

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NORTE
CENTRO CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**REFLEXÕES SOBRE O DITO E O FEITO NAS
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROGRAMA
SEGUNDO TEMPO**

JUDSON CAVALCANTE BEZERRA

Natal/RN

Fevereiro de 2014

Judson Cavalcante Bezerra

**REFLEXÕES SOBRE O DITO E O FEITO NAS INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Estudos Pedagógicos sobre o Corpo e o Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. José Pereira de Melo

Natal/RN

Fevereiro de 2014

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Bezerra, Judson Cavalcante.

Reflexões sobre o dito e o feito nas intervenções pedagógicas no Programa Segundo Tempo / Judson Cavalcante Bezerra. – Natal, RN, 2014.

146 f. : il.

Orientador: José Pereira de Melo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

1. Esporte – Dissertação. 2. Esporte – Prática Pedagógica – Dissertação. 3. Programa Segundo Tempo - Dissertação. 4. Políticas Públicas - Dissertação. I. Melo, José Pereira de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 796:37

Judson Cavalcante Bezerra

REFLEXÕES SOBRE O DITO E O FEITO NAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS
NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Banca Examinadora:

Professor Dr. (Orientador): José Pereira de Melo (UFRN)

Professor Dr. (Membro Interno): Allyson Carvalho de Araújo (UFRN)

Professora Dr^a (Membro Externo): Marta Genú Soares (UEPA)

Professora Dr^a (Membro Suplente): Maria Aparecida Dias (UFRN)

NATAL/RN

2014

DEDICATÓRIA

Este trabalho de Dissertação de Mestrado consolida mais um ciclo de minha formação acadêmica na área de Educação Física, agora em nível de pós-graduação. Constitui-se fruto dos esforços demandados não somente nos dois anos de curso que exigem a pós-graduação *stricto sensu* do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como também de muito trabalho já realizado desde a época de graduação.

É nesse sentido que dedico este trabalho àqueles que me acompanharam desde o início desta trajetória: professores, colegas e amigos de turmas e mais turmas, tanto da graduação como da pós-graduação, e familiares.

Mas, especialmente, gostaria de dedicar este trabalho de dissertação ao meu querido Professor e Orientador Doutor José Pereira de Melo, pela paciência, amizade, carinho, compreensão e, sobretudo, pela confiança demonstrada em todos esses anos. A você, Pepe, dedico este trabalho!

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão primeiramente para aqueles a quem dediquei esta dissertação. Mas a lista de agradecimentos é mais extensa e requer a menção de nomes.

De início, gostaria de agradecer a meus pais, Aldeci Dantas Bezerra e Maria de Jesus Cavalcante Bezerra, os quais, apesar de não terem muita noção do significado que é a conclusão de uma pós-graduação, não deixaram de se preocupar e de me apoiar.

Aos amigos? Tenho muitos a agradecer! Acho que mais até do que os 740 que tenho espalhados pelo “danado” do Facebook. Portanto desculpem-me aqueles que não foram lembrados. São amigos de graduação, Eduardo Santos, Mackson Luiz, Daniel Ferreira, Raphael Ramos, Emanuel Augusto; de pós-graduação, João Cruz, Aline Paixão, Moaldecir, Alison Batista, Rodolfo Pio, Hudson Pablo; da Seleção de Futebol da UFRN de 2012 e 2013; enfim, amigos da “vida”.

Agradeço aos meus professores pelos momentos de aprendizagem, José Pereira de Melo, Allyson Carvalho, Terezinha Petrucia, Maria Aparecida Dias, Antônio de Pádua e Maria Isabel.

Me gustaría agradecer también a una persona muy especial que ha surgido en mi vida, mi hermosa pesadilla, mi novia Karina Fraihaut, por los lindos momentos de cariño y amor, que me viene demostrando hacía más de un año.

Por fim, agradeço a todos os recursos humanos que compõem o convênio do Programa Segundo Tempo na Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, pelo empenho e confiança depositados na proposta de trabalho desenvolvida nesta pesquisa: Evilázio, Evilázio Júnior, Damião, Estela, Nathália, Ildevânia, Denis, Edriana, Ado-Blena, Ana Célia, Ana Lúcia, Robevânio, Leonária, Gleydson, Liane, Nascimento, Ivanilde, Ivanúzia, Regis e Sheyla. Em especial para o monitor de atividades esportivas Regis, pela proatividade; e para o coordenador de núcleo Denis e coordenador pedagógico Evilázio Júnior, que disponibilizaram total apoio a nossa instalação e permanência em suas residências pessoais durante o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Ao longo desta pesquisa, defendemos que projetos sociais como o Programa Segundo Tempo podem ampliar seus objetivos e ações interventivas para além da inclusão social de pessoas excluídas socialmente do acesso a direitos sociais, considerando esses espaços também como promotores de possibilidades educativas. Dialogamos com diversos autores da área da Educação, da Educação Física e das Ciências Sociais, para fortalecer nossos argumentos. Nesse sentido, nossa proposta de pesquisa orientou-se pelo método de pesquisa ação e pelas estratégias e técnicas de pesquisa que o apoiam, desenvolvendo uma proposta de intervenção e acompanhamento sistemático caracterizado basicamente pela realização de seminários e ciclos de observação da prática pedagógica dos monitores e coordenadores de núcleo do PST no convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, a fim de contribuir para processos de tomada de consciência e mudanças na prática pedagógica que se apresentassem indesejáveis às orientações teóricas e metodológicas do PST. Para tanto, buscamos analisar os problemas da transição das orientações teóricas e metodológicas do PST e contribuir para essa transição por meio de acompanhamento pedagógico sistemático. Partimos de uma questão de estudo que não se encerra em si mesma, mas que foi constantemente alimentada por novas problemáticas e objetivos emergidos do campo empírico durante a pesquisa: quais são os limites e possibilidades encontrados pelos monitores e coordenadores de núcleo do PST para aplicar as orientações teóricas e metodológicas nos núcleos do programa? Os resultados demonstraram que as principais limitações enfrentadas pelos recursos humanos do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz para aplicar as orientações do PST são: não formação específica na área de Educação Física ou Esporte; experiências de trabalho com o ensino do esporte anteriores ao trabalho no PST, insuficientes ou inexistentes; fragilidades no processo de capacitação segundo modelo do PST que não possibilitaram mais exemplos de experiências para o ensino do esporte nos núcleos; e fragilidades no formato de acompanhamento pouco assíduo realizado pela Equipe Colaboradora. Sobre as possibilidades para superação desse quadro encontramos, justamente na participação e envolvimento do próprio grupo sujeito em tentar minimizar essas limitações, buscando na proposta de acompanhamento pedagógico por seminários e ciclos de observações das atividades desenvolvidas, uma alternativa importante para a resolução das situações-problemas emergidas nesta pesquisa. Desse modo, o sucesso da proposta desenvolvida nos levou a algumas conclusões, dentre as quais está a de que o sucesso do PST não reside somente na cobrança da especificidade da área ou grau de formação dos monitores e coordenadores de núcleo que lidam com o trabalho pedagógico nos núcleos dos convênios, mas na realização de um acompanhamento mais assíduo das Equipes Colaboradoras aos núcleos, que possibilite maiores momentos de troca de experiências entre as Equipes Colaboradoras do PST e o recursos humanos, inclusive considerando as variantes de contexto, estreitando assim a relação teoria e prática no PST. Por fim, reconhecemos as limitações do nosso estudo, o que abre perspectivas para futuras reformulações, mas esperamos contribuir para a interface estabelecida entre as áreas de Educação Física e Ciências Sociais, ampliando os conhecimentos relativos à prática pedagógica em projetos sociais.

Palavras - chave: Esporte; Ensino; Políticas Públicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Cartaz de Identificação do Convênio de Riacho da Cruz. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 49**

Imagem 2 – Momento prático da Capacitação. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 53**

Imagem 3 – Sala de apoio pedagógico do Convênio. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 58**

Imagem 4 – Concentração dos professores antes da apresentação do Plano de Intervenção. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 59**

Imagem 5 – Agrupamento dos recursos humanos por núcleo para realização da entrevista coletiva. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 60**

Imagem 6 – Atividade “vôlei com lençol” no Núcleo 4 sem separação entre meninos e meninas. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 69**

Imagem 7 – Atividade “do lado abaixa” no Núcleo 1. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 71**

Imagem 8 – Atividade para exploração de habilidades do atletismo no Núcleo 6. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 72**

Imagem 9 – Segundo Seminário: Desenvolvimento Motor e Habilidades Motoras. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 75**

Imagem 10 – Roda inicial no Núcleo 5. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 86**

Imagem 11 – Início de aula no Núcleo 2. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 99**

Imagem 12 – Videoaula sobre tática do futsal no Núcleo 2. BEZERRA, Judson Cavalcante (2013) – **Página 100**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo I	
Programa Segundo Tempo: o ofício de ensinar em projetos sociais	17
Capítulo II	
Delineamento metodológico da pesquisa	36
2.1. Diagnóstico e Contratualização	38
2.1. Planejamento e realização em espiral: os Seminários e os Ciclos de Observações	39
2.2. Técnicas para coleta de dados	41
2.4. Avaliação e teorização	44
Capítulo III	
Programa Segundo Tempo no município de Riacho da Cruz: experiências de um acompanhamento pedagógico	47
3.1. Primeira Parte: Capacitação segundo o modelo do Programa Segundo Tempo	50
3.2. Segunda Parte: Diagnóstico e Contratualização	55
3.3. Terceira Parte: Seminários e Ciclos de Observações	65
3.3.1. Primeiro Seminário e Ciclo de Observações	65
3.3.2. Segundo Seminário e Ciclo de Observações	75
3.3.3. Terceiro Seminário e Ciclo de Observações	83
3.3.4. Quarto Seminário e Ciclo de Observações	88
3.3.5. Quinto Seminário e Ciclo de Observações	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
Apêndice 1	123
Apêndice 2	126
Apêndice 3	128
Apêndice 4	140
Apêndice 5	142

INTRODUÇÃO

A intencionalidade pela investidura particular sobre o trabalho expresso nesta dissertação foi inculcada a partir de experiências significativas ao longo da minha formação inicial no curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Sem querer cometer o equívoco de menosprezar as demais experiências advindas dessa formação inicial, as quais, sem dúvida alguma, têm sua parcela de contribuição para a formação humana e acadêmica deste sujeito, destaco um momento importante de minha trajetória acadêmica que considero particularmente decisivo para o investimento na pós-graduação. Esse momento deu-se a partir do meu ingresso num programa de iniciação científica em 2010, em que me dedicava ao estudo da relação dos programas e projetos sociais com a Educação Física escolar. Dessa memória, resgato especialmente as conversas com colegas e membros do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), as reuniões com o orientador da pesquisa e a aprendizagem de técnicas de pesquisa. Atribuo destaque a essa experiência acadêmica porque foi dela que surgiu meu interesse em continuar estudando e ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN.

Confesso que sempre me interessei por questões ligadas à Educação Física escolar, entretanto ainda me era estranha a discussão sobre programas e projetos sociais, sobretudo a relação destes com a Educação Física na escola. No início, não foi fácil transitar por uma área de estudos que não era a minha habitual naquela época, a qual passou de estudos em Bioquímica para estudos nas áreas das Ciências Políticas, Sociais e Humanas, mais especificamente estudos sobre a relação dos programas e projetos sociais com a Educação Física. Mesmo assim, com tantas dúvidas acerca da temática dos programas e projetos sociais, decidi investir nesse projeto de iniciação científica.

Da relação estabelecida entre programas e projetos sociais e Educação Física escolar pelo referido projeto de iniciação científica, constatamos, nas nossas observações, que a maioria dos programas e projetos sociais prevê alguma prática corporal no plano de suas ações interventivas, sendo o esporte a mais comum entre elas. Logo, os nossos estudos desde então se concentraram na tríade: Esporte, Educação Física Escolar e Políticas Públicas Sociais.

Nesse cenário, o Programa Segundo Tempo (PST), instituído em 24 de novembro de 2003 pelo Ministério do Esporte, por meio da Portaria Interministerial n° 3.497, com o objetivo de democratizar o acesso à prática esportiva educacional para crianças, adolescentes e jovens inseridos em contextos de alta exposição a situações de risco social¹, configura-se como o exemplo mais expressivo dentre os programas e projetos sociais que se apropriam do esporte como meio de intervenção.

Algumas evidências têm contribuído para que o PST assuma esse posto de mais expressivo programa social de esporte na atualidade, quais sejam: o PST ocupa lugar representativo no plano de ações estratégicas do Governo Federal para o oferecimento regular da prática esportiva educacional, conforme a Política Nacional do Esporte publicada em 2004; o PST mobiliza milhares de estudantes e profissionais de Educação Física por todo o Brasil para trabalho e acompanhamento dos núcleos² e convênios³ do programa; o PST já atendeu mais de três milhões de crianças e adolescentes em situação de risco social espalhados pelas cinco regiões administrativas do país; e existe no PST um sistema descentralizado para acompanhamento administrativo e pedagógico das ações desenvolvidas nos convênios e núcleos do programa.

Foi a partir da cadeia de relações existentes entre o PST, o esporte e a Educação Física, bem como das justificativas anteriormente apresentadas, que decidimos tomar o PST dentre vários outros programas e projetos sociais como nosso objeto de estudo.

¹ Entendemos por riscos sociais “todas as situações que expõem a vida das crianças e adolescentes ao perigo constante” (BRASIL, 2006, p. 5), perigos esses que expressam a exposição de crianças e adolescentes às drogas, à prostituição, à gravidez precoce, à criminalidade, ao trabalho infantil, etc.

² De acordo com as diretrizes para o Programa Segundo Tempo, Núcleos de Esporte Educacional (NED) são os espaços onde o PST desenvolve suas intervenções, sendo o núcleo caracterizado pela composição de 100 crianças, adolescentes e/ou jovens, que têm suas atividades orientadas por um Monitor de atividades esportivas e um Coordenador de núcleo. As atividades dos núcleos podem ser desenvolvidas dentro da escola ou em espaço comunitário próximo à escola, atendendo preferencialmente os alunos da escola em que o núcleo está inserido, mas podendo atender também crianças, adolescentes e jovens da comunidade.

³ Convênio, no âmbito do PST, são acordos ou ajustes que disciplinam as transferências de recursos financeiros de dotações consignadas nos orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e que tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta. Ou, ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando à execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou realização de evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação (art. 1º, §1º, VI, da Portaria Interministerial n° 127/2008).

Desde o início da inserção no referido projeto de iniciação científica, vimos despertando para algumas inquietações em torno do PST, algumas das quais culminaram no exercício de publicação e divulgação do conhecimento produzido a esse respeito em congressos internacionais, nacionais, seminários, colóquios e em trabalho de conclusão de curso. Este, aliás, teve como um de seus desdobramentos esta dissertação de mestrado.

Evidencia-se, dessa forma, que uma das nossas inquietações mais emblemáticas em torno do PST concentrava-se e ainda se concentra na forma como as atividades dos núcleos do programa eram/são conduzidas. Essa questão foi o motivo problematizador de dois trabalhos produzidos e publicados ainda durante a fase de iniciação científica, sendo um deles publicado e apresentado no V Congresso Nacional de Educação Física, Saúde e Cultura Corporal, em 2011, em Recife; e o outro foi produto do trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Educação Física, também no mesmo ano. Ambos os trabalhos foram estudos exploratórios sobre a realidade dos núcleos do convênio 430/2007 do PST na Prefeitura Municipal de Natal.

No primeiro trabalho⁴, foram realizadas observações assistemáticas de aulas para identificar os conteúdos e a metodologia adotados pelos monitores⁵ de núcleo do programa. Os resultados dessa pesquisa apontaram fragilidades metodológicas na forma como o conteúdo esporte era acessado aos beneficiados em alguns núcleos, desvirtuando, muitas vezes, do pretendido pelas orientações metodológicas do PST. No segundo estudo⁶, discutimos os limites e as possibilidades pontuados pelos monitores de núcleo do PST para operacionalizar os conhecimentos advindos das capacitações do Ministério do Esporte. Nesse trabalho, os resultados apontaram fragilidades conceituais, pedagógicas e metodológicas dos monitores para operacionalizar os conhecimentos advindos da capacitação, identificadas a partir do discurso dos monitores entrevistados.

⁴ BEZERRA, Judson C.; MELO, José P.; MENDES, Izabel B. de S. Reflexão sobre as práticas corporais e as orientações pedagógicas no Programa Segundo Tempo na cidade Natal/RN. IN: V Congresso Nacional de Educação Física, Saúde e Cultura Corporal, 2011, Recife. *Anais*, 2011, Recife. CD-ROM.

⁵ Monitor é o estudante de graduação em Educação Física ou esporte que tenha cursado preferencialmente a primeira metade do curso. Suas atribuições se encerram na condução das atividades esportivas educacionais desenvolvidas no núcleo.

⁶ BEZERRA, Judson C. *Limites e possibilidades nas intervenções pedagógicas no Programa Segundo Tempo*. Natal, 2011. 69f. Monografia (Graduação em Educação Física). Departamento de Educação Física, UFRN, 2011.

Os resultados encontrados nos dois estudos exploratórios mencionados acima nos forneceram indicadores da realidade do convênio da Prefeitura Municipal de Natal, incitando-nos a continuar estudando a problemática em questão, mas no contexto de outros convênios, porque esse convênio estudado encerrou suas atividades no mesmo ano da pesquisa, ou seja, em 2011.

O PST tem experimentado, nos últimos anos, reformulações necessárias para melhor qualificar suas ações. Nesse sentido, o Ministério do Esporte tem investido uma quantia significativa de recursos financeiros para concretizar seus objetivos. Dentre os esforços do programa, destacamos a organização do Projeto de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo do Programa Segundo Tempo em 2008 pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED), em conjunto com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Estaduais de Londrina e Maringá, que, juntamente com outras universidades públicas do Brasil, têm promovido, desde então, os Ciclos de Capacitação específicos para o trabalho no programa por intermédio das Equipes Colaboradoras⁷ (EC), além de acompanhar administrativa e pedagogicamente os convênios do programa.

Esses esforços têm insistido sobre a qualificação das intervenções pedagógicas e metodológicas nos núcleos do programa, reforçando a importância das orientações teóricas e metodológicas para o trabalho dos recursos humanos nos núcleos. Apesar de todas essas reformulações pelas quais o PST vem passando, ainda constatamos, nos relatórios de visita aos núcleos da Equipe Colaboradora 3⁸ do Ministério do Esporte, socializados para todos os membros da equipe durante as reuniões da mesma, reuniões que frequentamos enquanto membros na condição de Avaliador⁹ entre o período de

⁷ As Equipes Colaboradoras (EC) do Ministério do Esporte revelam a lógica de gestão descentralizada do PST por intermédio de parceria estabelecida entre o Ministério do Esporte e Instituições de Ensino Superior do Brasil. Sua função é de acompanhamento pedagógico e administrativo dos convênios do PST, levando para estes as diretrizes e os pressupostos teóricos metodológicos para o bom funcionamento do programa.

⁸ De acordo com a estratégia de descentralização do Ministério do Esporte para acompanhamento dos convênios do PST, cada Equipe Colaboradora está encarregada de cobrir uma determinada área de acompanhamento, sendo atualmente a área abrangida pelos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba e parte do Ceará a área supervisionada pela Equipe Colaboradora 3.

⁹ Numa Equipe Colaboradora, o Avaliador é o profissional responsável por realizar as visitas *in loco* aos convênios do PST na condição de representante do acompanhamento administrativo e pedagógico desempenhado pelas Equipes Colaboradoras do Ministério do Esporte.

agosto de 2012 e janeiro de 2013, fragilidades no tocante à questão das intervenções pedagógicas e metodológicas nos núcleos e, por conseguinte, a pouca migração das orientações metodológicas para a prática pedagógica dos recursos humanos.

Esse quadro pode provocar uma série de problemas práticos nos núcleos, haja vista o descompasso entre o que está previsto nos documentos de orientação teórica e metodológica e a prática pedagógica dos recursos humanos do programa.

Desse modo, partindo-se do fato de que existem investimentos por parte do Ministério do Esporte, especialmente no tocante ao sistema de acompanhamento administrativo e pedagógico para a qualificação das intervenções pedagógicas dos recursos humanos nos núcleos do PST e das evidências de que as orientações teóricas e metodológicas do programa não estão efetivamente chegando na “ponta”, ou seja, nos beneficiados do programa, problematizamos a transposição das orientações teóricas e metodológicas para a prática pedagógica dos recursos humanos nos núcleos do PST.

Assim, como objetivo geral nesta pesquisa, buscamos analisar os problemas da transição das orientações teóricas e metodológicas do PST e contribuir para essa transição por meio de acompanhamento pedagógico sistemático.

Diante da problemática evocada e do anseio de ampliarmos os estudos a ela relativos, partimos da seguinte questão de estudo: quais são os limites e possibilidades encontrados pelos monitores e coordenadores de núcleo¹⁰ do PST para aplicar as orientações teóricas e metodológicas nos núcleos do programa?

Nossa questão de estudo coloca os professores do PST como nosso foco de pesquisa, além de considerá-los também público alvo desse programa social, além das crianças, adolescentes e jovens alunos já comumente anunciados, na medida em que possibilita aos seus recursos humanos a oportunidade de se trabalhar com o ensino da perspectiva educacional do esporte com crianças e adolescentes, ampliando, assim, as experiências profissionais desse público.

Enfim, percebemos que os programas e projetos sociais de cunho educacional, quando definem seu público-alvo, comumente se remetem aos seus beneficiados

¹⁰ Coordenador de Núcleo, é o professor com formação na área de Educação Física ou Esportes responsável por gerenciar, acompanhar e intervir sobre as ações administrativas e pedagógicas de núcleo de esporte educacional.

primários, quais sejam, crianças, adolescentes e jovens expostos às injustiças das desigualdades sociais de nossa sociedade, desconsiderando muitas vezes aqueles que têm na possibilidade de trabalhar nesses programas e projetos a oportunidade de ampliar suas experiências profissionais e incrementar sua renda.

Ao considerarmos os recursos humanos do PST como público-alvo de nossa pesquisa, e principalmente por reconhecermos também a experiência de atuação profissional no PST como importante espaço de formação de saberes docentes, seja para profissionais ou estudantes da área de Educação Física, seja de qualquer outra área, reforçamos a relevância do nosso estudo, fugindo assim do tradicionalismo dos estudos que se propõem a estudar uma política social implantada ao determinarem as crianças, adolescentes e jovens beneficiados pelas ações do programa como o público-alvo hegemônico.

No âmbito acadêmico, a relevância do nosso estudo desperta para um horizonte de pesquisa ainda pouco explorado, qual seja, o trabalho pedagógico em programas e projetos sociais, em particular os de cunho esportivo educacional, contribuindo para a produção do conhecimento nas interfaces estabelecidas entre programas e projetos sociais e a Educação Física. Com efeito, esperamos possibilitar a promoção de intervenções mais efetivas nos núcleos, que, por sua vez, contribuirão para o alcance dos objetivos do programa.

Nesse sentido, tentamos ultrapassar a lógica descritiva tão propagada em pesquisas sobre políticas públicas esportivas (AMARAL; PEREIRA, 2009) e preocupamo-nos em intervir numa configuração social, qual seja, um convênio do PST, a fim de tentar reverter uma situação-problema que tanto nos inquieta, que é a transição teoria prática do trabalho pedagógico dos recursos humanos no PST.

Desse modo, esta dissertação foi organizada segundo três capítulos, sendo o primeiro de fundamentação teórica, o segundo capítulo de detalhamento metodológico da proposta de pesquisa desenvolvida, e o terceiro de apresentação e discussão dos resultados.

No primeiro capítulo, intitulado **Programa Segundo Tempo: o ofício de ensinar em projetos sociais**, abrimos uma discussão sobre a definição e caracterização de projetos sociais, concebendo-o também enquanto espaço para sistematização de possibilidades educativas que se apropriam do esporte como importante meio de

intervenção. Procuramos discutir a questão do ensino em projetos sociais baseando-nos no caso do Programa Segundo Tempo. Nesse cenário, apresentamos o Programa Segundo Tempo como um exemplo de projeto social que considera efetivamente a dimensão educativa em suas ações interventivas.

No segundo capítulo, **Delineamento metodológico da pesquisa**, apresentamos a proposta metodológica desenvolvida nesta pesquisa que detalha os aspectos metodológicos envolvidos neste trabalho, desde o método, as etapas de pesquisa, passando pelas estratégias metodológicas e técnicas de pesquisa empregadas. Acreditamos que as características da proposta metodológica investida nesta pesquisa tenham subsidiado completamente os resultados encontrados, levando-nos a confiar na adoção do método pesquisa-ação para o atendimento das situações-problemas levantadas.

No terceiro e último capítulo, nomeado **Programa Segundo Tempo no município de Riacho da Cruz: experiências de um acompanhamento pedagógico**, apresentamos e discutimos os resultados encontrados nesta pesquisa. Nesse capítulo, detalhamos os eventos que compuseram a nossa proposta de intervenção e acompanhamento sistemático do convênio do PST da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, relatando assim essa experiência e apontando possibilidades para outros estudos que porventura venham a investir em questões parecidas.

CAPÍTULO I

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: O OFÍCIO DE ENSINAR EM PROJETOS SOCIAIS

Em se tratando de conhecimentos prévios acerca de projetos sociais, a representação inicial que tínhamos era a de várias crianças e/ou adolescentes jogando futebol num terreno abandonado e a figura de uma pessoa, geralmente um líder ou personalidade popular, responsável pelas ações do projeto. Depois de algumas leituras, descobrimos que essa era apenas uma das formas de manifestação dos projetos sociais, qual seja, uma das menos estruturadas, que pode ser caracterizada pela falta de incentivos financeiros, pela boa vontade dos seus líderes em continuar desenvolvendo essa ação sem qualquer retorno financeiro, pela carência de conhecimentos de gestão de projetos sociais, o que culmina no desenvolvimento de práticas baseadas no senso comum (CORREIA, 2008), mas de respeitável altruísmo.

Exemplos de projetos sociais como o relatado acima existem vários, como também existem muitos outros programas e projetos sociais mais organizados e de maiores dimensões de atendimento, sendo muitas vezes financiados pelo Primeiro, Segundo ou Terceiro Setores, o que sugere um aporte de recursos humanos e materiais bem mais altos e, geralmente, mais qualificados.

Programas e projetos sociais financiados pelo Governo Federal, empresas privadas ou por Organizações não Governamentais comumente desenvolvem ações mais estruturadas, apresentam propostas e objetivos bem definidos, além de usualmente se desenvolverem em equipamentos públicos como escolas, parques, praças, teatros ou centros comunitários.

Há aqueles projetos sociais fortemente assistencialistas, que só preveem em seus objetivos atingir as demandas de injustiça social, pela transferência de valores para famílias necessitadas, ou por medidas de reabilitação social através do trabalho para jovens delinquentes, ou pela ocupação do tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens com atividades esportivas ou de lazer. Existem ainda aqueles projetos sociais que, além de incluir socialmente crianças, adolescentes e jovens, preocupam-se em promover experiências educativas sérias com propostas bem definidas.

Nesse sentido, a concepção de todo e qualquer projeto social é precedida por uma série de reflexões sobre suas intencionalidades e seus impactos na sociedade, em especial no público-alvo que se pretende atingir. Tais reflexões culminam na elaboração da proposta que se pretende desenvolver, em que ficam patentes suas razões e os princípios que orientarão as ações das pessoas envolvidas. É assim que os projetos sociais expressam, além das intencionalidades dos seus mentores, uma série de argumentos e razões que sustentam e justificam sua existência, dando-lhes bases sólidas para o seu desenvolvimento.

Entretanto muitos projetos sociais, segundo Correia (2008b), são dotados de “boas” e “más” intenções e seguem comumente princípios paternalistas, utilitaristas ou clientelistas de promoção social. Ainda, Gohn (2000, p. 16) reforça que “há projetos que de social só têm o nome, pois tratam os indivíduos isoladamente, como usuários, clientes consumidores de políticas sociais de cunho compensatório”.

De maneira geral, os programas e projetos sociais procuram atingir um problema social que aflige populações específicas da sociedade com vistas à solução desse problema. Os problemas sociais manifestam-se na ausência total ou na escassez de acesso a um bem social comum e podem ser identificados como sendo problemas de acesso à educação, à segurança, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, ao esporte, etc. Diz-se das populações que, por algum motivo, não conseguem ter acesso a esses bens, que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou em situação de risco social, quando as injustiças sociais colocam em risco a própria integridade física, mental e moral das pessoas.

Assim, de acordo com Stephanou (2003 apud MELO; DIAS, 2009, p. 16),

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.

No contexto de desigualdades sociais vigentes no Brasil, os projetos sociais erguem-se como alternativas para minimização do caos social. De forma geral, esses projetos

objetivam a participação dos cidadãos visando incluí-los, enquanto parcela dos excluídos, em programas sociais de natureza variada. Muitos deles se desenvolvendo por meio de atividades sócio-educativas que se preocupam, de fato, com a mudança social e a emancipação dos indivíduos. Eles buscam criar uma interlocução que lhes possibilite – constituírem-se como sujeitos coletivos e autônomos. Entretanto, há outros projetos que de social só têm o nome, pois tratam os indivíduos isoladamente, como usuários, clientes consumidores de políticas sociais de cunho compensatório (GOHN, 2000, p. 17).

Desse modo, definimos projetos sociais como ações diretas e planejadas por organizações governamentais ou não governamentais para grupos específicos da sociedade que, por algum motivo, encontram-se vulneráveis socialmente no tocante ao acesso a algum direito social previsto em lei. Seus objetivos vão da democratização ao acesso de algum bem público, à proteção social e pessoal. Eles podem se estender às diferentes camadas sociais sem discriminação de etnia, cultura, orientação sexual, condição física, idade ou conhecimento científico. Compartilham do princípio da universalização e da emancipação. Vale ressaltar, também, que “um projeto social nasce da convicção de pessoas, organizações governamentais ou não-governamentais, tendo-se como princípio a necessidade de mudar realidades que afetam as condições de vida e o desenvolvimento das pessoas” (MELO; DIAS, 2009, p. 17).

