núcleo, bem 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 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

Oliveira e Moreira (2008), ao compilar informações de alguns autores sugerem diversas estratégias para o desenvolvimento das aulas: exposição do professor, método de trabalho independente, trabalho em grupo, elaboração conjunta, atividades especiais.

Entendemos que seja interessante nesse momento oferecer exemplos que facilitem a visualização da utilização dessas estratégias e sugerir outras possibilidades de desenvolvimento das aulas. **No PST há uma necessidade premente de se optar por estratégias que estimulem a participação e potencializem o auto-conceito positivo de seus participantes. No texto Aprendizagem e desenvolvimento motor: aspectos relacionados à prática, deste livro, estão apresentados encaminhamentos que contribuem nas ações e posturas dos professores no desenvolvimento das aulas.**

Na seqüência apresentamos um quadro com exemplos de estratégias diferenciadas 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 idéia de explorar os conteúdos em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Exposição do Professor: (verbal, demonstração, ilustração, exemplificação)	<i>Verbal:</i> explicando o deseja que as crianças façam, quantas pessoas jogam de cada vez, como devem se posicionar, como ocorre o rodízio, dentre outras informações. <i>Demonstração:</i> executa o que fora explicado anteriormente, deixando claro para cada um “como” se faz. <i>Ilustração:</i> a partir de imagens, desenhos de posicionamento em quadra, apresentação de vídeos de jogos, como ocorre o jogo na prática. <i>Exemplificação:</i> junção das explicações verbais com ações específicas da atividade, ou seja, colocar em prática aquilo que se explicou verbal ou ilustradamente.
---	--

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

tantos outros problemas. Porém, essas situações não podem e não devem ser motivos para adotarmos estratégias que perpetuem um trabalho que, sabemos, se coloca muito mais como disciplinador, castrador e limitador da expressão e ampliação das ações motoras e integrativas.

No texto “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 questionamento e oferecer contribuições que, unidas às sugestões dos autores do texto citado anteriormente, poderão ampliar seu universo de atuação.

Dessa forma, levantamos o seguinte questionamento: quais estratégias de ensino 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 quê”, “como”, “por quê”, “para quê” e “quando” ensinar, bem como quais os valores e conhecimentos poderão ser vivenciados e apropriados a partir do ato de ensinar e aprender.

Assim, as estratégias devem:

- 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;
- Ser participativas, envolventes, os alunos podem e devem opinar em seu desenvolvimento;
- Ser menos cansativas, livres de rotinas entediantes e que tornam a aula pouco atraente e motivante;
- Diversificar-se e alterar-se em função das características das atividades e das necessidades e interesses dos alunos;
- Favorecer a apropriação dos conhecimentos e dos valores que a vivência de cada conteúdo oferece;
- Dentre outras.

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.

Método de Trabalho Independente (3 etapas: preparatória, assimilação de conteúdo e elaboração pessoal)	Imaginando que determinada modalidade já tenha sido, de certa forma, assimilada, o método de trabalho independente é muito importante para que as crianças e adolescentes conquistem autonomia na realização das atividades. <i>Preparatória:</i> discute-se com os alunos o que cada um sabe da modalidade em questão, quais são suas experiências, se já jogaram, como jogaram e onde jogaram. <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. <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.
---	--

Mais uma vez, pode-se 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 aonde 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.

<p>Trabalho em Grupo</p>	<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 idéia 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.

<p>Elaboração Conjunta</p>	<p>A partir da identificação das necessidades e 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 poderão 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 a internet durante e após a realização da partida, manchetes de jornais do dia posterior ao jogo).- Os alunos precisam perceber a importância de verem o jogo com os próprios olhos sem deixar-se levar por interpretações e influências de narradores e/ ou jornalistas esportivos.- Apenas quando os alunos perceberem o poder que a mídia tem na elaboração de opinião das pessoas é que serão capazes de elaborar uma opinião própria a partir de seu senso crítico reflexivo.
-----------------------------	---

Nessa última sugestão de estratégia, as dimensões conceitual e atitudinal ficam muito explícitas, visto que as crianças e 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, ou ainda, ao utilizar 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 poder ocorrer a esmo! Precisa de organização!

A partir da operacionalização dessas estratégias, esperamos ter colaborado para um repensar das ações cotidianas dos núcleos. Vale ressaltar que essas estratégias podem ser utilizadas de forma simultânea, com maior ou menor presença de uma delas, 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 as estratégias de ensino se mantiverem as mesmas, pois efetivamente poucas alterações ocorrerão.

A partir do exposto, com uma leitura detalhada do texto Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo, deste livro, escolha três modalidades esportivas, duas coletivas e uma individual e definam, de acordo com sua realidade, como estas podem ser exploradas da melhor forma e para uma apropriação mais eficaz e eficiente por parte dos alunos. **Para tanto, preencha o Quadro 5 deste texto.**

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” e chegando a experiência de materiais construídos com matéria prima reutilizável, conjuntamente com as crianças e adolescentes do núcleo, e 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 vivem.

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.

Os recursos precisam, assim como as estratégias:

- Tornar as atividades desenvolvidas em aula mais prazerosas;
- Permitir participação e envolvimento constante dos alunos;

- Diversificar-se e alterar-se em função das características das atividades e das necessidades e interesses dos alunos;
- Favorecer a apropriação dos conhecimentos e dos valores que a vivência de cada conteúdo oferece.

Dessa forma, sugerimos que além dos recursos e infra-estrutura 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, assistir 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 tornam-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 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 ainda de seja desconhecido dos alunos.

