

# Interação entre universidade pública e comunidade carente no Brasil: um relato de experiência

Interacción entre universidad pública y comunidad necesitada en Brasil: relato de una experiencia

*Interaction between public university and a needy community in Brazil: an experience report*

## AUTORES

**Andrea Michele Freudenheim\***

[amfreud@usp.br](mailto:amfreud@usp.br)

**Sergio Roberto Silveira\*\***

[ssilveira@usp.br](mailto:ssilveira@usp.br)

\* Professora associada da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP, Brasil).

\*\* Professor doutor da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP, Brasil).

## RESUMO:

O presente artigo compreende o relato de uma experiência de interação entre a USP e a comunidade carente do Jaguaré (São Paulo, Brasil), em atividade extramuros da disciplina de graduação "Educação Física na Segunda Infância" oferecida pela Escola de Educação Física e Esporte. Essa interação visa potencializar o processo de formação profissional através do uso de métodos de ensino ativos, em aproximação com o campo de atuação. Mais especificamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo principal foi avaliar a contribuição desta interação mediada por laboratório didático, no alcance das metas das instituições envolvidas. A análise partiu do programa da disciplina, das propostas e objetivos das instituições parceiras e, dos resultados e relatos concernentes aos laboratórios didáticos desenvolvidos em 2019. A partir dos resultados (quantitativos e qualitativos) da implementação dos laboratórios, indicando que a interação favoreceu o alcance dos objetivos de formação das três instituições participantes, pôde-se concluir que a interação entre a universidade e a comunidade carente do Jaguaré, constituiu uma cooperação educacional profícua.

## RESUMEN:

Este artículo relata una experiencia de interacción entre la USP y la comunidad necesitada de Jaguaré (São Paulo, Brasil), en las actividades extramuros de la disciplina de grado «Educación Física en la Segunda Infancia» ofrecida por la Escuela de Educación Física y Deporte. Dicha interacción tiene por objeto potenciar el proceso de formación profesional mediante el uso de métodos de enseñanza activos, cercanos al campo de actuación. Más específicamente, se trata de una investigación cualitativa cuyo principal objetivo es evaluar el aporte de esta interacción, mediada por un laboratorio didáctico, en la consecución de las metas de las instituciones involucradas. El análisis parte del programa de la asignatura, de las propuestas y objetivos de las instituciones asociadas y de los resultados y relatos concernientes a los laboratorios didácticos desarrollados en 2019. A partir de los resultados (cuantitativos y cualitativos) de la implementación de los laboratorios, que indican que la interacción favoreció el alcance de los objetivos formativos de las tres instituciones participantes, se puede concluir que la interacción entre la universidad y la comunidad necesitada de Jaguaré, constituyó una fructífera cooperación educativa.

## ABSTRACT:

The goal of this article is to report an interaction experience between the USP and the needy community of Jaguaré (São Paulo, Brazil), in extra-urban activities of the graduation course "Physical Education in Second Childhood" offered by the School of Physical Education and Sport. This interaction aims to enhance

---

the professional formation process through active methodologies, in proximity with the field of action. More specifically, it is qualitative research whose main objective was to evaluate the contribution of this interaction mediated by a didactic laboratory, in reaching the goals of the institutions involved. The report is based on the presentation of the course program, the proposals and objectives of the partner institutions and the didactic laboratory - with an example of program and results - developed in 2019. The results (quantitative and qualitative) of the laboratory implementation indicate that the interaction favored the achievement of the educational objectives of the three institutions involved, and therefore, constituted as fruitful educational cooperation.

## 1. Introdução

A Universidade de São Paulo (USP, Brasil), criada em 1934, é uma universidade pública, mantida pelo estado de São Paulo. A instituição integra o grupo de instituições de padrão mundial, atualmente, nos 183 cursos de graduação oferecidos por 42 unidades de ensino, abrangendo todas as áreas do conhecimento, atende mais 58 mil alunos. A Escola de Educação Física e Esporte da USP (EEFE-USP), tem como Missão:

Oferecer ensino de qualidade e produzir conhecimento inovador nas áreas de Educação Física e Esporte, interagindo com a sociedade. Sua vocação é formar profissionais que assumam competentes posturas de liderança na sociedade; desenvolver pesquisa interdisciplinar voltada a ampliar as interfaces e viabilizar cooperações institucionais dentro e fora da USP (Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo [EEFE-USP], 2019).

A EEFE-USP oferece os cursos de Bacharelado em Educação Física, Bacharelado em Esporte e Licenciatura em Educação Física, que são desenvolvidos em dois momentos distintos: núcleo geral e núcleo específico. As disciplinas do núcleo geral, comuns aos três cursos, tratam do conhecimento sobre o movimento do corpo humano desde o nível micro (biológico) ao macro (sociocultural) de análise. Por sua vez, o núcleo específico está estruturado em disciplinas, que orientam a atuação profissional de acordo com a natureza do curso. Mais especificamente, o curso de Bacharelado em Educação Física (BEF) oferecido pela EEFE-USP, para maximizar o alcance da missão da unidade nas interfaces com a sociedade civil, tem como objetivo “formar um profissional capaz de planejar, implantar, desenvolver e avaliar programas de educação física no contexto não-escolar para a população em geral em diferentes faixas etárias e indivíduos com necessidades diversas” (EEFE-USP, 2011).

Por esta razão, no BEF, as disciplinas do núcleo específico, denominadas de “síntese” - Educação Física na Primeira Infância, Segunda Infância, Adolescência, Idade Adulta, Terceira Idade e Educação Física Adaptada - abrangem todas as populações, tendo substituído as disciplinas orientadas à atividade - Natação, Futebol, Atletismo, Ginástica, Dança etc.-, ainda hoje predominantes nos currículos de Educação Física das instituições de ensino superior (IES). Diferente das disciplinas tradicionais orientadas às atividades/modalidades, as disciplinas de síntese têm como papel selecionar, organizar e integrar conhecimentos que orientem como a Educação Física pode ser desenvolvida nas diferentes fases que compõem o ciclo de vida (EEFE-USP, 2011; Freudenheim, 2017).

Visando o alcance de tais objetivos, em cada disciplina do núcleo específico do BEF, portanto, relacionadas às fases do desenvolvimento humano, são desenvolvidos o que denominamos de “laboratório didático”, ou seja, uma prática formadora, acompanhada em tempo real pelo docente da disciplina, como atividade de aula, do respectivo componente curricular. O laboratório didático desenvolvido em 2019 através de metodologias ativas - com foco na formação em aproximação com o campo de atuação - da disciplina Educação Física na Segunda Infância, que integra o núcleo específico do BEF (EEFE-USP), está no foco do presente estudo. Este laboratório didático foi desenvolvido em interação com a comunidade carente junto às crianças da Vila Nova Jaguaré.

Nas proximidades da EEFE-USP, no bairro Jaguaré, está localizada a comunidade carente Vila Nova Jaguaré, uma das maiores favelas da cidade de São Paulo, em área contínua. O bairro Jaguaré foi projetado na década de 1930 para abrigar o Centro Industrial Jaguaré, que se transformou em um dos maiores polos industriais paulistanos na década de 1970 (Nazareth,

### **PALAVRAS-CHAVE**

Formação profissional superior; método de ensino; cooperação educacional.

### **PALABRAS CLAVE**

Formación profesional superior; método de enseñanza; cooperación educativa.

### **KEYWORDS**

Professional formation; teaching method; educational cooperation.