O conceito de projeto social muito se confunde com o de programa social, mas há certas características que os distinguem, lançando-nos a necessidade de ampliarmos os julgamentos acerca desse objeto. Enquanto os projetos sociais atendem, mais pontualmente, grupos relativamente pequenos da sociedade, geralmente expostos a algum tipo de injustiça social, apresentando como principais características: “duração determinada, utilização de recursos técnicos, financeiros e materiais, alcance de resultados previstos em sua concepção” (CORREIA, 2008b, p. 119) os programas sociais assumem proporções de atendimento em grande escala e geralmente não têm tempo de duração determinado. De acordo com o mesmo autor: “o que diferencia os dois é a magnitude e a amplitude dos objetivos. Vários projetos constituem um programa que, necessariamente, devem estar articulados entre si”.

De acordo com Correia (2008a), Gawryszewski (2006) e Vianna e Lovisolo (2009), na expectativa de solucionar os problemas sociais, em muitas ocasiões, o

esporte, como canal de socialização ou inclusão social¹¹, é frequentemente incorporado nos programas e projetos sociais como meio interventivo para transformação da realidade das classes mais populares.

As questões que se colocam para explicar o lugar do esporte na agenda política do Governo são várias e partem indiscutivelmente das evidências de que ele se tornou um dos fenômenos mais expressivos da atualidade (BRACHT, 2005).

Evidências disso são sublinhadas por Stigger (2002, pp. 1-2), tanto a partir de um olhar para o cotidiano, como para o contexto social mais amplo:

são as pessoas que praticam o esporte nos parques, nas praias, nas ruas; são as famílias que organizam seus fins de semana a partir da programação esportiva veiculada pelos meios de comunicação de massa; são as inúmeras páginas de jornais e revistas destinadas a esta temática; são os muitos empregos e inclusive profissões direta ou indiretamente relacionadas a esta atividade; são as muitas *horas de antena* que, a preços astronômicos estão voltadas para eventos esportivos; são os incontáveis grupos de indivíduos que dependem muito das suas vidas nas atividades das *torcidas organizadas* de futebol; é o enorme fluxo de dinheiro que circula pelo mundo, relacionado ao patrocínio e outros aspectos relativos ao esporte; é o grande mercado de bens e serviços vinculado a esta atividade.

Entretanto o esporte nem sempre foi compreendido como uma manifestação a que todos pudessem ter acesso, porque historicamente esteve atrelado a interesses ideológicos e políticos, predominando seu caráter competitivo e de alto rendimento (BRACHT, 2005).

Foi a partir do movimento de revisão conceitual do esporte, verificado a partir da década de 1960, que essa compreensão começou a ser modificada. Esse movimento teve como uma de suas ações principais o surgimento e o desenvolvimento do movimento Esporte para Todos (TUBINO, 2001).

O movimento Esporte para Todos, contestando o caráter competitivo e de alto rendimento do esporte, “possibilitou grandes campanhas de valorização das práticas esportivas, reforçando muito o aumento da abrangência do renovado conceito de esporte” (TUBINO, 2001, p. 14).

¹¹ Por inclusão social entendemos que esta “relaciona-se com a igualdade e a luta contra a exclusão social de grupos marginalizados em larga escala, seja por motivos culturais ou por outro tipo de contexto social” (PACHECO *et al.*, 2007, p. 16).

No Brasil, o movimento Esporte para Todos (EPT) foi lançado em 1977, num contexto político e social conturbado pelo regime de ditadura militar que se perdurara desde a década de 1960 e se prolongaria até a década de 1980. A proposta de democratização da prática esportiva de lazer no EPT trouxe uma nova perspectiva de intervenção pelo esporte, que até então era muito restrita à prática esportiva de alto rendimento (CAVALCANTI, 1984).

Nesse contexto social de repressão militar, o esporte e a Educação Física eram frequentemente utilizados como elementos estratégicos tanto para ocupação dos jovens rebeldes, como para fins ideológicos de elevação do nome da nação pelas conquistas esportivas junto ao cenário internacional (CAVALCANTI, 1984).

Em 1985, o Regime Ditatorial arruinou-se, mas o esporte continuou na pauta de interesses do Estado brasileiro após muitas reivindicações com a publicação da Constituição Federal de 1988, a qual prevê o esporte como um direito social. Atualmente o Ministério do Esporte tem dedicado bastante atenção ao fomento do esporte em suas diversas dimensões e em todo o território nacional. Nesse sentido, podemos mencionar as iniciativas de criação de programas sociais, tais como o “Programa Esporte e Lazer na Cidade”, o “Programa Pintando a Liberdade”, o “Programa Pintando a Cidadania”, o “Programa Bolsa-Atleta”, o “Programa Descoberta de Talento Esportivo” e o “Programa Segundo Tempo”. Programas sociais que buscam dar vazão ao direito constitucional, viabilizando e democratizando a prática do esporte em âmbito nacional, regional, estadual e local.

Nesse cenário, é sobre o Programa Segundo Tempo que o Ministério do Esporte tem demandado maior atenção.

Projetos sociais como o PST são exemplos de que o argumento da inclusão social como objetivo dos projetos sociais pode ser ampliado e ressignificado, abrindo perspectivas também para possibilidades intencionalmente educativas e de maior controle social.

Dessa maneira, são previstos como princípios fundamentais que regem o PST: a reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social; o fomento ao esporte e ao lazer como direito de cada um e dever do Estado; a universalização e inclusão social; e a democratização da gestão e da participação (BRASIL, 2007).

Partindo desses princípios, foram nomeados os seguintes objetivos¹² para o programa:

- *Democratizar o acesso à prática esportiva e ao lazer prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social;*
- *Oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral;*
- *Oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade;*
- *Desenvolver valores sociais;*
- *Contribuir para a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras;*
- *Contribuir para a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio, integração social e saúde);*
- *Contribuir para a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil e a conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania).*

Com efeito, são esperados como impactos sociais diretos sobre os beneficiados do programa na realidade social onde eles estão inseridos: interação entre eles e destes com a sua realidade local; melhoria da autoestima; melhoria das capacidades e das habilidades motoras; melhoria das condições de saúde; aumento do número de praticantes de atividades esportivas educacionais; melhoria da qualificação de professores e estagiários de educação física, pedagogia ou esporte (BRASIL, 2007).

Para a instalação de um convênio do PST é necessário o estabelecimento primeiro de um convênio firmado entre órgãos ou entidades da administração pública, direta e indireta, de qualquer esfera de governo, bem como entidade privada sem fins lucrativos, através de acordo previsto entre a entidade proponente e o Ministério do Esporte.

¹² MINISTÉRIO DO ESPORTE. Programa Segundo Tempo. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/snee/segundotempo>. Acesso em: maio de 2011.

A gestão desses convênios é dada a um Coordenador Geral por convênio firmado diretamente com o Ministério do Esporte, preferencialmente profissional da área de Educação Física ou de Educação, com experiência em gestão de programas esportivos educacionais, seguido do auxílio de outros profissionais, como um Coordenador Setorial para convênios a partir de 20 núcleos, com formação na área de Educação Física ou Esporte e experiência no desenvolvimento de ações comunitárias, organização e supervisão de projetos; um Coordenador Pedagógico com formação em Educação Física ou Esporte e experiência pedagógica para coordenação, supervisão e orientação na elaboração de propostas pedagógicas; tantos quantos forem necessários Coordenadores de Núcleo, também da área, para cada núcleo de 100 alunos beneficiados; e de dois Monitores para cada 100 alunos beneficiados, sendo um Monitor de Atividades Esportivas e outro para Atividades Complementares, além de estudantes de graduação regularmente matriculados em curso de Educação Física ou Educação, preferencialmente com a primeira metade do curso já concluída (BRASIL, 2011).

Os núcleos podem funcionar tanto nas escolas como em outros espaços públicos ou privados, desde que sem prejudicar o rendimento dos beneficiados nas escolas, oferecendo atividades no contraturno de aulas regulares. Assim, recomenda-se para frequentar as aulas do PST apenas os beneficiados matriculados nas escolas no contraturno às atividades do programa.

Desde o estabelecimento do convênio entre a entidade proponente e o Ministério do Esporte, deve ser definida a oferta obrigatória nos núcleos de pelo menos duas modalidades esportivas coletivas e uma individual, orientadas por professores e estagiários de Educação Física.

Essas atividades são desenvolvidas em escolas ou espaços físicos da comunidade onde o núcleo está inserido, denominados Núcleos de Esporte Educacional, mediante programação de atividades a serem desenvolvidas no contraturno escolar, tendo como enfoque principal o esporte educacional.

Assim, no PST o esporte é concebido na sua dimensão educacional como promotor de desenvolvimento integral. A busca por talentos não é a sua finalidade primária, pois o “PST apresenta como princípios fundamentais a universalização da prática esportiva e a inclusão social, tendo-se no esporte educacional um meio para

contribuir no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes” (MELO; DIAS, 2009, p. 22).

De acordo com Darido e Oliveira (2009, p. 209), no PST,

[...] o esporte ultrapassa a ideia de estar voltado apenas para o ensino das técnicas, táticas e regras dos esportes, embora inclua esses aspectos. Muito mais que isso, cabe aos professores e Monitores de Educação Física vinculados ao 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.

No âmbito do PST, é via dimensão educacional do esporte que as ações de inclusão, emancipação, transformação e formação integral devem ser materializadas, conforme preconizado pela Política Nacional do Esporte.

Assim sendo, trata-se de um esporte trabalhado no âmbito de um programa que contempla o acervo de conteúdos ou temas da cultura corporal, sem hierarquia. Um esporte que foge da ditadura dos gestos, modelos e regras, que tem suas normas questionadas e é adaptado à realidade social e cultural dos alunos. Um esporte desmistificado pelo conhecimento, praticado de forma prazerosa, com vivências de sucesso para todos. Um esporte apropriado como bem cultural, cuja prática passa a ser compreendida como direito (LORENZINI; SANTOS, 2010, p. 35).

Além disso, no âmbito do PST, o esporte deve dar um tratamento plural aos seus beneficiados, respeitando a diversidade. De acordo com Goellner (2009), as práticas pedagógicas no PST devem flexibilizar os conceitos de performance, aptidão física, capacidade e funcionalidade no esporte, sem delas se distanciar, claro. Para tanto, foram investidos grandes esforços do Ministério do Esporte para qualificar a formação esportiva educativa dos seus beneficiados, inclusive lançando um sistema de capacitação específico para o trabalho dos recursos humanos nos núcleos do programa, bem como a publicação de materiais de referência pedagógica específicos para esse trabalho (OLIVEIRA; PERIM, 2008; OLIVEIRA, 2011a; OLIVEIRA, 2011b; OLIVEIRA; PERIM, 2009).

Nesse sentido, destacamos o avanço do PST sobre a questão da qualificação de suas ações pedagógicas, se comparado a outros projetos sociais. O exemplo disso pode ser verificado nas orientações teóricas e metodológicas do programa expressas tanto nas capacitações como nos livros de referência.

Desde a constituição do PST, esteve prevista e garantida a capacitação dos recursos humanos do programa, como indicado no artigo nº 10 da já citada portaria (BRASIL, 2003), mas esta, assim como o próprio programa, experimentou substanciais modificações desde a sua inauguração até os dias atuais.

Inicialmente, as capacitações dos recursos humanos eram ministradas pelo Centro de Ensino à Distância da Fundação Universidade de Brasília – UnB, por intermédio de parceria firmada com o Ministério do Esporte. E eram previstos dois formatos de capacitações diferentes para Coordenadores e Monitores.

Até 2006, as capacitações eram específicas para cada recurso humano do PST, e o formato das capacitações para os Coordenadores Gerais e de Núcleo seguia características de pós-graduação, com titulação de Especialista em Esporte Escolar ao final do processo, após defesas de monografias perante bancas examinadoras. O curso era estruturado em seis módulos temáticos com carga horária de 60 horas cada um, sendo necessários momentos presenciais de formação, totalizando 360h. Para os monitores, era previsto um formato de capacitação por meio de cursos menores, ministrados pelos próprios Coordenadores Gerais e de Núcleos previamente capacitados pelo formato especialização, em dois módulos de 60h horas cada um, com atividades específicas desenvolvidas nos próprios núcleos (BRASIL, 2006).

Pensando na revisão desse formato de capacitação para os recursos humanos do programa, a Secretaria Nacional de Esporte Educacional começou, no ano de 2007, alguns experimentos realizados em parceria com o Instituto Ayrton Senna, bem como a realização de projetos-pilotos de capacitação e acompanhamento pedagógico em convênios dos estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

Durante o ano de 2007, a partir dos experimentos e da experiência de cada professor convidado, foi editado e publicado no ano de 2008 o primeiro livro para orientação do novo formato nacional de capacitação dos recursos humanos do PST.

O primeiro livro *Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: 1º ciclo nacional de capacitação dos coordenadores de núcleos*, também chamado “capa verde”, reunia a colaboração de vários estudiosos da área de Educação Física e constituiu-se um dos primeiros esforços do programa para elaborar um material que

subsidiasse uma “estruturação pedagógica consistente que atenda aos preceitos técnicos e teóricos da constituição dos Núcleos do PST” (GAYA, 2008, p. 12).

A necessidade de elaboração de um material que orientasse o trabalho dos recursos humanos nos núcleos do programa, bem como subsidiasse o trabalho dos professores formadores no novo modelo de capacitação, tornou esse livro um marco referencial para o PST.

O livro foi organizado em nove temas que abordam diversos assuntos delimitando as concepções que fundamentam as diretrizes do programa, desde conceitos a exemplos de experiências práticas com o ensino do esporte educacional, quais sejam: 1) Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte; 2) A Cultura Corporal do Movimento Humano e o Esporte Educacional; 3) Aquisição e Desenvolvimento de Habilidades Esportivas: considerações para a prática; 4) A Metodologia de Ensino dos Esportes no Marco do Programa Segundo Tempo; 5) Percepções de Competência, Autoconceito e Motivação: considerações para a prática esportiva; 6) Inclusão, Gênero e Deficiência; 7) Processos Avaliativos para Acompanhamento do Desenvolvimento Humano e Capacidades Físicas; 8) Planejamento e Organização para o Programa Segundo Tempo; 9) Experiências Práticas: ações diferenciadas por faixa etária.

Dessa forma, iniciou-se, em 2008, o Primeiro Ciclo de Capacitação para o trabalho no PST, fruto da parceria estabelecida entre o Ministério do Esporte e IES, com a participação dos Coordenadores Gerais e de Núcleos, e Monitores ao mesmo processo de capacitação. Esse formato de capacitação funcionava de acordo com três modelos, a saber: presencial; integrado – presencial e a distância; e telepresencial.

Monitores e Coordenadores Gerais e de Núcleo tinham acesso ao mesmo referencial teórico-metodológico para o trabalho no programa¹³, porém via procedimentos e focos diferenciados, segundo a especificidade de sua função no programa.

No novo formato, era de responsabilidade do Ministério do Esporte, através da Secretaria Nacional de Esporte Educacional e da parceria estabelecida com a

¹³ OLIVEIRA, Amauri A. B. de; PERIM, Gianna L. (org.). *Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo: 1º ciclo nacional de capacitação dos coordenadores de núcleos*. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, garantir a oferta de capacitações para os Coordenadores Gerais e de Núcleos, e estes, por sua vez, se responsabilizariam pela replicação da capacitação para os Monitores dos Núcleos dentro das Diretrizes e Propostas apresentadas (BRASIL, 2007).

Logo, as capacitações deveriam se dividir numa fase nacional e outra regional e tinham a intenção de “constituir padrões conceituais, operacionais e metodológicos minimamente homogêneos, abordando aspectos gerenciais e pedagógicos por meio da formação de multiplicadores, devendo ocorrer de forma regional e descentralizada” (Idem, p. 15).

Após os experimentos realizados e a publicação do primeiro livro, a SNEED, em conjunto com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidades Estaduais de Londrina e Maringá, organizou o Projeto de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo do Programa Segundo Tempo em 2008, o qual, desde então, e juntamente com outras universidades públicas do Brasil, tem promovido Ciclos de Capacitação específicos para o trabalho no programa por intermédio das Equipes Colaboradoras (EC) do Ministério do Esporte (OLIVEIRA, KRAVCHYCHYN, 2011).

Embora satisfeitos com os resultados positivos dos eventos de capacitação em massa realizados segundo esse formato, a SNEED considerava a possibilidade de aprimorar ainda mais esse formato de capacitação, de maneira a contribuir para a consolidação de sua proposta (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009).

Segundo Filgueira, Perim e Oliveira (2009, p. 14), “foram sendo identificadas lacunas no processo de formação, entre as quais se destacou a necessidade de revisão e aprofundamento dos fundamentos pedagógicos estabelecidos inicialmente”.

Nesse sentido, partindo das contribuições do primeiro livro e das constatações das Equipes Colaboradoras em campo, foi elaborada uma nova proposta pedagógica para o PST com a ajuda de alguns autores iniciais e outros autores convidados que se integraram ao processo.

Assim, com a publicação do segundo livro *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*, ou também chamado “capa branca”, iniciou-se o Segundo Ciclo de Capacitações do Programa Segundo Tempo, com o

objetivo de “qualificar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da área nos NEE¹⁴ e consolidar a proposta pedagógica construída a muitas mãos pelos professores que constituem as Equipes Colaboradoras do Programa” (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009, p. 15).

O novo livro permitiu revisar os temas anteriores, atualizando-os, bem como aprofundou algumas temáticas que se apresentaram essenciais para a consolidação da nova proposta pedagógica do programa, a saber: 1) Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação; 2) Fundamentos do lazer e da animação cultural; 3) Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade; 4) Estilos de ensino e aprendizagem motora: implicações para a prática; 5) Questões da deficiência e as ações no Programa Segundo Tempo; 6) Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo Tempo; 7) Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo; 8) Planejamento do Programa Segundo Tempo: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo.

Com a continuidade de alguns autores iniciais e integração de novos autores nesse segundo livro, algumas temáticas abordadas no primeiro livro foram suprimidas, outras condensadas em discussões dentro de novos capítulos, algumas foram atualizadas, e outras foram mais aprofundadas.

Para o ano de 2010, manteve-se a estrutura idealizada no ano anterior, exigindo-se que apenas os novos coordenadores (novos contratados e/ou substitutos de coordenadores que se afastaram) tivessem a obrigação de realizar nova capacitação.

Mas os esforços do PST para a concretização de seus objetivos não cessaram. Atendendo novamente a constatações das Equipes Colaboradoras em suas visitas sistemáticas para acompanhamento dos convênios, foram elaborados e publicados dois novos livros menos teórico-reflexivos e com mais exemplos de experiências práticas de sistematização do conteúdo esporte.

De acordo com Oliveira (2011, p. 13), os novos livros do PST constituem-se um material didático,

¹⁴ NEE significa Núcleo de Esporte Educacional

fruto da colaboração dos integrantes das Equipes Colaboradoras, que ao analisarem e pesquisarem as ações desenvolvidas pelos Coordenadores de Núcleos e Monitores dos diversos convênios se propuseram a disponibilizar suas experiências e vivências, a fim de potencializar a proposta pedagógica do Programa.

Os dois novos livros, na verdade, são dois volumes e, diferentemente dos dois primeiros livros do PST, *Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo*, procuram estreitar as barreiras entre a teoria e prática, apresentando propostas de sistematização de conteúdos esportivos a partir de experiências dos seus autores com o ensino das específicas modalidades esportivas.

Dessa maneira, percebemos os esforços do Programa Segundo tempo em realmente qualificar as suas ações pedagógicas, evidenciando o compromisso do programa em garantir aos seus beneficiados possibilidades efetivamente educativas que superam o discurso da inclusão social.

Em todos os referenciais citados, constam as orientações necessárias para o trabalho pedagógico no PST. Desde conceitos a propostas metodológicas específicas para o trabalho pedagógico com o esporte educacional nos núcleos do programa.

Sobre todas as reformulações pelas quais vem passando o programa, Oliveira e Kravchychyn (2011, p. 3) inferem que

O processo instituído pela SNEED/ME para os atores do PST em relação à formação continuada em serviço se coloca como inédito em termos de Programas Sociais. O PST tem procurado inovar e avançar com suas ações e procedimentos, reconhecendo a necessidade da formação qualificada de seus quadros. Entretanto, como se trata também de uma ação inédita, muito teve que ser criado e idealizado sem uma base de experiência, portanto, passível de equívocos e acertos. Felizmente, os acertos têm sido maiores do que os erros, mas mesmo assim, muito ainda há que ser aprimorado, conforme apontam os avaliadores das ECs.

Com efeito, o PST assume o pioneirismo entre programas e projetos sociais esportivos educacionais na elaboração e publicação de referenciais teóricos metodológicos próprios ao seu funcionamento, bem como de realização de ciclos de capacitação específicos para o trabalho no programa.

A partir de então, os profissionais do PST têm à sua disposição referenciais ímpares para a concretização dos objetivos do programa.

Desse modo, o PST procura contribuir para minimizar o tempo de exposição de crianças, adolescentes e jovens a situações de riscos sociais quando estes não estão nos seus horários de aulas regulares, atribuindo ao esporte um papel central, além de tentar ampliar as possibilidades educativas de seus alunos por meio da dimensão educacional do Esporte.

Nesse sentido, Leal (2010) demonstra concretas possibilidades educativas do esporte educacional democratizado pelo PST, relatando sua experiência com a sistematização desse esporte mediante as orientações do programa num núcleo de esporte educacional do convênio firmado entre o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), desenvolvido na Escola Estadual André Cordeiro, no município de Brejo da Madre de Deus, no estado de Pernambuco.

A experiência relatada pelo autor consistiu na sistematização do conteúdo esporte para uma turma do Núcleo IV do convênio da ASCES composta por 30 alunos, segundo uma proposta de pedagogização do esporte a partir da criação de jogos desenvolvida em 15 aulas, a fim de confirmar os efeitos educacionais e emancipatórios das orientações metodológicas do PST (LEAL, 2010).

Cada turma foi dividida em três grupos de 10 alunos, sendo lançada para as turmas individuais a tarefa de pesquisar e apresentar jogos que utilizassem bolas com os pés, jogos que utilizassem bolas com as mãos e jogos que não utilizassem o aparato da bola. A organização das 15 aulas adotou uma estratégia que partiu primeiro de momentos de pesquisa e apresentação dos grupos de alunos sobre as três tarefas geradoras para, em seguida, serem sistematizados os ciclos de criação, transformação e experimentação dos jogos.

Para os ciclos de criação, transformação e experimentação dos jogos, cada grupo foi previamente instalado num espaço determinado da quadra segundo a divisão das tarefas que os definiram enquanto grupos, ou seja, segundo os tipos de jogos com utilização da bola com os pés ou com as mãos, ou sem bola. O objetivo dessa organização era possibilitar, até o final das 15 aulas, um rodízio de criação, apresentação e experimentação dos diferentes tipos de jogos por todos os grupos. Assim, cada grupo deveria criar, apresentar e experimentar os três tipos de jogos que utilizassem a bola com os pés ou com as mãos, ou jogos que não se utilizavam da bola.

Ao final dessa experiência, o autor chegou à conclusão de que foi possível promover possibilidades educativas mediante as orientações do PST para os beneficiados do programa, quando constatou o interesse participativo, efetivo e eficaz dos beneficiados na resolução das atividades pertinentes à metodologia utilizada (LEAL, 2010).

Entretanto Bezerra (2011) e Bezerra, Melo e Mendes (2011) demonstraram que a tarefa de ensinar em projetos sociais não é nada fácil, inclusive em convênios do próprio PST. Segundo Bezerra (2011), entre as principais dificuldades encontradas pelos monitores e coordenadores de núcleo do PST para operacionalizar as aulas no programa estão: a) condições estruturais dos espaços onde as práticas são realizadas; b) dificuldades de ordem pedagógica para conduzir as aulas; c) conflitos entre as aulas do PST e outros programas sociais ou entre o PST e a própria escola; d) compreensão reducionista do PST por parte de membros da comunidade escolar quando inserido na escola; e) dificuldades de se trabalhar em núcleos inseridos em contextos de tão evidentes riscos sociais.

No entanto, a escassez de estudos que abordem a questão do ensino em projetos sociais revela o desafio que é para nós abordar essa temática.

Segundo Gohn (2009), tem aumentado a preocupação a respeito da qualidade das práticas educativas desenvolvidas em projetos sociais, porém esses projetos, em si, ainda não são tratados como objetos de estudo pela área da Educação, tornando essa realidade muito incipiente de estudos aprofundados a esse respeito.

Ainda, segundo Pacheco (2006) e Correia (2008), estudos na área de educação que investigam projetos sociais ainda são pouco difundidos, porque fundamentalmente se baseiam em práticas livres de intervenções pedagógicas sólidas, ausentes de diálogo com o Projeto Pedagógico da escola quando inseridos nesta, e desenvolvendo práticas baseadas no senso comum, quando não movidos por ações oportunistas.

Embora sejam poucos os casos de projetos sociais que se preocupam de fato com a qualidade das ações educativas desenvolvidas, temos observado em alguns projetos sociais, como o Programa Segundo Tempo e o Programa Mais Educação¹⁵, exemplos de

¹⁵ O Programa Mais Educação é um programa social criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que objetiva aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades

práticas educativas conscientes, deliberadas e planejadas, com a finalidade explícita de instrução ou ensino de algum saber socialmente construído e culturalmente organizado, inserindo-os, a nosso ver, também no quadro das *agências* promotoras de educação. São projetos sociais que, além da intenção de incluir socialmente, preocupam-se de fato em sistematizar intencional e explicitamente algum saber social, tendo no esporte um de seus principais meios de intervenção.

Logo, percebe-se que a questão da prática pedagógica em projetos sociais é algo ainda pouco discutido, porque, em linhas gerais, seus objetivos têm se limitado a questões assistencialistas. Tanto que muitos autores orientados pelas ciências políticas e sociais definem projetos sociais como atividades de caráter educacional não-formal (ZALUAR, 1994; PACHECO, 2006; GOHN, 2009).

Mas nossos esforços, nesta dissertação, são de demonstrar exatamente o contrário e que há projetos sociais que não se limitam apenas à inclusão social, mas que vão além e também pensam no caráter educativo de suas propostas, inclusive legitimando a importância da qualidade dos saberes sistematizados, bem como da qualificação necessária dos professores para o trabalho nesses projetos. Procuramos, assim, evidenciar que não cabe somente à escola a tarefa de proceder a momentos de socialização sistematizada dos saberes.

Para tanto, torna-se necessário delimitar uma compreensão de educação que supere a compreensão tradicional de educação realizada apenas no âmbito escolar (LEAL, 2010).

Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 22) define educação como:

um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

O autor, ampliando esse conceito, ainda argumenta que também se pode falar em educação formal e educação não-formal segundo a intencionalidade, os objetivos pretendidos e os meios onde se processam as práticas educativas:

opertivas agrupadas em macrocampos, como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Educação não-formal quando se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional (como é o caso de movimentos sociais organizados, dos meios de comunicação de massa, etc.) e da educação formal que se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos (LIBÂNEO, 1994, p. 18).

Nesse sentido, o que distingue se uma prática educativa configura-se como sendo formal ou não-formal não é o espaço onde ela está sendo desenvolvida, tampouco podem ser definidas como sendo educação formal somente aquelas práticas educativas desenvolvidas dentro da escola, ou educação não-formal aquelas práticas educativas desenvolvidas fora escola. Acreditamos que o que define se uma prática educativa configura-se como sendo formal ou não-formal é a intencionalidade explícita de educar, os objetivos pedagógicos almejados, a sistematização do ensino e os procedimentos didáticos empregados, e não somente os espaços.

A escola é, reconhecidamente, um espaço de educação formal, porque nela estão explícitos os interesses educativos e os procedimentos necessários à sistematização da prática educativa, mas isso não quer dizer que outros espaços extramuros escolares não possam se configurar como tal (LIBÂNEO, 1994).

Instituir fronteiras entre educação formal e não-formal, alegando apenas que uma se processa na escola, e a outra usualmente fora da escola, é reduzir a compreensão desses conceitos, porque em algum momento processos educativos formais podem se configurar fora da escola, segundo a sua intencionalidade educativa, a sistemática de suas intervenções, as estratégias empregadas e os espaços solicitados, bem como o contrário, na própria escola haver processos não-formais de educação.

Nessa concepção, compreendemos, portanto, que alguns projetos sociais podem se configurar como espaços de prática social e educação formal, desde que se articulem para esse determinado interesse.

Nesse caso, podemos citar o exemplo do Programa Segundo Tempo, que pode desenvolver suas atividades intencionalmente educativas tanto em espaços públicos, como as escolas, quanto em espaços privados das comunidades onde está inserido.

Quando o PST é desenvolvido em escolas, seu papel educativo parece ser mais evidente, utilizando-se do espaço escolar, bem como dos alunos nela inseridos, o que

atualmente pode ser evidenciado na parceria composta entre o Programa Mais Educação, o Programa Segundo Tempo e a escola.

O fato de o PST estar inserido na escola reforça, portanto, seu compromisso social na formação dos beneficiados. Assim sendo, acreditamos que o PST deve se aproximar do Projeto Pedagógico da escola, a fim de melhor dialogar com os objetivos desta.

O PST, quando inserido na escola, deve nutrir e também ser nutrido pelo Projeto Pedagógico desta, e não ser concebido de forma “parasita”. Por meio de uma proposta integrada que dialogue com os interesses da escola e da comunidade, o PST segue para o sucesso de suas intervenções. Quando concebido de forma indiferente, ele corre o risco de promover intervenções vagas e descontextualizadas da realidade em que está inserido.