Exemplificando:

<p>Programas de televisão</p>	<p>Alguns programas de televisão podem auxiliar na compreensão de assuntos relacionados a 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.</p>
<p>Vídeos</p>	<p>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!</p>

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 das 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	Quantos de nós, ao assistir um filme ou uma peça teatral, nos identificamos ou tomamos para nossos afazeres diários diversos exemplos. Ao assistir o filme Coach Carter: treino para vida (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 e assisti-los antecipadamente, para posteriormente, elaborar um roteiro de análise e discussão profundas.
Festivais e competições	A visualização da prática esportiva, o olhar para o outro, bem como este se comporta na execução das ações é algo 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 ele pode fazer, motivando-o ainda mais.
Leitura de	Muitas vezes aquilo que vemos, lemos e ouvimos nem sempre

jornais e revistas	apresentam 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.
Leitura de textos	Os textos que estudamos durante o período de formação profissional, por vezes, são complexos e extensos aos propósitos que temos nos núcleos do Programa Segundo Tempo, porém, entendemos que os professores podem elaborar pequenos textos, juntamente com os alunos, porque 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.
Observação de fotos	Visualizar e imaginar como algo se realiza ou o percurso adotado para se chegar num 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 observar os males que uma prática inadequada pode causar, as crianças poderão pensar o que de fato desejam para suas vidas.

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, deste livro, pois nele se encontram esclarecimentos e pontos significativos de interpretação para as ações indicadas anteriormente.**

Assim, preencha o Quadro 6 deste texto, apresentando como cada um desses recursos pode ser utilizado na prática e sugiram outros tantos que já utilizam ou imaginam ser possível utilizar.

A Avaliação

A avaliação é um processo complexo e contínuo, e tem o objetivo de subsidiar e diagnosticar, permanentemente, as decisões necessárias para se proceder as mudanças efetivas em nossas intervenções e ações pedagógicas.

Quando indagamos aos professores que coordenam os núcleos e seus 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 depende a análise e 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:

- 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;
- Excitar 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;
- Pautar-se na análise das múltiplas dimensões do planejamento: objetivos, conteúdos, atividades, tendo o aluno como centro dessa análise;
- Centrar-se na realidade, calcada na prática e não numa ação burocrática;
- Verificar como o aluno utiliza os conceitos, se demonstra satisfação na realização das manifestações da cultura corporal, dentro de suas possibilidades, e 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;
- Verificar se o aluno tem autonomia para solucionar problemas que surgem nas atividades e identificar se este reúne elementos suficientes para adoção de uma cultura de vida ativa;

- Observar se o aluno é capaz de transformar as manifestações da cultura corporal experimentadas na prática esportiva de acordo com sua necessidade, isto é, uma determinada atividade, desenvolvida durante a aula reúne elementos de dificuldade e que podem comprometer a prática;
- Permitir que os alunos criem novas formas de movimento a partir das experiências que tiveram, identificando assim, a capacidade de transformação da prática;
- 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;
- Identificar se o aluno realmente compreendeu e valoriza a importância do conteúdo, bem como sua utilização para a vida.

Para que a avaliação cumpra com o 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 elas interferem, direta e indiretamente, na vida das crianças e adolescentes e da comunidade em que se insere.

Para tanto, sugerimos que se utilizem de:

- Ficha de acompanhamento individual;
- Ficha de acompanhamento de turmas;
- Entrevistas com os alunos;
- Questionários com os alunos;
- Questionário ou entrevista com pais e/ ou responsáveis;
- Questionário ou entrevista com membros da comunidade;
- Questionário ou entrevista com diretores e professores de escola;
- Portifólios, anotações de observação, relatórios mensais;
- Fichas de observação com escalas de observações;
- Fichas de pré-teste e pós-teste;
- Fichas para verificação de habilidades motoras;
- Fichas de auto-avaliação e fichas de comportamentos e atitudes;
- Relatório de avaliação de grupo.

Apresentamos no final do texto alguns instrumentos de avaliação que poderão “iniciá-los” na difícil, mais importante tarefa de avaliar, mas que não pode limitar-se a eles.

Os mesmos devem ser compreendidos, analisados, discutidos e transformados a partir de sua realidade.

Você pode estar perguntando se esses instrumentos são importantes, ou ainda, entender 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 e 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 analiso o desenvolvimento do meu 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 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 estratégias definidas.

E se desejamos vida longa ao Programa Segundo Tempo esses são apenas alguns indicativos para que isso ocorra!

Agora, elabore, a partir do Quadro 7 deste texto, 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 no seu dia-a-dia.

Checando os últimos detalhes...

Ao chegarmos nessa etapa de nosso texto, queremos lembrar 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, ele precisa apresentar os seguintes itens:

- Identificação geral do núcleo;
- Elaboração da fundamentação teórica;
- Elaboração do diagnóstico;
- Elaboração dos objetivos;
- Seleção e organização dos conteúdos;
- Práticas, metodologias e procedimentos no planejamento das aulas;
- Seleção de recursos;
- A 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**”, pois 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 e, por vezes, torna-

se uma forma de registro tão intenso e profundo que retrata 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 as 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 que não tem jeito, e devemos aceitar as “coisas” como estão. Na verdade, não temos escolha: nosso planejamento deve ser discutido, construído e elaborado em forma documental, em função de nossa situação, de nossas convicções e do estado de desenvolvimento de nossos conhecimentos.