Recibido:  
31/05/2020

Aceptado:  
22/12/2022

2017; Rodrigues & Barreto, 2020). À época, um terreno recebido como doação da família Dumont Villares, foi destinado pela Prefeitura de São Paulo para ser área de lazer e cultura do bairro. Mas, em função da alta demanda por moradia, associada à redução da atividade industrial, a partir das décadas de 1970-1980, essa área do bairro Jaguaré, de 160.000m<sup>2</sup> destinada originalmente a tornar-se parque público, passa a ser ocupada de maneira desordenada por famílias carentes vindas da região Nordeste do país. Com o processo de invasão, formou-se a favela do Jaguaré, hoje denominada de Vila Nova Jaguaré (Congregação de Santa Cruz, s. d.). Localizada em uma encosta com alguns trechos de alta declividade, a comunidade ocupa hoje em torno de 166.000 m<sup>2</sup> e, em 2017, abrigava entre 15 e 18 mil habitantes - densidade populacional próxima a 1.000 hab/ha<sup>10</sup> (Nazareth, 2017).

A Vila Nova Jaguaré foi reconhecida pelo poder público nos anos 2000 e, em 2005, a Prefeitura do Município de São Paulo empreendeu um processo de reurbanização, executando obras na rede de água, esgoto, pavimentação, rede elétrica e construção de prédios e casas. Embora as condições de moradia tenham melhorado, a região continua a enfrentar problemas relacionados ao tráfico de drogas, à falta de acesso à saúde e à educação, famílias que residem em moradias insalubres, e jovens despreparados para o mercado de trabalho (Nazareth, 2017; Congregação de Santa Cruz, s. d.).

Na Vila Nova Jaguaré há hoje sete ONG's, dentre as quais, a Associação Beneficente Assistencial Aquarela (ABAA), e um Centro Educacional Unificado (CEU-Jaguaré), cujo trabalho visa a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. Fundada em 1996, a ABAA atende 120 crianças e adolescentes entre 5 e 12 anos de idade, moradoras da Vila Nova Jaguaré em situação de vulnerabilidade social, em contraturno escolar.

A ABAA é uma organização filantrópica sem fins lucrativos, que tem como propósito oferecer um “serviço de educação não formal, sistemático e contínuo à comunidade da Vila Nova Jaguaré”. E, tem como missão “contribuir para a formação de sujeitos que exerçam a cidadania de forma plena, reflexiva e consciente de seus direitos e deveres”. Mais especificamente, se trata de um trabalho de âmbito da educação não formal, com ênfase no trabalho socioeducativo, ancorado na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que visa assegurar os direitos garantidos por lei para as chamadas populações em situação de vulnerabilidade. A intervenção se dá a partir de “temas transversais, promovendo espaço para a interação com o outro e com o meio em que se vive, numa perspectiva de desenvolvimento integral” (ABAA, s. d.).

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) integram o sistema educacional da Prefeitura de São Paulo. Atualmente a cidade conta com 46 equipamentos implantados a partir de 2002, em comunidades carentes, com o objetivo de promover uma educação integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social, associando educação formal à cultura, esporte, lazer e recreação, para todas as gerações (Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura de São Paulo [SME-SP], s. d.). Especificamente, o CEU-Jaguaré é uma instituição educacional inserida e receptora da comunidade Vila Nova Jaguaré, que se situa perto da ABAA, e como os demais CEUs, oferece serviços relacionados à educação formal e não-formal (cultura, esporte, lazer e recreação), dentre os quais a cessão de seus equipamentos adequados à prática de atividade física (quadras, salões e espaços externos bem como internos), mediante requisição, pela comunidade. Portanto, ambas as instituições localizadas na comunidade, ABAA e CEU-Jaguaré, têm objetivos relacionados à educação não formal, no contraturno escolar, numa perspectiva de desenvolvimento integral das crianças da comunidade carente Vila Nova Jaguaré.

Em suma, o presente relato tem como foco a interação entre as três instituições apresentadas - EEFÉ-USP, ABAA e CEU-Jaguaré -, para viabilizar a atuação junto às crianças da comunidade carente da Vila Nova Jaguaré, situada no bairro Jaguaré, na cidade de São Paulo. O trabalho resulta de um projeto de ensino curricular em atividades extramuros da universidade, em prol de potencializar o processo de preparação profissional desenvolvido através de metodologias ativas, com foco na formação em aproximação com o campo de atuação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como objetivo principal avaliar a contribuição da interação entre universidade pública e comunidade carente, mediada por laboratório didático da disciplina Educação Física na Segunda Infância do Núcleo Específico do BEF, no alcance das metas das três instituições

envolvidas. Vale ressaltar que a importância da oferta de ações complementares à escola voltadas à prática de atividade física, tem, como poderá ser verificado em item específico sobre o tema, respaldo na literatura.

Especificamente, as questões que orientaram o estudo foram:

1. O laboratório didático desenvolvido através de metodologias ativas, com foco na formação em aproximação com o campo de atuação, desenvolvido em comunidade carente, potencializa a formação profissional de bacharéis em Educação Física?
2. As propostas de educação não formal oferecidas no contraturno escolar, no âmbito da Educação Física, desenvolvidas em laboratório didático que visa formação profissional de bacharéis em Educação Física, potencializa o desenvolvimento integral proposto pela ABAA e pelo CÉU-Jaguaripe para as crianças da comunidade?

## 2. Ações complementares à escola e a prática de atividade física

Entender as ações complementares à escola e à prática de atividade física suscita um olhar a respeito das diversas atividades na ampliação do tempo escolar, seja nos momentos extracurriculares ou nos programas de ensino integral no interior da instituição; bem como das ações desenvolvidas por organizações não governamentais (ONGs) fora do tempo escolar.

Segundo Russo (2011, 2013), no Brasil, ONGs passam a compor o interesse da imprensa e do meio acadêmico com a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), a ECO-92. Desse modo, temas são incorporados na agenda pública com a articulação entre movimentos sociais e ONGs brasileiras, dentre os quais pode-se destacar: defesa dos direitos humanos das mulheres, povos indígenas, identidade negra, moradia, ética e modelos alternativos de desenvolvimento no país (Russo, 2013; Fernandes, 2002). No campo da educação e ações complementares à escola, desde então, é possível notar as ONGs buscando fortalecer a expressão de um movimento social ampliado, como por exemplo, em ações para a inclusão do ensino da história da África e dos povos indígenas no ensino fundamental, bem como, na formação de professores e desenvolvimento de atividades com alunos e comunidade escolar (Russo, 2013). Nesse sentido, Costa (2018), avalia que nos últimos 20 anos pode-se notar que organizações da sociedade civil assumiram importante papel na agenda de articulação da responsabilidade social empresarial com o campo da educação.

Segundo Zucchetti e Moura (2007), a escola, mediante a emergência de uma realidade social de grande complexidade, não tem sido suficiente para acolher as demandas de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, destacam a necessidade de promover o (com)viver para além dos conteúdos expressos nos currículos. Ao refletirem sobre práticas de educação não escolar, estruturadas em uma epistemologia da pedagogia social, esclarecem que estas ocorrem num campo interdisciplinar, carente de discussões acadêmicas, que ultrapassam as abordagens assistencialistas. Segundo as autoras, tais práticas de intervenção são representadas por projetos educativos realizados fora dos muros escolares com aqueles que necessitam de proteção e, às vezes, de controle, em redes sociais mais amplificadas.

Matias (2009) também alerta para o fato da necessidade de participação de crianças e jovens em idade escolar, em especial, aqueles que residem em comunidades menos favorecidas economicamente, em projetos sociais ou em programas em escolas de tempo integral, no contraturno escolar. O autor justifica o alerta em função da condição de vulnerabilidades sociais dessas crianças e jovens, e para tentar evitar a inserção deles no mundo do crime. Para o autor, as ações complementares à escola, bem como os programas das escolas de tempo integral, são justificadas pelos possíveis impactos variados no desenvolvimento dessas crianças e jovens ao participarem dessas atividades.