De acordo com a portaria que regula o PST, no seu artigo 3º, está previsto o incentivo à integração do PST ao planejamento escolar dos estabelecimentos de ensino em que for implantado (BRASIL, 2003). Nesse sentido, PST e escola não devem ser compreendidos de forma estanque, um separado do outro, mas sim unidos pelo mesmo propósito, o de educar. Nessa acepção, é exatamente na escola onde a interface do PST com a disciplina curricular de Educação Física mais se evidenciam.

Da inserção do PST no espaço escolar, é da Educação Física que ele mais se aproxima. Do conteúdo esporte semelhante a procedimentos metodológicos parecidos, seria inevitável negar a relação do PST com esse componente curricular. Além de procedimentos metodológicos e o conteúdo esporte em comum, ambos partilham frequentemente o mesmo espaço na escola. Mesmo fora dela, as experiências que o PST proporciona aos seus beneficiados constituem-se em ricos momentos de “reforço” dos conteúdos da Educação Física escolar, se assim podemos dizer.

Se seus beneficiados não fossem devidamente identificados com a camisa e o boné do PST, materiais concedidos pelo Ministério do Esporte, qualquer desavisado que visualizasse o programa em ação, num ambiente escolar, poderia confundir as aulas do PST com uma aula de Educação Física.

Não obstante, o PST e a Educação Física escolar não são uma mesma unidade de sistematização do conteúdo esporte que, na ausência de um, o outro pode suprir.

Conforme previsto no artigo 7º da supracitada portaria, a participação do aluno no PST não o dispensa das aulas de Educação Física (BRASIL, 2003). Tampouco, o PST deve ser concebido de forma independente da escola, a ponto de lhe ser atribuída uma função “parasita”, em que a escola é sua “hospedeira” e de nada importa o diálogo com o Projeto Pedagógico desta.

De certa forma, as atividades do PST são um complemento da Educação Física escolar quando da apropriação do esporte em suas intervenções. Inserido ou não nas escolas, é de responsabilidade do PST promover a inclusão social por meio de atividades esportivas intencionalmente educativas, de maneira a atingir a formação integral dos beneficiados.

Por fim, cremos que, para o sucesso do PST, não basta apenas capacitar os recursos humanos envolvidos com o trabalho pedagógico no programa ou publicar documentos de orientação. É necessário também haver a intencionalidade em cada um dos atores sociais envolvidos com o trabalho nos núcleos do programa em transformar a realidade; é necessária a assunção da responsabilidade social de cada um, para que a proposta do programa possa ser concretizada. É necessário haver aquele impulso íntimo que leva os sujeitos a agirem sobre a realidade. É necessária, sobretudo, uma pedagogia da esperança!

CAPÍTULO II

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como já comentado anteriormente, nossa intenção de pesquisa parte de uma problemática que nos inquieta já há algum tempo: a migração das orientações teóricas e metodológicas do PST para as intervenções pedagógicas dos recursos humanos do programa. Essa inquietação nos levou ao exercício de investigação e publicação de dois trabalhos exploratórios. Embora esses estudos exploratórios tenham identificado fragilidades na prática pedagógica de coordenadores de núcleo e monitores do PST apenas no convênio nº 430/2007 da Prefeitura Municipal de Natal/RN, encerrado no ano de 2011, ainda temos constatado, nos relatórios de visita *in loco* da Equipe Colaboradora 3 (EC-3) do Ministério do Esporte aos convênios da PST sob sua jurisdição, fragilidades no tocante à questão das intervenções pedagógicas e metodológicas nos núcleos e, por conseguinte, a pouca migração das orientações teóricas e metodológicas para a prática pedagógica dos monitores e coordenadores de núcleo.

Não devemos refutar, entretanto, ao destacarmos os problemas identificados, os casos exitosos de experiências com a sistematização do esporte educacional sob as orientações teóricas e metodológicas do programa tanto em convênios supervisionados pela Equipe Colaboradora 3 como em outros convênios do PST espalhados pelo Brasil, superestimando os problemas (LEAL, 2010).

Diante disso, procuramos, nesta pesquisa, investir numa proposta de intervenção e acompanhamento sistemático de algum convênio do PST supervisionado pela EC-3, sendo o convênio nº 740366/2010 da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, Rio Grande Norte, o convênio escolhido como nosso campo empírico, porque procurávamos algum convênio do PST que nos recebesse por, no mínimo, meio ciclo pedagógico de funcionamento (seis meses), já que buscávamos levar os recursos humanos a processos de tomada de consciência e possíveis mudanças na prática pedagógica, conscientes de que demandaríamos tempo para promover tais mudanças.

Dentre as opções de convênios que tínhamos, todos já haviam iniciado suas atividades ou já estavam próximos de encerrar sua vigência de um ciclo pedagógico

equivalente a um ano de duração. Portanto decidimos pelo convênio de Riacho da Cruz, porque este daria início a suas atividades justamente no período previsto para o início do trabalho de campo, embora sua localização fosse afastada da nossa cidade de residência, Natal, também no estado do Rio Grande do Norte.

Assim, pela longa distância existente entre a nossa cidade e o campo empírico da pesquisa, a qual totaliza 357 quilômetros, nossa proposta se deu por momentos presenciais e não presenciais.

No acompanhamento a distância, os coordenadores pedagógico e geral do convênio constituíram-se os nossos colaboradores mais íntimos, mas as atribuições individuais de cada um se mantiveram respeitadas. Além de desenvolverem suas atribuições pedagógicas e administrativas normalmente, auxiliavam nosso acompanhamento pedagógico, mantendo-nos atualizados sobre as deliberações do convênio, sobretudo pedagógicas, e fornecendo a logística necessária ao bom andamento desta pesquisa.

O acompanhamento presencial não seguiu uma periodização fixa, devido a entraves como: feriados, festas regionais, paralisações das atividades do convênio, cumprimento de obrigações acadêmicas do pesquisador, análise do material coletado, programação e edição do retorno ao campo empírico e motivos pessoais do pesquisador.

Mas foi sobre o acompanhamento presencial do convênio nosso maior investimento nesta pesquisa, uma vez que propomos uma metodologia de intervenção social fundamentada no método de pesquisa-ação, porque o objetivo desse método, assim como o nosso, é promover mudanças numa realidade social a partir da condução de processos de tomada de consciência, culminando na produção de conhecimentos a esse respeito, sempre com a esperança de resolução de um problema (BRACHT, 2002).

Assim, nossa proposta de pesquisa está balizada nas orientações de Barbier (2007), que infere existirem quatro etapas centrais no processo de pesquisa-ação, a saber: (1) identificação da situação-problema e a contratualização; (2) o planejamento e a realização em espiral; (3) as técnicas para coleta de dados em pesquisa-ação; (4) a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. Elas foram balizadoras das etapas desta pesquisa, bem como da própria estrutura desta dissertação e serão descritas com detalhes mais adiante.

Os tópicos descritos em seguida neste capítulo caracterizam cada uma dessas etapas e como elas se apresentaram nesta pesquisa.

2.1. Diagnóstico e Contratualização

Esta pesquisa teve início no dia 31 de agosto de 2012, quando tivemos a oportunidade de capacitar os monitores e coordenadores de núcleo do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz.

Diferentemente de outras pesquisas, em pesquisa-ação, o problema ou situação-problema não é suscitado pelo pesquisador, este preferencialmente deve acolhê-los depois de já inseridos no campo empírico (BARBIER, 2007).

Nesse sentido, reunindo os resultados dos eventos diagnósticos desta pesquisa, identificamos três situações-problemas na migração das orientações teóricas e metodológicas do PST para a prática dos recursos humanos nos núcleos, quais sejam: problemas para elaboração e sistematização de instrumentos avaliativos, dificuldades para planejamento e necessidade de mais exemplos de experiências práticas de ensino do esporte.

Segundo as recomendações de Barbier (2007), depois de identificada a situação-problema, o próximo passo é formalizar de fato o contrato de pesquisa com o grupo sujeito da situação investigada.

Numa pesquisa-ação, “o contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa” (BARBIER, 2007, p. 120).

A partir desse contrato, foi formalizada a participação ativa dos monitores e coordenadores de núcleo na pesquisa na função de pesquisadores implicados na situação investigada como colaboradores da pesquisa coordenada por um pesquisador

profissional¹⁶, constituindo assim um grupo-sujeito de pesquisa denominado por Barbier (2007) de pesquisador-coletivo.

De acordo com Barbier (2007, p. 103), “o pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da produção vinculada a investigação participativa”.

Portanto, para constituir esse pesquisador-coletivo, convidamos todos os monitores (doze), todos os coordenadores de núcleo (seis), o coordenador pedagógico e o coordenador geral do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz para compor nossa amostra intencional de pesquisa, porque acreditamos na possibilidade de trabalharmos coletivamente sobre as três situações-problema identificadas com esse quantitativo de colaboradores sem, contudo, inviabilizar a proposta de pesquisa (GIL, 2009). Sem distinção, todo e qualquer colaborador poderá se afastar dessa pesquisa a qualquer momento sem nenhuma punição.

2.2. Planejamento e realização em espiral: os Seminários e os Ciclos de Observações

Toda investigação que se pretende pesquisa-ação requer do pesquisador “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21). De acordo com Barbier (2007, p. 117) “o espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral que a todos utiliza. [...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

Assim, o pesquisador vai e volta, passa e repassa sobre a situação pesquisada, recorrendo permanentemente à teorização da prática e à prática da teorização. Em outras palavras, a pesquisa-ação é a ciência da práxis. Essa técnica de pesquisa extrapola o positivismo científico em que se é necessário conhecer para depois agir. Na pesquisa-

¹⁶ Pesquisador profissional é o especialista proveniente de organismos de pesquisa ou de universidades (BARBIER, 2007).

ação, a própria ação torna-se objeto de investigação numa lógica recursiva de reflexão sobre a ação.

De acordo com Gil (2009) existem diversas técnicas que podem ser utilizadas em pesquisa-ação, tais como entrevista coletiva ou individual, questionários, observação participante, diário de campo ou história de vida, e Thiollent (2011) aponta para o seminário como sendo uma técnica para coleta de dados importante em pesquisa-ação.

Acreditamos que o movimento de reflexão, ação e retorno à reflexão, oportunizado pelos investimentos dessa pesquisa, podem provocar conflitos sociocognitivos na prática educativa dos professores, levando a mudanças na sua prática educativa.

Em estudo semelhante, Palma (2001, p. 26) já havia chegado a conclusão parecida:

Ao se optar por um processo de capacitação continuada e em serviço, por meio da pesquisa-ação, teve-se claro que ele estaria compreendido de momentos de reflexão, análise e abstração. Nesse sentido, foram adotados, como processo de intervenção, situações que constantemente suscitaram conflitos sócios-cognitivos.

Segundo Carugati e Mugny (1988 *apud* PALMA, 2001, p. 26), uma das eficácias do conflito sociocognitivo é justamente a de proporcionar informações que ajudam os sujeitos a elaborarem uma resposta nova.

Nessa lógica, os seminários constituíram os momentos de reflexão que encaminharam sugestões para ação e foram caracterizados nessa pesquisa pelos momentos de formação, planejamento e avaliação, os quais foram pensados segundo o princípio de que devemos refletir, agir e voltar a refletir incansavelmente sobre a nossa prática pedagógica, dialogando com os ensinamentos de Paulo Freire (2011) quando nos adverte de que a pesquisa e a reflexão crítica sobre a prática são saberes necessários à prática educativa.

A estratégia por seminários adotada nesta pesquisa seguiu uma ordem sistemática de eventos periódicos de visitas ao convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, num prazo que perdurou por cinco meses, desde o início da realização do primeiro seminário, a fim de atender os interesses de pesquisa do pesquisador e dos objetivos de ação emergidos do campo empírico.

No total foram realizados cinco seminários, seguidos por cinco ciclos de observações. Todos os seminários procuraram atingir tanto as situações-problemas diagnosticadas nesta pesquisa como os objetivos de ação emergidos dos ciclos de observações por meio de estratégias que suscitaram momentos de reflexão sobre a ação e encaminharam novas ações sobre as reflexões tecidas.

Os ciclos de observações alimentavam as reflexões sobre a própria prática pedagógica do grupo-sujeito, funcionando também como mecanismo de avaliação do impacto das intervenções dos seminários para o pesquisador e para os monitores e coordenadores de núcleo que compõem o grupo-sujeito, numa forma de ciclo de reflexão-ação-reflexão sobre a prática pedagógica.

Dessa maneira, o investigador e os sujeitos investigados não ocupam espaços estanques. Ambos estão unidos na busca pela resolução da situação-problema. Tanto o investigador como os outros atores sociais da pesquisa¹⁷ participam democraticamente do processo de produção do conhecimento.

Assim, entre monitores e coordenadores de núcleo não houve diferenciação quanto às suas contribuições nesta pesquisa, pois os concebemos como atores imprescindíveis no processo de intervenção prática nessa pesquisa. Todas as deliberações e encaminhamentos oriundos dos seminários foram primariamente aplicados por eles nos núcleos. Ou seja, todo ciclo recursivo de reflexão sobre a ação e ação sobre a reflexão passou pelo crivo do pesquisador e chegou à *ponta* por meio dos monitores e coordenadores de núcleo que tiveram suas ações observadas e acompanhadas de perto como via de retorno para o próximo ciclo de seminários daquilo que foi discutido e planejado nos seminários anteriores.

2.3. Técnicas para coleta de dados

Cada técnica de coleta de dados é mais ou menos indicada para determinada intencionalidade do pesquisador, ou seja, para cada objeto ou fenômeno sugere-se um instrumento de coleta de dados apropriado. Por exemplo, se queremos compreender o fenômeno em sua totalidade, respeitando todas as suas dimensões, interfaces e contexto,

¹⁷ Os outros atores sociais da pesquisa são justamente a população alvo desta.

devemos nos sustentar em técnicas multirreferenciais, abertas, flexíveis e sensíveis ao fenômeno observável. Entretanto, se desejamos apenas controlar, regular, mensurar e instrumentalizar o objeto investigado, devemos nos apoiar em protocolos fechados, lineares, inflexíveis e manipulativos daquele objeto estudado, isolando as variáveis de contexto.

Na pesquisa-ação, procura-se compreender os fenômenos em sua totalidade. Ela é notadamente um método qualitativo de pesquisa muito difundido nas áreas de Ciências Sociais, Ciências Humanas, Psicologia e Educação, preocupada em promover mudanças nas situações sociais problemáticas a partir da mobilização ativa dos próprios sujeitos implicados, lançando mão de técnicas de intervenção e de coleta de dados diversas sobre a realidade, valorando, sobretudo, os discursos, as imagens, os documentos, as trocas simbólicas e o contexto social e histórico como importantes evidências particulares sobre a situação investigada.

De acordo com Gil (2009) existem diversas técnicas que podem ser utilizadas em pesquisa-ação, quais sejam: entrevista coletiva ou individual, questionários, observação participante, diário de campo e história de vida. Thiollent (2011) aponta para o seminário como sendo também uma técnica para coleta de dados importante em pesquisa-ação.

Estamos cientes da importância de utilização de cada uma dessas técnicas, porque na pesquisa-ação a compreensão na íntegra da situação investigada constitui-se a maior ferramenta para o seu entendimento e posterior intervenção. No entanto, prevemos utilizar fundamentalmente as técnicas de seminário, entrevista, observação e questionário, porque essas técnicas parecem mais específicas à nossa intenção de pesquisa-ação.

A técnica de seminário foi a mais explorada nesta pesquisa, tendo em vista que todos os ciclos de reflexão sobre a ação e ação sobre a reflexão deverão passar pelos seminários (GIL, 2009). Outra técnica utilizada por nós nesta pesquisa, que assim como o seminário foi bastante exigida, foi a observação das aulas ministradas pelos professores nos núcleos do PST de Riacho da Cruz. Essa observação, como já comentamos anteriormente, alimentava a construção dos seminários, constituindo-se, assim, num importante instrumento nesta pesquisa.

Com base nos nossos interesses nesta pesquisa, as observações realizadas podem ser classificadas, segundo Barbier (2007, p. 126), enquanto uma observação do tipo participante periférica, em que “o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como ‘membro’ sem, entretanto, ser admitido no ‘centro’ das atividades do grupo”.

De fato, nossa intenção não foi participar ativamente das aulas observadas, mas analisá-las e devolver para os professores ministrantes dessas aulas, em forma de relatório ou conversas individuais, nossas impressões acerca do observado. Entretanto, para toda técnica de observação que se pretende científica, é necessário algum registro. Desse modo, adaptamos para esta pesquisa a Planilha para Avaliação de Atividade do Projeto Piloto de Intervenção Pedagógica das Equipes Colaboradoras nos Núcleos do PST publicado no segundo semestre de 2012 e a denominamos de Roteiro para Avaliação de Aulas¹⁸, que está constituído de treze itens a serem observados e registrados, sendo alguns em formato de questão, o que confere a esse roteiro um caráter de questionário.

A análise do Roteiro para Avaliação das Aulas resultava em relatórios que revelavam as fragilidades e os aspectos positivos observados, retornando para os professores de cada núcleo na forma de seminários para promoção de tomadas de consciência, e conseqüentemente possível mudança na prática pedagógica. Os itens que orientam esse roteiro versam somente sobre questões pedagógicas e contêm tanto espaço para considerações fechadas como para considerações abertas e de detalhamento das aulas.

Desse modo, para a aplicação desses instrumentos, contamos com a colaboração de todos os membros do pesquisador coletivo, que foi composto pelas figuras dos monitores, coordenadores de núcleo, coordenador pedagógico, coordenador geral e do próprio pesquisador. Cada um desses recursos humanos com as suas atribuições específicas.

¹⁸ Apêndice 1 - Roteiro para Avaliação de Aulas (Adaptado da Planilha para Avaliação de Atividade do Projeto Piloto de Intervenção Pedagógica das Equipes Colaboradoras nos Núcleos do PST da segunda metade de 2012).

2.4. Avaliação e teorização

O trato dado aos resultados obtidos recebeu uma abordagem qualitativa de análise, pois preocupamo-nos “com a compreensão interpretativa da ação social”, conforme esclarece Minayo (2005, p. 81), ao afirmar que “a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores sociais”.

Talvez a maior crítica ao método de pesquisa-ação consista na ideia de que esse é um método *pobre* para produzir conhecimentos se comparado ao paradigma tradicional de cientificidade, sob a suspeita de que na pesquisa-ação “às vezes chega-se a muita participação e a pouco conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 26).

No entanto, devemos esclarecer que a pesquisa-ação objetiva, sim, “produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (Idem, p. 28) tanto por meio da instituição de objetivos de ação, o que lhe confere esse caráter participativo, como por meio de objetivos de conhecimento.

Os objetivos de ação incidem sobre a situação-problema e são atingidos coletivamente pelo corpo de pesquisadores envolvidos, aqui definidos como pesquisador coletivo. Alguns desses objetivos são previamente visualizados pelo pesquisador profissional antes mesmo de sua inserção no campo, podendo ou não serem refutados ou deliberados novos objetivos, considerando a característica aberta e dinâmica do método de pesquisa-ação.

Os objetivos de conhecimento emergem da situação pesquisada ao serem confrontados os objetivos de ação para obtenção de “informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos” (THIOLLENT, 2011, p. 24).

Nesse sentido, uma condição da pesquisa-ação consiste no exercício de prova por meio da avaliação do alcance dos seus objetivos perseguidos, o que requer a passagem pelo crivo crítico de todos os envolvidos, pesquisadores implicados e pesquisador profissional. Não se avança em pesquisa-ação sem antes haver a avaliação e reflexão das metas e objetivos perseguidos para cada ciclo predefinido. Por sua vez, as metas e objetivos são atingidos por meio da ação, e a sua avaliação sugere uma reflexão que pode atender com sucesso ou não aos objetivos de conhecimento. O conjunto dos

ciclos recursivos de reflexão antes e depois da ação caracteriza o método de pesquisa-ação.

A teorização em pesquisa-ação, portanto, decorre da reflexão sobre a avaliação dos objetivos de ação e de conhecimento atingidos. No entanto Barbier (2007, p. 144) faz um alerta, sublinhando que “essa teorização é sempre local e, portanto, é preciso precaver-se contra toda tentativa de generalização. Entretanto, é da competência dos pesquisadores profissionais tentarem generalizar as modelizações comparando muitas situações de pesquisa entre si”.

Nesta pesquisa, o componente avaliativo emergia dos ciclos de observações nos quais eram identificados os objetivos de ação e conhecimento a serem atingidos no seminário seguinte. O movimento de observação e identificação de novos objetivos de ação e conhecimento, no decorrer da pesquisa, alimentava o conteúdo a ser sistematizado no seminário, o que constituía também um movimento constante de avaliação e teorização da prática.

De acordo com Bracht (2002, p. 11), pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação procuram: “a) vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação e b) os sujeitos, que na pesquisa ‘tradicional’ participam meramente como informantes, aqui atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática”.

De acordo com Barbier (2007, p. 117), “o espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral que a todos utiliza. [...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Assim, o pesquisador vai e volta, passa e repassa sobre a situação pesquisada, recorrendo permanentemente à teorização da prática e à prática da teorização. Em outras palavras, a pesquisa-ação é a ciência da práxis. Essa técnica de pesquisa extrapola o positivismo científico em que se é necessário conhecer para depois agir. Na pesquisa-ação, a própria ação torna-se objeto de investigação numa lógica recursiva da reflexão sobre a ação.

Assim, acreditamos que, juntos, pesquisador, monitores e coordenadores de núcleo implicados na situação investigada podemos realmente conduzir processos de tomada de consciência sobre as situações-problemas emergidas na pesquisa. Portanto devemos reconhecer, nesta pesquisa, a importância da participação de todos os

monitores e coordenadores de núcleo do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz não como meros informantes da situação investigada como assim são geralmente concebidas as populações estudadas pelas pesquisas mais tradicionais em Ciências Sociais e Humanas (BARBIER, 2007; BRACHT, 2002; THIOLENT, 2011), mas como pesquisadores parceiros implicados na situação investigada como colaboradores da pesquisa coordenada por um “pesquisador profissional”, constituindo assim um grupo-sujeito de pesquisa denominado por Barbier (2007) de pesquisador coletivo.

Encerramos este capítulo situando cronologicamente o leitor acerca dos eventos dessa pesquisa.

CRONOGRAMA DE EVENTOS DA PESQUISA	
Data	Eventos
31 de agosto a 1º de setembro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação modelo Programa Segundo Tempo
11 de dezembro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Contratualização da pesquisa • Seminário diagnóstico
12 a 16 de janeiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro Seminário e Ciclo de Observações
02 a 6 de fevereiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo Seminário e Ciclo de Observações
11 a 13 de março de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Terceiro Seminário e Ciclo de Observações
6 a 8 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Quarto Seminário e Ciclo de Observações
3 a 5 de junho de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Quinto Seminário e Ciclo de Observações

CAPÍTULO III

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ: EXPERIÊNCIAS DE UM ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Riacho da Cruz é um município do interior do estado do Rio Grande do Norte localizado na região Oeste do estado, distante 357 quilômetros da capital Natal. Essa região é caracterizada principalmente pelas longas épocas de estiagem, o que afeta substancialmente uma das principais fontes de renda do município, que é a agricultura.

Segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010 (IBGE, 2010), a população total do município de Riacho da Cruz é de 3.165 habitantes, ocupando, portanto, o posto de décimo nono município com a menor população do estado.

O Índice de Desenvolvimento Humano do município, segundo dados do IBGE, de 2010, figura na posição de 131º em relação a todos os municípios do Rio Grande do Norte, com 0,584 de índice.

Esses indicadores sociais revelam as baixas condições de desenvolvimento humano no município e alertam para a necessidade de mais investimentos em políticas públicas para o município. Esse é um cenário propício para a instalação de projetos sociais como o Programa Segundo Tempo.

Nesse sentido, surge em 2010 o interesse da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz em estabelecer um convênio do PST a partir da parceria firmada com o Ministério do Esporte. Porém, devido aos trâmites necessários à consolidação desse convênio, somente em 2012 foi liberada a ordem de início das atividades do convênio, com vigência de quinze meses, incluindo períodos de férias e recessos, começando no mês de agosto do mesmo ano.

O convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz conta com a distribuição de seis núcleos de esporte educacional espalhados pela cidade, desenvolvendo atividades de segunda a sábado, pelos turnos da manhã e da tarde. Ao todo são vinte recursos humanos que compõem o pesquisador coletivo, sendo um coordenador geral, um coordenador pedagógico, seis coordenadores de núcleo, seis monitores de atividades

esportivas e seis monitores de atividades complementares, trabalhando juntos para a promoção da inclusão social e da democratização do esporte sob uma perspectiva educacional.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Convênio (PPC), o objetivo do Programa Segundo Tempo no município de Riacho da Cruz é “promover por meio do esporte educacional, a prática lúdica e integração social de crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situação social precária, prioritariamente, visando colaborar na formação humana, na melhoria da qualidade de vida e inclusão social”.

Dentro das orientações do Ministério do Esporte para o estabelecimento de convênios do PST, que prevê a garantia mínima de pelo menos duas modalidades esportivas coletivas e uma individual por núcleo, foram previstas para os seis núcleos do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz as modalidades esportivas coletivas Futebol, Futsal, Voleibol e Handebol; as modalidades esportivas individuais foram o Atletismo, o Karatê e a Capoeira.

Após essa breve caracterização do nosso campo empírico, procuramos abordar neste capítulo a proposta de intervenção e acompanhamento pedagógico desenvolvida junto a professores do Programa Segundo Tempo no município de Riacho da Cruz, no anseio de melhor qualificar sua prática pedagógica, contribuindo para a migração das orientações teóricas e metodológicas do PST para a prática pedagógica desses profissionais.

Entretanto, cientes de que a tarefa de ensinar é uma tarefa bastante complexa, que interdepende de fatores relacionais e de contexto variáveis, no caso dos projetos sociais essa também não é uma tarefa nada simples. Pensando na revisão das ações pedagógicas desenvolvidas no PST, o Ministério do Esporte se articulou para chegar ao atual modelo de capacitação pedagógica para o programa, porém, como na maioria dos cursos de formação, ainda são identificadas lacunas e fragilidades na migração do que foi socializado no momento de capacitação e o que realmente acontece na prática.

O problema do descompasso entre teoria e prática já é algo bastante discutido no campo da Educação e da Educação Física, mas só recentemente no âmbito dos projetos sociais, com o exemplo dos trabalhos de Rodrigues e seus colaboradores (2012) e de Bezerra (2011), que identificaram esse problema no âmbito do PST.

Rodrigues e seus colaboradores (2012, p. 113) argumentam que um dos fatores que contribuem para o problema da migração teoria e prática no PST é o atual modelo de capacitação do programa, o qual se caracteriza como

Um curso de curta duração pautado em um currículo de base científica que privilegia as subdisciplinas da Educação Física, tais como a Aprendizagem Motora, a Pedagogia do Esporte, a Educação Física Adaptada, o Lazer, entre outras, e que é desenvolvido por professores especialistas em cada uma dessas áreas.

Os mesmos autores (Idem, p. 115), com base em Schon (2000), defendem que uma alternativa de superação às limitações desse modelo de formação seria reconhecer o valor e a importância da aprendizagem profissional que emerge da própria prática, ou seja, “aprender fazendo mediado por um instrutor mais experiente”. Mas isso somente pode acontecer a partir de momentos de reflexão sobre a ação, sendo esta caracterizada “por um pensamento retrospectivo sobre o que está sendo feito ou o que foi feito. Portanto, a reflexão na ação pode ser efetivada durante a ação e após a ação” (RODRIGUES *et al.*, 2012, p. 115).

Imagem 1 – Cartaz de Identificação do Convênio de Riacho da Cruz



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2013)

Dessa maneira, nosso estudo busca analisar os problemas da migração das orientações teóricas e metodológicas do convênio do PST n° 740366/2010 da Prefeitura

Municipal de Riacho da Cruz, Rio Grande do Norte, bem como intervir sobre a realidade desse convênio, propondo-se a acompanhá-lo sistematicamente para conduzir processos coletivos de tomada de consciência e conseqüentemente contribuir para a migração das orientações do PST para a prática pedagógica nos núcleos.

Neste capítulo, portanto, discorremos sobre as experiências de nossa intervenção, seguindo uma seqüência de apresentação distribuída em três partes, sendo a primeira parte definida pela realização da Capacitação segundo o modelo do PST. Esta constitui a base de todo o nosso trabalho, porque é por essa capacitação que damos partida na proposta de acompanhamento por seminários, procurando, de acordo com essa estratégia, ampliar as possibilidades de concretização dos objetivos do programa. A segunda parte está caracterizada pelo Diagnóstico e Contratualização da pesquisa, sendo o diagnóstico realizado desde a Capacitação para subsidiar nossas intervenções e a contratualização, para firmar junto ao grupo sujeito as atribuições de cada uma das partes durante a realização da proposta de intervenção e acompanhamento pedagógico. E a terceira e última parte, mas não menos importante, foi caracterizada pelo ciclo de cinco Seminários, constituindo os ciclos de observações, os quais constituíram a nossa proposta de intervenção e acompanhamento pedagógico. Eles procuraram atingir o objetivo desta pesquisa com base no diagnóstico realizado e nos objetivos de ação emergidos do campo empírico.

3.1. Primeira Parte: Capacitação segundo o modelo do Programa Segundo Tempo

Nesta primeira parte, apresentamos e discutimos a Capacitação realizada junto ao convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, evento que deu início à nossa proposta de intervenção, constituindo-se nosso ponto de partida.

A Capacitação, segundo modelo do PST, constitui-se, a nosso ver, no principal marco da parceria firmada entre o Governo Federal, na representação das Equipes Colaboradoras do Ministério do Esporte, e a instituição Conveniente dessa parceria, qual seja, aquela instituição governamental ou privada, sem fins lucrativos, que deseja, com o auxílio do Governo Federal, pactuar a execução do PST mediante a celebração de convênio (BRASIL, 2008).