Veja a responsabilidade e compromisso que você tem ao definir o Planejamento Pedagógico anual do seu núcleo, posteriormente, planos semanais/ mensais, em que vai intervir pedagogicamente. Neste 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, mais importante do 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 as suas intervenções metodológicas possíveis. O importante é que tenha consciência do seu compromisso com o Programa Segundo Tempo e, conseqüentemente, com a comunidade 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, nem tampouco o contexto de nossas intenções/ ações, mas podemos interferir no jogo definindo

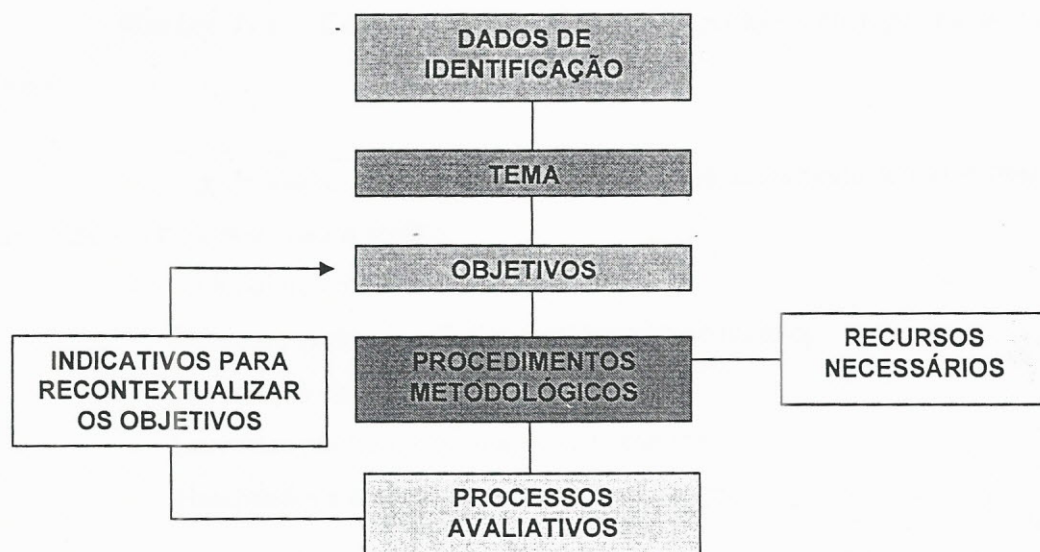
metas, procedimentos metodológicos e processos avaliativos. Fazer com que seu aluno chute bola “dois-á-dois”, ou ficar “apitando jogo” o tempo todo, não contribuirá muito. Você é parte do “Programa Segundo Tempo”!

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 idéia, a partir desse 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 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



O PLANEJAMENTO SEMANAL/ MENSAL

Dados de Identificação

Nesse instrumento norteador você deve procurar identificar:

- a) 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, mês e ano.
- d) Outros elementos que você identifique como relevante;

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 que o conteúdo é uma área de conhecimento sistematizada e o tema um recorte desse conhecimento. Tematizando o conteúdo, poderemos articular diversos saberes e permanecer um tempo maior mediando esses conhecimentos.

Veja esse 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 desses elementos citados abaixo:

- Entendimento do esporte-espetáculo;
- Sistema esportivo profissional no Brasil e no mundo;
- Apreciação estética e técnica;
- Interesses políticos e econômicos do esporte;
- Habilidades e atitudes necessárias para o jogo;

- Comportamento para a prática;
- Vivência real - motivos e sentidos.
- Organizar socialmente para praticá-lo;
- Compreender e pensar o jogo;
- Antecipação e tomada de decisão;
- Respeitar a diversidade;
- 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, conhecimentos e saberes 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 desvinculados de processos normativos.

MARCELLO!!! Apresentar o exemplo!!!!

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 a elaborar 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? E como realizar essa tarefa? E outras questões que surgirem conforme sejam articuladas as relações, conteúdo-tema-objetivo-avaliação no seu planejamento.

Processos de Avaliação

Que instrumentos avaliativos podem auxiliar no fornecimento de informações para o estabelecimento de um juízo de valor, e identificar o desempenho e rendimento, individual e do grupo de alunos.

Durante todas as aulas, independente 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.

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 e, 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 o 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 a cerca, 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 ao quão organizadas e planejadas elas forem.

Referências

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

COLL, César e Colaboradores. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de.; MOREIRA, Evando Carlos. Planejamento e organização para o programa segundo tempo. In: PERIM, Gianna Lepre; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Esporte; Maringá, PR: Eduem, 2008.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 21. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