Mais especificamente, em Moura e Zucchetti (2006), e em Zucchetti e Moura (2007), encontram-se severas denúncias de professores(as) relativas à escola pública brasileira, sendo invadida pela precariedade da

vida familiar dos discentes; atribuindo aos pais a omissão, negligência e despreparo para o exercício da educação familiar; fato que para os docentes traz problemas que ultrapassam a esfera do seu papel e o da escola. Por sua vez, os autores relatam que os educadores(as) atuantes em projetos socioeducativos (educação não-formal) denunciam a negligência dos pais, porém explicam essa postura pela precariedade de suas condições sociais, tais como baixa escolaridade, dependência de álcool e drogas, desemprego etc., sempre na tentativa de entender a problemática para buscar agir sobre a realidade.

Em função da relevância do tema, pesquisas têm sido realizadas para verificar o efeito da participação de crianças e jovens em atividades complementares à escola. Cooper, Valentine, Ney e Lindsay (1999) investigaram cinco ações: lição de casa, assistir à televisão, trabalho, frequentar práticas esportivas e frequentar grupos de escoteiro e/ou igreja. Utilizaram como programa de avaliação o *Tennessee Comprehensive Assessment Program* (TCP), para avaliar o desenvolvimento cognitivo no que tange ao vocabulário, aprendizagem de leitura e cálculos matemáticos, expressão da linguagem, fala, ciências, estudos sociais e habilidades de estudo. Os resultados mostraram escores positivos para a aprendizagem escolar. Por sua vez, Posner e Vandell (1994; 1999) relatam que os participantes de atividades extracurriculares evidenciam melhor ajustamento social em relação àqueles que não participam. De acordo com os autores, as atividades extramuros auxiliam na lição de casa e oportunizam uma inserção social harmonizada com a participação em práticas recreativas e esportivas.

Nesse segmento, estudos longitudinais como de Mahoney e Cairns (1997) e Mahoney (2000) analisaram o efeito da participação de crianças e jovens em atividades extracurriculares em outros momentos da vida após dez anos de seu início. As atividades vivenciadas foram organizadas em: a) atléticas (ligadas ao esporte), b) assistenciais, c) artes; e, d) acadêmicas. Os resultados apontaram que o envolvimento e interação com as atividades extracurriculares permitiram aos participantes, após dez anos, declararem que essas experiências auxiliaram na criação de uma conexão positiva e voluntária com a escola; com redução de taxas de abandono e da criminalidade entre crianças e jovens de ambos os sexos.

Apesar de os resultados investigativos indicarem que as atividades extracurriculares apresentam resultados significativos para a vida de seus participantes (Matias, 2009; Mahoney, 2000; Mahoney, Harris & Eccles, 2006), Matias (2009) ressalta a necessidade de considerar - e desenvolver - estudos que avaliem os efeitos da participação de crianças e jovens em ações extracurriculares no contexto brasileiro, em relação aos dados estrangeiros.

No Brasil, Silva, Ribeiro e Perez (2000), com relação ao desenvolvimento de projetos de atividades físicas em ONGs no estado de São Paulo (Projeto Voleibol 2000-Adec; e Instituto Dona Ana Rosa), avaliam o impacto dessas atividades para a ampliação do repertório e do universo cultural dos participantes. Os resultados de seus estudos ressaltam que quanto maior for a variedade de atividades físicas oferecidas, maiores são as possibilidades de resgate da autoestima e do desenvolvimento das competências para fazer projetos de vida.

Por sua vez, nesse mesmo contexto, Couto (2010), ao investigar o Projeto Guanabara, no estado de Minas Gerais, avalia que o esporte representa um grande marco de estratégia nos projetos sociais no Brasil, para fomentar uma ação legítima de formação humana. Assume, assim, o papel de uma ferramenta transformadora, que ao priorizar a inclusão, contribui com a socialização e com o crescimento individual de seus participantes.

Basei, Bendrath e Menegaldo (2017) analisam atividades complementares curriculares em escolas públicas no estado do Paraná. Os resultados permitem afirmar que as atividades em contraturno ressaltam em direção da educação integral, sendo que o macrocampo do esporte e do lazer apresenta grande potencial para fomentar as oportunidades de aprendizagens dos alunos.

Assim, no Brasil, no cenário das investigações a respeito das ações complementares à escola num campo da pedagogia social, com discussões interdisciplinares é possível notar a importância das atividades físicas, especialmente, com finalidades recreativas e esportivas para o alcance dos objetivos junto a crianças e

jovens. Considerando a educação física como a área que estuda o movimento humano com fins de aplicação pedagógica, responsável pelo ensino das categorias da cultura de movimento (jogo, esporte, ginástica, dança, exercício e luta) (Tani, 2008, 2011; Tani *et al.*, 1988), vislumbra-se a estruturação das disciplinas de síntese do curso de preparação profissional para atendimento das diferentes fases da vida em diferentes contextos sociais.

### 3. A disciplina Educação Física na Segunda Infância

A disciplina Educação Física na Segunda Infância é oferecida na matriz curricular, no decorrer do 5º e 6º semestres do curso de formação em BEF na EEFE-USP. Segundo Freudenheim (2017), a disciplina apresenta como foco o desenvolvimento de programa para populações compreendidas de 6 a 11/12 anos da idade. Nesse momento do curso, os alunos passaram, anteriormente, pelo núcleo comum da preparação profissional em disciplinas como Anatomia, Fisiologia, Fisiologia do Exercício, Bioquímica, História da Educação Física, dentre outras.

Todavia, segundo a autora, a passagem por essas disciplinas do núcleo comum não assegura o domínio e a capacidade de integrar os conhecimentos necessários para propor e avaliar programas de educação física para crianças de segunda infância. As competências e habilidades imprescindíveis para essas tarefas são potencializadas em disciplinas de síntese, de forma a proporcionar ao futuro profissional, inicialmente, a sobreposição dos conhecimentos socializados no núcleo comum, de modo a identificar os saberes e informações essenciais e, posteriormente, integrá-los na organização, desenvolvimento e avaliação dos programas (Freudenheim, 2017).

Para tanto, na disciplina de segunda infância os conteúdos desenvolvidos para a construção do conhecimento são distribuídos e organizados em dois semestres, em que são abordados, respectivamente: a) a natureza, propósitos, significado do movimento e importância da educação física para a população específica; e, as principais características de desenvolvimento humano visando a elaboração de programas de educação física para a segunda infância; e, b) planejamento, implementação e avaliação de sessões dos programas de educação física ministradas às crianças de segunda infância participantes das ações desenvolvidas na ABAA (Vila Nova Jaguaré, São Paulo).

A construção desse processo de síntese de conhecimentos é mediada pelo docente de forma a proporcionar o protagonismo do futuro profissional. Nesse contexto, o graduando é chamado a prospectar o planejamento, aplicá-lo e avaliá-lo, construindo como resultado dessa experiência o conhecimento específico à educação física para crianças de segunda infância. Esse conhecimento construído no bojo de um curso de preparação profissional é organizado em torno de conteúdos de natureza conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (habilidades e destrezas) e atitudinal (comportamentos e valores), numa via de mão dupla, tanto no campo do graduando em sua formação inicial, quanto no campo da intervenção, com as crianças de segunda infância; atendendo dessa forma os objetivos do Projeto Político Pedagógico do BEF (EEFE-USP, 2011). Dessa forma, para a mobilização das diferentes competências profissionais dos graduandos, possibilitando-os a planejar, implantar, desenvolver e avaliar programas de educação física para crianças de segunda infância no contexto não escolar de modo a constituir um conhecimento oriundo das experiências de intervenção profissional, estruturam-se as aulas da disciplina em torno de ações que promovam uma aprendizagem significativa, em aproximação com o campo de atuação real.