Foi no momento da Capacitação que os atores dessa parceria estabeleceram os primeiros contatos. Na oportunidade, os membros das Equipes Colaboradoras socializam para os Coordenadores de Núcleo, Pedagógico, Geral, Setorial e Monitores, as diretrizes pedagógicas do PST que orientarão os trabalhos no convênio.

Durante dois dias corridos, entre 30 e 60 dias após o início das atividades do convênio, a Capacitação é realizada obrigatoriamente para todos os recursos humanos do convênio, contando com momentos de vivências prática e exposição teórica.

Após a realização da capacitação, a Equipe Colaboradora responsável pela jurisdição do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz desenvolveu a função de acompanhá-lo administrativa e pedagogicamente, realizando visitas periódicas a cada dois ou três meses, a fim de coletar dados sobre o andamento das atividades do convênio.

Investigando o processo de capacitação do PST sob a jurisdição da Equipe Colaboradora 21¹⁹ (EC-21), Rodrigues e seus colaboradores (2012) analisaram as avaliações pedagógicas que estimam, ao final da realização da capacitação, o grau de assimilação dos recursos humanos aos temas ministrados. Compõem essa avaliação 80 questões, sendo duas possibilidades de resposta nas quais os participantes devem decidir entre verdadeira ou falsa. Os autores identificaram uma média de acertos de 84,65%, num total de 248 participantes. Uma média relativamente alta, mas que, quando confrontada com a realidade encontrada pela mesma EC-21 durante suas visitas periódicas aos convênios, foi verificada a dificuldade dos professores em transferir o que aprenderam para a prática pedagógica.

Ainda sobre a capacitação do PST, Araújo e seus colaboradores (2012) constataram que 38,2% de um total de 34 recursos humanos dos convênios da Prefeitura Municipal de Petrolina e da Prefeitura Municipal de Aracaju alegaram serem as vivências práticas o momento mais importante da capacitação.

Embora sejam estudos realizados em contextos e lugares distintos, eles parecem convergir para o raciocínio de que não é nada fácil colocar em prática a proposta do PST, tanto que alguns recursos humanos destacam serem as vivências práticas

¹⁹ A Equipe Colaboradora 21 está incumbida de acompanhar convênios do estado de São Paulo.

socializadas nas capacitações o momento mais importante destas. Talvez porque aí reconheçam modelos mais concretos da proposta do programa e que podem ser reproduzidos e/ou ressignificados, a depender do exercício de reflexão de cada profissional envolvido no processo.

Com efeito, nota-se que para muitos recursos humanos do PST o maior problema parece ser a materialização da proposta do programa, o que vem nos motivando a investigar essa questão desde a nossa inserção num projeto de iniciação científica em 2010.

Assim, parece-nos alternativa importante redimensionar a proposta de capacitação dos recursos humanos do PST, de maneira a ampliar o sistema de capacitação do programa para além dos dois dias de duração fixados, concebendo que da própria prática pedagógica desses recursos humanos nos núcleos podem emergir significativos momentos formativos, os quais podem contribuir para o estreitamento entre teoria e prática pretendido nesta pesquisa. Algumas alternativas já apontaram Rodrigues e seus colaboradores (2012). Nesse mesmo rumo, também nos dedicamos, neste trabalho de dissertação, a compartilhar nossa experiência realizada junto ao convênio do PST de Riacho da Cruz.

No dia 31 de agosto de 2012, iniciamos nossa proposta de intervenção com a realização do ciclo de Capacitação de acordo com o modelo do PST no convênio nº 740366/2010 da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz. Nessa oportunidade, apresentamos e discutimos com todo o efetivo de coordenadores e monitores desse convênio todos os temas fixados pelo Ministério do Esporte por meio de exposição dos vídeos de referência para orientação dos trabalhos nos núcleos de esporte educacional, seguidos de reflexões em torno do que havia sido exposto, bem como de duas vivências práticas sobre temas centrais, a nosso ver, para o trabalho pedagógico e metodológico dos professores nos núcleos, quais sejam: 1) Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo Tempo; 2) Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo.

Elegemos esses dois temas da capacitação para serem explorados por meio de vivências práticas, porque lidam diretamente com questões metodológicas e do fazer pedagógico dos professores nos núcleos, constituindo-se num exercício que pode contribuir para o descompasso entre teoria e prática nas atividades do convênio, uma

vez que buscamos apresentar alternativas práticas de materialização da proposta do PST.

Imagem 2 – Momento prático da Capacitação



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2013)

Essa experiência foi bem aceita quando percebemos o total envolvimento do pesquisador coletivo durante a sua realização, indagando, sugerindo alternativas e refletindo coletivamente sobre o tema e as experiências vivenciadas. Podemos constatar isso também a partir da consulta ao Relatório da Capacitação desse convênio, que se constitui um material avaliativo final de todo o processo de capacitação realizada pelos membros das Equipes Colaboradoras responsáveis pela capacitação, no caso a EC-3. Segundo o Relatório dessa Capacitação, cerca de 97% dos recursos humanos demonstraram aceitação à proposta do programa.

Pensando nisso, procuramos conhecer também o perfil dos profissionais do convênio de Riacho da Cruz, que, por meio da aplicação de um questionário²⁰ elaborado para identificar o perfil profissional dos professores envolvidos com o trabalho pedagógico nos convênios do PST, constatamos que nenhum dos Coordenadores de Núcleo (n6) capacitados no convênio de Riacho da Cruz possuía formação, nem sequer eram estudantes de curso superior em Educação Física ou Esporte. O total de 9 profissionais que participaram da aplicação do questionário perfil complementa-se com

²⁰ Apêndice 2 – Perfil: Capacitação do Programa Segundo Tempo (adaptado).

mais um Coordenador de Núcleo de outro convênio capacitado nessa capacitação, o qual alegou formação em outra área, e os Coordenadores Geral e Pedagógico do convênio de Riacho da Cruz, que não se pronunciaram no questionário a respeito de suas áreas de formação. Após conversa com eles, o Coordenador Geral disse possuir formação em Pedagogia, e o Coordenador Pedagógico inferiu possuir formação em Educação Física.

Tabela 1: Área de Formação.

Área	Quantidade	%
Educação Física	0	0
Esportes	0	0
Pedagogia	6	66,66666667
Outras	1	11,11111111
Não informado	2	22,22222222
Total	9 ²¹	100

Algo parecido foi encontrado no estudo de Araújo e seus colaboradores (2012, p. 46) quando identificaram que “nem todos os coordenadores de núcleo têm formação superior em Educação Física”, o que contraria as recomendações do próprio PST, que preveem profissionais ou estudantes de Educação Física ou Esporte à frente de suas ações nos núcleos do programa (BRASIL, 2011).

Esse quadro é preocupante, porque pode se configurar num importante indicador para o possível desequilíbrio na apropriação dos referenciais teóricos e metodológicos do PST disseminados na capacitação para a prática pedagógica de monitores e coordenadores de núcleo, já que estes podem não dominar conhecimentos próprios à formação específica em Educação Física. Mesmo para estudantes e professores de Educação Física a apropriação teórica prática no PST tem se apresentado problemática (BEZERRA; MELO; MENDES, 2011; BEZERRA, 2011). Entretanto não devemos determinar o fracasso ou o sucesso de um convênio do PST somente pelo grau ou área de formação de seus monitores e coordenadores. Além do mais, foi constatado no relatório final da capacitação que 97% do quadro de recursos humanos desse convênio declararam boa aceitação à proposta do programa.

²¹ O quantitativo total está em número de coordenadores, incluindo os Coordenadores Pedagógico e Geral de Riacho da Cruz e uma Coordenadora de Núcleo de outro convênio que foi capacitada de maneira atrasada nesta capacitação, atendendo as obrigações do Ministério do Esporte.

O sucesso dos objetivos do PST independe somente do grau ou da área de formação dos profissionais que regem as suas ações, mas antes do sucesso da capacitação em conscientizar o público-alvo do seu papel no programa e do empenho dos professores envolvidos diretamente com o trabalho no PST.

Nesse sentido, tendo em vista que o objetivo central de nossas ações nessa pesquisa é analisar os problemas da migração das orientações teóricas e metodológicas do PST e intervir para melhoria dessa migração por meio de acompanhamento pedagógico sistemático, decidimos acompanhar sistematicamente esse convênio por todo o período de sua vigência, acreditando que assim poderemos suscitar e apreender processos de tomada de consciência.

3.2. Segunda Parte: Diagnóstico e Contratualização

Com a realização da Capacitação, no dia 31 de agosto de 2012, conseguimos um breve diagnóstico da realidade do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz. Procuramos ampliar nossa compreensão sobre a realidade investigada para somente depois dar início à nossa proposta de seminários. Dessa maneira, nos apropriamos do primeiro Relatório Consolidado da Equipe Colaboradora 3 do Ministério do Esporte em visita ao convênio de Riacho da Cruz, de maneira a subsidiar ainda mais nosso diagnóstico da realidade.

Esse relatório é o produto da visita periódica de acompanhamento pedagógico e administrativo realizada pelas Equipes Colaboradoras, gerando uma série de questionários aplicados junto aos coordenadores de núcleo e monitores e um relatório final sobre a visita, chamado Relatório Consolidado.

Nesse relatório, consta a análise da cadeia de eventos administrativos e pedagógicos depreendidos de cada visita realizada segundo a orientação do questionário (roteiro) para Avaliação *in loco* nomeado abreviadamente como AVIL.

De acordo com os nossos interesses nessa pesquisa, decidimos nos deter em somente analisar nesse Relatório Consolidado as questões de ordem pedagógica

descritas no parecer final²², uma vez que nossos objetivos neste trabalho são de ordem pedagógica.

Dessa maneira, o Relatório Consolidado da primeira visita ao convênio de Riacho da Cruz, assim como o Relatório da Capacitação, constituíram-se para nós em importantes materiais de consulta nessa pesquisa.

Analisando relatórios consolidados, Rodrigues e seus colaboradores (2012, p. 112) adiantaram algumas dificuldades pedagógicas encontradas pelos professores do PST no cotidiano dos núcleos, quais sejam,

uso demasiado de filas muito longas; ausência de processos de avaliação efetivamente implantados; falta de elaboração do planejamento dentro de uma visão orgânica, em que este deva ser utilizado efetivamente para programar as atividades dos núcleos e, desta forma, por muitas vezes, o planejamento acaba se tornando apenas uma tarefa burocrática; falta de preocupação em realizar atividades com o objetivo de explorar as três dimensões dos conteúdos (procedimental, conceitual e atitudinal), entre outras.

Mas essa pode não ser uma realidade aplicada a todos os convênios do PST, por exemplo, analisando o parecer final do primeiro Relatório Consolidado, que resume os resultados encontrados na primeira visita *in loco* da Equipe Colaboradora 3, realizado um mês depois da realização da Capacitação no convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz. Foi constatado que esse convênio estava em consonância com as diretrizes administrativas e pedagógicas do PST, apenas com uma ressalva negativa sobre o aspecto pedagógico no que diz respeito à questão da avaliação. Segundo palavras do Avaliador da EC-3, não há “sistematização e aplicação de instrumentos avaliativos”.

A questão da avaliação é crucial para o sucesso dos objetivos do PST e imprescindível para a prática pedagógica dos professores, constituindo-se assim um importante ponto a ser atingido por nossas intervenções e acompanhamento.

Desse relatório, também destacamos ressalvas positivas sobre os aspectos pedagógicos, proferidas pelo avaliador da EC-3 sobre o impacto da capacitação: “todo o RH destacou a importância e a relevância que a capacitação surtiu sobre as suas práticas

²² O Parecer Final de um Relatório Consolidado contém as considerações positivas e negativas resultado da visita *in loco* realizada pela Equipe Colaboradora e guiado pelo questionário (roteiro) AVIL. O parecer Final descreve, em linhas gerais, a situação do convênio no período da visita da Equipe Colaboradora.

pedagógicas, possibilitando ao RH buscar e dar sentidos e significados às aulas, superando o mero jogar por jogar”.

Ainda, constatamos no Relatório Consolidado que as principais contribuições da capacitação foram no tocante primeiro às discussões em torno de corpo, gênero e sexualidade; segundo, aos exemplos de atividades práticas para o ensino do esporte desenvolvidas durante a capacitação.

Esses achados podem ser explicados também pelos dados encontrados por nós nos questionários aplicados na Capacitação quando demonstraram que os professores do convênio do PST em Riacho da Cruz não possuem formação específica em Educação Física, tampouco experiências anteriores com o ensino do esporte.

Da análise do primeiro Relatório Consolidado sobre a realidade do convênio do PST em Riacho da Cruz e do cruzamento desses dados com a literatura e com nossas inquietações, reunimos dados substanciais para dar continuidade a nossa proposta de intervenção mais sistemática, sem nos conformar, entretanto, com a situação posta.

Foi numa visita ao convênio de Riacho da Cruz, no dia 11 de dezembro de 2012, cerca de cem dias depois da realização da capacitação, que realizamos um seminário dedicado à apresentação da nossa proposta de pesquisa e, por conseguinte, a contratualização deste trabalho junto aos nossos principais colaboradores, ou seja, os monitores, coordenadores de núcleo, coordenador pedagógico e coordenador geral daquele convênio, como assim indica Barbier (2007) para os estudos que se propõem pesquisa ação.

A apresentação do nosso Plano de Intervenção²³ ocorreu na então sala de apoio pedagógico do convênio do PST de Riacho da Cruz, onde se realizam as reuniões para planejamento de aulas, contando com a presença de 17 sujeitos do quantitativo total (n20) de professores que compõem o quadro de profissionais do convênio, com ausência apenas do Coordenador Geral e de dois monitores.

²³ Apêndice 3 - Plano de Intervenção para contratualização da pesquisa.

Imagem 3 – Sala de apoio pedagógico do Convênio



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2013)

No Plano de Intervenção, constavam todos os procedimentos da pesquisa e os indicadores que levaram o convênio de Riacho da Cruz a figurar como nosso campo empírico.

A proposta de intervenção foi apresentada em formato de leitura compartilhada aberta a reflexões. Consideramos a apresentação satisfatória, na medida em que atingimos quase todos os professores do convênio sem manifestações de desentendimento da proposta que já se iniciara em 31 de agosto de 2012 com a capacitação, conforme citado anteriormente.

Imagem 4 – Concentração dos professores antes da apresentação do Plano de Intervenção



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2013)

Na oportunidade desse seminário de contratualização, também realizamos uma entrevista coletiva com todos os coordenadores de núcleo e monitores presentes, para coletarmos dados importantes para as nossas próximas intervenções. A dinâmica de organização da entrevista coletiva deu-se pelo agrupamento dos recursos humanos nos seus respectivos núcleos, compondo assim os grupos do pesquisador coletivo, sendo um total de seis grupos equivalentes aos seis núcleos do convênio.

Imagem 5 – Agrupamento dos recursos humanos por núcleo para realização da entrevista coletiva



Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Nossa intenção com esse exercício foi capturar do discurso desses colaboradores dificuldades e sugestões pedagógicas vivenciadas nos núcleos, desde a realização da capacitação, a fim de identificar os problemas por eles encontrados para efetivar a proposta do PST, bem como subsidiar a elaboração do Primeiro Seminário previsto para a próxima visita ao convênio.

De acordo com o material coletado, as dificuldades expressas por núcleo foram:

Núcleo 1: “sistematização dos conteúdos do planejamento; implementação de algumas práticas com as modalidades de Karatê e Capoeira”.

Núcleo 2: “sistematização dos conhecimentos esportivos nos planos de aula; dificuldades em relacionar teoria e prática, ou seja, adaptar os conteúdos teóricos à realidade dos educandos; criação de estratégias para novos esportes ou modalidades”

Núcleo 3: “planejamento pedagógico; execução das atividades com os alunos; material didático”

Núcleo 4: “organização dos conteúdos dentro do planejamento; aplicação de algumas modalidades esportivas, como handebol e atletismo; desenvolvimento de algumas práticas, tendo em vista a deficiência do espaço físico”

Núcleo 5: “cumprimento do planejamento por falta de aceitação dos alunos; material didático; democratização de outras modalidades”

Núcleo 6: “planejamento das aulas; dificuldades na execução das atividades pelos alunos; material didático”

Agrupando esses dados, organizamos o seguinte quadro de dificuldades:

DIFICULDADES PEDAGÓGICAS	
Sistematizar os conteúdos esportivos planejados (relação teoria-prática) por causa dos alunos (2)	6
Práticas diversas com as modalidades esportivas	3
Planejar	3
Material didático	3
Ressignificar espaços	1

Os resultados encontrados nos indicam maiores dificuldades no tocante à questão de *sistematização dos conteúdos esportivos planejados*, em outras palavras, colocar em prática o que foi planejado, alcançando um quantitativo de seis relatos, o que sugere que todos os núcleos indicaram essa realidade como sendo problemática. Outros indicadores mais citados foram a necessidade de mais exemplos de *práticas com as modalidades esportivas, planejar e material didático*.

A questão da sistematização dos conteúdos também pode ser identificada enquanto um problema de ordem de planejamento. Assim, de acordo com Oliveira e seus colaboradores (2009, p. 237),

Planejar é uma ação e uma decisão deliberada, por meio de recursos possíveis. Planejar é agir em função de finalidades, objetivos e metas, de um futuro que prevê resultados desejados. Planejar é compartilhar um desejo assumido individualmente com o coletivo. Planejar é fazer opções e acreditar em mudanças. Ao estabelecer metas definidas, deliberadas, você explicita um desejo possível e começa agir em

função desses desejos. A intervenção pedagógica mediada por metas deliberadas é um processo dinâmico, intencional e complexo e, por isso, tem características instáveis e provisórias.

Em outras palavras, planejar requer muita reflexão e ação sobre aquilo que se pretende intervir, entretanto não de maneira inconsciente, pois assim se corre o risco do insucesso, mas de forma responsável e consciente.

Ainda para Oliveira e seus colaboradores (2009, p. 239), “ao planejar, você pode articular elementos de ações pedagógicas e criar situações dinamizadoras e de experimentação das diversas possibilidades de intervir metodologicamente”.

Rodrigues e seus colaboradores (2012), em estudo com base na análise de Relatórios Consolidados coletados após as visitas *in loco* da Equipe Colaboradora 21, já revelaram o papel meramente burocrático geralmente desempenhado pelo planejamento pedagógico dos núcleos no PST, porque acabam não sendo elaborados de maneira orgânica, com vistas a orientar de fato as atividades desenvolvidas nos núcleos.

A não materialização do planejamento no PST é prejudicial ao sucesso do programa, na medida em que as ações desenvolvidas aleatoriamente e sem o norte do planejamento podem perder em intencionalidade educativa e limitar os objetivos do programa a simples ocupação do tempo ocioso dos beneficiados.

No tocante às sugestões do próprio pesquisador coletivo, seguem as impressões particulares por núcleo:

Núcleo 1: “uma forma de adaptação para a execução das modalidades de karatê e capoeira; sistema de estudo para que os RH possam interpretar melhor a aplicação dos métodos, atitudes, procedimentos, conceituais; como será possível homogeneizar o mínimo possível de conteúdos?”

Núcleo 2: “capacitação prática; disponibilização de fontes didáticas mais acessíveis; seminários mensais para apresentação de ações realizadas nos núcleos e possíveis sugestões”

Núcleo 3: “planejamento semanal de aulas práticas diversificadas para atletismo; futebol; vôlei”

Núcleo 4: “possibilidades para utilizarmos nossos espaços físicos em cada modalidade; sugestões; melhorar o processo de planejamento; mais capacitações porque não somos da área”

Núcleo 5: “treinamentos ou capacitações práticas; disponibilizar recursos didáticos com atividades esportivas ilustradas; auxílio pedagógico para ministrar aulas que não são de futsal”

Núcleo 6: “capacitação com mais aulas práticas; novas estratégias de ação para inserção de novas modalidades esportivas; inovação nas aulas práticas”.

Esquematizando as sugestões para superação das dificuldades apresentadas, organizamos o seguinte quadro:

SUGESTÕES	
Exemplos de estratégias para se trabalhar com esportes (karatê, capoeira, atletismo, futebol, vôlei, futsal)	6
Capacitação prática e continuada	4
Grupo de estudos para leitura e interpretação dos referenciais	1
Fontes didáticas de leituras mais acessíveis	1
Seminários periódicos para socialização de práticas exitosas nos núcleos	1
Melhorar o planejamento	1
Recursos didáticos com atividades esportivas ilustradas	1

Sobre as sugestões indicadas para superar as dificuldades encontradas, sobretudo para *sistematizar os conteúdos esportivos planejados*, os próprios coordenadores de núcleo e monitores sugeriram, também, em unanimidade, para todos os núcleos *exemplos de estratégias para se trabalhar com esporte*, além de enfatizarem também a necessidade de *capacitações práticas*.

Confessamos que já esperávamos sugestões que reclamassem momentos de mais experiências práticas de ensino do esporte para a capacitação. Embora a capacitação contemple essa questão, oferecendo espaço para o exercício e reflexão da e sobre a prática pedagógica nos núcleos, este é muito curto, incumbindo os próprios recursos

humanos a buscarem aprofundar-se mais nos temas, consultando os próprios livros de referência do programa, ou a investirem na sua própria formação continuada.

Sobre formação continuada Palma (2001, p. 85) aponta para a necessidade de compreender o professor como sujeito de sua própria formação, e não como “massas amorfas e sem movimentos, tábulas rasas, que se tornam objeto de ação e formação exteriores a eles próprios”.

Compreender o professor dessa forma é assumir que sua prática pedagógica está carregada pelas experiências que antecederam o processo de formação institucionalizado, no caso estamos tratando da capacitação para o trabalho no Programa Segundo Tempo, e pelas vivências que permeiam e sucedem esse processo.

De acordo com Palma (2001, p. 86), é assim que o professor “pensa sobre o que faz e para que faz, e de como esse pensar pode ser importante numa compreensão e modificação de seu fazer docente”.

Nesse sentido, para os recursos humanos do PST, as experiências com o trabalho pedagógico nos núcleos do PST que sucedem a capacitação devem estimular constantes processos de ressignificação de sua prática pedagógica.

Os achados encontrados podem ser justificados pelo fato de esses recursos humanos não possuírem formação na área de Educação Física, tampouco haver tido experiências anteriores com o ensino do esporte, demonstrando as dificuldades de se trabalhar com esse ensino.

Ao observar as sugestões do próprio pesquisador coletivo para superar o quadro de dificuldades por eles enfrentadas, conseguimos reunir dados importantes para subsidiar alternativas mais diretas, com vistas a tentar solucionar esse problema nos seminários de formação, sem esquecer-se de considerar que, no caso do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, como evidenciamos, os recursos humanos não possuem formação na área de Educação Física, e isso contribuí para as dificuldades em elaborar estratégias de trabalho com o esporte.

3.3. Terceira Parte: Seminários e Ciclos de Observações

Nesta terceira parte, seguem a apresentação e a discussão dos Seminários e dos Ciclos de Observações. Retratamos, nas páginas seguintes, os eventos que sucederam a realização da Capacitação, o Diagnóstico e a Contratualização dessa pesquisa junto ao grupo-sujeito, dando continuidade à descrição dos eventos de nossa proposta continuada de intervenção, detalhando cada seminário de formação, planejamento e avaliação.

Analisando os dados diagnósticos encontrados até o momento, identificamos três situações problemáticas importantes, que se constituíram o ponto de partida de nossa intervenção por seminários, quais sejam: problemas para elaboração e sistematização de instrumentos avaliativos; dificuldades para planejamento; e necessidade de mais exemplos de experiências práticas de ensino do esporte. Dessa maneira, intervimos principalmente sobre esses três problemas iniciais, mas sem descartar outras possíveis inquietações que possam surgir.

Os seminários que seguem buscam intervir direta ou indiretamente sobre esses três problemas, confiando que assim poderemos promover mudanças na realidade investigada.

3.3.1. Primeiro Seminário e Ciclo de Observações

O primeiro Seminário foi realizado num sábado, dia 12 de janeiro de 2013, na Câmara Municipal de Riacho da Cruz, dando início ao ciclo de seminários que define o caráter sistemático de nossa proposta de intervenção e acompanhamento. Em conversa com o Coordenador Geral do convênio, ficou acordado que a Câmara Municipal de Riacho da Cruz seria nosso ponto de encontro para a realização dos seminários seguintes, porque fornecia a estrutura e o conforto necessários para o bom andamento dos nossos trabalhos.

Realizamos esse seminário com base nos dados diagnósticos emergidos desde a realização da Capacitação, segundo o modelo do PST até a Contratualização da pesquisa. Para isso decidimos abordar nesse seminário uma revisão de termos e conceitos anteriormente apresentados na capacitação realizada segundo o modelo do PST, tendo em vista que, desde a realização da capacitação até o momento da realização

desse seminário, passaram-se quatro meses, e não seria interessante para o andamento da pesquisa confusões na apropriação das diretrizes do PST.

Assim, os temas abordados no primeiro seminário foram: 1) Educação Física x Programa Segundo Tempo ou Educação Física + Programa Segundo Tempo; 2) Esporte; 3) Dimensões do Conteúdo: Esporte; 4) e Sistematização do Ensino do Esporte.

Sabemos que para o trabalho no PST existem referenciais que orientam teórica e metodologicamente os professores do programa²⁴, mas cremos ser importante admitir a necessidade de diálogo com outros referenciais também. Portanto procuramos fundamentar nossa exposição nesse seminário com base também em outros referenciais da área de Educação Física que, à sua maneira, pudessem contribuir para a proposta do programa, não nos limitando ao que está posto.

Desse modo, para esse seminário em particular buscamos, nas obras de Darido e Rangel (2008) e Ângela Palma, Oliveira e José Palma (2010), contribuições no tocante às questões de sistematização do conteúdo esporte, delimitação dos conceitos de esporte educacional, participação e rendimento e esclarecimento das três dimensões do conteúdo, porque, além de terem sido fragilidades pedagógicas já identificadas, cremos ser importante a revisão desses temas nesse primeiro seminário para os futuros encaminhamentos.

A apresentação dos temas foi totalmente expositiva e aberta a reflexões, contando com total presença dos coordenadores de núcleo e ausência de apenas um monitor. Também notamos ótima participação dos recursos humanos presentes, sobretudo no momento em que fomos indagados durante a apresentação do tema

²⁴ OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIM, Gianna L. (Org.). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, Amauri A. B. de; PERIM, Gianna L. (Org.). *Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo: 1º ciclo nacional de capacitação dos coordenadores de núcleos*. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

OLIVEIRA, Amauri A. B. et al. (Org.). *Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo*. Volume 1. Maringá: Eduem, 2011. 1 v.

OLIVEIRA, Amauri A. B. et al. (Org.). *Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo*. Volume 1. Maringá: Eduem, 2011. 2 v.

Sistematização do Ensino do Esporte sobre como deveriam ser estruturadas as unidades didáticas e os planos de aula dos núcleos.

A partir dessa inquietação, decidimos refletir de acordo com as diretrizes do PST e com o conteúdo que havíamos apresentado sobre a questão do planejamento e da sistematização dos conteúdos nos núcleos.

Como as atividades do convênio já tinham começado havia quatro meses, o coordenador pedagógico, juntamente com os coordenadores de núcleo e monitores, já haviam decidido anteriormente que o planejamento das atividades deveria ser quinzenal. Dentro dessa proposta quinzenal de planejamento, refletimos sobre a sistematização do conteúdo esporte.

A sugestão do coordenador pedagógico foi instituir a prática de tantas quantas modalidades esportivas fossem possíveis, além das três já fixadas pelo convênio para cada núcleo, contando com o apoio de todos os coordenadores de núcleo e monitores. Também fomos de acordo com a proposta, tendo em vista que o objetivo central do PST é democratizar o acesso à prática esportiva, sem determinar as modalidades esportivas que devem ser acessadas nos núcleos, sendo a justificativa levantada pelo coordenador pedagógico a de que alunos do PST da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz que não conhecem outro esporte além do futebol.

Ainda como parte integrante desse momento de reflexão, decidimos, para a sistematização das aulas nos núcleos, que os conteúdos deveriam seguir sempre uma ordem, partindo do mais simples para o mais complexo, do mais fechado para o mais aberto e apresentar início, meio e fim bem definidos, sendo cada plano de aula caracterizado, num primeiro momento, pela roda inicial de conversa e apresentação conceitual do conteúdo; num segundo momento, pelo desenvolvimento das atividades práticas e de ênfase sobre a dimensão procedimental e atitudinal do conteúdo; e, num terceiro momento, pelo fechamento com a realização da roda final e revisão das dimensões conceituais e atitudinais.

Destacamos também a importância de os professores tornarem a aprendizagem o mais significativa possível, para não correrem o risco de promover conteúdos distantes da realidade dos beneficiados e de difícil assimilação. Assim, acreditamos que a contextualização é uma estratégia importante para dar significado aos conteúdos do

ensino. Segundo Darido e Oliveira (2009, p. 16), “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”. Esse caminho conduz o aluno à aprendizagem significativa do conteúdo, seja por recepção, seja por descoberta, opondo-se “à aprendizagem mecânica, repetitiva, memorialística” (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 37).

Desse modo, do dia 14 ao dia 16 de janeiro de 2013, realizamos o ciclo de observações de aulas em todos os núcleos do PST de Riacho da Cruz, coincidindo com o reinício das atividades do convênio depois do recesso de fim de ano.

Os ciclos de observações versam somente sobre os aspectos pedagógicos dos núcleos observados com base no Roteiro para Avaliação de Aula e são os momentos de visita aos núcleos do convênio para acompanhamento das atividades destes. Após a realização do seminário, as observações funcionaram como instrumento avaliativo do que está acontecendo na prática nos núcleos e subsidiaram o diagnóstico e os encaminhamentos para apresentação e discussão no seminário seguinte.