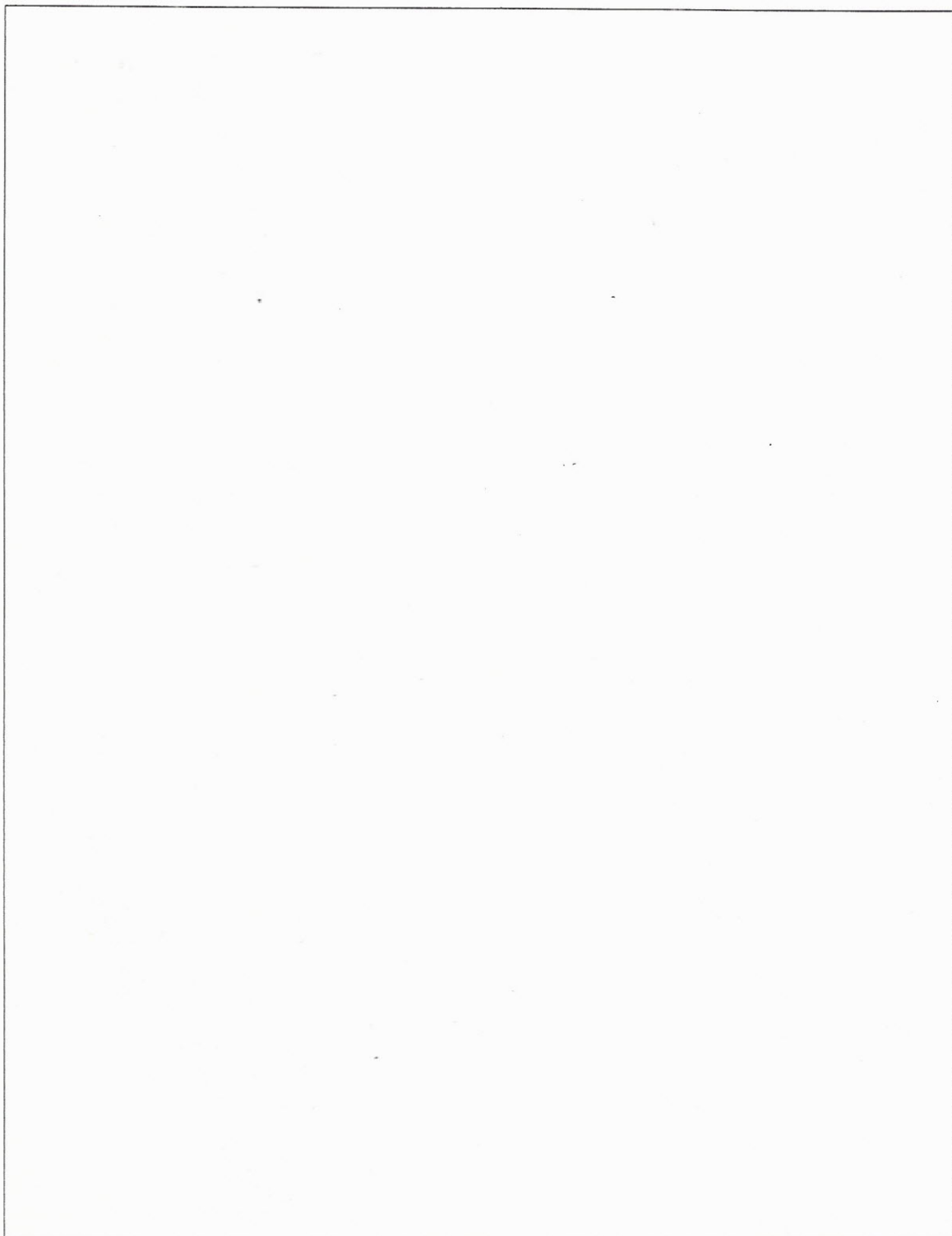
SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: o novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