### 4. Parceria entre a EEFE-USP, a Associação Beneficente Assistencial Aquarela e o CEU-Jaguapé

Como mencionado na introdução, nas proximidades da EEFE-USP, no bairro Jaguaré, está localizada a comunidade carente Vila Nova Jaguaré, uma das maiores favelas da cidade de São Paulo em área contínua. Entre as instituições atuantes na comunidade estão a ABAA e o CEU-Jaguapé. A ABAA é uma organização filantrópica sem fins lucrativos que oferece serviço de educação não formal, sistemático e contínuo, no

contraturno escolar, a crianças em situação de vulnerabilidade social da comunidade Vila Nova Jaguaré. O serviço é organizado em ações educativas com foco nos aspectos de convivência (cultura, interação e cidadania) e conhecimentos (linguagens verbal, matemática e artes). Esses campos de trabalho apresentam, também, o propósito de atividades complementares à escola, de forma orgânica e lúdica, visando o desenvolvimento integral da criança (ABAA, s. d.).

Os CEUs atuam nos campos de educação, cultura, esporte, lazer, recreação e tecnologia, possibilitando o desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história (SME-SP, s. d.). Deste modo, os CEUs contribuem para valorização e ampliação dos conhecimentos locais e da comunidade ao seu redor, por meio de um projeto educativo e socialmente importante para todas as faixas etárias: crianças, jovens, adultos e idosos.

Inicialmente, a parceria se estabelece entre a EEFÉ-USP e a ABAA no campo do laboratório didático da disciplina Educação Física na Segunda Infância. Na intersecção, fomenta-se a formação profissional em Educação Física por parte do curso de BEF “capaz de planejar, implantar, desenvolver e avaliar programas de educação física para crianças na segunda infância, no contexto não-escolar para a população em geral e indivíduos com deficiências” (EEFE-USP, 2011), ao mesmo tempo em que se pretende promover a educação física para as crianças da comunidade atendidas pela ABAA.

A interação com o CEU-Jaguaré se dá como consequência da parceria inicial entre EEFÉ e ABAA, em virtude da necessidade de infraestrutura para acolher o trabalho. Vale esclarecer que a ABAA, atualmente, não possui espaço para o desenvolvimento de atividade física. Assim, buscou-se o CEU-Jaguaré como parceiro, uma vez que este é uma instituição educacional inserida e receptora da comunidade. Enquanto parceiro reúne qualidades essenciais para o trabalho, pois se situa próximo da ABAA (a 100 m de distância), minimizando o deslocamento das crianças por vias públicas, e disponibiliza variados serviços, além de seus equipamentos externos e internos, mediante requisição. Assim, o CEU-Jaguaré acolhe a parceria cedendo os espaços necessários disponíveis para o desenvolvimento das atividades dos graduandos com as crianças.

Desta forma, da percebida intersecção de objetivos – respectivamente, formação profissional de bacharéis em Educação Física por parte da EEFÉ-USP; e, desenvolvimento integral das crianças da comunidade carente Vila Nova Jaguaré por parte da ABAA e do CEU-Jaguaré – pelos agentes destas três instituições, emerge a parceria que permite a interação entre a universidade pública e a comunidade carente em torno do desenvolvimento do laboratório didático da disciplina Educação Física na Segunda Infância. No total, o trabalho envolveu 35 alunos de graduação, 60 crianças da ABAA, um docente da USP, educadores e coordenadores da ABAA e do CEU-Jaguaré, interagindo no desenvolvimento da parceria em face das atividades planejadas conjuntamente.

## 5. Laboratório didático

Para Debalde (2003), a formação profissional no ensino superior se depara com o grande desafio de conseguir fazer o graduando participar efetivamente das discussões geradas nas aulas; uma participação autônoma, pautada no princípio da liberdade, na busca da construção de uma sociedade mais humanizada. Nesse cenário, uma das alternativas buscadas no ensino superior tem sido a criação de mecanismos que favoreçam a aproximação dos conteúdos disseminados das vivências dos graduandos, de modo a gerar um comprometimento com as disciplinas. De acordo com Berbel (2011), as metodologias ativas apresentam potencial para auxiliar nesse encaminhamento, já que apoiam os docentes na busca de formas de desenvolvimento da aprendizagem a partir de experiências reais ou em simulação, com fins de resoluções exitosas dos desafios oriundos das atividades essenciais das práticas sociais. Freire (1996), apresenta-se como favorável à utilização de metodologias ativas no processo educativo para impulsionar as aprendizagens dos alunos.



No que concerne ao entendimento de metodologias ativas, Bastos (2006, p. 10) aponta como um processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Na tentativa de integrar o processo de preparação profissional dos graduandos do curso de BEF com as ações da ABAA, através de metodologias ativas aplicou-se no laboratório didático de 2019, selecionados pelos próprios graduandos, quatro dentre os dez programas de educação física elaborados no 1º semestre da disciplina. Estes programas foram desenvolvidos pelos graduandos, no 2º semestre, sob supervisão e orientação da professora responsável pela disciplina (Educação Física na Segunda Infância). Como preparação para o laboratório didático, ainda, no 1º semestre da disciplina, com o intuito conhecer as crianças e suas necessidades sociais, houve aproximação com a comunidade, mediante interação com as educadoras da ABAA, com a apresentação dos espaços da ABAA, sua missão e projeto de trabalho específico, para 2019. A observação participante ocorreu mediante visita guiada às dependências do CEU-Jaguarié e da ABAA, bem como da realização do trajeto a ser percorrido pelos graduandos da EEFEE-USP ao CEU-Jaguarié (ônibus interno no campus e trecho a pé), e pelas crianças para deslocar-se a pé da ABAA para o CEU, ou seja, pelas redondezas e ruas que interligam as três instituições.

Dentre os quatro, dois programas são o objeto principal da presente investigação. As finalidades levantadas dizem respeito ao entendimento dessas práticas de laboratório didático, especificamente, em relação à sua contribuição para o alcance dos objetivos da instituição que acolhe, no caso a ABAA, no que diz respeito a promoção da formação de crianças e adolescentes como sujeitos que exercem a cidadania de forma plena, reflexiva e consciente de seus direitos e deveres; e, sua contribuição para a formação de profissionais de Educação Física do curso de BEF-EEFEUSP, no que diz respeito à sua capacidade de planejar, implantar, desenvolver e avaliar programas de educação física para crianças na segunda infância, no contexto não-escolar.

Os programas compreenderam 12 sessões, sendo a primeira e a última, dedicadas à avaliação inicial e final, respectivamente. Destaca-se que os programas bem como o planejamento e desenvolvimento de cada sessão, supervisionados pela docente responsável pela disciplina, foram compartilhados com as educadoras da ABAA. Mais especificamente, antes de cada sessão, estrategicamente, ao transferirem o comando, as educadoras da ABAA receberam o plano detalhado dos graduandos e, foram convidadas a assistir e registrar (fotografar, fazer anotações) o seu desenvolvimento. O objetivo desta ação foi instrumentalizá-las para conseguir replicar as atividades desenvolvidas no âmbito das sessões de educação física na ABAA sem a presença ou supervisão da universidade, em outros contextos formais, de recreação e/ou livres. De modo mais amplo, a intenção era capacitar as educadoras, favorecendo a apropriação das manifestações culturais trabalhadas nas sessões.

A partir da avaliação diagnóstica e, em consonância com os valores, o referencial teórico e os objetivos gerais, foram estabelecidos os objetivos específicos a serem perseguidos. A análise de seus alcances foi efetuada com fins de verificar a contribuição das práticas de laboratório didático em relação aos objetivos de formação da ABAA. Por sua vez, para verificar a contribuição dessas práticas para a formação profissional, foi solicitado aos graduandos que registrassem as principais dificuldades encontradas pelo grupo na implantação de cada programa; a evolução das dificuldades ao longo do programa e, suas conclusões em relação a todo o processo. Assim, os programas e seus respectivos resultados apresentados foram os principais objetos da presente investigação.