Cada ciclo de observações gerou um relatório geral que indica para nós a situação do convênio naquele momento e um relatório individual por núcleo. Os relatórios, produto dos ciclos de observações, foram os nossos mais importantes instrumentos de avaliação e retorno das observações realizadas durante as visitas.

Os resultados coletados junto aos relatórios de observações deram origem a quadros de caracterização da situação dos núcleos nos momentos das visitas e classificaram os resultados encontrados em limites e possibilidades emergidos da realidade de cada visita.

No caso desse primeiro ciclo de observações, identificamos o seguinte quadro:

Limitações	Possibilidades
Organização tradicionalista das aulas em “aquecimento, atividade e volta à calma”	Empenho do grupo-sujeito
Confusão entre os tipos de habilidades específicas a cada modalidade	Não segregação entre meninos e meninas nas aulas
Dificuldades na articulação das dimensões dos conteúdos	Aulas abertas ao diálogo
Ausência de instrumentos avaliativos	

Analisando os resultados encontrados nessa primeira visita, percebemos total empenho do grupo-sujeito em aplicar o plano de ensino planejado junto com o Coordenador Pedagógico para o reinício das atividades do convênio depois do recesso de final de ano. Verificamos que essa postura foi uma constante observada em todos os núcleos, porque o grupo-sujeito tem se demonstrado totalmente acessível e empenhado em desenvolver a proposta do PST e as sugestões de nosso acompanhamento.

Outra característica marcante que nos pareceu ser comum nos núcleos foi a não segregação entre meninos e meninas. Observamos que todos participaram das aulas juntos, sem problemas de discriminação. Entretanto não pudemos confirmar ainda se o fato de termos observado aulas em que a média de idade dos alunos era inferior a 14 anos pode ter refutado alguns casos em outras turmas mais avançadas não observadas. cremos que essa segregação está mais presente em turmas mais avançadas, porque a partir do início da adolescência, as diferenças físicas entre meninos e meninas se acentuam, e isso pode provocar rejeição entre eles e conflitos de interesses (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Imagem 6 – Atividade “vôlei com lençol” no Núcleo 4 sem separação entre meninos e meninas



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2013)

No entanto devemos nos dar conta de que é imperativo para o PST conceber a pluralidade dos corpos, gêneros e sexualidades, com vistas a superar práticas discriminatórias, ou pior, romper com o próprio princípio de inclusão inerente a esse programa social. De acordo com Goellner (2009, p. 81), cabe ao PST “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”.

Talvez a capacitação segundo o modelo do PST tenha contribuído para esse quadro favorável, uma vez que as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade foram apontadas por monitores e coordenadores de núcleo como o principal tema abordado, conseqüentemente uma das principais contribuições da capacitação.

Como era de se esperar, observamos aulas bastante exitosas e aulas pedagogicamente frágeis. Algo que se apresentou marcante em todos os núcleos foi a organização das aulas em “aquecimento, atividade propriamente dita e volta a calma”. Precisamos repensar essa rotina, para não resgatarmos uma proposta militarista histórica nas aulas de Educação Física e que também não é de interesse do PST, a qual se encerra em si mesma pela promoção da prática pela prática, desconsiderando a capacidade reflexiva do educando.

Para tanto, Darido e Oliveira (2009) recomendam para o PST a estratégia de utilização da roda de conversa na estrutura de desenvolvimento didático da aula. Em vez de aquecimento e volta à calma, no início e no final da aula, respectivamente, os autores sugerem iniciar e terminar a aula em roda. Nessa estratégia, os alunos são percebidos mais ativamente no processo e como os próprios sujeitos de sua aprendizagem, uma vez que “a roda propicia a aprendizagem de ouvir o colega, aguardar a sua vez de falar, respeitar opiniões, argumentar, discordar, concordar, além de outros” (Idem, 2009, p. 217).

Essa questão foi abordada e muito discutida no primeiro seminário realizado dois dias antes do ciclo de observações, porém o planejamento das aulas observadas já havia sido realizado anteriormente a nossa chegada, portanto não esperávamos grandes mudanças na estruturação das aulas para esse ciclo.

Outra questão que se apresentou importante, a nosso ver, foi a confusão enfrentada por alguns professores para distinguir determinadas habilidades motoras, enquanto rudimentares, fundamentais e especializadas; e até mesmo confusões entre os tipos de habilidades específicas a cada modalidade.

Para ilustrar esses achados, destacamos uma aula do Núcleo 1, em que observamos que o professor se prontificou no seu plano de aula a trabalhar com uma

habilidade motora específica ao futsal (condução de bola com os pés) e finalizou trabalhando uma habilidade específica ao handebol ou ao basquete (troca de passes com as mãos). Podemos identificar essa confusão a partir da descrição de duas atividades propostas, sendo a primeira coerente com o objetivo da aula e a segunda não: 1) cobra condutora – foram formadas três filas em formato de “cobra”, com cada aluno segurando no ombro do outro, sendo que o primeiro deveria conduzir a bola pelo espaço vazio ao mesmo tempo em que conduzia a “cobra”; 2) Do lado agacha – alunos em círculo deveriam trocar passes com as mãos, sendo que os alunos imediatamente ao lado daquele aluno que recebesse a bola deveriam agachar.

Imagem 7 – Atividade “do lado abaixa” no Núcleo 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Essa confusão é compreensível, porque estamos lidando com recursos humanos que não possuem formação em Educação Física, tampouco são estudantes em cursos de graduação na área, o que pode ser explicado pelo fato de o curso superior de formação de professores mais próximo estar localizado no município de Pau dos Ferros, distante 38 quilômetros do município de Riacho da Cruz.

Segundo relato do Coordenador Geral do convênio, o prazo de inscrições para trabalhar no convênio foi algumas vezes prorrogado, à espera de algum profissional de Educação Física que manifestasse interesse, mas sem sucesso.

O deslocamento entre o município e polo de formação mais próximo constitui-se uma barreira tanto para aquela população de Riacho da Cruz, que procura formação na área, quanto para aqueles profissionais já formados que vivem na região.

Embora as diretrizes do PST (BRASIL, 2011) orientem que para o trabalho nos núcleos de esporte educacional dos convênios do programa os professores sejam formados ou estudantes da área de Educação Física ou Esporte, vemos que essa realidade ainda está longe de ser concretizada no contexto de convênios como o da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, que não se localizam nas proximidades dos centros de formação de professores de Educação Física.

Na maioria dos núcleos, verificamos fragilidades quanto à articulação das dimensões dos conteúdos, privilegiando, em alguns casos, a dimensão procedimental sobre as outras dimensões. Essa ainda parece ser uma realidade comum nas aulas de Educação Física, que se reflete também no ensino dos conteúdos das manifestações da cultura de movimento em outros espaços como o PST, uma vez que historicamente a Educação Física foi concebida enquanto prática, e não como um componente curricular com conteúdos a sistematizar (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Metodologicamente, algumas aulas foram conduzidas por comando, e outras abertas ao diálogo. Assumir uma estratégia diretiva não determina um problema metodológico, pelo contrário, as estratégias diretivas também se constituem uma alternativa metodológica para as aulas no PST, mas acreditamos que o recurso a momentos mais abertos e dialógicos com os alunos tanto pode ajudar o professor na criação de mais atividades, como possibilita ao aluno momentos de abertura a reflexões e aprendizagens mais significativas.

Aqui destacamos um exemplo de aula observada no Núcleo 6, conduzida por uma metodologia aberta ao diálogo, em que na oportunidade o professor realizou, num primeiro momento, a roda inicial, comentando sobre o conteúdo atletismo e as atividades que seriam trabalhadas na aula. As atividades realizadas foram “Tica Ajuda”, que é um jogo de perseguição em que o aluno que for pego deverá ajudar seu respectivo pegador a perseguir os demais, e uma atividade para exploração de habilidades do atletismo definida pela realização de habilidades motoras inerentes ao atletismo para superação de obstáculos inicialmente elaborados pelo professor.

Imagem 8 – Atividade para exploração de habilidades do atletismo no Núcleo 6



Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Percebemos o trato dialógico e aberto nessa aula pela estratégia do professor de sempre consultar os alunos sobre o nome dos movimentos que estavam sendo realizados, em que modalidades poderiam ser aplicados e como poderiam alterar a estrutura dos obstáculos, e estes por sua vez respondiam prontamente, não havendo aí barreiras entre o aluno e o professor no processo ensino aprendizagem (FREIRE, 2011). Ficamos realmente surpresos com essa aula porque era evidente que os alunos haviam aprendido algo sobre o conteúdo atletismo nas aulas do núcleo em questão.

Ainda, destacamos outro ótimo exemplo de atividade observada nos núcleos, em que numa roda inicial de conversa um professor do Núcleo 1 fugiu um pouco do convencional. Na oportunidade, o professor em questão realizou uma atividade chamada “caixinha de surpresas” para apresentar a história do futsal, na qual os alunos deveriam retirar um pedaço de papel de dentro da caixa e ler sobre um fragmento da história, regras e curiosidades do esporte.

A diversificação das aulas também é um fator considerado importante no PST, porque motiva os alunos a participar e a seguir nos núcleos do programa, combatendo a rotatividade (DARIDO; OLIVEIRA, 2009).

Pelo exposto nos resultados do primeiro ciclo de observações, não foram identificados registros de instrumentos avaliativos empregados pelos professores do convênio de Riacho da Cruz nas aulas. Isso nos leva a crer que a repercussão dos achados do primeiro Relatório Consolidado junto ao convênio não surtiu muito efeito, porque não identificamos nesse intervalo de tempo mudanças no tocante a essa questão

que, aliás, foi o único fato, em termos pedagógicos, destacado como negativo pelo avaliador da EC-3 no último relatório consolidado.

Para o PST, Oliveira e seus colaboradores (2009) sugerem a utilização de alguns instrumentos avaliativos que permitam avaliar tanto aspectos quantitativos como qualitativos do processo ensino aprendizagem, mas lembram que a avaliação no PST não deve se limitar a esses instrumentos apenas, quais sejam: 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; portfólios, anotações de observação, relatórios mensais; fichas de observação com escalas de observações; fichas de pré-teste e pós-teste; fichas para verificação de aprendizagem táctica; fichas para verificação de aprendizagem motora; fichas de autoavaliação e fichas de comportamentos e atitudes; relatório de avaliação de grupo.

Seja qual for o âmbito da prática educativa intencional, na escola ou em projetos sociais, a avaliação constitui-se um importante mecanismo de retorno do processo ensino aprendizagem para o professor e para os alunos. Qualquer prática educativa explicitamente intencional deve prever objetivos a serem alcançados que somente poderão ser mensurados, classificados, controlados, registrados, qualificados pela avaliação.

Portanto, nesse seminário, revisamos conceitualmente os quatro temas que consideramos importantes para a continuidade de nossa proposta de acompanhamento e deparamo-nos com uma realidade de bom funcionamento das atividades pedagógicas nos núcleos, com bons exemplos de práticas como o empenho total dos recursos humanos em tentar melhorar cada vez mais a prática pedagógica, exemplos de aulas orientadas por uma metodologia mais aberta de aulas e ausência de práticas segregadoras entre meninos e meninas durante as aulas. Mas também com exemplos negativos observados que merecem destaque, a saber: organização das aulas em aquecimento, atividade propriamente dita e volta à calma, resgatando uma estrutura de aula muito usada na Educação Física da década de 80 e 90 do século XX e contrariando as orientações de Darido e Oliveira (2009) para a organização das aulas no PST; dificuldades dos recursos humanos em compreender a distinção entre habilidades

rudimentares, fundamentais e especializadas, além de confundir habilidades que são específicas das modalidades esportivas particulares; dificuldades para articulação das dimensões dos conteúdos; aulas por comando; e falta de instrumentos para avaliação.

Logo, damos início a nossa proposta de intervenção e acompanhamento por seminários, enfatizando atingir direta e indiretamente a questão do planejamento, que foi uma das três situações problemáticas levantadas no início da terceira parte deste capítulo.

3.3.2. Segundo Seminário e Ciclo de Observações

Tendo em vista que alguns dos problemas levantados ao final do primeiro seminário já haviam sido abordados nesse mesmo seminário, porém sem tempo hábil para grandes mudanças na prática pedagógica dos recursos humanos, decidimos intervir sobre o problema da confusão a respeito do conceito de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas e das habilidades específicas às modalidades esportivas particulares, porque o consideramos mais urgente para o sucesso das intervenções realizadas nos núcleos, sem desmerecer os outros problemas encontrados obviamente.

Esse tema dialoga com uma das três situações-problemas da nossa proposta de seminários, quais sejam, exemplos de experiências práticas sobre o ensino do esporte, uma vez que sem o entendimento do conceito de habilidades motoras o ensino das habilidades esportivas pode ser comprometido. Assim, os resultados encontrados no seminário anterior subsidiaram a sequência de nossa intervenção neste Segundo Seminário realizado no dia 2 de fevereiro de 2013.

No aspecto formação, portanto, buscamos atingir o problema da confusão enfrentada pelos professores para distinguir determinadas habilidades motoras, enquanto rudimentares, fundamentais e especializadas, e até mesmo confusões entre os tipos de habilidades específicas a cada modalidade.

Imagem 9 – Segundo Seminário: Desenvolvimento Motor e Habilidades Motoras



Fonte: Elaborador pelo autor (2013)

No dia de realização do segundo seminário, estiveram presentes 17 colaboradores desta pesquisa, sendo 5 Coordenadores de Núcleos, 1 Coordenador Pedagógico, 1 Coordenador Geral e 10 monitores. O Seminário começou às 8h30min, na Câmara Municipal da cidade, já com a presença pontual de todos esses colaboradores.

No primeiro momento do seminário, que foi dividido em duas partes, sendo uma parte expositiva e outra vivencial, realizamos uma reunião coletiva com monitores e coordenadores de cada núcleo, particularmente para devolução dos relatórios individuais por núcleo, fruto das observações realizadas no último ciclo de observações. A exposição do relatório deu-se de maneira discursiva, com pausas para diálogo e reflexão entre os respectivos monitores e coordenador de cada núcleo e o coordenador da pesquisa como via de retorno das considerações tecidas pelo pesquisador profissional sobre os pontos positivos e negativos observados. O grupo-sujeito considerou bastante relevantes as observações tecidas pelo coordenador da pesquisa, destacando a importância da realização contínua dessa estratégia.

Em seguida, iniciou-se a apresentação do tema para a formação desse seminário: Desenvolvimento Motor e Habilidades Motoras. A apresentação conceitual por slides consistiu na exposição do pesquisador profissional ao grupo sujeito que podiam paralisar a apresentação para intervenções, como assim o fizeram. Notamos bastante

inquietação e curiosidade do grupo sujeito a respeito do tema abordado, o que instigou ainda mais momentos de aprendizagem e formação durante o seminário.

O tema abordado teve como fundamentação a obra de Gallahue e Ozmun (2005). Conseguimos conduzir muito bem esse primeiro momento do seminário, que contou com boas intervenções e exemplos pertinentes do grupo sujeito.

Na segunda parte do seminário, dirigimo-nos ao ginásio poliesportivo do município, para continuarmos a exposição do tema gerador desse seminário. No ginásio, conduzimos uma vivência em atendimento a uma das três situações-problemas chaves da nossa proposta de seminários, que diz respeito à necessidade de maiores vivências práticas durante as capacitações do Ministério do Esporte sobre o ensino do esporte. Nessa mesma oportunidade, buscamos atingir o problema gerador desse seminário, que foi a dificuldade dos professores em distinguir habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas, bem como as específicas a modalidades esportivas particulares.

Destarte, decidimos atingir essas questões a partir de uma proposta fundamentada em atividades desencadeadoras, em que é destacada a oportunidade de o grupo-sujeito também participar ativamente da construção da aula (NÓBREGA, 2009). Nossa intenção se caracterizou pela condução de uma aula em que o conteúdo central foi a ampliação dos conhecimentos do grupo sobre as particularidades das Habilidades Motoras e Esportivas.

A aula foi organizada em duas partes. Na primeira parte, conduzimos duas atividades desencadeadoras. A primeira delas baseou-se num estilo de ensino diretivo, no qual pedimos para o grupo-sujeito vivenciar corridas ao redor da quadra, exercícios de abdominal, flexão de braços, etc., a fim de possibilitar um exemplo de aula orientado pela perspectiva tradicionalista. Ao final dessa atividade, destacamos que havíamos observado uma aula no núcleo que havia se apropriado dessa estratégia metodológica. Logo, questionamos sobre qual o conteúdo implícito naquela aula, além do desenvolvimento das valências físicas e cardiorrespiratórias dos alunos e se havia alguma relação com a proposta metodológica do PST. O grupo não se expressou a respeito, o que nos pode sugerir certa tomada de consciência sobre o deslize metodológico cometido.

A segunda atividade foi fundamentada num estilo de ensino por solução de problemas. Desenvolvemos o jogo chamado queimada inversa, em que os professores deveriam queimar seus colegas inicialmente com o pé, e não com as mãos, porém a queimada realizada diferenciou-se um pouco da tradicional, na medida em que não houve a separação das equipes em dois campos. Apenas um jogador deveria queimar todos aqueles que se encontravam dentro de um campo previamente delimitado. À medida que eram atingidos por esse jogador solitário, aqueles jogadores queimados deveriam sair do campo delimitado para ajudar o jogador do lado externo a queimar o resto do grupo. Essa atividade foi observada durante o último ciclo de observações em um dos núcleos e reproduzida nesse seminário de formação.

Durante a atividade, fomos instigando os professores a refletirem sobre a própria atividade, sobre todas as possibilidades para concretizar a meta de queimar o colega conforme as problematizações do professor, bem como de revisar os nomes e conceitos sobre habilidades motoras apresentados na primeira parte expositiva do seminário.

Em seguida, conduzimos uma reflexão sobre as atividades vivenciadas. Abaixo segue descrito e preservado o diálogo entre nós e o grupo-sujeito:

Pesquisador: “retomando a atividade 2, qual era a habilidade motora enfatizada?”

Grupo-sujeito: “correr, chutar, segurar, etc.”

Pesquisador: “quais as diferentes maneiras de chutar?”

Grupo-sujeito: “chutar para o alto, para longe por baixo, para longe por cima, chutar para perto, chutar forte, chutar fraco, chutar saltando, chutar de cabeça para baixo, chutar com a parte interna do pé, com a parte externa, de bico, deitado, etc.”

Pesquisador: “então vamos experimentar todas? Cada grupo (núcleo) deverá escolher uma ou várias dessas maneiras de chutar e criar um jogo, ou adaptação de um jogo já conhecido a partir de suas experiências”.

Assim, na segunda parte do momento prático do seminário, depois da atividade desencadeadora da queimada inversa, todos os monitores e coordenadores reuniram-se em seus grupos particulares respectivos aos núcleos individuais e desenvolveram uma atividade cujo objetivo central era explorar uma ou mais maneiras de chutar a bola. Surgiram ótimas e criativas atividades, sobretudo de exploração técnica da precisão do

chute e coordenação de movimentos, mas sem exemplos de atividades de inserção num contexto de jogo que também pudesse explorar as habilidades táticas.

Segundo as orientações metodológicas do PST, a aprendizagem tática e motora dos jogos constitui-se a base do conhecimento necessário à aprendizagem e treinamento esportivo. Assim, “é necessário um processo de aprendizagem tática para que o principiante aprenda a ‘ler’ o jogo, tenha ‘leitura’ do jogo, o que vai facilitar sua compreensão e sua orientação tática no jogo” (GRECO; SILVA; SANTOS, 2009, p. 165).

Em seguida, conduzimos um debate indagando sobre alguma situação-problema enfrentada pelos recursos humanos nos núcleos e surgiu o relato de um monitor que disse ter dificuldades em conduzir atividades de futebol com os alunos menores, porque todos procuram ir para cima da bola, não considerando os outros espaços da quadra. Juntamente com o grupo sujeito, conduzimos uma discussão para tentar solucionar esse caso com exemplos de atividades advindas de experiências, e como resultado surgiram vários exemplos de atividades que despertassem o raciocínio tático (leitura do jogo) nos alunos, como jogos 2x2, 3x3 e 2x3 em espaços reduzidos.

Após a realização do segundo seminário, no período de 04 a 06 de fevereiro, realizamos o segundo ciclo de observações de aulas dos núcleos do convênio de Riacho da Cruz, e o quadro de limites e possibilidades encontrado foi:

Limitações	Possibilidades
Organização tradicionalista das aulas em “aquecimento, atividade e volta à calma”	Empenho do grupo-sujeito
Dificuldades na articulação das dimensões dos conteúdos	Não segregação entre meninos e meninas nas aulas
Ausência de instrumentos avaliativos	Aulas abertas ao diálogo
Estratégias de aulas por comando e estímulo à repetição de movimentos	Não confusão entre os tipos de habilidades específicas a cada modalidade

Nesse segundo ciclo de observações, identificamos que aquele mesmo coordenador de núcleo do Núcleo 1, que havia inovado na apresentação conceitual do conteúdo futsal na visita anterior, seguiu surpreendendo, realizando uma atividade de leitura de textos sobre a história, características e curiosidades do vôlei para o novo

conteúdo da unidade. Nessa atividade pudemos constatar a dimensão conceitual do conteúdo exercitada pelo coordenador de núcleo, além da motivação dos alunos em participar da aula. No decorrer da aula, conseguimos identificar boa articulação entre essa dimensão e as outras dimensões do conteúdo.

O monitor do Núcleo 6 que nos surpreendeu conduzindo sua aula, dialogando constantemente com seus alunos, e esses, por sua vez, respondendo, seguiu com a mesma proposta.

Outro exemplo de aula bem-sucedida foi uma experiência com a abordagem da dimensão atitudinal numa atividade na qual um professor trabalhou a questão relacional entre os alunos. Nessa atividade realizada no Núcleo 2, foi utilizado o número de arcos totais igual ao número de alunos menos um arco, sendo que, para iniciar a atividade, ao comando do professor, os alunos deveriam procurar seu próprio arco; o último que sobrasse sem arco, no próximo comando do professor, deveria buscar um colega para tentar entrar junto em um dos outros arcos livres. O objetivo do professor era retirar um arco a cada rodada e estimular a formação de duplas ou conjuntos de alunos num só arco até o momento em que não sobrassem mais arcos ou os alunos não conseguissem se manter juntos dentro de um mesmo arco.

Entretanto identificamos nessa visita que alguns monitores e coordenadores de núcleo ainda apresentaram dificuldades para articular as dimensões dos conteúdos, privilegiando a dimensão procedimental. Sobre as dimensões dos conteúdos já tratamos em seminário anterior e esperávamos para esse ciclo de observações uma melhora nesse quadro.

Sabe-se que mudanças na prática pedagógica de professores levam tempo para consolidar-se, ainda mais numa realidade como a que encontramos no convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, em que professores não possuem formação nem são estudantes da área de Educação Física. Por esse motivo não podemos antecipar conclusões sem antes passar pelo crivo de avaliações observacionais sistemáticas da prática pedagógica desses professores (PALMA, 2001).

Acreditamos que muito do que vimos identificando nas aulas dos núcleos do PST foram saberes construídos no contexto da prática profissional (NÓVOA, 1995 apud RODRIGUES et al., 2012). Dessa maneira, torna-se necessário continuar com nossa

proposta de intervenção, para poder inferir com mais precisão os impactos de nosso trabalho.

Ao contrário do constatado no último ciclo de observações, não houve grandes confusões quanto às habilidades motoras específicas das modalidades esportivas a serem trabalhadas, o que sugere indicativos de sucesso da nossa intervenção, mas mais uma vez precisamos ser cautelosos ao inferir verdadeiras mudanças na prática pedagógica desses professores.

No Núcleo 1, observamos que o professor apresentou importantes dificuldades para conduzir sua aula numa turma caracterizada pela diversidade da faixa etária. Na aula observada, o professor realizou uma atividade com o objetivo de se trabalhar a habilidade saque do vôlei, mas sem considerar que para alguns alunos aquele era o primeiro contato com a prática desse esporte. A atividade constituiu-se na repetição da transposição da bola de vôlei de um lado da quadra para o outro sobre uma rede móvel. Essa atividade explorava a habilidade saque do voleibol (objetivo da aula), mas talvez pela larga faixa etária e pela inexperiência de alguns alunos da turma com o esporte em questão, o professor tenha se equivocado quanto à estratégia adotada, pois observamos meninas (8 anos de idade) que não sabiam sequer rebater com as mãos – o que é uma habilidade motora fundamental para a aprendizagem do saque no vôlei – já sendo inseridas numa atividade de exercício da habilidade especializada do saque, enquanto havia alunos (13 anos de idade) que já sabiam realizar esse movimento.

Observamos, na aula descrita acima, portanto, problemas de ordem metodológica e pedagógica importantes, como descompasso entre uma atividade e a faixa etária dos alunos participantes, bem como elementos que podem caracterizar a atividade desenvolvida na aula como de iniciação precoce ao vôlei.

Sobre esse assunto, Greco, Silva e Santos (2009, p. 164) alertam que

O ensino dos esportes no Programa Segundo Tempo apoia-se na concepção pedagógica que valoriza um processo de ensino aprendizagem da iniciação esportiva, no qual é enfatizada a importância da ação de jogar, os jogos e as brincadeiras de rua, o jogar para aprender e o aprender jogando.

Nesse sentido, o lúdico constitui-se uma importante estratégia educativa para se consolidar os objetivos do Programa Segundo Tempo, porque é nas situações de conflito cognitivo, e não de repetição de movimentos, que os alunos aprendem. O

professor deve estar atento, ainda, aos níveis de aprendizagem dos alunos para não correr o risco de precipitar ou estancar etapas da aprendizagem.

A situação que promover o conflito cognitivo perturbará cognitivamente o aluno, possibilitando-lhe desestruturas e reestruturas cognitivas sucessivas. Ao possibilitar ao aluno buscar a resolução da situação perturbadora, deve-se sempre procurar fazer com que ele elabore hipóteses de solução e verifique se elas são verdadeiras. Ao procurar agir na busca de verificação de suas hipóteses, o aluno estará fazendo uma operação, situação que favorece a utilização de estruturas cognitivas para aplicar, ordenar, comparar e antecipar esquemas (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2011, p. 191).

Nesse caso seria ideal a elaboração de atividades distintas para esses grupos, porque apresentavam condições, níveis e necessidades distintas de aprendizagem. Desde o início, o professor adotou uma estratégia diretiva na condução das atividades quando para os alunos iniciantes era preciso assumir uma estratégia mais aberta com atividades que possibilitassem experiências por exploração, e não a repetição de movimentos, como identificamos. Ao final da aula, o professor nos explicou que alguns alunos nunca haviam praticado o vôlei e que aquela era a primeira vez, por isso tanta dificuldade apresentada por alguns alunos. A orientação, nesse caso, foi refletir com o professor sobre a fase de desenvolvimento das crianças e sobre as necessidades motoras fundamentais necessárias para a aprendizagem da habilidade motora especializada – saque – e não fazer o caminho inverso.

Ainda, identificamos o emprego de estratégias metodológicas frágeis, como o caso do Núcleo 3, em que os professores não fizeram qualquer intervenção pedagógica durante ou depois das atividades desenvolvidas, deixando as atividades acontecerem livremente, sem definição de objetivos, conteúdos, nem início, meio e fim da aula.

Sobre esses relatos, podemos inferir que o método utilizado no primeiro caso estava equivocado, e o segundo caso estava destituído de um método, necessitando para ambos a revisão de seus métodos.

De acordo com Libâneo (1994, p. 149),

Os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e refere-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão

planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios.

Assim, os objetivos de ensino estão postos para serem atingidos, sendo o conteúdo o objeto do ensino, e o método o caminho pelo qual o professor deve trilhar para se alcançar os objetivos educacionais. No entanto, se o método for falho, os conteúdos correm o risco de não serem acessados pelos alunos, conseqüentemente não atingindo os objetivos educacionais.

Desse modo, nesse seminário, abordamos o tema das Habilidades Motoras por meio de um seminário de formação dividido em dois momentos, sendo um expositivo e outro vivencial. Analisando o relatório geral do segundo ciclo de observações, constatamos a continuidade dos bons exemplos encontrados no seminário anterior, mas destacamos em alguns núcleos melhorias na articulação das dimensões dos conteúdos.

Já nesse ciclo de observações, notamos mudanças na compreensão dos recursos humanos em reconhecer as distintas habilidades motoras particulares aos esportes, mas identificamos ainda problemas quando da articulação dessas habilidades com os níveis de aprendizagem dos alunos. Esse e mais outro problema de ordem metodológica constatado em outro núcleo no qual o professor praticamente deixou a “bola rolar” na aula foram prontamente atingidos a partir do diálogo.

3.3.3. Terceiro Seminário e Ciclo de Observações

Nesse terceiro seminário, realizado no dia 11 de março de 2013, decidimos investir na realização de um seminário que abordasse o tema da avaliação, contemplando a última das três situações-problemas levantadas na parte diagnóstica dos seminários.

Como já comentamos anteriormente, optamos por atender primariamente às outras duas situações-problemas identificadas, porque acreditávamos ser mais urgente para o bom funcionamento das atividades nos núcleos do PST em Riacho da Cruz, além de tornar os recursos humanos do convênio mais preparados para a execução do trabalho avaliativo que requer, sobretudo, perspicácia.

Para reforçar nossas pretensões de se abordar o tema da Avaliação nesse terceiro seminário, nos apropriamos do parecer final do segundo Relatório Consolidado da EC-3

após nova visita *in loco* da EC-3 ao convênio de Riacho da Cruz, realizada no intervalo de tempo entre o segundo e o terceiro seminários, em que pudemos constatar a continuidade do problema relativo à questão da ausência de sistemática e de instrumentos de avaliação no convênio. Segundo relato do avaliador da EC-3 designado a essa tarefa, “o desempenho do convênio é excelente, atendendo a todos os itens avaliados com tranquilidade (infraestrutura, planejamento e desenvolvimento das atividades, etc.). Contudo, é necessário fazer uso de instrumentos de avaliação do conteúdo trabalhado nos núcleos, bem como do impacto do programa no município. Também se faz necessário realizar atividades que possibilitem atingir a meta de beneficiados que, segundo a visita em tela, está bem abaixo do pactuado”.