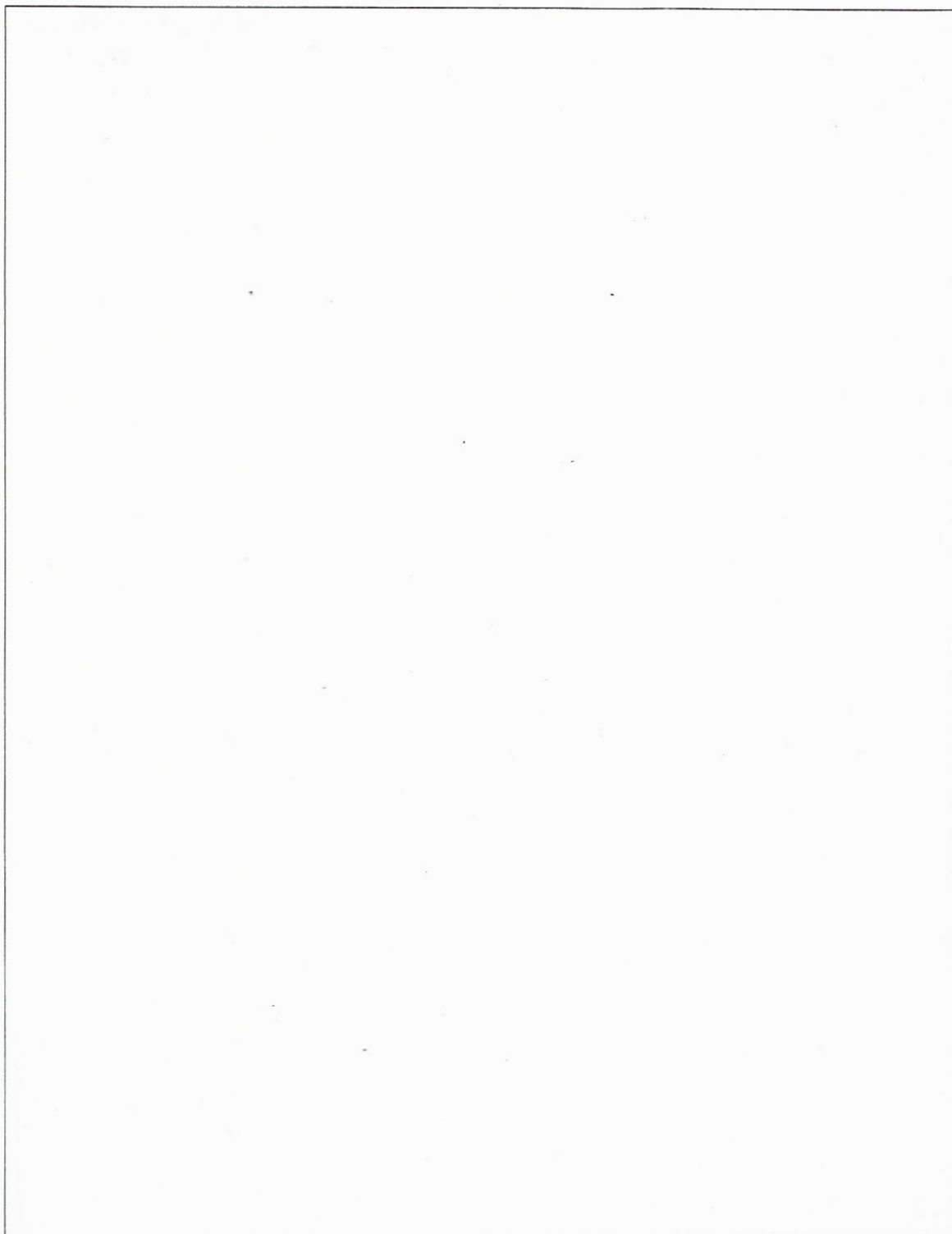
Quadro 01

A partir das considerações do texto, de posse das diretrizes do Programa Segundo Tempo e a partir da sua realidade, **redija no quadro a fundamentação teórica do planejamento do núcleo.**



Quadro 02

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 entrevistas que cada coordenador irá realizar em sua comunidade.



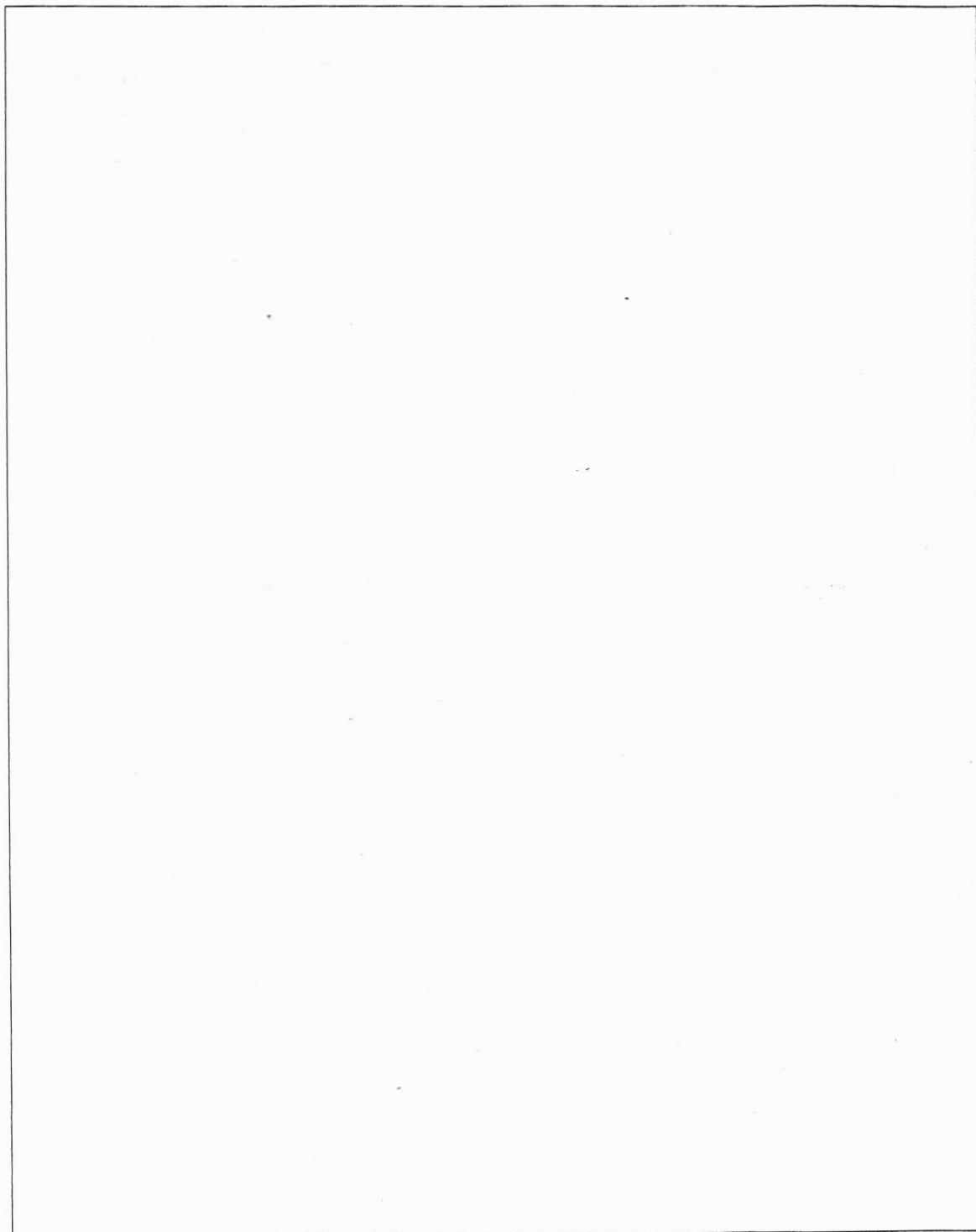
Quadro 03

A partir das considerações sobre **objetivos**, independente da idade ou da modalidade que ofereçam em seus núcleos, **determine objetivos que favoreçam o atendimento dos propósitos do Programa Segundo Tempo, da proposta de trabalho do seu convênio e contemplem ao máximo o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Lembre-se da realidade de seu núcleo!**

A large empty rectangular box with a thin black border, occupying the majority of the page below the text. It is intended for the user to write their objectives for the program.