### 5.1. Taco Belts: conhecendo jogos e brincadeiras de diferentes culturas

Baseados em referenciais desenvolvimentistas (Gallahue, 1982; Tani *et al.*, 1988; Freire, 1994), um grupo de graduandos se apropriou da manifestação cultural dos jogos infantis, para desenvolver o Programa denominado de *Taco Belts* (Sanchez *et al.*, 2019). Os objetivos específicos do programa foram selecionados em função das metas e dos resultados de uma avaliação diagnóstica inicial, realizada com o intuito de caracterizar o nível de desenvolvimento das crianças. nos três domínios do comportamento. Em relação às crianças, os objetivos estabelecidos foram:

**Domínio motor:**

- Adquirir a forma madura das habilidades correr e rebater;
- Conseguir praticar habilidades motoras e cognitivas em conjunto;
- Ser capaz de correr, arremessar e rebater a bola com proficiência durante os jogos.

**Domínio cognitivo:**

- Compreender, dominar e ser capaz de seguir as regras dos jogos propostos;
- Conhecer e vivenciar jogos e brincadeiras praticados em outras culturas;
- Desenvolver autonomia e a habilidade de tomada de decisão no contexto de diferentes jogos;
- Reconhecer jogos e brincadeiras brasileiros semelhantes a jogos tradicionais de outras culturas e relacioná-los à nossa diversidade étnica;
- Reconhecer as capacidades e limitações acerca das atividades propostas;
- Conseguir manter a atenção aos comandos e executar as atividades propostas;

**Domínio afetivo social:**

- Ser capaz de lidar com erros/acertos próprios e dos demais colegas, com frustrações e com eventuais conflitos durante as atividades;
- Respeitar as diferenças e ajudar seus colegas nas atividades propostas;
- Respeitar e seguir regras dos jogos e brincadeiras propostos;

O conteúdo desenvolvido visava alcançar os objetivos e adaptações de jogos e brincadeiras típicas de diferentes culturas, que envolviam correr, arremessar e rebater, de forma isolada e em combinação, como por exemplo, do *dodgeball* (Canadá), do *base 4* (Estados Unidos), *pega-pega flag* (Australia) e do *taco/bets* (Brasil).

Participaram do programa 11 crianças com idade de entre 10 e 12 anos, sendo que foram aplicadas as avaliações inicial e final em 6 delas (4 meninos e 2 meninas de 11 anos de idade). As demais não preencheram critério de 70% de frequência. Para possibilitar comparações e inferir mudanças em decorrência do programa, ambas as avaliações foram realizadas seguindo um único protocolo de aplicação. Para mensurar o alcance dos objetivos específicos dos três domínios do comportamento nas avaliações diagnóstica e final, foram utilizados instrumentos envolvendo escalas, sendo os critérios pontuados de “1 - não conseguiu realizar”, até “5 - êxito em 4 tentativas seguidas”. Os critérios para rebatida e arremesso, seguindo lista de checagem (Gallahue & Ozmun, 2005), foram: 1) Não conseguiu realizar a tarefa; 2) Êxito em 1 ou 2 tentativas e/ou padrão de movimento inicial; 3) Êxito em 3 ou 4 tentativas e/ou padrão de movimento elementar; 4) Êxito em 5 tentativas sem padrão de movimento maduro; 5) Êxito em 5 tentativas com padrão de movimento maduro.

A partir dos resultados, foi possível verificar que cada criança se desenvolveu em seu ritmo e de acordo com suas necessidades e condições. Mais, especificamente, das 6 crianças avaliadas, 3 apresentaram aumento da pontuação em todos os aspectos avaliados (motor, cognitivo e afetivo-social), com exceção da corrida em que dois deles iniciaram no limite máximo da pontuação. A quarta criança aqui considerada teve leve piora no quesito rebatida, mas nos demais apresentou melhora (aspectos afetivo-sociais) ou manutenção (arremesso, corrida e aspectos cognitivos); a quinta criança, apresentou aumento da pontuação para arremesso e aspectos cognitivos, nos demais manteve alto seu patamar inicial; a sexta e última, apresentou aumento da pontuação em somente um quesito (corrida), mas manteve em 3 (rebatida, arremesso e aspectos cognitivos) e apresentou diminuição nos aspectos afetivo-sociais.

Portanto, com base nas análises efetuadas, pode-se concluir que o Programa *Taco Bellts* contribuiu com os objetivos de formação da ABAA nos três domínios do comportamento das crianças participantes em relação aos jogos e brincadeiras praticados. No domínio motor, favoreceu o alcance de proficiência nas habilidades de correr, arremessar e rebater a bola; no domínio cognitivo, a apropriação de jogos tradicionais *dodgeball*, do *base 4*, *pega-pega flag* e *taco/bets*; e, no domínio afetivo-social, fomentou o avanço em relação ao autoconhecimento, à capacidade de lidar com as regras e resultados de jogos competitivos e, do respeito à diversidade.

Por sua vez, de acordo com relato das educadoras, no âmbito da ABAA, nos tempos livres, as crianças não só praticaram os jogos de forma adaptada aos espaços (exíguos) mas que, para permitir a participação dos demais, ensinaram os jogos aos amigos. Esta observação denota a contribuição do programa para além dos aqui elencados objetivos específicos, no que diz respeito ao favorecimento de ação para o empoderamento das crianças e jovens participantes. Tal relato se aproxima das considerações realizadas por Posner e Vandell (1994; 1999), com melhor ajustamento social das crianças do programa em relação àquelas que não participam e, com a busca por parte delas de maior inserção social ao ensinarem àquelas que ainda não sabiam praticar a modalidade esportiva. Ainda, as educadoras relataram ter se apropriado de parte dos jogos em momentos de ensino formal, para desenvolver conteúdos específicos de forma multidisciplinar, fato que se aproxima das afirmações de Zucchetti e Moura (2007), que práticas de educação não-formal com crianças e jovens menos favorecidos chamam a atenção de seus participantes por conta de as ações realizadas terem forte potencial integrador se desenvolvidas em projetos interdisciplinares.

Em relação à formação dos graduandos, sobre as mudanças das dificuldades na implementação do programa ao longo das sessões, dos relatos destacam-se:

no início do programa nossa dificuldade primordial era encontrar um modo de comunicação eficiente com as crianças, principalmente pelo fato de ainda não haver qualquer tipo de vínculo afetivo. Conforme o programa foi acontecendo, pudemos observar que a comunicação não era mais o maior problema, e sim, os eventos paralelos. Para solucioná-los, demos mais atenção aos alunos que identificamos como sendo os mais problemáticos e focamos em suas necessidades específicas (...) Com este cenário mais calmo, pudemos perceber que o que faltava para a turma, como um todo, se desenvolvesse ao máximo, era o feedback, sobretudo no que tange as habilidades que contemplam o programa. Assim, demos maior enfoque ao feedback no meio do semestre para frente e sentimos uma grande melhora no rendimento geral da turma (Sanchez *et al.*, 2019, p. 83).

Com relação a todo o processo, o grupo concluiu que foi “uma experiência de suma importância para nossa formação profissional, uma vez que estávamos todos juntos nos esforçando por um objetivo maior: o desenvolvimento das crianças de segunda infância” (Sanchez *et al.*, 2019, p. 83). Assim, verifica-se que os graduandos, apontam para o fato de o processo de preparação profissional desenvolvido através de metodologia ativa, em forma de laboratório didático, realmente potencializar o processo de formação profissional, tal como afirma Berbel (2011), levando-os a aprendizagens a partir de experiências reais e, com significado especial em virtude do êxito do desenvolvimento das práticas sociais com crianças e jovens em situações de vulnerabilidade.