Mais uma vez, a problemática da avaliação foi evidenciada após visita *in loco* da EC-3, o que só reforça nossos argumentos para intervenção urgentemente sobre essa questão neste seminário. Mas um fato novo foi evidenciado no parecer final do relatório consolidado, qual seja, o baixo quantitativo de alunos frequentando os núcleos do programa.

O exercício de acompanhamento sistemático mais assíduo realizado desde o início dessa pesquisa nos possibilitou compreender alguns dos motivos que levam ao baixo quantitativo de alunos nos núcleos do programa. Talvez a explicação mais convincente se deva a dois motivos: 1) disputa de alunos entre os vários programas sociais existentes no município: Programa Segundo Tempo, Programa Erradicação do Trabalho Infantil, ProJovem e Programa Jovem Atleta; e 2) o município não suportar o quantitativo de alunos (n600), sendo 100 por cada núcleo exigido pelo convênio.

Assim, abordamos nesse terceiro seminário, num primeiro momento, um quadro teórico sobre as concepções de avaliação reconhecidas no âmbito educacional em geral e no âmbito da Educação Física que podem nortear o trabalho avaliativo de professores e técnicos esportivos, bem como a proposta de Avaliação indicada pelo PST. E, num segundo momento do seminário, foi realizado um exercício de reflexão com os professores, para que juntos pudéssemos construir um plano avaliativo do convênio com base nos conhecimentos apresentados no seminário e nas próprias experiências dos professores.

Na intenção de ampliar as possibilidades de refletir sobre a avaliação no PST em nosso terceiro seminário, decidimos dialogar com outros referenciais além dos

referenciais do próprio PST. Buscamos, portanto, nas obras de Chueiri (2008) e Dantas, (2011) fontes para contribuir com as nossas pretensões nesse seminário.

Esses autores defendem que a avaliação não acontece em momentos isolados do processo ensino aprendizagem, mas que inicia, permeia todo o processo e o conclui, sempre num sentido de inacabamento (CHUEIRI, 2008; DANTAS, 2011). No entanto para isso o professor precisa estar preparado e atento ao que deve ser avaliado.

De acordo com Chueiri (2008), “a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino”.

Para o exercício dessa reflexão, Chueiri (2008) analisa a relação entre concepções pedagógicas e os significados da avaliação em Educação Física a partir de quatro categorias: 1) Examinar para avaliar (concepção clássica) – verifica-se que essa é a mais antiga entre as concepções de avaliação, mas ainda bastante utilizada pelo sistema educacional. Está caracterizada pela aplicação de exames e provas; 2) Medir para avaliar (concepção tecnicista) – essa concepção de avaliação teve sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais. Tais estudos prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas; 3) Avaliar para classificar ou para regular (concepção tradicionalista) – uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação na escola refere-se à possibilidade de classificar o desempenho do aluno por meio da avaliação. Esta é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos; 4) Avaliar para qualificar (concepção humanista) – a avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade se reduzida apenas às manifestações quantificáveis. O conceito de avaliar para qualificar exige que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças.

Com base nesses referenciais, apresentamos e discutimos o tema da avaliação e orientamos a realização de um exercício ao final do seminário para construção coletiva de um Plano Avaliativo para o convênio do PST de Riacho da Cruz.

O exercício consistiu de quatro questões balizadoras fundamentais para orientar o planejamento avaliativo: O que avaliar? Por que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? No exercício, os representantes de cada núcleo individual do convênio de Riacho da Cruz (total de seis núcleos) deveriam responder as questões de acordo com a sua compreensão. O nosso papel nesse exercício foi reunir as contribuições de cada núcleo e, a partir do diálogo com a literatura, construir um plano avaliativo a ser socializado no quarto seminário. Este deveria ser passível de aplicação pelo convênio em seus núcleos segundo as particularidades locais, materiais, de público, de conteúdo, etc.

Ainda, como parte integrante desse seminário, partimos para o terceiro ciclo de observações que se realizou entre os dias 11 e 13 de março de 2013. Como produto desse ciclo de observações elaborou-se o seguinte quadro de limites e possibilidades.

Limitações	Possibilidades
Dificuldades na articulação das dimensões dos conteúdos	Empenho do grupo-sujeito
Ausência de instrumentos avaliativos	Não segregação entre meninos e meninas nas aulas
	Aulas abertas ao diálogo
	Não confusão entre os tipos de habilidades específicas a cada modalidade
	Organização das aulas em “roda inicial de conversa, atividade e roda final de conversa”
	Estratégias de aulas abertas e contextualizadas partindo do jogo como estratégia

Nesse terceiro ciclo de observações, identificamos novamente a continuidade dos bons exemplos de práticas pedagógicas já destacados desde o primeiro seminário, o que nos indica a consolidação dessa prática pedagógica no trabalho dos professores em questão.

Imagem 10 – Roda inicial no Núcleo 5

Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Identificamos também que apenas os Núcleos 3 e 4 dos seis núcleos apresentaram dificuldades para articular as três dimensões dos conteúdos. Esses resultados nos demonstram a evolução dos avanços sobre essa questão, levando-se em consideração o acompanhamento realizado desde o primeiro seminário.

Em termos metodológicos, percebemos que os recursos humanos de todos os núcleos têm inserido mais o diálogo com os alunos nas aulas, passando de estratégias por comando para estratégias mais abertas, inclusive inserindo os conteúdos das aulas em contextos de jogos como sugerido pelo PST, diminuindo assim as atividades que requerem repetições de movimentos. Porém observamos o caso de uma aula no Núcleo 4, em que o coordenador de núcleo, esquivando-se de sua condição, deixou os alunos livres para praticar o esporte que quisessem.

Nesse caso, o coordenador de núcleo perdeu completamente aquele rigor metódico de que fala Freire (2011, p. 28) ao “negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Práticas assim esvaziam os reais interesses do PST e podem levar à confusão de que esse é um programa social apenas para ocupação do tempo ocioso de crianças,

adolescentes e jovens. A presença do professor, nesse caso, é de um mero observador alheio ao processo de ensino aprendizagem desejado pelo PST.

Os recursos humanos do PST devem ter em mente que também é função do PST, se não a de maior evidência, a formação esportiva dos seus alunos. Para tanto, exige-se um posicionamento crítico sobre a realidade para que as práticas não se reduzam a livre ocupação do tempo ocioso das crianças, adolescentes e jovens.

A respeito da questão da avaliação abordada nesse terceiro seminário, já pudemos constatar mudanças na prática pedagógica dos recursos humanos no que diz respeito à aplicação de instrumentos avaliativos elaborados segundo as orientações do seminário realizado. Pudemos constatar isso quando da surpresa positiva que tivemos ao chegar ao Núcleo 2 para dar início ao ciclo de observações após a realização do seminário sobre avaliação, onde recebemos do monitor de atividades esportivas um questionário para avaliação diagnóstica dos alunos sobre o conteúdo vôlei que seria iniciado naquele dia. Esse fato nos pareceu muito satisfatório, uma vez que demonstrou a preocupação do grupo sujeito em tentar resolver essa situação-problema, confirmando mais uma vez o empenho e aceitação do grupo ao nosso trabalho.

Depois das intervenções e do acompanhamento que vimos realizando, era de se esperar algum tipo de mudança na realidade encontrada desde o início do trabalho. Com efeito, de acordo com nossas constatações, temos observado e registrado mudanças na prática pedagógica dos monitores e coordenadores de núcleo desde o início de nossas intervenções até esse terceiro ciclo de observações.

Ainda, com a realização dos últimos seminários, conseguimos ajustar os planos de ensino e de aula dos núcleos do convênio, no sentido de melhor qualificar as ações do programa e adequá-lo às diretrizes do PST. Dessa forma, a recomendação foi de que as aulas deveriam seguir uma estrutura didática com roda inicial, desenvolvimento de atividades e conteúdos, e roda final, obedecendo a um plano quinzenal de ensino sistematizado dos esportes, obedecendo às orientações teóricas e metodológicas do PST.

É nesse sentido que acreditamos podermos, sim, promover mudanças nessa realidade, desenvolvendo um trabalho que permeie a aprendizagem “do exercício individual e coletivo, da pesquisa, da reflexão crítica sobre suas ações docentes e seus problemas reais e o contexto nos quais estão inseridos” (PALMA, 2001, p. 89).

A ação de refletir sobre a sua própria prática pedagógica é crucial para instalação de processos de ressignificação e mudanças. Os docentes devem estar constantemente buscando aprimorar suas qualidades de professores, e é no campo empírico, ou seja, na sala de aula, nos laboratórios ou ateliers que encontramos uma importante oportunidade de o professor ressignificar seus conceitos e práticas. Nosso trabalho, portanto, é aprimorar essa postura, mediando o processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica dos professores do PST no convênio de Riacho da Cruz.

3.3.4. Quarto Seminário e Ciclo de Observações

A cada seminário, procuramos atingir as três situações-problemas, optando primeiro por aquelas de maior urgência segundo nossos interesses na pesquisa. Entre as três apresentadas, procuramos primeiramente atingir aquelas que fundamentassem o trabalho dos professores nos núcleos, para depois poder abordar a questão da avaliação.

Tendo em vista que os recursos humanos do convênio de Riacho da Cruz não possuem formação na área de Educação Física, acreditamos que seria mais prudente para nossos interesses na pesquisa revisar primeiro alguns conceitos trabalhados na capacitação realizada segundo o modelo do PST, bem como atingir as situações-problemas que se remetessem ao ensino, antes de abordarmos a questão da avaliação, porque acreditamos que para avaliar bem é necessário dominar e conhecer bem os conteúdos do ensino e os caminhos para torná-lo viável, “é necessário que os objetivos e conteúdos que serão abordados estejam claros para o professor” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 206).

Apesar das lacunas que possamos ter deixado durante o processo, conseguimos e esperamos que, com sucesso, atinjamos as situações-problemas levantadas no diagnóstico dessa pesquisa. No entanto, estamos conscientes de que mudanças na prática pedagógica de professores necessitam de tempo para serem consolidadas.

Nesse Quarto Seminário, apresentamos e discutimos junto com o grupo sujeito os resultados encontrados no terceiro ciclo de observações de aulas realizado no seminário anterior, bem como o Plano Avaliativo Quinzenal, fruto das reflexões, observações e registros também realizados no seminário anterior.

Assim, diante das dificuldades pedagógicas no tocante à questão da avaliação enfrentada pelos monitores e coordenadores de núcleo do PST na Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, destacadas desde o primeiro relatório, bem como pelo constatado nos Relatórios Consolidados de visita *in loco* da Equipe Colaboradora 3, que também pontuaram a fragilidade desse convênio no tocante à questão da avaliação, decidimos construir coletivamente um sistema de avaliação que pudesse ser incluído nos planos quinzenais de aulas organizados pelo convênio para as atividades do PST em Riacho da Cruz.

Nossa intenção não foi criar um modelo de sistema avaliativo rígido e inflexível, muito menos negligenciar as orientações teóricas e metodológicas do PST para essa questão, mas sim estruturar um sistema avaliativo aberto, construído coletivamente junto aos professores do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, a fim de que a proposta atinja tanto os interesses do PST como as limitações e condições dos professores do convênio, que, aliás, não possuem formação específica na área de Educação Física.

Para a construção desse sistema avaliativo, utilizamos uma estratégia subsidiada pela orientação do método de pesquisa-ação empregado nesta pesquisa, qual seja, o seminário coletivo. Os resultados, produto de um exercício realizado no Terceiro Seminário, no dia 11 de março de 2013, foram reunidos, analisados e confrontados com as orientações do próprio PST, para serem devolvidos em forma de documento ao convênio nesse Quarto Seminário.

Nesse sentido, esse Quarto Seminário, realizado no dia 06 de maio de 2013, objetivou apresentar e discutir com os professores do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz a aplicação desse plano avaliativo para ser sistematizado nos núcleos do programa, visando atingir os objetivos de melhor qualificar a dimensão pedagógica da avaliação.

Cada processo avaliativo em Educação Física está balizado em uma concepção de ensino norteadora e que lhe confere propriedades específicas. Por exemplo, nas abordagens mais tradicionais, a avaliação se dá pela relação estímulo resposta inerente à prática educativa do professor, ou seja, avalia-se o que os alunos conseguiram reproduzir numa prova geralmente escrita ou, pela realização de testes físicos e técnicos, aquele conhecimento depositado pelo professor durante as aulas.

Nas abordagens mais críticas e humanistas da avaliação, são assumidos outros meios para se avaliar, como a observação processual de aulas, registros em diários, portfólios, atividades desencadeadoras, bem como aqueles métodos mais tradicionais, como provas e trabalhos escritos individualmente ou em grupo.

Para o PST, Oliveira e seus colaboradores (2009, p. 262) definem avaliação como “um processo complexo e contínuo; tem o objetivo de subsidiar e diagnosticar, permanentemente, as decisões necessárias para se proceder às mudanças efetivas em nossas intervenções e ações pedagógicas”.

A nosso ver, o caminho para se avaliar o processo ensino-aprendizagem não deve ser rígido, mas deve atingir os objetivos de ensino e considerar todas as dimensões formativas dos alunos: conceitual, procedimental e atitudinal.

No âmbito do PST, o objetivo da avaliação está centrado nessas três dimensões formativas dos conteúdos, portanto os monitores e coordenadores de núcleo devem estar atentos às possibilidades avaliativas presentes nas aulas do PST, seja no tocante à dimensão procedimental, quando um aluno consegue realizar satisfatoriamente algumas habilidades, atitudinal, quando o aluno desenvolve atitudes e valores de respeito aos colegas e às normas, ou conceitualmente, quando desenvolve habilidades cognitivas para compreensão da tática do jogo, da história ou das características de um esporte. Tarefa nada simples!

Dessa forma, o Plano Avaliativo Quinzenal baseou-se em quatro questões norteadoras: O que avaliar? Por que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? E será descrito e discutido em seguida, mediante as colocações dos recursos humanos agrupados em núcleos.

1. O que avaliar?

De acordo com os recursos humanos do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, as respostas à pergunta “O que avaliar?” foram:

Núcleo 1: “aprendizagem dos alunos ao término das aulas ministradas”.

Núcleo 2: “avaliar conteúdos e conceitos trabalhados nas modalidades”.

Núcleo 3: “avaliar as habilidades motoras (procedimental), valores e respeito (atitudinal) e raciocínio e compreensão (conceitual)”.

Núcleo 4: “o histórico de cada modalidade; fundamentos básicos de cada modalidade”.

Núcleo 5: “avaliar se as três dimensões dos conteúdos estão sendo desenvolvidas durante a aula, ou seja, verificar se os alunos estão aprendendo os conteúdos ministrados”.

Núcleo 6: “avaliamos sobretudo os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais”.

Pelo discurso dos recursos humanos acima, percebemos a diversidade de maneiras de repostas à pergunta geradora desse tópico. Apenas um dos núcleos respondeu que o que se deve avaliar é a aprendizagem. Obviamente, mas é de nosso interesse saber que aspecto da aprendizagem deve ser avaliado. Assim, a resposta mais indicada é o conteúdo dessa aprendizagem, ou seja, aquilo que é aprendido, que, aliás, resume-se às três dimensões do conteúdo expressas nos outros discursos encontrados.

A pergunta o que avaliar, em se tratando de processo de ensino-aprendizagem, sugere uma resposta relativa ao conteúdo desse processo, ou seja, aquilo que deve ser ensinado pelo professor e que, por sua vez, pode ou não ser aprendido pelo aluno.

Dessa forma, no centro da relação ensino-aprendizagem, está o objeto do conhecimento a ser ensinado e aprendido, ou seja, o conteúdo. Os conteúdos do ensino são então precedidos pelos objetivos, porque partem desses os interesses da sociedade em formar os sujeitos que nela vão atuar. Depois de definido qual cidadão se pretende formar, são acessados aqueles saberes imediatos necessários à sua formação, os conteúdos. No entanto, Zabala (1998) sublinha que, na escola, esses conteúdos estão normalmente associados aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas, reforçando a lógica bancária de conceber o ensino em que o aluno é apenas um receptor passivo à transmissão do professor.

O autor ainda critica essa forma de ensino, ao entender a educação como formação integral, reconhecendo que conteúdo é

tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30)

No âmbito do PST, o conteúdo central do processo ensino-aprendizagem nos núcleos do programa é notadamente o esporte, o qual foi formalmente instituído desde a sua fundação, atendendo aos objetivos maiores do Ministério do Esporte.

Com a responsabilidade assumida pelo Ministério do Esporte de democratizar o esporte sob a perspectiva educacional, surgiu a necessidade de se delinear orientações gerais sobre esse conteúdo.

Dessa maneira, Oliveira (2011) indica que o conteúdo esporte no Programa Segundo Tempo é concebido como elemento cultural, estimulado e desenvolvido como forma de apropriação pelas crianças, adolescentes e jovens, sendo que

“essa apropriação se dará a partir da participação de irrestrita e emancipada de todos que ele dele queiram participar. Assim o seu desenvolvimento ocorre de forma a possibilitar que os participantes tenham consciência e domínio, o mais ampliado possível sobre as ações, e que consigam, sobre elas, se posicionar em relação às suas exigências físicas, motoras e cognitivas” (Idem, p. 13).

Portanto o conteúdo do PST a ser ensinado nos núcleos de esporte educacional já está fixado: esporte. A recomendação é que em cada núcleo sejam ofertadas pelo menos três modalidades esportivas; com isso o programa procura estimular que os beneficiados “tenham chances de vivências motoras, afetivas e cognitivas diferentes, pois os diversos esportes trabalham essas dimensões em diferentes estágios e graus de complexidade, o que pode contribuir na constituição de uma base sólida para os beneficiados em todos os sentidos” (OLIVEIRA, 2011, p. 13).

2. Por que avaliar?

Núcleo 1: “para diagnosticar o processo de desenvolvimento”.

Núcleo 2: “para se criar um feedback entre professores e alunos para posteriores tomadas de decisões”.

Núcleo 3: “para saber se o aluno conseguiu alcançar o objetivo aplicado durante a atividade”.

Núcleo 4: “para diagnosticar se os conteúdos ministrados nas aulas estão sendo absorvidos pelos alunos”.

Núcleo 5: “para saber se os alunos aprenderam os conteúdos ministrados durante a aula. É a partir da avaliação que podemos colher resultados para então verificar se os objetivos foram alcançados”.

Núcleo 6: “porque assim conseguimos obter resultados positivos ou negativos no decorrer do plano”.

Assim, reunimos no discurso dos recursos humanos expressos por núcleo as impressões sobre a questão do por que avaliar. Percebemos nesses discursos a relação direta entre objetivos e avaliação ao inferirem que os objetivos servem de parâmetros para os professores acompanharem se os alunos estão, de fato, aprendendo os conteúdos ministrados e que somente por meio da avaliação se pode chegar a tal conclusão.

Dessa maneira, fica evidente que é através dos objetivos que a intencionalidade do ensino se explicita, constituindo-se, pois, “uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas” (LIBÂNEO, 1994, p. 121).

Os objetivos norteiam a prática educativa e constituem-se os balizadores do processo ensino-aprendizagem ao conceder ao professor e aos alunos os indicadores de alcance da proposta formadora. Os objetivos são o ponto de partida do processo-ensino aprendizagem e sem eles não é possível conhecer o sentido da prática educativa, tampouco o que está acontecendo na sala de aula (ZABALA, 1998).

De acordo com Libâneo (1994, p. 120), os objetivos educacionais devem expressar “propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade”.

Dessa maneira, sobre a questão do por que avaliar no PST, Oliveira e seus colaboradores (2009, p. 262) sublinham que avaliação deve ser um processo complexo e contínuo que “tem o objetivo de subsidiar e diagnosticar, permanentemente, as decisões necessárias para se proceder às mudanças efetivas em nossas intervenções e ações pedagógicas”.

O objetivo central do PST perpassa pelo interesse de formar uma sociedade mais igualitária quanto ao acesso aos esportes, considerando-os importante meio de formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Portanto, neste tópico, tratamos a questão do por que avaliar, atribuindo aos objetivos do ensino relação direta ao sucesso da avaliação. Assim, consideramos que os objetivos são o norte do processo ensino-aprendizagem. Eles balizam desde cada atividade desenvolvida durante a aula até a avaliação realizada no início da aula, processualmente, ou ao final da aula. A intenção é atingir os objetivos até o final do plano estipulado.

3. Quando avaliar?

Núcleo 1: “no cotidiano do processo de desenvolvimento do plano de aula”.

Núcleo 2: “durante todo o processo de desenvolvimento das atividades”.

Núcleo 3: “sempre em todas as aulas, mais precisamente nas que não conseguiram realizar as atividades com exatidão”.

Núcleo 4: “no decorrer da aula (no início, durante e depois) por meio de rodas de conversa”.

Núcleo 5: “no decorrer da aula desde o início, meio e fim. Tanto os aspectos positivos como os negativos. Avaliação processual”.

Núcleo 6: “sempre em todas as aulas, porque avaliar não é um procedimento à parte, e sim o que podemos observar a cada momento”.

Como podemos perceber, nos relatos dos recursos humanos acima, todos fazem inferências sobre a condição processual da avaliação, indo de acordo com as orientações do PST (OLIVERIA; PERIM, 2009).

A questão do quando avaliar diz respeito ao momento da avaliação. Em que instante do processo ensino-aprendizagem deve-se proceder à avaliação. Essa questão sugere várias possibilidades de resposta, deflagrando também a necessidade de se refletir sobre as concepções teóricas que defendem o melhor momento para se proceder à avaliação.

Para os objetivos deste texto, apresentamos dois polos paradigmáticos que orientam para o *quando* avaliar. O primeiro é o paradigma tradicional de avaliação. Neste polo, valoriza-se a relação estímulo-resposta no processo ensino-aprendizagem, no qual o professor ocupa o centro do processo e somente ele pode fornecer os estímulos necessários à aprendizagem dos alunos. Os beneficiados, por sua vez, são considerados passivos, devendo adaptar-se aos estímulos do professor e se enquadrar em um modelo, medida, técnica, gesto, comportamento, etc., previamente estabelecidos pelo professor. A avaliação é tida como o momento de retorno para o professor de que aquele produto final foi ou não o resultado do acúmulo dos conteúdos depositados nos alunos (DANTAS, 2011).

O segundo é o paradigma sociocrítico. De acordo com esse paradigma, existe uma variedade de eventos avaliativos formais e informais, conferindo-lhe um caráter humanista, que também considera a dimensão subjetiva da avaliação. Nesse sentido, a avaliação não pode ser considerada como a classificação, quantificação ou produto do acúmulo de conteúdos depositados, mas a soma do processo de ensino-aprendizagem que reuniu a variedade de eventos avaliativos registrados. Nessa perspectiva, o professor não é mais o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas o mediador, o condutor do processo que leva o aluno, sujeito ativo de sua aprendizagem, ao objetivo educacional almejado (DANTAS, 2011).

No entanto, o que temos observado no convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, ao consultar os relatórios de visita *in loco* da Equipe Colaboradora 3, bem como a partir das observações de acompanhamento previstas nesta pesquisa, é a ausência de instrumentos e registros que comprovem a realização de avaliação nos núcleos do programa. Daí a necessidade de elaboração de um sistema avaliativo que abarque tanto as orientações do PST como os interesses e limitações dos próprios recursos humanos.

4. Como avaliar?

Núcleo 1: “de forma emancipatória e democrática, de forma sucinta para os alunos, usando como critério o registro”.

Núcleo 2: “através de conversas informais; registros dando ênfase às três dimensões dos conteúdos; como também o uso de questionários”.

Núcleo 3: “por meio de perguntas e respostas sobre a aula que foi aplicada, como: o que foi mais fácil? O que foi mais difícil? Quais as dificuldades que vocês tiveram durante a atividade?”.

Núcleo 4: “através de conversas informais com os alunos no início das aulas; questionar os alunos durante as atividades desenvolvidas; registro escrito de cada aula”.

Núcleo 5: “em forma de diálogo numa roda de conversa, ou mesmo durante a aula, como também de registros após cada aula”.

Núcleo 6: “de forma sucinta, com o intuito de descobrir quais foram as habilidades e dificuldades e assim definir se as estratégias que foram usados estão de acordo com a aprendizagem”.

A questão do como avaliar é notadamente um aspecto operacional da avaliação. Muitas vezes o professor domina as concepções teóricas e/ou as orientações sobre a questão da avaliação do processo ensino-aprendizagem, mas poucos dominam ou conhecem os instrumentos e técnicas para proceder à avaliação.

Por exemplo, retomando para a discussão os dois paradigmas apresentados no tópico anterior, eles divergem muito quanto aos instrumentos e técnicas empregados no processo avaliativo. Enquanto o paradigma tradicional de avaliação emprega instrumentos fechados, objetivos e basicamente quantitativos para proceder à avaliação, o paradigma sociocrítico emprega técnicas mais abertas, subjetivas e basicamente qualitativas, porém sem excluir as possibilidades objetivas, fechadas e quantitativas do paradigma tradicionalista.

Alguns dos instrumentos e técnicas de avaliação mais conhecidos são os relatórios do professor sobre o desempenho do grupo de alunos, fichas de

acompanhamento pessoal, relatório de uma atividade em grupo, relatório de apreciação de um evento, dinâmicas de criação de jogos, fichas de autoavaliação, provas, testes, pesquisas e apresentações de trabalho. E os tipos de avaliação mais comuns são a diagnóstica, a somativa e a formativa.

De acordo com os relatos dos recursos humanos em resposta à questão do como avaliar, podemos observar indicações de instrumentos e técnicas basicamente qualitativos, como registros, questionários, entrevistas e rodas de conversa, bem como o reconhecimento da necessidade de ressignificar no imaginário dos alunos a impressão de que a avaliação é um momento punitivo, classificatório e excludente.

Entretanto a concepção de avaliação no PST é mais ampla do que o indicado nos discursos acima. Oliveira e seus colaboradores (2009) sublinham que a avaliação no PST deve considerar, além dos aspectos qualitativos, os instrumentos quantitativos que permitam mensurar e quantificar o processo de ensino-aprendizagem.

Os mesmos autores sugerem para o PST os seguintes instrumentos avaliativos: 1) Ficha de acompanhamento individual; 2) Ficha de acompanhamento de turmas; 3) Entrevistas com os alunos; 4) Questionários com os alunos; 5) Questionário ou entrevista com pais e/ou responsáveis; 6) Questionário ou entrevista com membros da comunidade; 7) Questionário ou entrevista com diretores e professores de escola; 8) Portfólios, anotações de observação, relatórios mensais; 9) Fichas de observação com escalas de observações; 10) Fichas de pré-teste e pós-teste; 11) Fichas para verificação de aprendizagem tática; 12) Fichas para verificação de aprendizagem motora; 13) Fichas de autoavaliação e fichas de comportamentos e atitudes; 14) Relatório de avaliação de grupo (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 264).

Até o momento, discutimos as impressões sobre avaliação emergidas de relatos dos coordenadores de núcleo. Mas essa não foi nossa intenção primária com a realização desse seminário. Nosso objetivo foi construir um Plano Avaliativo Quinzenal²⁵ para o convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz com base nos referenciais do PST, nos temas abordados no seminário e nas próprias experiências dos professores, registradas, apresentadas e discutidas.

²⁵ Apêndice 4 – Plano Avaliativo Quinzenal.

Mas o que seria esse Plano Avaliativo Quinzenal? Com base em nossos registros, resolvemos construir coletivamente um plano sistematizado com sugestões de instrumentos e técnicas avaliativas flexíveis que pudesse ser anexado ao plano quinzenal (seis aulas) do convênio, já que constatamos que é justamente sobre a questão do como avaliar que prevalecem as maiores dificuldades dos professores desse convênio.

Enfim, esperamos que o Plano Avaliativo Quinzenal possa realmente contribuir para a qualificação do trabalho pedagógico nos núcleos do PST de Riacho da Cruz, atingindo, assim, nossos objetivos, configurando-se como mais uma alternativa para os professores do PST em Riacho da Cruz.

Seguindo o cronograma do nosso plano de intervenção, encerramos esse quarto seminário com a realização de mais um ciclo de observação. Na oportunidade, realizamos, do dia 6 ao dia 8 de maio, o quarto ciclo de observações, que resultou na elaboração do seguinte quadro de limites e possibilidades dos núcleos do convênio.

Limitações	Possibilidades
Dificuldades na articulação das dimensões dos conteúdos	Empenho do grupo-sujeito
	Não segregação entre meninos e meninas nas aulas
	Aulas abertas ao diálogo
	Não confusão entre os tipos de habilidades específicas a cada modalidade
	Organização das aulas em “roda inicial de conversa, atividade e roda final de conversa”
	Estratégias de aulas abertas e contextualizadas partindo do jogo como estratégia
	Presença de instrumentos avaliativos

Nesse quarto ciclo de observações, identificamos mais uma vez a continuidade de boas práticas pedagógicas, inclusive com inovação em algumas estratégias nos núcleos. Por exemplo, se no início do acompanhamento verificávamos apenas dois núcleos em que os professores efetivamente desenvolviam atividades inseridas no contexto de jogos e, após essas atividades, conduziam momentos de reflexão sobre a

prática, dialogando com os alunos, neste ciclo de observações registramos que todos os seis núcleos já empregavam essa mesma estratégia.

Imagem 11 – Início de aula no Núcleo 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2013)

Esse fato nos sugere reais avanços na prática pedagógica dos professores e consequente ampliação das possibilidades de alcance dos objetivos do PST, uma vez que o programa advoga pelo ensino de um esporte que ultrapasse a lógica tecnicista, apontando para as reais possibilidades educativas inerentes a sua prática (OLIVEIRA; PERIM, 2009).