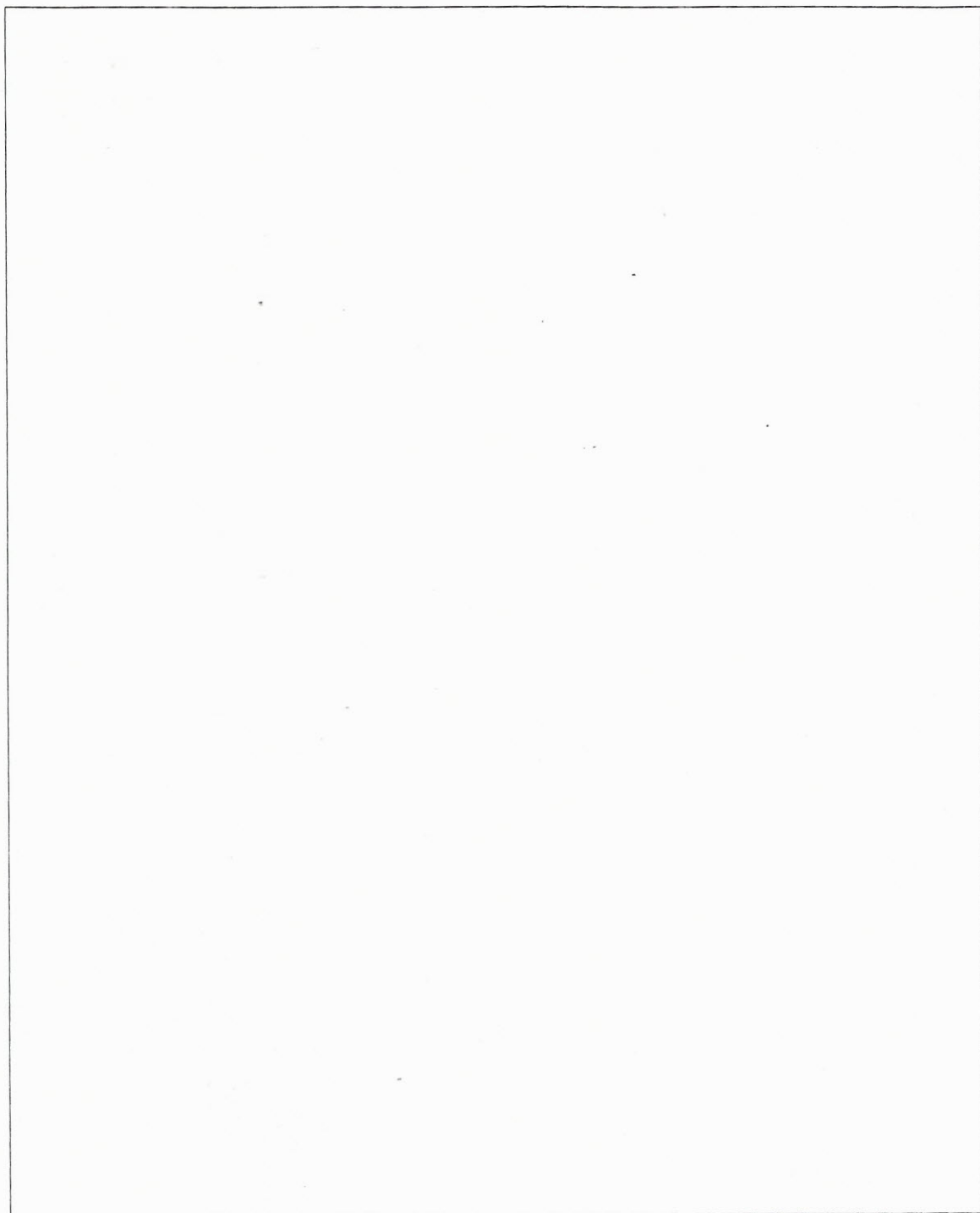
Quadro 04

As discussões sobre os conteúdos permitem reorganizar suas ações pedagógicas em função dos propósitos estabelecidos. Assim, **redija os Conteúdos e possíveis Conhecimentos e Saberes que serão tematizados e desenvolvidas em seu núcleo a partir deles.**