Portanto, com base nos relatos apresentados, pode-se concluir que a elaboração e aplicação do programa *Taco Bellts* em situação de laboratório didático pelos graduandos contribuiu com os objetivos de formação do curso de BEF da EEFE-USP. Mais especificamente, em relação à atuação com crianças de segunda infância, favoreceu o desenvolvimento por parte dos graduandos da capacidade para elaborar, implementar, avaliar e aperfeiçoar o programa de educação física, em sessões extracurriculares, no contraturno do período escolar.

Como esta ação ocorre extramuros da USP, pode-se considerar que o laboratório didático desenvolvido também contribuiu do ponto de vista mais abrangente, com a Missão da EEFE, no que diz respeito a “oferecer ensino de qualidade e produzir conhecimento inovador na área de Educação Física, interagindo com a sociedade”. E, com sua vocação “para formar profissionais que assumam competentes posturas de liderança na sociedade; desenvolvam pesquisa interdisciplinar voltada a ampliar as interfaces e viabilizar cooperações institucionais dentro e fora da USP” (EEFE-USP, 2019).

Em suma, em relação ao programa *Taco Bellts* fica evidenciada a contribuição do laboratório didático ao alcance dos objetivos de cada uma das três instituições envolvidas na parceria, respectivamente, formação profissional de bacharéis em Educação Física por parte da EEFE-USP; e, desenvolvimento integral das crianças da comunidade carente Vila Nova Jaguaré por parte da ABAA e do CEU-Jaguaré).

## 5.2. Hip-Hop e Capoeira: a aprendizagem do movimento através da corporeidade rítmica-urbana

O Programa Hip-Hop e Capoeira (Watanabe, *et al.*, 2019) envolveu, em sua essência, a dança. Os graduandos se apropriaram desta manifestação pois, segundo suas palavras:

a dança na Educação Física dá suporte ao desenvolvimento da criança por meio da música, som, ritmo, movimento, prazer, conhecimento, descoberta e educação. É um instrumento de facilitação nos relacionamentos interpessoais, no desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança. Além disso proporciona benefícios físicos: aumento da resistência corporal, melhora da postura e flexibilidade, melhora do equilíbrio e da aptidão física, melhora nas habilidades motoras básicas e em suas respectivas combinações (Watanabe, *et al.*, 2019, p. 6).

Em se propondo a trabalhar a dança a partir de um referencial desenvolvimentista (Gallahue, 1982; Tani *et al.*, 1988), os objetivos específicos, selecionados em função das metas e, também nesse caso, dos resultados da avaliação diagnóstica inicial, realizada com o intuito de caracterizar o nível de desenvolvimento das crianças nos três domínios do comportamento, foram:

### **Domínio motor:**

- Melhorar o equilíbrio estático e dinâmico em movimentos de plano baixo e alto do hip-hop e capoeira;
- Executar saltos verticais e horizontais e deslocamentos laterais no contexto da dança de rua e capoeira;
- Executar de forma coordenada e sincronizada passos e coreografias da dança de rua de forma individual e coletiva;
- Executar de forma coordenada e sincronizada sequência de movimentos da capoeira de forma individual e em dupla.

### **Domínio afetivo-social:**

- Reforçar os vínculos de amizade, confiança e companheirismo com seus colegas através da dança de rua e capoeira.

### **Domínio cognitivo:**

- Conhecer sobre a origem, os quatro elementos e curiosidades do hip-hop;
- Conhecer sobre a história e curiosidades da capoeira;
- Identificar diferentes ritmos do hip-hop e da capoeira;
- Perceber o corpo em diferentes planos de movimento;
- Desenvolver sequências e coreografias em grupo utilizando movimentos da dança de rua e capoeira.

Para alcançar esses objetivos, o conteúdo versou sobre conceitos, habilidades e aspectos da cultura, relativas ao hip-hop e à capoeira. Participaram do programa, 11 crianças com idade de entre 10 e 12 anos, sendo que foram aplicadas as avaliações inicial e final em 7 delas (3 meninos e 4 meninas).

Para mensurar o alcance dos objetivos específicos foram avaliados, respectivamente, domínio motor, equilíbrio estático, coordenação nos passos da dança de rua e na ginga da capoeira, bem como as capacidades de força e resistência. No domínio cognitivo, conhecimentos acerca das modalidades, resolução de problemas, criatividade para elaboração de passos e sequências; e, no âmbito afetivo-social, liberdade, confiança, amizade, companheirismo, e aceitação de opiniões.

Para a avaliação foram criados e aplicados testes e questionários compreendendo escalas que variaram de 0-3 e 0-5. Por exemplo, o questionário de “Amizade, confiança e companheirismo”, baseado na teoria de desenvolvimento de Erik Erikson (1976; 1987), mais especificamente na fase de produtividade x inferioridade (11/12-20/25 anos de idade), com escala de respostas às questões sendo, 0=nem um pouco, até 5= completamente: 1) De 0-5, o quanto você se considera amigo da sua turma?; 2) De 0-5, o quanto você conhece seus colegas; 3) De 0-5, o quanto você confia nos seus colegas?; 4) De 0-5, o quanto você se sente acolhido por seus colegas?; 5) De 0-5, o quanto você tem vontade de apoiar e ajudar seus colegas?

A partir dos resultados, pôde-se verificar que, no domínio afetivo-social houve mudanças discretas, indicando pouca alteração nos quesitos estabelecidos como objetivos específicos. Esses dados revelam, tal como afirma Matias (2009), a forte resistência que a situação de exposição dessas crianças e jovens ao ambiente de vulnerabilidade cria para o estreitamento dos laços de confiança e amizade entre os pares. É possível considerar então, pelos resultados do autor, que o aumento no número de intervenções por semana, bem como o prolongamento do tempo de duração do programa poderiam levar a melhores resultados no domínio avaliado. Os principais indicativos de que os objetivos foram atingidos são os resultados relacionados ao domínio motor (testes de equilíbrio estático, de coordenação nos passos e de força) e do domínio cognitivo (questionário de criatividade dos passos e conhecimento sobre as modalidades praticadas (hip-hop e capoeira). Destes, a mudança mais significativa ocorreu no domínio motor: das 7 crianças 6 passaram a apresentar padrão ondulante ao estágio maduro no teste de equilíbrio estático e 5 aumentaram a distância dos saltos. Este resultado é esperado pois, a execução motora foi o aspecto mais enfatizado ao longo das sessões. Portanto, em relação às crianças, de forma geral, nesse programa também, a maioria dos objetivos específicos foram atingidos.

Em síntese, nas palavras do grupo:

Outro fator que permeou as discussões no grupo foi a respeito da quantidade de aulas. O questionamento foi: 'Será que um programa com aulas apenas uma vez por semana pode gerar resultados?'. A resposta após o término do programa, seguido pela consulta, é sim! Mesmo que de modo singular, as crianças apresentaram melhoras em relação a algumas habilidades motoras básicas e exercício da criatividade (Watanabe, *et al.*, 2019, p. 98).

Assim, é possível concluir que o Programa Hip-Hop e Capoeira contribuiu para a formação das crianças da ABAA, principalmente, nos domínios motor e cognitivo do comportamento. No domínio motor, as crianças melhoraram o equilíbrio em movimentos de plano baixo e alto do hip-hop e da capoeira, e aprenderam a executar saltos verticais e horizontais no contexto da dança de rua e capoeira. No domínio cognitivo, passaram a conhecer sobre a história e curiosidades do hip-hop e da capoeira, bem como elaborar coreografias em grupo utilizando movimentos da dança de rua e da capoeira.