Ainda, entre todas as aulas observadas, destacamos o exemplo de uma aula para ilustrar parte dos avanços nas estratégias metodológicas empregadas pelos professores.

No Núcleo 2, após a realização da roda inicial da aula, os professores conduziram uma atividade inovadora no convênio, para contextualizar o objetivo da aula, que era desenvolver conhecimentos relativos à tática de jogo no futsal. Na oportunidade, os professores se apropriaram de um vídeo explicativo sobre nomes, conceitos e ideias relativos a essa tática. Em seguida, desenvolveram atividades inseridas no contexto de minijogos de futsal 2x2 e 2x3 que explorassem procedimentalmente os conhecimentos aprendidos no vídeo aula. Ao final, encerraram com um jogo tradicional de futsal.

Imagem 12 – Vídeo aula sobre tática do futsal no Núcleo 2



Fonte: Elaborador pelo autor (2013)

Destarte, as outras aulas observadas não apresentaram grandes problemas de ordem metodológica nem pedagógica que merecessem destaque, sugerindo-nos sucesso da proposta de acompanhamento realizada até o momento.

3.3.5. Quinto Seminário e Ciclo de Observações

Nesse seminário não abordamos conceitos, ideias nem teorias sobre alguma questão, como em seminários anteriores, mas o seu caráter formativo estava presente quando devolvemos, nos dias 3 a 5 de junho de 2013, aos monitores e coordenadores de núcleo, os resultados do quarto ciclo de observações realizado no seminário anterior.

A devolução das considerações relativas às observações constituiu-se num importante momento de formação para os monitores e coordenadores de núcleo, na medida em que retornamos à avaliação de suas aulas pelo olhar de um especialista, possibilitando o conflito cognitivo.

Nesse seminário também realizamos uma entrevista coletiva orientada por um Roteiro para Avaliação Final²⁶ que procurou avaliar segundo o ponto de vista do grupo sujeito à nossa proposta de intervenção e acompanhamento pedagógico.

A entrevista coletiva foi realizada junto ao grupo sujeito, de acordo com a estratégia que adotamos no Seminário Diagnóstico e de Contratualização, a qual consiste na consideração dos sujeitos individuais, monitores e coordenadores de núcleo, agrupados segundo os núcleos que representam, sendo um total de dois monitores e um coordenador de núcleo por núcleo, que representam, assim, o núcleo sob sua responsabilidade.

O Roteiro para Avaliação Final consistiu de cinco questões que versaram sobre as considerações dos monitores e coordenadores de núcleo agrupados pelos seus respectivos núcleos, relativas ao acompanhamento pedagógico realizado nesta pesquisa. Abaixo seguem descritas as questões e as respectivas considerações de cada núcleo.

Questão 1: O acompanhamento pedagógico realizado nesta pesquisa lhes proporcionou conhecimentos e vivências suficientes para o bom desenvolvimento das atividades do convênio?

Núcleo 1: “Concordo totalmente. Tendo em vista, a partir das oficinas pedagógicas, que podemos desenvolver um trabalho com mais qualidade bem próximo da perspectiva do PST”.

Núcleo 2: “Concordo totalmente, pois, como não tínhamos um conhecimento mais a fundo da educação física, por não sermos formados na área, o suporte pedagógico foi de fundamental importância para a aquisição de alguns conhecimentos para uma prática de mais qualidade, a fim de atingir os objetivos do programa”.

Núcleo 3: “Concordo totalmente. Foi uma importante ferramenta de acompanhamento e troca de conhecimentos, que nos possibilitou trabalhar com mais segurança, fazendo com que os educandos acreditassem cada vez mais em nosso trabalho”.

Núcleo 4: “Concordo totalmente. Ajudou-nos muito a desenvolver as aulas, com novos conhecimentos, pois não somos formados na área”.

²⁶ Apêndice 5 - Roteiro para Avaliação Final.

Núcleo 5: “Concordo totalmente. Praticamente o sucesso pedagógico do trabalho nos Núcleos do PST ocorreu através desse acompanhamento pedagógico”.

Núcleo 6: “Concordo totalmente. Em todas as temáticas abordadas, foi enfatizada novas propostas educacionais e também novas práticas cotidianas de grande relevância para o desenvolvimento das atividades”.

Podemos depreender, dos relatos acima, a satisfação dos recursos humanos com o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado, afirmando que esse acompanhamento lhes proporcionou conhecimentos e vivências suficientes para o bom desenvolvimento das atividades do convênio, inclusive atribuindo a causa do sucesso do convênio ao acompanhamento pedagógico realizado. Ainda identificamos, nos discursos dos recursos humanos, o reconhecimento de suas limitações para o trabalho no PST, por não possuírem formação na área de Educação Física, e que, a partir do acompanhamento realizado, conseguiram ampliar seus conhecimentos na área e consequentemente qualificar sua prática pedagógica nos núcleos.

Questão 2: Os DVDs e livros de referência do PST lhes auxiliaram na execução das atividades no núcleo durante o acompanhamento pedagógico?

Núcleo 1: “Sim. Fonte de pesquisa direta para planos de aulas, haja vista o conteúdo super atualizado e diversificado, que foi de suma importância junto a outras fontes”.

Núcleo 2: “Sim. Pois nos livros e DVDs continham aulas práticas que serviam de ilustração para posteriores aulas, como também relatos e planos de aulas que nos ajudou bastante. Como também matérias que poderiam ser adquiridas no dia a dia e poderiam fazer parte da aula em si”.

Núcleo 3: “Sim. Sem dúvida, pois qualquer material didático é de suma importância no ato de ensinar, ainda mais reconhecendo que não somos formados na área, o que também não nos impediu de realizar um belíssimo trabalho, contando com o apoio de pessoas capacitadas, é claro”.

Núcleo 4: “Sim. Com atividades mais elaboradas e conteúdos novos”.

Núcleo 5: “Sim. Uma das maiores dificuldades era a de conciliar as três dimensões dos conteúdos durante as aulas e perante o acompanhamento, quando havia intervenções sobre essa concepção, buscava o livro que deixa bem claro essa questão. Dentre outros fatores”.

Núcleo 6: “Sim. No aprofundamento de alguns temas que foram essenciais no desenvolvimento das ações pedagógicas”.

Os livros e os DVDs de orientação teórica e metodológica para o trabalho desenvolvido nos núcleos do PST são produto dos esforços das próprias Equipes Colaboradoras e do Ministério do Esporte, para melhor qualificar as ações dos recursos humanos nos núcleos.

Esse material também atende as estratégias de acompanhamento pedagógico a distância e de capacitação continuada das Equipes Colaboradoras aos vários convênios do PST, na medida em que possibilita aos recursos humanos do programa apoio pedagógico durante o exercício de suas funções nos núcleos de esporte educacional.

Durante o acompanhamento realizado nesta pesquisa, tratamos sempre de destacar a importância dos materiais de orientação pedagógica do PST e que estes deveriam ser importantes aliados dos recursos humanos no cotidiano das atividades de planejamento e execução das aulas nos núcleos.

Desse modo, pudemos constatar, nos relatos dos recursos humanos expressos acima, que os livros e os DVDs de orientação teórica e metodológica do PST constituíram-se importantes ferramentas de apoio às atividades desenvolvidas no núcleo, o que confirma nossas expectativas.

Questão 3: Para a execução das atividades pedagógicas realizadas no seu núcleo, como pode ser considerado o formato de acompanhamento pedagógico realizado no seu convênio?

Núcleo 1: “Totalmente eficaz. Partindo do pressuposto que nos favoreceu muito na execução das atividades desenvolvidas no núcleo, bem como a forma que ocorreu um processo contínuo paralelo à execução do Programa Segundo Tempo (PST), por este e outros motivos o considero totalmente eficaz”.

Núcleo 2: “Totalmente eficaz. Pois com o acompanhamento pedagógico podíamos depois sentar ou até mesmo durante a aula rever os acertos e os erros, pois quem está observando detecta com mais facilidade os pontos que é necessário aprimorar ou até mesmo aprofundar mais um pouco durante a execução do plano de aula. E foi durante esse acompanhamento que criamos o instrumento de avaliação para os alunos onde até o momento não tínhamos e o mesmo foi fundamental para avaliar os alunos”.

Núcleo 3: “Parcialmente eficaz. Acredito que deveria ser acompanhado mais de perto”.

Núcleo 4: “Parcialmente eficaz. Pois poderia ser mais acompanhado e deveria existir mais sugestões de atividades”.

Núcleo 5: “Parcialmente eficaz. Foi bastante interessante a maneira como o pesquisador desenvolveu suas atividades, observava, intervinha, e logo após fazia suas colocações (prós e contras) por meio de relatórios. Porém, em minha concepção, gostaria que em algumas dessas observações o mesmo colocasse em prática uma aula que mostrasse possíveis correções para o nosso insucesso/sucesso”.

Núcleo 6: “Totalmente eficaz. As contribuições foram positivas para a execução das atividades pedagógicas, onde foi possível adquirir novas metodologias para o desenvolvimento educacional dos alunos”.

As impressões dos recursos humanos relatadas acima sobre o formato de acompanhamento pedagógico realizado nesta pesquisa dividem-se entre “totalmente eficaz” e “parcialmente eficaz”.

De acordo com as colocações dos recursos humanos, o formato de acompanhamento pedagógico realizado foi importante, porque possibilitava momentos de reflexão sobre a prática pedagógica dos recursos humanos nos núcleos a partir do olhar de um “pesquisador” externo que não somente observava as aulas passivamente, mas intervinha comentando os casos exitosos e as fragilidades do trabalho desenvolvido.

Outro ponto positivo pertinente ao formato do acompanhamento pedagógico realizado nesta pesquisa, segundo relatos dos recursos humanos, diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas para a qualificação do trabalho desenvolvido nos núcleos, com destaque para a criação do Plano de

Avaliação Quinzenal, anexada ao formato de planejamento quinzenal realizado e aplicado no convênio.

Entretanto, enquanto alguns núcleos indicavam que o sucesso do formato de acompanhamento pedagógico realizado deu-se pela sua característica contínua, outros reclamaram um acompanhamento ainda mais de perto. Desse modo, gostaríamos de esclarecer que a nossa proposta de acompanhamento, desde o início, previa uma sistemática de visitas com intervalos mais curtos que o acompanhamento das Equipes Colaboradoras, mas não garantia um acompanhamento presencial das atividades do convênio.

Questão 4: A experiência de ensino do esporte no PST está sendo importante para a ampliação do seu saber docente?

Núcleo 1: “Concordo totalmente. Considerando que veio agregar na prática novos saberes, ampliou a dinâmica na execução das atividades esportivas e culturais, assim transformando por completo o modo de ver o esporte, além do ganho teórico no tocante à base curricular individual de cada um”.

Núcleo 2: “Concordo totalmente. Com certeza, visto que não sou formada nesta área, mas minha formação em pedagogia me deu suporte para atingir os objetivos do programa, e saio do mesmo com uma bagagem muito grande de experiência, e tenho certeza que saio diferente do que entrei. E hoje tenho uma visão totalmente diferente do que é o Programa Segundo Tempo e o mesmo me ajudou bastante em aprimorar meus planos de aulas”.

Núcleo 3: “Concordo totalmente. Sim, tratando-se de um especialista em educação infantil como eu, cada experiência de ensino com crianças e jovens é de essencial importância para nosso currículo, mesmo sendo na área de esportes. Valeu a pena. Sentimento de dever cumprido”.

Núcleo 4: “Concordo totalmente. Porque foi possível a interação entre ambas as partes, professor e aluno, tornando assim uma experiência agradabilíssima”.

Núcleo 5: “Concordo totalmente. Ao início do PST, não tinha sequer nenhuma experiência com atividades esportivas ou coisa parecida, mesmo com a capacitação do

PST e com alguns materiais pedagógicos não deu para absorver bem a proposta do programa. No entanto, no decorrer do programa e com a vinda do professor Judson, mudou totalmente. Hoje me sinto realizado”.

Núcleo 6: “Concordo totalmente. Proporcionou contribuições na qualificação profissional e na formação socioeducativa de crianças e adolescentes atendidos pelo programa em nossa cidade”.

Conforme Tardif (2010, p. 18), o saber dos professores é um saber plural “compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Entretanto o mesmo Tardif (2010, 17) alerta que, “embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho”.

É nesse sentido que também confiamos na experiência como uma faculdade dos saberes docentes dos professores, porque, ainda de acordo com Tardif (2010, p. 39),

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Assim, de acordo com os relatos apresentados acima, os recursos humanos demonstraram bastante satisfação com as experiências provenientes do acompanhamento pedagógico realizado, uma vez que afirmaram, em linhas gerais, que essas experiências contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos, inclusive ressignificando a antiga compreensão de esporte, o que, segundo os próprios relatos, também contribuiu para a mudança no trato com o esporte nas atividades desenvolvidas nos núcleos.

Acreditamos que as experiências vivenciadas no decorrer desta pesquisa ampliaram certamente os saberes docentes de todos os envolvidos, tanto do pesquisador, como dos recursos humanos, porque concebemos a experiência como uma faculdade de formação e ressignificação dos saberes do professor (TARDIF, 2010).

Questão 5: Apresente suas sugestões para a melhoria do formato de acompanhamento pedagógico realizado nessa pesquisa.

Núcleo 1: As capacitações sempre *in loco*; mais tempos de formação preliminares; desenvolvimento de ações práticas no período de formação antes de implementação das atividades esportivas”.

Núcleo 2: “Não tenho nada a acrescentar, para mim o acompanhamento pedagógico foi muito eficaz no meu núcleo, pois foi trabalhado por parte do observador clareza e transparência nos seus objetivos. Mas gostaria de dar uma pequena sugestão, que o acompanhamento fosse mais prolongado, com mais vezes. Quando se tem um suporte para lhe indicar a direção a ser seguida, o trabalho se torna mais eficiente e eficaz”.

Núcleo 3: “Visitas mais frequentes; mais material didático e mais acessível; mais troca de informação entre a EC e equipe de Recursos Humanos”.

Núcleo 4: “Mais disponibilidade de materiais didáticos; visitas mais frequentes da EC”.

Núcleo 5: “O pesquisador, em determinadas situações, deve intervir e colocar em prática, para assim termos uma visão ampla do que é realmente para fazer; enquanto isso, todas as etapas do acompanhamento foram excelentes”.

Núcleo 6: “Obtivemos resultados positivos em relação ao acompanhamento pedagógico realizado, onde foi possível adotar novas estratégias graças ao mesmo, sendo que foi possível diagnosticar que os métodos aplicados foram essenciais para a prática educativa”.

Analisando os discursos expressos na quinta questão retratada acima, pudemos identificar mais sugestões dos recursos humanos sobre a capacitação e o acompanhamento realizado pela Equipe Colaboradora, do que sobre o próprio acompanhamento pedagógico realizado nesta pesquisa.

Em meio a essa confusão, as sugestões dos recursos humanos que consideramos diretas à revisão do formato de capacitação e de acompanhamento realizado pela Equipe

Colaboradora foram mais capacitações *in loco*, mais exemplos de experiências práticas com o ensino do esporte nos núcleos e acompanhamentos mais frequentes.

Sobre as sugestões relativas à nossa proposta de acompanhamento, identificamos apenas a recomendação dos recursos humanos, que compõem o Núcleo 2, de realizarmos aulas nos núcleos, que pudessem ser observadas pelos próprios recursos humanos, como uma forma de modelo de aula a ser seguido.

Essa parece ser uma boa sugestão para repensar nossa proposta, uma vez que apresenta possibilidades de aplicação prática das orientações do PST. Devemos, a partir dessa reformulação, instigar os recursos humanos a compararem, avaliarem, refletirem e ressignificarem suas próprias práticas com a prática observada, para não cometermos o erro de estabelecer um modelo rígido de aula, um manual, uma cartilha.

Além da sugestão discutida acima, os resultados da quinta questão contida no Roteiro para Avaliação Final desta pesquisa não nos ajudaram muito a repensar o próprio formato de acompanhamento, o que nos sugere satisfação do grupo sujeito e consequente sucesso do trabalho desenvolvido. Necessita, porém, como recentemente indicado pelos recursos humanos, de algumas reformas, abrindo perspectivas para estudos futuros.

Dando continuidade ao seminário, ainda realizamos o último ciclo de observações, a fim de continuar acompanhando os resultados do acompanhamento realizado até o momento. Foi durante o período de 3 a 5 de junho de 2013 que voltamos a visitar as aulas dos núcleos do convênio. Abaixo segue o quadro de limites e possibilidades do último ciclo de observações.

Limitações	Possibilidades
Dificuldades na articulação das dimensões dos conteúdos	Empenho do grupo-sujeito
	Não segregação entre meninos e meninas nas aulas
	Aulas abertas ao diálogo
	Não confusão entre os tipos de habilidades específicas a cada modalidade

	Organização das aulas em “roda inicial de conversa, atividade e roda final de conversa”
	Estratégias de aulas abertas e contextualizadas, partindo do jogo como estratégia
	Presença de instrumentos avaliativos

Desde o início de nossas intervenções, acreditamos que poderíamos, sim, promover mudanças na prática pedagógica dos monitores e coordenadores de núcleo do PST de Riacho da Cruz, mas conscientes de que essa não seria uma tarefa fácil, porque demandaria tempo e empenho de ambas as partes.

Nesse trajeto, surgiram novas problemáticas emergidas do campo empírico que não estavam previstas em nosso plano de intervenção, mas que alimentaram a nossa proposta de sistematização de intervenção e acompanhamento pedagógico do convênio do PST na Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz.

Analisando os registros desse quinto ciclo de observações, destacamos que houve, sim, avanços na prática pedagógica dos monitores e coordenadores de núcleo, os quais serão discutidos em seguida, e foram atingidos, sobretudo pela realização dos seminários de formação em que identificávamos problemas práticos nas observações realizadas e procurávamos atingi-los com os seminários.

Nesse ciclo de observações, registramos a continuidade dos aspectos positivos destacados nos relatórios anteriores: 1) menos confusões quanto à classificação das habilidades motoras; 2) mais articulação das dimensões dos conteúdos; 3) melhor organização das aulas em início, meio e fim; 4) implantação das técnicas e sugestões do plano avaliativo produzido; 5) adoção de estratégias metodológicas que se apropriam mais do diálogo e menos do comando; 6) maior recurso a estratégias de jogos para contextualizar as atividades desenvolvidas; e 7) menos recorrência de estratégias por repetição de movimentos.

Desde o início de nosso acompanhamento, constatamos em alguns núcleos exemplos de estratégias metodológicas que estão de acordo com as orientações do PST, como os exemplos abordados no decorrer deste capítulo, por exemplo, sobre maior emprego de estratégias abertas ao diálogo e menos recorrência a atividades que

requerem repetição de movimentos. Mas o importante disso tudo é que registramos a continuidade dessas estratégias metodológicas e sua ampliação, chegando a atingir todos os núcleos do convênio, quando no início esses números não se aplicavam a todos os núcleos.

Identificamos, também, que a questão da avaliação orientada pelo plano avaliativo produto de reflexões coletivas e apresentado no quarto seminário aos monitores e coordenadores de núcleo tem sido colocada em prática por todos os núcleos. Entretanto, nas observações realizadas nesse quinto ciclo de observações, identificamos, ainda, desarticulação entre as dimensões dos conteúdos, havendo ínfima investidura sobre a dimensão atitudinal dos conteúdos ministrados. Em quase todos os núcleos, tivemos dificuldades para identificar momentos das aulas que pudessem ser caracterizados como intervenções sobre a dimensão atitudinal do conteúdo. Não que concebamos essa dimensão alheia a outras dimensões ou que ela deva ser trabalhada isoladamente, mas acreditamos ser importante haver, durante as aulas, momentos em que essa questão seja explicitamente atingida, seja inerente às próprias atividades coletivas desenvolvidas que sugerem momentos de socialização e respeito aos limites de cada um, seja a partir de diálogos entre professores e alunos. O que não pode existir, a nosso ver, é a extinção da dimensão atitudinal na aula.

Por fim, encerramos nossa proposta de intervenção e acompanhamento neste quinto ciclo de observações, já que não identificamos grandes problemas de ordem pedagógica que necessitassem da intervenção de mais um seminário de formação. Com isso não queremos dizer que a prática pedagógica dos professores está perfeita, mas simplesmente não emergiram novos objetivos de ação do campo empírico sobre os quais já não tenhamos intervindo antes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do cumprimento às exigências de um processo de conclusão de um curso de pós-graduação em nível de mestrado, este trabalho de dissertação atendeu aos nossos interesses pessoais de aprofundar conhecimentos acerca de um assunto ainda pouco explorado em âmbito acadêmico, qual seja, o trabalho pedagógico em projetos sociais, tomando como objeto de estudo a prática pedagógica de monitores e coordenadores de núcleo do convênio do PST firmado com a Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz.

Ao longo da pesquisa, defendemos que projetos sociais como o Programa Segundo Tempo podem ampliar seus objetivos e ações interventivas para além da inclusão social de pessoas excluídas socialmente do acesso a direitos sociais, considerando esses espaços também como promotores de possibilidades educativas. Para tanto, dialogamos com diversos autores da área da educação e das ciências sociais, para fortalecer nossos argumentos.

Nossa proposta de pesquisa orientou-se pelo método de pesquisa-ação e pelas estratégias e técnicas de pesquisa que o apoiam, desenvolvendo uma proposta de intervenção e acompanhamento sistemático caracterizado basicamente pela realização de seminários e ciclos de observação da prática pedagógica dos monitores e coordenadores de núcleo do PST na Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, a fim de contribuir para processos de tomada de consciência e mudanças na prática pedagógica que se apresentassem indesejáveis às orientações teóricas e metodológicas do PST.

Para tanto, partimos de uma questão de estudo que não se encerrou em si mesma, mas que foi constantemente alimentada por novas problemáticas e objetivos, emergidos do campo empírico durante a pesquisa: quais são os limites e possibilidades encontrados pelos monitores e coordenadores de núcleo do PST para aplicar as orientações teóricas e metodológicas nos núcleos do programa?

A respeito dos limites enfrentados pelos recursos humanos do PST no convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz para aplicar as orientações teóricas e metodológicas, encontramos: não formação específica na área de Educação Física ou Esporte; inexistência ou insuficiência de experiências de trabalho com o ensino do esporte anteriores ao trabalho no PST; organização tradicionalista das aulas em

“aquecimento, atividade e volta à calma”; confusão entre os tipos de habilidades específicas a cada modalidade; dificuldades na articulação das dimensões dos conteúdos; ausência de instrumentos avaliativos; estratégias de aulas por comando e estímulo à repetição de movimentos.

Sobre as possibilidades para superação desse quadro, encontramos avanços da própria prática pedagógica dos recursos humanos como resultado da proposta de acompanhamento pedagógico por seminários e ciclos de observações.

O quadro de limitações apresentadas no início da pesquisa foi sistematicamente atingido com vistas a sua qualificação segundo os objetivos dessa pesquisa, porém o único aspecto que não conseguimos atingir satisfatoriamente foi a questão da dificuldade para articulação das dimensões dos conteúdos. Esse quadro contribuiu à sua maneira para a instalação das situações-problemas que deram partida a esta pesquisa, quais sejam: problemas para elaboração e sistematização de instrumentos avaliativos; dificuldades para planejamento; e necessidade de mais exemplos de experiências práticas de ensino do esporte.

A proposta de intervenção e acompanhamento por seminários e ciclos de observação realizada nessa pesquisa, embora delimitada somente a aspectos pedagógicos, procurou desenvolver uma sistemática de acompanhamento similar ao acompanhamento realizado por uma Equipe Colaboradora do PST, porém com menos intervalo de tempo entre as visitas, realização de seminários para capacitação continuada, realização de ciclos periódicos de observações e registros, retorno presencial e aberto a reflexões dos registros para os recursos humanos dos núcleos particulares, bem como participação efetiva nas decisões sobre mudanças na proposta pedagógica do convênio, tais como sistemática dos planejamentos e das avaliações.

Julgamos que o acompanhamento realizado foi bem aceito pelos monitores e coordenadores de núcleo, geral e pedagógico do convênio, como demonstrado nos resultados dessa pesquisa. Percebemos isso no empenho e dedicação dos professores nas aulas observadas e nos seminários realizados, sempre ampliando seus conhecimentos e ressignificando a sua prática pedagógica, talvez buscando compensar suas limitações para o cumprimento do trabalho exigido pelo PST, por não possuírem formação na área de Educação Física.

O fato de os recursos humanos do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz não possuírem formação na área de Educação Física constituiu-se para nós um desafio além do esperado, mas não determinou o insucesso desta pesquisa. As limitações impostas por essa condição dos recursos humanos, acompanhadas do sucesso da proposta desenvolvida, levaram-nos a concluir que o sucesso do PST não reside somente na cobrança da especificidade da área ou grau de formação dos monitores e coordenadores de núcleo que lidam com o trabalho pedagógico nos núcleos dos convênios, mas na realização de um acompanhamento mais assíduo das Equipes Colaboradoras aos núcleos que possibilite maiores momentos de troca de experiências entre as Equipes Colaboradoras do PST e os recursos humanos dos convênios, inclusive considerando as variantes de contexto, estreitando assim a relação teoria e prática no PST.

Assim, acreditamos haver respondido a questão de estudo geradora dessa pesquisa, identificando, por meio dos ciclos de observações, os limites e possibilidades encontrados pelos recursos humanos nos núcleos para aplicar as orientações teóricas e metodológicas do PST e, através dos seminários, atingir essas questões e contribuir para o aprimoramento do trabalho desses professores.

Desde já anunciamos que o exercício da pesquisa nos oportunizou enriquecedoras experiências, tanto no que diz respeito acadêmico, como no pessoal e profissional.

Se almejávamos contribuir para processos de tomada de consciência e mudanças na prática pedagógica do grupo sujeito em questão, podemos inferir, sem sombra de dúvidas, que esta experiência também nos tocou e nos fez revisar alguns conceitos e práticas. Os indicadores de que conseguimos, de fato, promover processos de tomada de consciência e mudanças na prática pedagógica de monitores e coordenadores de núcleo do convênio de Riacho da Cruz do PST podem ser constatados no último capítulo desta dissertação.

Desse modo, ressaltamos que as experiências e considerações tecidas nesta dissertação são particulares ao convênio de Riacho da Cruz, não devendo ser generalizadas para outros contextos, mas apontando outras formas de se pensar o acompanhamento pedagógico realizado pelo PST.

Por fim, reconhecemos as limitações do nosso estudo, o que abre perspectivas para futuras reformulações, mas esperamos contribuir para a interface estabelecida entre as áreas de Educação Física e Ciências Sociais, ampliando os conhecimentos relativos à prática pedagógica em projetos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria D. de (Org.). *Projeto Político Pedagógico*. Natal: EDUFRN, 2004.
- AMARAL, Silvia C. F.; PEREIRA, Ana P. C. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de educação física, esporte e lazer. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 41-56, setembro 2009.
- ARAÚJO, Allyson C.; CAVALCANTI, Loreta M. B.; TASSITANO, Rafael M.; LACERDA, Eliene P.; TENÓRIO, Maria C. M. Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. *Motrivivência*, Ano XXIV, nº 38, p. 40-58, Jun./2012.
- ATHAYDE, Pedro F. A. *Programa Segundo Tempo: conceitos, gestão e efeitos*. Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, UnB, 2009.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BERALDI, Daiane Patrícia; RAFAEL, Mara Cecília; SILVA, Halny Andressa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias. Políticas públicas: esporte, educação; mudanças a partir da década de 1990. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 109-129, jan./abr. 2011.
- BEZERRA, Judson C. *Limites e possibilidades nas intervenções pedagógicas no Programa Segundo Tempo*. 2011. 69f. Monografia (Graduação em Educação Física). Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- BEZERRA, Judson C.; MELO, José P.; MENDES, Izabel B. de S. Reflexão sobre as práticas corporais e as orientações pedagógicas no Programa Segundo Tempo na cidade Natal/RN. IN: V Congresso Nacional de Educação Física, Saúde e Cultura Corporal, 2011, Recife. *Anais*, 2011, Recife. CD-ROM.
- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRACHT, Valter; PIRES, Rosely; GARCIA, Sabrina P.; SOFISTE, Ana F. S. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003. Institui o Projeto Segundo Tempo, iniciativa governamental de fomento a prática esportiva, de natureza sócio-educacional, em benefício de estudantes de estabelecimentos de ensino público do Brasil. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 25 nov. 2003, p. 19.

BRASIL. Ministério do Esporte. *Programa Segundo Tempo: ação de funcionamento de núcleos*. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte Educacional. *Manual de diretrizes e orientações do Programa Segundo Tempo*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte Educacional. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo*. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Portaria Interministerial nº 127*, de 29 de maio de 2008.

CAVALCANTI, Kátia B. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: IBRASA, 1984.

CHUEIRI, Mary S. F. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLL, Cesar. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Ática, São Paulo- SP, 1998.

CORREIA, Marcos M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 91-105, maio 2008a.

CORREIA, Marcos M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões e considerações para uma gestão socialmente comprometida. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, janeiro/junho, 2008b.

DANTAS, Augusto R. *Avaliação da educação física na escola: análise de uma proposta de intervenção*. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2011.

DARIDO, Suraya C.; OLIVEIRA, Amauri A. B. Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo. IN: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIM, Gianna L. (Org.). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

DARIDO, Suraya C; RANGEL, Irene C. A. *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

FILGUEIRA, Júlio C. M.; PERIM, Gianna L.; OLIVEIRA, Amauri A. B.. Apresentação. In: OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de e PERIM, Gianna Lepre (Orgs). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3.ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GAYA, Adroaldo. Programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, Amauri A. B. de; PERIM, Gianna L. (Org.). *Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo: 1º ciclo nacional de capacitação dos coordenadores de núcleos*. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Políticas públicas de lazer para a juventude pobre. *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 265-278, setembro/dezembro de 2006.