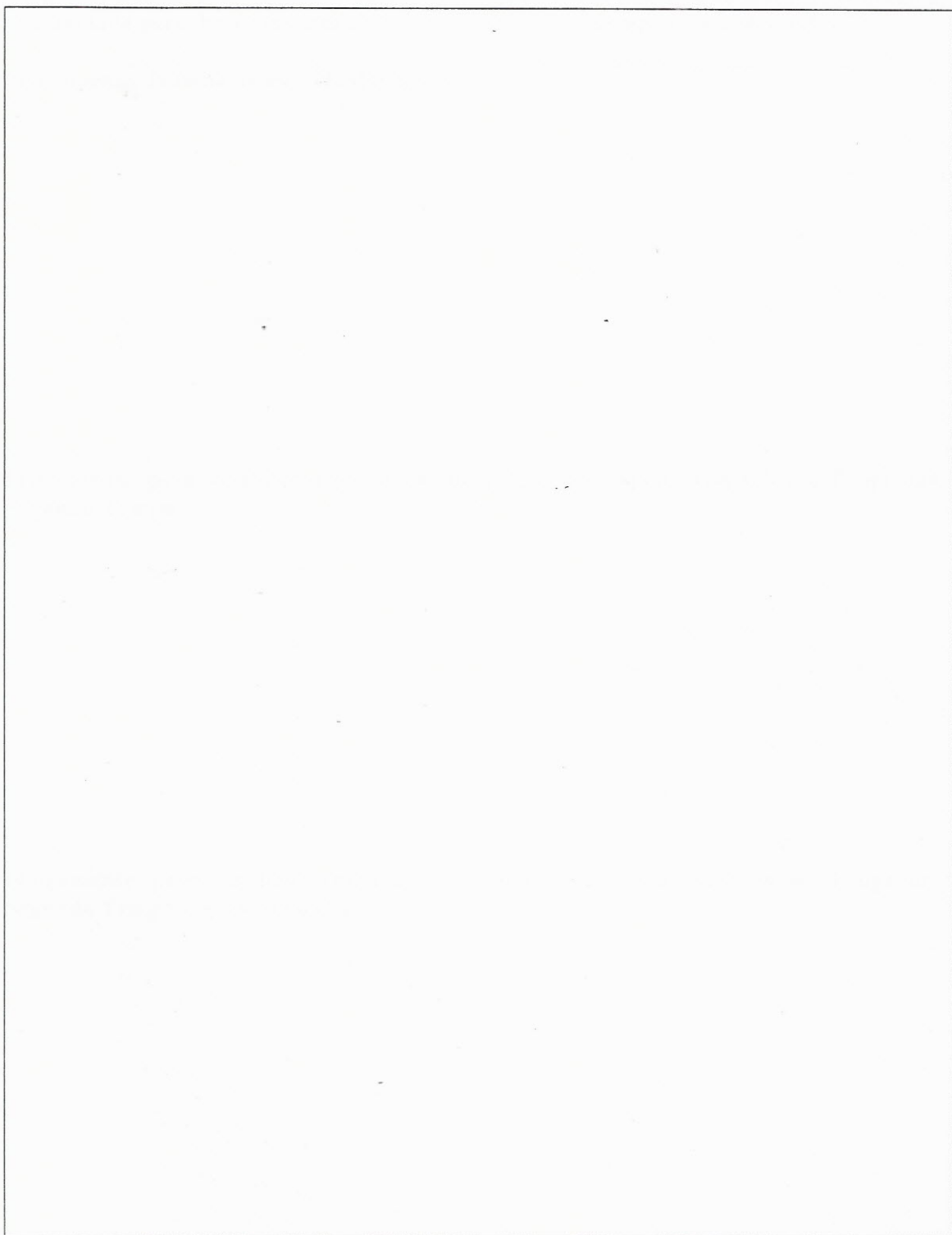
Quadro 05

A partir dos elementos apresentados, **escolha três modalidades esportivas**, duas coletivas e uma individual e defina, de acordo com sua realidade, **como estas podem ser exploradas em suas Práticas, Metodologias e Procedimentos no Planejamento das Aulas**, para uma apropriação mais eficaz e eficiente por parte dos alunos.



Quadro 06

Apresente como cada um desses recursos disponíveis em seu núcleo pode ser utilizado na prática e sugira outros tantos que já utiliza ou imagina ser possível utilizar.



Quadro 07

Elabore 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 no seu dia-a-dia.

Instrumento de impacto na vida dos alunos

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

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 AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO
PARA UM DETERMINADO CONTEÚDO - VOLEIBOL**

Nome do aluno: _____

Núcleo: _____ Idade: _____ Grupo: _____

Aspectos a serem observados	N	PV	AV	M V	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 AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO

Nome do aluno: _____

Núcleo: _____ Idade: _____ Grupo: _____

Aspectos a serem observados nas aulas	N	PV	AV	M V	S
As minhas ações/ tarefas foram realizadas com êxito					
Compreendi as razões de meu êxito					
Compreendi as razões do 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

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 PAIS E/ OU RESPONSÁVEIS

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 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 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 no 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 acho que não aprenderei nas aulas do Programa Segundo Tempo?
8. Como os pais e/ ou responsáveis podem contribuir para a melhoria no desenvolvimento das ações do Programa Segundo Tempo?

PROPOSTA

CÓDIGO DE ÉTICA DOS COLABORADORES DA SECRETARIA NACIONAL DE ESPORTE EDUCACIONAL – MINISTÉRIO DO ESPORTE – SNEED/ME

Princípios éticos e orientações de conduta¹

Toda a ação humana é pautada por valores e princípios. Estes motivam, disciplinam, orientam ou totem a conduta do homem, em benefício dos interesses do indivíduo ou da sociedade. Em todo e qualquer agrupamento de indivíduos, desde a mais antiga civilização, reconhece-se um código de conduta, que se dirige para objetivos pragmáticos e utilitários. A ética, entendida como o estudo das finalidades últimas, ideais, dirige a conduta humana para o máximo de harmonia, universalidade e excelência, como o convívio fraterno e solidário em sociedade.

Assim, as regras de conduta funcionam como um caminho prático para fazer valer os princípios éticos já estabelecidos no art. 37 da Constituição Federal: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, as regras de conduta estabelecidas pelo Decreto 1171/94, que visam a estimular um comportamento ético na Administração Pública.