Os resultados obtidos no domínio motor e cognitivo reforçam os trabalhos encontrados na literatura por Cooper, Valentine, Ney e Lindsay (1999) em que mostraram desenvolvimento cognitivo dos participantes ao frequentarem atividades esportivas e de lazer em atividades complementares à escola. Com especial destaque ao domínio motor, os dados obtidos no programa reforçam os encontrados por Basei, Bendrath e Menegaldo (2017) no estado do Paraná (Brasil), em que o macrocampo do esporte e do lazer estimulam aprendizagens diversificadas nos participantes em ações complementares à escola. Nesse aspecto, o cenário de duas comunidades brasileiras, em diferentes estados, indica que o oferecimento de atividades de cunho esportivo e de lazer para crianças e jovens em situações de vulnerabilidade tem forte potencial para levar a aprendizagens, que favoreçam uma inserção social harmonizada, transformadora, inclusiva e com elevada autoestima (Posner & Vandell, 1994; 1999; Couto, 2010).

O laboratório didático em questão configurou-se de forma ampla, como ação social, para além dos objetivos específicos do programa. Como mencionado o serviço da ABAA envolve ações educativas com foco na convivência (cultura, interação e cidadania) e conhecimentos (linguagens verbal, matemática e artes). Assim, o fato de terem adquirido conhecimentos sobre manifestações culturais da dança, a partir de um trabalho em grupo, vem ao encontro de sua missão. Relato dos graduandos sobre a questão, aponta nesta direção:

Observamos como grupo, que boa parte do conteúdo trabalhado nas aulas possibilitou às crianças a experiência de novas práticas, o que nos fez pensar que se não tivéssemos a oportunidade de trabalhar o conteúdo do programa, talvez elas não teriam outra oportunidade para trabalhar tanto os conteúdos de hip-hop quanto os de capoeira (Watanabe, *et al.*, 2019, p. 98).

Em relação à formação dos graduandos, sobre as mudanças das dificuldades na implementação do programa ao longo das sessões, dos relatos destacam-se:

Sentimos que as dificuldades do início foram sendo sanadas com o tempo, mas é difícil saber se era por conta dos feedbacks das aulas anteriores ou se por um maior conhecimento do grupo como um todo das características reais da turma (Watanabe, *et al.*, 2019, p. 98).

Sobre a contribuição do laboratório didático da disciplina, para a formação profissional, alguns relatos mostram como o aproveitamento pode diferir de graduando para graduando, de acordo com suas características individuais:

A oportunidade de estar a frente de uma turma ministrando aulas fez com que eu trabalhasse a minha timidez em um ambiente menos 'hostil', por contar com a presença de outros professores para o caso de algum imprevisto (Aluna 1, JuM; Watanabe, *et al.*, 2019, p. 99).

Já possuía experiência profissional de trabalho com crianças dessa faixa etária, entretanto, era como auxiliar em uma turma relativamente pequena. A maior diferença que essa experiência me proporcionou em comparação com a outra foi a oportunidade de resolver problemas por conta própria e uma maior liberdade na preparação dos planos de aula, experiências essas que certamente serão de extrema importância para uma possível atuação profissional futura (Aluno 2, LeM; Watanabe, *et al.*, 2019, p. 100).

Eu nunca havia tido uma experiência como essa que foi fornecida pela disciplina de Educação Física na Segunda Infância. Acredito que a junção entre fatores teóricos e o campo prático, foi algo pouco explorado nas demais disciplinas até o momento... A experiência com crianças constantemente desafiou a manipulação de toda minha formação teórica até aqui, onde constantemente era necessário consultá-la e adaptá-la, de maneira a conseguir atingir os objetivos da aula, a partir da abordagem com um embasamento teórico para a realização de atitudes técnicas. Portanto, a disciplina exigiu, o que se esperava, a síntese de todo o conhecimento adquirido até o momento em termos biopsicossociais para o desenvolvimento e alcance dos objetivos colocados por ela. Nesse sentido, acredito que ao me deparar com desafios no meu campo de atuação, relativos à elaboração de programas de Educação Física relacionados à segunda infância, possuirei formas de me guiar de maneira segura. Uma disciplina que fornece base teórica, prática e, além de tudo, experiência para a adaptação e manipulação dos contextos relativos à Educação Física na Segunda Infância, não apenas em relação somente a Educação Física, mas as capacidades pedagógicas de forma geral (Aluno 3, LuM; Watanabe, *et al.*, 2019, p. 100).

Os relatos acima expressam como o laboratório didático fomentou nos graduandos a busca por resolução de problemas, no caso, a intervenção com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade em programa de educação física, a partir da inserção, apropriação e atuação no contexto sociocultural local de uma comunidade carente numa perspectiva de metodologia ativa (Bastos, 2006; Debald, 2003). Esse cenário reforça o alcance do desafio proposto por Debald (2003) de organizar uma formação profissional com a participação efetiva dos envolvidos.

Portanto, com base nos relatos apresentados, pode-se concluir que a elaboração e aplicação do Programa Hip-Hop e Capoeira, em situação de laboratório didático, através de metodologia ativa, pelos graduandos, contribuiu com os objetivos de formação do curso de BEF da EEFÉ-USP. Mais especificamente, capacitou os graduandos a "planejar, implantar, desenvolver e avaliar programas de educação física para crianças na segunda infância, no contexto não-escolar para a população em geral e indivíduos com deficiências" (EEFE-USP, 2011). Ainda, que como constatado nas avaliações, entre outras, as crianças adquiriram conhecimentos sobre manifestações culturais da dança, a partir de um trabalho em grupo, portanto pode-se concluir que o programa também contribuiu para o alcance dos objetivos da ABAA e do CEU-Jaguari. Em suma, em relação ao Programa Hip-Hop e Capoeira, também fica evidenciada a contribuição do laboratório didático

ao alcance das respectivas missões, da EEFE-USP, da ABAA e do CEU-Jaguaré.

## 6. Considerações finais

A parceria entre a EEFE-USP e a comunidade Vila Nova Jaguaré por meio da ABAA e do CEU-Jaguaré, se estabeleceu no campo do laboratório didático da disciplina de Educação Física na Segunda Infância. Na intersecção, fomentou-se a formação de um profissional de Educação Física por parte do curso de BEF “capaz de planejar, implantar, desenvolver e avaliar programas de educação física para crianças na segunda infância, no contexto não-escolar para a população em geral e indivíduos com deficiências” (EEFE-USP, 2011), ao mesmo tempo em que se buscou promover a educação física das crianças atendidas pela ABA no CEU-Jaguaré, ou seja, potencializar, mediante esta interação os três projetos institucionais em relação aos respectivos objetivos de formação almejados.

Este estudo teve como objetivo principal avaliar a contribuição da interação entre universidade pública e comunidade carente, mediada por laboratório didático da disciplina Educação Física na Segunda Infância do Núcleo Específico do BEF, no alcance das metas das três instituições envolvidas, EEFE-USP, ABAA e CEU-Jaguaré. Para tanto, especificamente, com relação às questões que orientaram o estudo foi possível responder:

1. O laboratório didático desenvolvido através de metodologias ativas, com foco na formação em aproximação com o campo de atuação, desenvolvido em comunidade carente, potencializa a formação profissional de bacharéis em Educação Física?

Em relação à esta primeira questão, os dados apontam e permitem concluir afirmativamente. Mais especificamente, em relação a preparação profissional do BEF oferecido pela EEFE-USP, o laboratório didático desenvolvido em comunidade carente, potencializou a formação profissional de bacharéis em Educação Física, pois ao promover a associação da teoria com a prática, favoreceu a compreensão de todas as etapas de desenvolvimento das habilidades/competências envolvidas na elaboração, implementação e avaliação de programas de Educação Física para crianças de segunda infância. Laboratórios didáticos desenvolvidos através de metodologias ativas, com foco na formação em aproximação com o campo de atuação, são, portanto, como o preconizado por Freudenheim (2017), uma estratégia eficaz pois, através da resolução dos problemas teórico-práticos enfrentados, motivam a elaboração da síntese e o aprofundamento dos conhecimentos específicos necessários por parte dos graduandos de Educação Física, em contexto próximo ao real.