Considerando a natureza da tarefa avaliativa e tendo em vista os princípios que estão conduzindo o processo de avaliação dos Convênios e Núcleos do Programa Segundo Tempo (qualidade da avaliação, credibilidade do processo e respeito à legislação em vigor), preconiza-se que o avaliador, na verificação *in loco*, deva estar imbuído de uma conduta ética que o oriente na sua missão oficial.

Suas posições e decisões deverão estar pautadas na legislação em vigor. A consideração aos requisitos legais implica, também, em respeitar a identidade institucional. As instituições devem ser analisadas pelas suas características, natureza de suas finalidades e estágio de desenvolvimento. A diversidade não é contrária à qualidade. As diferenças entre Convênios e Núcleos podem ser manifestações de qualidade em busca de atendimento ao desenvolvimento pedagógico e cultural a que se propõe.

Fundamentados eticamente na imparcialidade e na isenção os avaliadores deverão manter conduta a mais uniforme possível.

Com o propósito de assegurar o princípio da credibilidade e a imagem do processo de avaliação das condições pedagógicas e administrativas dos Convênios e Núcleos do Programa Segundo Tempo e das pessoas nela envolvidas é indispensável que sejam discretos, sem exigências e reclamações incoerentes com a posição de avaliador. Faz-se imprescindível que estejam atentos para não confundir a tarefa de avaliação com a de fiscalização, comprometendo a cordialidade que deve haver entre os avaliadores e os demais participantes do processo de avaliação.

¹ Este documento teve como base o código de ética do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

<http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/principioseticos.htm>

Com o objetivo de atender aos princípios preconizados e buscar harmonia nos procedimentos e conduta compatível na verificação *in loco*, cada avaliador deverá:

- 1.** Cumprir rigorosamente o cronograma de verificação *in loco*, evitando aligeirar o processo e comprometer os aspectos a serem avaliados;
- 2.** Estar atento para que as reuniões, conversas informais, visitas e leitura de documentos não sejam superdimensionadas em detrimento de outras atividades previstas no cronograma da avaliação;
- 3.** Evitar ênfase em algum aspecto de interesse específico ou da especialidade do avaliador;
- 4.** Evitar que conversas particulares com o coordenador geral, coordenador de núcleo, coordenador pedagógico, monitores e técnico-administrativos comprometam o andamento da avaliação;
- 5.** Dimensionar o tempo das atividades de modo a não prejudicar o andamento do trabalho;
- 6.** Evitar entrevistas ou exposição à mídia;
- 7.** Na reunião final, com a coordenação do convênio e núcleo, ater-se somente a discutir aspectos relacionados à avaliação, sem entregar documentos nem manifestar opinião que antecipe o resultado final;
- 8.** Evitar aceitar a oferta para transporte em veículos particulares, ou seja, nos deslocamentos utilizar, preferencialmente, a estrutura disponibilizada pela SNEED/ME - Faurgs;
- 9.** Não ter vínculo com o Convênio/Núcleo avaliado, seja administrativo ou técnico;
- 10.** Não indicar nem se comprometer a realizar serviços de assessoria ou de consultoria para os Convênios/Núcleos visitados;
- 11.** Estar atento para não confundir sua tarefa nos Convênios/Núcleos com a eventual coincidência de ser também um coordenador de Convênio e/ou Núcleo;
- 12.** Estar atento para não emitir opiniões e orientações sobre as atividades desenvolvidas ou sobre o Convênio como um todo;
- 13.** Não externar opiniões sobre outros Convênios/Núcleos;
- 14.** Não solicitar serviços do Convênio/Núcleo para qualquer trabalho de caráter pessoal;
- 15.** Evitar aceitar ofertas, hospedagem e presentes;
- 16.** Evitar envolver-se em discussões que possam comprometer a credibilidade da avaliação;

17. Não aceitar solicitação de intercessão, de apoio ou de informações com relação a outras áreas do Ministério do Esporte e Secretaria Nacional de Esporte Educacional, orientando, quando for o caso, para que a entidade procure diretamente o setor responsável;
18. Evitar a participação em recepções e em ambientes festivos, que comprometam os princípios da avaliação;
19. Não realizar e nem agendar atividades de caráter pessoal, como palestras, cursos, promoção de livros, etc.;
20. Não aceitar convites da entidade para passeios turísticos;
21. Não aceitar qualquer tipo de complementação de diárias por parte da entidade;
22. As informações coletadas, só devem ser utilizadas para a finalidade de avaliação do Convênio/Núcleo.

As orientações de conduta apresentadas acima devem ser seguidas na íntegra pelos integrantes das Equipes Colaboradoras da Secretaria Nacional de Esporte Educacional – SNEED/ME.

O envolvimento de tantos profissionais para os trabalhos de acompanhamento pedagógico e administrativo dos Convênios/Núcleos do PST pelo Brasil exige que haja um alinhamento de conduta, a fim de que não venhamos a constituir discrepâncias nos processos em andamento. Nesse sentido, enfatizamos que o atendimento às orientações apresentadas é mister para o sucesso de nossa ação e da consolidação do trabalho das Equipes Colaboradoras.

Por fim, esclarecemos que os colaboradores devem ter ciência de seu papel como um elemento imprescindível ao processo de avanços do Programa Segundo tempo, tendo uma ação profissional que possa contribuir com novos e superiores patamares pedagógicos e administrativos dos Convênios e Núcleos do Programa Segundo Tempo.

Secretaria Nacional de Esporte Educacional
Ministério do Esporte