2. As propostas de educação não formal oferecidas no contraturno escolar, no âmbito da Educação Física, desenvolvidas em laboratório didático que visa formação profissional de bacharéis em Educação Física, potencializa o desenvolvimento integral proposto pela ABAA e pelo CEU-Jaguaré para as crianças da comunidade?

Em relação a esta segunda questão, os resultados quantitativos bem como qualitativos, também apontam e permitem concluir afirmativamente, ou seja, que programas de Educação Física para crianças de segunda infância, oferecidos no contraturno escolar, aplicados como laboratório didático desenvolvido através de metodologias ativas, com foco na formação em aproximação com o campo de atuação visando a formação profissional de bacharéis em Educação Física, potencializa o desenvolvimento integral das crianças de comunidade carente. Mais especificamente, os resultados mostram que, em função da implementação dos programas, a maioria das crianças se desenvolveu em seu ritmo e de acordo com suas necessidades e condições, nos três domínios do comportamento - afetivo-social, motor e cognitivo.

Ainda, que para além das habilidades específicas trabalhadas no programa de Educação Física, o laboratório didático proporcionou às crianças a oportunidade de uso de espaços externos ao da instituição, e de deslocamento ordenado pelas vias públicas na comunidade entre ABAA e CEU-Jaguaré.

Em suma, o desenvolvimento do laboratório didático em foco levou a aprendizagens significativas, que podem favorecer às crianças e jovens em condições de vulnerabilidade a formação de cidadãos reflexivos e conscientes de direitos e deveres para exercício pleno da cidadania, lutando pela democracia e a organização de uma sociedade emancipatória. Portanto, o laboratório didático em questão contribuiu com os objetivos da ABAA e do CEU-Jaguari no que tange ao desenvolvimento integral das crianças da comunidade.

Espera-se que este relato de experiência de interação entre universidade pública e comunidade carente no Brasil possa inspirar trabalhos de mesma natureza, ou seja, que envolvam intersecções e sobreposições produtivas para todas e todos os envolvidos, cada qual na especificidade de seus objetivos e condições de vida. Esses ganhos relatados, apontados por resultados objetivos (mensurados por dados quantitativos) e textos compilados (dados qualitativos), apresentados aqui, já seriam argumentos necessários e suficientes para estimular este tipo de parcerias. Mas, os ganhos vão além dos esperados, dos que motivaram as próprias parcerias. Através de parcerias dessa natureza potencializa-se mais que as formações respectivas, esperadas, objetivadas e sistematizadas nas instituições e áreas específicas. Nessas parcerias ganha-se em aspectos que dificilmente podem ser mensurados, pois da interação emergem situações que fomentam o ganho em qualidade de formação e oportunidade de desenvolvimento humano, de humanização das ações. No que tange mais especificamente à comunidade carente e às crianças em situação de vulnerabilidade social, a interação contribui com a diminuição da desigualdade social; e, no que tange a formação dos graduandos, com o olhar sensível à diversidade de condições, à pessoa e contexto de vida dos educandos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação Beneficente Assistencial Aquarela (s. d.). Missão da associação. <http://associacaoaquarela.org.br>
- Basei, A. P., Bendrath, E.A., & Menegaldo, P. H. I. (2017). Atividades complementares curriculares em contraturno escolar no estado do Paraná: um estudo do macrocampo esporte e lazer. *Motrivivência*, 29(51), p. 136-156. <http://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p136>
- Bastos, C. C. (24 de fevereiro de 2006). Metodologias Ativas. *Educação & Medicina*. <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção de autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
- Cooper, H., Valentine, J. C., Ney, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 369-378. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.369>
- Costa, R. E. C. A. (2018). Ampliação da jornada escolar e o terceiro setor: a atuação do Cenpec. *Educação & Realidade*, 43(2), 401-414. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660756>
- Couto, A. C. P. (2010). A formação humana à luz de projetos desportivos sociais complementares à escola: uma análise centrada no projeto Guanabara. *La educ@ción Digital Magazine*, 43, 1-30.
- Congregação de Santa Cruz. (s. d.). *Vila Nova Jaguaré*. <http://www.jaguarecaminhos.org.br/vila-nova-jaguare/>
- Debald, B. S. (2003). A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. [Palestra]. Seminário nacional Estado e políticas sociais no Brasil, Cascavel, PR, Brasil. Recuperado de <https://docplayer.com.br/2446933-A-docencia-no-ensino-superior-numa-perspectiva-construtivista-blasius-silvano-debald.html>
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. H. (1987). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (2011). Projeto pedagógico de curso: Bacharelado em Educação Física.
- Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (2019). Projeto acadêmico.
- Fernandes, R. C. (2002). *Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume Dumara.
- Freire, J. B. (1994). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física* (4ª ed.). Campinas: Scipione.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freudenheim, A. M. (2017). Educação Física na segunda infância. In W. R. Correia (Org.). *Formação profissional em Educação Física: ensaios e proposições* (pp. 36-52). São Paulo: Fontoura.
- Gallahue, D. (1982). *Understanding motor development in children*. New York: Wiley.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebê, criança, adolescente e adulto* (3ª ed.). São Paulo: Phorte.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.241>
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity as moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00160>
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles J.S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report: Giving Child and Youth Development Knowledge Away*, 20(4), 3-30. <http://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00049.x>
- Matias, N. C. F. (2009). Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. *Psicologia em Revista*, 15(3), 120-139. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2009v15n3p120>
- Moura, E. P. G., & Zucchetti, D. T. (2006). Explorando outros cenários: Educação não escolar e Pedagogia Social. *Revista Educação Unisinos*, 10(3), 228-236.
- Nazareth, M. B. (2017) *Vila Nova Jaguaré: entre favela, comunidade e bairro*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. <http://doi.org/10.11606/D.16.2018.tde-27062017-154902>
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1994). Low-income children's after-school care: are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456. <https://doi.org/10.2307/1131395>
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.868>

Rodrigues, A., & Barreto, T. A. C. (09 de maio de 2020). Coronavírus nas favelas, parte 10: o desafio do isolamento social na Vila Nova Jaguaré, capital paulista. *Revista online RioOnWatch*. <https://rioonwatch.org.br/?p=47090>

Russo, K. (2011). *Argonautas da cidadania no mar da educação: movimentos sociais, ONGs e fundações empresariais na escola pública brasileira*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.17251>

Russo, K. (2013). Parceria entre ONGs e escolas públicas: alguns dados para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 614-641. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200012>

Sanchez, A. B., Miranda, D. P., Santiago De SA, G. H., Franchi, M., Faverest, P. L. F., Ladeira, S., & Boscatto, V. (2019). *Conhecendo jogos e brincadeiras de diferentes culturas: Taco Bellts - corrida, arremesso e rebatida*. São Paulo: EEFE-USP.

Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura de São Paulo (s. d.). Centros Unificados Educacionais. Recuperado em 19 de fevereiro de 2022, de <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centros-educacionais-unificados-ceus/>.

Silva, M. J. B., Ribeiro, M. C., & Perez, P. A. C. (2000). A importância da atividade física. In Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, ONG e a atividade física: entrando em campo a cidadania (pp.11-14).

Tani, G. (2008). Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Revista da Educação Física*, 19(3), 313-331. <http://doi.org/10.4025/reveducfis.v19i3.5022>.

Tani, G., Manoel, E. J., Kokubun, E., & Proença, J. E. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/Editora da Universidade de São Paulo.

Watanabe, J. M. K., Oliveira, L. B., Ferreira Da Cruz, L. M., Machado, L. A., Morganti, M., Gonçalves, M. A. C., & Gelernter, N. P. O. (2019). *Hip-Hop e capoeira: a aprendizagem do movimento através da corporeidade rítmica-urbana*. São Paulo: EEFE-USP.

Zucchetti, D. T., & Moura, E. P. G. (2007). Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. *Contrapontos*, 7(1), 185-199.