GEBARA, Ademir. História do esporte: novas abordagens. PRONI, Marcelo, W.; LUCENA, Ricardo, de F. (Org.). *Esporte: história e sociedade*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOELLNER, Silvana V. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. IN: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIM, Gianna L. (Org.). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

GOHN, Maria da G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da G. O cenário da participação em práticas de gestão da coisa pública no Brasil no final do milênio: as mudanças no caráter do associativismo. *Motrivivência*, Ano XI, nº 14, Maio/2000.

GRECO, Pablo J.; SILVA, Siomara A.; SANTOS, Lucídio R. Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de e PERIM, Gianna Lepre (Orgs). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

LEAL, José I. O. O esporte pedagogizado e o jogo lúdico como conteúdos educacionais do Programa Segundo Tempo. In: LORENZINI, Ana R.; BARROS, Ana M. de; SANTOS, Ana L. F. de. (org.) *Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania*. Maringá: Eduem, 2010.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEITE, Betania R.; NUÑES, Isaura B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto alegre: Sulina, 2003.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo – SP: Cortez, 1994.

LORENZINI, Ana R.; SANTOS, Ana L. F. Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco. IN: LORENZINI, Ana R.; BARROS, Ana M. de; SANTOS, Ana L. F. de. (org.) *Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania*. Maringá: Eduem, 2010.

MELO, José P.; DIAS, João C. N. de S. e N. Fundamentos do programa segundo tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de e PERIM, Gianna Lepre (Orgs). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

MENDES, Alessandra D; AZEVÊDO, Paulo H. Políticas públicas de esporte e lazer & Políticas públicas educacionais promoção da Educação Física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas? *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, v. 32, n. 1, p. 127-142, setembro 2010.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MÜCHAIL, Salma T. A verdade e sua produção. IN: NÓBREGA, Terezinha P. (Org.). *Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

NÓBREGA, Terezinha P. (org.). Livro didático 3: o ensino de educação física do 6º ao 9º ano. Natal, RN: Paidéia, 2009.

OLIVEIRA, Amauri A. B. de; PERIM, Gianna L. (Org.). *Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo: 1º ciclo nacional de capacitação dos coordenadores de núcleos*. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

OLIVEIRA, Amauri A. B. et al. (Org.). *Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo. Volume 1*. Maringá: Eduem, 2011. 1 v.

OLIVEIRA, Amauri A. B. et al. (Org.). *Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo. Volume 1*. Maringá: Eduem, 2011. 2 v.

OLIVEIRA, Amauri A. B. Introdução. In: OLIVEIRA, Amauri A. B. et al. (Org.). *Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo. Volume 1.* Maringá: Eduem, 2011. 1 v.

OLIVEIRA, Amauri A. B. *Metodologias emergentes no ensino da Educação Física.* Revista da Educação Física/UEM v.8, n.1, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, Amauri A. B.; KRAVCHYCHYN, Claudio. O acompanhamento pedagógico e administrativo do programa segundo tempo na visão dos avaliadores das equipes colaboradoras. *FIEP Bulletin - Volume 81 - Special Edition - Article I – 2011.*

OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIM, Gianna L. (Org.). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática.* Maringá: Eduem, 2009.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L.; SIGALES, Carles; WILHENLM, Marianne; AUDUNSDOTTIR, Ingibjorg; HARALDSDOTTIR, Halldora; JONSDOTTIR, Thora B. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.* Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

PACHECO, Reinaldo T. B. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. IN: PADILHA, Valquíria (org). *Dialética do lazer.* São Paulo: Cortez, 2006.

PALMA, Ângela P. T. V.; OLIVEIRA, Amauri A.; PALMA, José. A. V. *Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.* Londrina: EDUEL, 2010.

PALMA, José A. V. *A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas.* 2001. f. 229. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PALMA, Míriam S.; VALENTINI, Nadia C.; PETERSEN, Ricardo; UGRINOWITSCH, Herbert. Estilos de ensino e aprendizagem motora: implicações para a prática. IN: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIM, Gianna L. (Org.). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática.* Maringá: Eduem, 2009.

RICHARDSON, Roberto J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas.* São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Heitor de A.; RUFINO, Luiz G. B.; SOUZA JÚNIOR, Osmar M.; COUTINHO, Silvano da S. O Programa Segundo Tempo e seu processo de capacitação: análise e proposições. *Motrivivência*, ano XXIV, nº 38, p. 108-122, Jun./2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Artmed, 1998.

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

SOUSA, Eustáquia S. de; NORONHA, Vânia; RIBEIRO, Carla A.; TEIXEIRA, Daniel M. D.; FERNANDES, Durval M.; VENÂNCIO, Maria A. D. *Sistema de Monitoramento & Avaliação dos Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

STIGGER, Marco P. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TUBINO, Manoel J. G. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez, 2001.

VIANNA, José A; LOVISOLO, Hugo R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 145-162, julho/setembro de 2009.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DE AULAS

NÚCLEO: _____ **DATA:** __/__/__

COORDENADOR: _____

CONTEÚDO: _____

Atribuir valor em uma escala de 1 a 5, sendo: 1=péssimo/inexistente, 2=Ruim, 3=Regular, 4=Bom;
5=Ótimo

1. Objetivos

1.1. Objetivo geral

1 2 3 4 5

Comentários: _____

1.2. Objetivos específicos

1 2 3 4 5

Comentários: _____

2. Conteúdo

2.1. Compatibilidade do conteúdo com a idade dos beneficiados que participam da atividade:

1 2 3 4 5

Comentários: _____

3. Dimensões dos conteúdos

3.1. Trabalho com a dimensão conceitual

1 2 3 4 5

Comentários: _____

3.2. Trabalho com a dimensão procedimental

1 2 3 4 5

Comentários: _____

3.3. Trabalho com a dimensão atitudinal

1 2 3 4 5

Comentários: _____

4. Práticas, metodologias e procedimentos

4.1. 1ª parte – Exposição verbal – roda inicial

1 2 3 4 5

Comentários: _____

4.2. 2ª parte – Trabalho Individual e/ou coletivo

1 2 3 4 5

Comentários: _____

4.3. 3ª parte – Exposição verbal – roda final

1 2 3 4 5

Comentários: _____

6. Avaliação

6.1. Avaliação utilizada para a atividade:

1 2 3 4 5

Comentários: _____

7. Coerência teoria prática

7.1. Coerência da aula com as dimensões dos conteúdos

1 2 3 4 5

Comentários: _____

7.2. Coerência entre a aula e seus objetivos

1 2 3 4 5

Comentários: _____

7.3. Coerência entre as estratégias utilizadas na aula e as orientações metodológicas do PST

1 2 3 4 5

Comentários: _____

APÊNDICE 2

**APÊNDICE PERFIL - CAPACITAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO
(ADAPTADO)**

Convênio: _____

Data: ____/____/2012

Nome: _____

Data nascimento: ____/____/19__

Assinale com um X as respostas abaixo

Sexo: (1) Feminino (2) Masculino

1. Mora na comunidade onde (vai) atua(r)? (1) Sim (2) Não

2. Formação: _____

3. Participou na elaboração do projeto pedagógico de núcleo enviado ao Ministério do Esporte? (1) Sim (2) Não

4. Já participou de alguma capacitação do Ministério do Esporte? (1) Sim (2) Não

6. Qual o principal motivo que o levou a se tornar um professor do Programa Segundo Tempo?

APÊNDICE 3

PLANO DE INTERVENÇÃO

Este Plano de Intervenção constitui a materialização das orientações para o trabalho de campo do projeto de pesquisa de Mestrado intitulado provisoriamente: **Limites e possibilidades na transição das orientações metodológicas do Programa Segundo Tempo para as intervenções pedagógicas de monitores e coordenadores de núcleos.**

Nosso projeto de pesquisa parte de uma problemática que nos inquieta já há algum tempo: a transição das orientações teóricas e metodológicas do PST para as intervenções pedagógicas dos recursos humanos do programa. Foi a partir da nossa inserção num projeto de iniciação científica dedicado a estudar a relação dos projetos sociais com a Educação Física escolar em meados de 2010 que começamos a nos questionar a respeito dessa transição.

Essa inquietação foi o motivo problematizador de dois trabalhos produzidos e publicados ainda durante a fase de iniciação científica, sendo um deles publicado e apresentado no V Congresso Nacional de Educação Física, Saúde e Cultura Corporal, em 2011, em Recife; o outro foi produto do trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Educação Física também no ano de 2011.

Ambos os trabalhos foram estudos exploratórios sobre a realidade dos núcleos do convênio²⁷ 430/2007 do PST em Natal. No primeiro (BEZERRA; MELO; MENDES, 2011), foram realizadas observações assistemáticas de aulas para identificar os conteúdos e a metodologia adotada pelos monitores de núcleo do programa. Os resultados dessa pesquisa apontaram fragilidades metodológicas na forma como os conteúdos, sobretudo o esporte, eram acessados aos alunos em alguns núcleos, desvirtuando muitas vezes do pretendido pelos manuais de orientação metodológica do PST. No segundo (BEZERRA, 2011), discutimos os limites e possibilidades pontuados pelos monitores de núcleo do PST para operacionalizar os conhecimentos advindos das capacitações do Ministério do Esporte. Nesse trabalho, os resultados desvelaram fragilidades do processo de capacitação do Ministério do Esporte segundo as observações das aulas dos monitores, bem como lacunas conceituais, pedagógicas e metodológicas identificadas a partir do discurso dos monitores entrevistados.

Embora nossos estudos exploratórios tenham identificado problemas dessa ordem apenas no convênio nº 430/2007 da Prefeitura Municipal de Natal/RN, encerrado no ano de 2011, ainda temos constatado, nos relatórios de visita *in loco* aos convênios da Equipe Colaboradora 3²⁸ (EC-3) do Ministério do Esporte, socializados para todos os

²⁷ Convênio, no âmbito do PST, são acordos ou ajustes que disciplinam as transferências de recursos financeiros de dotações consignadas no orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e que tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou, ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando à execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou realização de evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação (art. 1º, §1º, VI, da Portaria Interministerial nº 127/2008).

²⁸ As Equipes Colaboradoras do Ministério do Esporte revelam a lógica de gestão descentralizada do PST por intermédio da parceria estabelecida entre o Ministério do Esporte e Instituições de Ensino Superior do Brasil. Sua função é de acompanhamento pedagógico e administrativo dos convênios do PST, levando

membros da equipe durante as reuniões da mesma, fragilidades no tocante à questão das intervenções pedagógicas e metodológicas nos núcleos e, por conseguinte, a pouca migração das orientações teóricas e metodológicas para a prática pedagógica dos monitores e coordenadores de núcleo.

Ao destacarmos a conjuntura problemática observada pela EC-3, não devemos, entretanto, refutar os casos exitosos de experiências com a sistematização do esporte educacional sob as orientações teóricas e metodológicas do programa em convênios supervisionados pela equipe, superestimando os problemas.

Diante disso, procuramos com esta pesquisa tomar como referências as constatações e estudos exploratórios anteriores sobre a conjuntura problemática enfrentada pela EC-3 para intervir socialmente sobre essa realidade. Para tanto, decidimos nos antecipar a essa conjuntura problemática em um dos convênios supervisionados pela EC-3, escolhendo como campo empírico para nossa pesquisa o convênio nº 740366/2010 da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz/RN antes mesmo de qualquer diagnóstico sobre alguma situação-problema.

Assim, propomos uma metodologia de intervenção social fundamentada no método de pesquisa-ação, porque o objetivo desse método, assim como o nosso, é promover mudanças numa realidade social a partir da condução de processos de tomada de consciência, culminando na produção de conhecimentos a esse respeito.

Mas, então, o que determinou a escolha pelo convênio de Riacho da Cruz como campo empírico nesta pesquisa dentre vários outros convênios supervisionados pela EC-3? Quando nos propomos a essa investigação, idealizamos uma pesquisa de intervenção em algum convênio do PST que nos recebesse por no mínimo meio ciclo pedagógico de funcionamento (seis meses), porque procuramos incitar mudanças na realidade investigada por meio do método de pesquisa-ação, conscientes de que demandaríamos tempo para promover tais mudanças. Dentre as opções de convênios que tínhamos, todos já haviam iniciado suas atividades ou já estavam próximos de encerrar sua vigência de um ciclo pedagógico equivalente a um ano de duração. Portanto decidimos escolher o convênio de Riacho da Cruz porque observamos, quando por deliberação da própria EC-3 ficamos encarregados de capacitar seus monitores e coordenadores de núcleo, que nenhum daqueles monitores e coordenadores possuía formação ou era estudante de nível superior em Educação Física ou Esporte, como preconizam as diretrizes do PST (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2011). Assim, a reboque da opção pelo convênio de Riacho da Cruz, tivemos a oportunidade de capacitar os recursos humanos do convênio, participando diretamente da formação desses profissionais para o trabalho no programa, e de constatar uma situação-problema antes mesmo de qualquer avaliação *in loco* da EC-3, que foi o quadro de não formação específica em Educação Física dos monitores e coordenadores de núcleo do convênio.

Esse quadro é preocupante, porque pode configurar-se um importante indicador para o possível desequilíbrio na transição dos referenciais teóricos e metodológicos do PST disseminados na capacitação para a prática pedagógica de monitores e

para estes as diretrizes e os pressupostos teóricos e metodológicos para o bom funcionamento do programa. Nesse sentido, a Equipe Colaboradora 3, da qual eu faço parte, estabeleceu-se a partir da parceria entre a UFRN e o Ministério do Esporte para acompanhamento administrativo e pedagógico de convênios do PST situados na região Nordeste do Brasil. Atualmente, a equipe desenvolve trabalhos de acompanhamento nos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba.

coordenadores de núcleo, já que estes podem não dominar conhecimentos próprios à formação específica em Educação Física. Mesmo para estudantes e professores de Educação Física a transição teoria prática no PST tem se apresentado problemática (BEZERRA; MELO; MENDES, 2011; BEZERRA, 2011). Isso poderia reforçar a conjuntura problemática enfrentada pela EC-3 com outros convênios, como evidenciado anteriormente.

No entanto só a ausência de monitores e coordenadores não formados ou estudantes em Educação Física nesse convênio não determina problemas de fragilidades na transição das orientações do PST. Essa constatação não é suficiente para caracterizar a situação do convênio de Riacho da Cruz como problemática. Desse modo, precisamos de subsídios complementares que podem surgir a partir de observações, entrevistas, reuniões e avaliação do Relatório Consolidado²⁹ de visitas da EC-3 ao convênio, para possivelmente identificarmos outros indicadores problemáticos de ordem pedagógica no convênio de Riacho da Cruz.

Nesse sentido, elaboramos as seguintes questões a investigar: *quais são as dificuldades encontradas pelos monitores e coordenadores de núcleo do convênio de Riacho da Cruz para aplicar as orientações teóricas e metodológicas do PST? Como podemos colaborar para a transição dessas orientações para a prática pedagógica de monitores e coordenadores de núcleo do programa?*

Com o intento de responder essas questões, estabelecemos os seguintes objetivos de ação e de conhecimento (THIOLLENT, 2011):

- a) Conduzir processos coletivos de tomada de consciência sobre a situação-problema identificada por parte dos monitores e coordenadores de núcleo;
- b) Avaliar o processo de superação da situação-problema investigada;
- c) Refletir sobre as contribuições desse plano de intervenção para a prática pedagógica nos núcleos.

Assim, acreditamos que, juntos, coordenador da pesquisa, monitores e coordenadores de núcleo implicados na situação, poderemos realmente conduzir processos de tomada de consciência sobre a situação-problema de transição teoria prática no PST. Portanto devemos reconhecer, nessa pesquisa, a importância da participação de todos os monitores e coordenadores de núcleo do convênio de Riacho da Cruz não como meros informantes da situação investigada como assim são geralmente concebidas as populações estudadas pelas pesquisas mais tradicionais em Ciências Sociais e Humanas (BARBIER, 2007; BRACHT, 2002; THIOLLENT, 2011), mas como pesquisadores parceiros implicados na situação investigada como colaboradores da pesquisa coordenada por um “pesquisador profissional”, constituindo assim um grupo-sujeito de pesquisa denominado por Barbier (2007) de pesquisador coletivo.

5. Diagnosticando a situação-problema

²⁹ Relatório Consolidado é produto de uma visita *in loco* de uma Equipe Colaborado do Ministério do Esporte ao Programa Segundo Tempo para acompanhamento administrativo e pedagógico.

Como evidenciado acima, nossa intenção de pesquisa procura antecipar uma conjuntura problema prevista a partir de dados extraídos da literatura e de relatórios de supervisão da EC-3, intervindo sobre a realidade de um convênio do PST antes mesmo de diagnosticados grandes problemas no campo empírico investigado, propondo-se a acompanhar sistematicamente esse convênio para conduzir processos coletivos de tomada de consciência.

Nesse sentido, essa pesquisa teve início no dia 31 de agosto, quando tivemos a oportunidade de capacitar os monitores e coordenadores de núcleo do convênio de Riacho da Cruz. Na oportunidade, estabelecemos o primeiro contato contratualizando verbalmente a intenção de pesquisa, assegurando o retorno àquele convênio meses depois para acompanhamento mais sistemático.

Da realização da capacitação resultou um relatório no qual verificamos, por meio da aplicação de um questionário padrão do Ministério do Esporte durante a capacitação elaborado para identificar o perfil profissional dos recursos humanos envolvidos com o trabalho pedagógico nos convênios do PST, que nenhum daqueles monitores e coordenadores de núcleo capacitados possuía formação ou sequer era estudante de curso superior em Educação Física ou Esporte, como preconizam as diretrizes do programa (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2011). Esse fato nos pareceu problemático, instigando-nos a acompanhar mais sistematicamente o impacto daquela capacitação sobre o trabalho pedagógico com o esporte educacional nos núcleos do convênio, desconfiando que o grau de complexidade requerido por essa tarefa pudesse comprometer seu sucesso, revelando as limitações daqueles que as submetem. Nesse caso, monitores e coordenadores de núcleo sem formação específica em Educação Física ou Esporte.

Nomeamos esse fato como problemático, porque pode configurar-se como reforçador do quadro de fragilidade das ações desenvolvidas nos núcleos se destacarmos a complexidade que é, até para estudantes e graduados em Educação Física, sistematizar intervenções pedagógicas com os conhecimentos da área, inclusive o esporte, em escolas, clubes, praças de lazer, academias de musculação, escolinhas, projetos sociais etc. Porém não devemos determinar o fracasso ou sucesso de um convênio do PST somente pelo grau ou área de formação de seus monitores e coordenadores. O sucesso dos objetivos do PST independe somente disso, mas antes do sucesso da capacitação em conscientizar o público-alvo do seu papel no programa e do empenho dos recursos humanos envolvidos diretamente com o trabalho no PST. Por isso precisamos de um diagnóstico mais substancial da realidade desse convênio agora, três meses após a realização daquela capacitação.

Acreditamos que instrumentos como observação participante das aulas ministradas pelos monitores e coordenadores nos núcleos, realização de reuniões coletivas e individuais, aplicação de questionários e análise do Relatório Consolidado da avaliação *in loco* realizada pela EC-3 ao convênio poderão nos fornecer subsídios mais precisos sobre a atual situação do convênio de Riacho da Cruz.

6. Contratualização

Se identificada a situação-problema de fragilidade na transição das orientações teóricas e metodológicas para a prática pedagógica de monitores e coordenadores de

núcleo do PST no convênio de Riacho da Cruz após o diagnóstico mais preciso expresso acima, formalizaremos, de fato, o contrato de pesquisa com os outros pesquisadores colaboradores da situação investigada.

Numa pesquisa-ação, segundo Barbier (2007, p. 120), “o contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa”. A partir desse contrato, será formalizada a participação ativa dos monitores e coordenadores de núcleo nessa pesquisa na função de pesquisadores implicados na situação investigada como colaboradores da pesquisa coordenada por um pesquisador profissional³⁰, constituindo assim um grupo-sujeito de pesquisa denominado por Barbier (2007) de pesquisador-coletivo.

De acordo com Barbier (2007, p. 103), “o pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da produção vinculada à investigação participativa”.

Para constituir esse pesquisador-coletivo, convidaremos todos os monitores (doze), todos os coordenadores de núcleo (seis), o coordenador pedagógico e o coordenador geral do convênio de Riacho da Cruz para compor nossa amostra intencional de pesquisa, porque acreditamos na possibilidade de trabalharmos coletivamente sobre a situação-problema com esse quantitativo de colaboradores sem, contudo, inviabilizar a proposta de pesquisa (GIL, 2010). Sem distinção, todo e qualquer colaborador poderá se afastar dessa pesquisa, a qualquer momento, sem nenhuma punição.

7. Planejamento e realização em espiral

Toda investigação que se pretende pesquisa-ação requer do pesquisador “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21). De acordo com Barbier (2007, p. 117) “o espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral que a todos utiliza. [...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

Assim, o pesquisador vai e volta, passa e repassa sobre a situação pesquisada, recorrendo permanentemente à teorização da prática e à prática da teorização. Em outras palavras, a pesquisa-ação é a ciência da práxis. Essa técnica de pesquisa extrapola o positivismo científico em que se é necessário conhecer para depois agir. Na pesquisa-ação, a própria ação torna-se objeto de investigação numa lógica recursiva de reflexão sobre a ação.

No caso particular desta pesquisa, delineamos cinco ciclos recursivos de reflexão-ação para serem desenvolvidos ao longo de dois terços de um ciclo pedagógico de atividades de um convênio padrão do PST que equivale a doze meses, a contar do dia

³⁰ Pesquisador profissional é o especialista proveniente de organismos de pesquisa ou de universidades (BARBIER, 2007).

31 de agosto de 2012, quando se iniciou o primeiro dos dois dias de capacitação dos recursos humanos desse convênio.

Cada ciclo de atividades compreende uma fase do plano de intervenção, intitulado segundo a generalização das metas previstas para cada ciclo: Primeiro ciclo – *diagnosticando a situação-problema*; Segundo ciclo: *formação, definição teórica e fase de desequilíbrio pedagógica*; Terceiro ciclo: *formação e fase de assimilação pedagógica*; Quarto ciclo: *formação e equilíbrio pedagógica*; Quinto ciclo: *formação e teorização coletiva*.

PLANO DE METAS		
setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da capacitação; • Contratualização verbal; • Revisão de literatura; 	Primeiro ciclo: <i>diagnosticando a situação-problema</i>
outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de literatura; • Redação do plano de trabalho; 	
novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico da situação problema; • Contratualização formal; • Revisão de literatura; • Redação do plano de trabalho; 	
dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e ação nº 1 sobre a situação-problema; • Estudo sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do PST; 	Segundo ciclo: <i>formação, definição teórica e fase de desequilíbrio pedagógica</i>
janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do PST; • Avaliação das condições atuais da situação-problema; 	
fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e ação nº2 sobre a situação-problema; • Avaliação das condições atuais da situação-problema; 	Terceiro ciclo: <i>formação e fase de assimilação pedagógica</i>
março	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e ação nº3 sobre a situação-problema; • Avaliação das condições terminais da situação-problema; 	Quarto ciclo: <i>formação e equilíbrio pedagógica</i>
abril	<ul style="list-style-type: none"> • Teorização coletiva. 	Quinto ciclo: <i>formação e teorização coletiva</i>

8. Técnicas para coleta de dados

Cada técnica de coleta de dados é mais ou menos indicada para determinada intencionalidade do pesquisador, ou seja, para cada objeto ou fenômeno sugere-se um instrumento de coleta de dados apropriado. Por exemplo, se queremos compreender o fenômeno em sua totalidade, respeitando todas as suas dimensões, interfaces e contexto, devemos nos sustentar em técnicas multirreferenciais, abertas, flexíveis e sensíveis ao fenômeno observável. Entretanto, se desejamos apenas controlar, regular, mensurar e instrumentalizar o objeto investigado, devemos nos apoiar em protocolos fechados,

lineares, inflexíveis e manipulativos daquele objeto estudado, isolando as variáveis de contexto.

Na pesquisa-ação, procura-se compreender os fenômenos em sua totalidade. Ela é notadamente um método qualitativo de pesquisa muito difundido nas áreas de Ciências Sociais, Ciências Humanas, Psicologia e Educação, preocupada em promover mudanças nas situações sociais problemáticas a partir da mobilização ativa dos próprios sujeitos implicados, lançando mão de técnicas de intervenção e de coleta de dados diversas sobre a realidade, valorando, sobretudo, os discursos, as imagens, os documentos, as trocas simbólicas e o contexto social e histórico como importantes evidências particulares sobre a situação investigada.

De acordo com Gil (2010) existem diversas técnicas que podem ser utilizadas em pesquisa-ação, quais sejam: entrevista coletiva ou individual, questionários, observação participante, diário de campo e história de vida. Thiollent (2011) aponta para o seminário como sendo também uma técnica para coleta de dados importante em pesquisa-ação. Nesse sentido, estamos cientes da importância de utilização de cada uma dessas técnicas, porque na pesquisa-ação a compreensão na íntegra da situação investigada constitui-se a maior ferramenta para o seu entendimento e posterior intervenção. No entanto, prevemos utilizar fundamentalmente as técnicas de seminários coletivos, de entrevista, observação participante e registros em diário, porque essas técnicas parecem mais específicas à nossa intenção de pesquisa-ação. Todavia, ao reconhecermos as características abertas, flexíveis e imprevisíveis do nosso método, também reconhecemos a possibilidade de utilização de outras técnicas durante o processo de pesquisa.

Para a aplicação desses instrumentos, contaremos com a colaboração de todos os membros do pesquisador coletivo, que será composto pelas figuras dos monitores, coordenadores de núcleo, coordenador pedagógico, coordenador geral e pesquisador profissional. Cada um desses com as suas atribuições específicas, mas não percebidos separadamente no âmbito da pesquisa.

Entre monitores e coordenadores de núcleo não haverá diferenciação quanto às suas contribuições na pesquisa, porque estes estão diretamente implicados na proposta de democratização sistemática do esporte educacional para os beneficiados nos núcleos, tornando-se atores importantes no processo de intervenção prática na pesquisa. Todas as deliberações e encaminhamentos oriundos dos seminários coletivos e das reuniões individuais serão primariamente aplicados por eles nos núcleos. Ou seja, todo ciclo recursivo de reflexão sobre a ação e ação sobre a reflexão passará pelo crivo do pesquisador coletivo e chegará à *ponta* por meio dos monitores e coordenadores de núcleo, que terão suas ações observadas, relatadas em diário de campo e avaliadas como via de retorno para o próximo ciclo daquilo que foi discutido e planejado nos seminários e reuniões anteriores.

Os coordenadores pedagógico e geral serão os colaboradores mais íntimos do pesquisador profissional, encarregados de substituí-lo na sua ausência. Suas atribuições serão coordenadas a distância pelo pesquisador profissional quando da sua ausência.

PLANO PARA COLETA DE DADOS			
Mês	Técnicas para coleta	Colaborador (es)	Ciclo

setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação dos recursos humanos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador da Pesquisa 	Primeiro: <i>diagnosticando a situação-problema</i>
outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório Consolidado da visita <i>in loco</i> da EC-3 ao convênio; 		
novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da realidade; • Observação participante das aulas nos núcleos; • Registro em diário de campo; • Seminário diagnóstico; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisador coletivo 	Segundo: <i>formação, definição teórica e fase de desequilíbrio pedagógico</i>
dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário para contratualização formal; • Seminários de leitura, discussão, formação e definição do referencial teórico; 		
janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários de leitura, discussão, formação e definição do referencial teórico; • Seminário de planejamento n°1; • Observação participante das aulas nos núcleos; • Registro em diário de campo; • Seminário de avaliação n°1; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisador coletivo 	
fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário de planejamento n°2; • Observação participante das aulas nos núcleos; • Registro em diário de campo; • Seminário de avaliação n°2; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisador coletivo 	Terceiro: <i>formação e fase de assimilação pedagógica</i>
março	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário de planejamento n°3; • Observação participante das aulas nos núcleos; • Registro em diário de campo; • Seminário de avaliação terminal; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisador coletivo 	Quarto: <i>formação e equilíbrio pedagógico</i>
abril	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário de teorização coletiva. • Teorização final 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisador coletivo • Coordenador da Pesquisa 	Quinto: <i>formação e teorização coletiva</i>

9. Avaliação e teorização

Talvez a maior crítica ao método de pesquisa-ação consista na ideia de que este é um método *pobre* para produzir conhecimentos ao paradigma tradicional de cientificidade sob a suspeita de que, na pesquisa-ação, “às vezes chega-se a muita

participação e a pouco conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 26). No entanto devemos esclarecer que a pesquisa-ação objetiva, sim, “produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (IDEM, p. 28) tanto por meio da instituição de objetivos de ação, o que lhe confere esse caráter participativo, como por meio de objetivos de conhecimento.

Os objetivos de ação incidem sobre a situação-problema e são atingidos coletivamente pelo corpo de pesquisadores envolvidos, aqui definidos como pesquisador coletivo. Alguns desses objetivos são previamente visualizados pelo pesquisador profissional antes mesmo de sua inserção no campo, podendo ou não serem refutados ou deliberados novos objetivos, considerando a característica aberta e dinâmica do método de pesquisa-ação.

Os objetivos de conhecimento emergem da situação pesquisada ao serem confrontados os objetivos de ação para obtenção de “informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos” (THIOLLENT, 2011, p. 24).

Nesse sentido, uma condição à pesquisa-ação consiste no exercício de prova por meio da avaliação do alcance dos seus objetivos perseguidos, o que requer a passagem pelo crivo crítico de todos os envolvidos, pesquisadores implicados e pesquisador profissional. Não se avança em pesquisa-ação sem antes haver a avaliação e reflexão das metas e objetivos perseguidos para cada ciclo predefinido. Por sua vez, as metas e objetivos são atingidos por meio da ação, e a sua avaliação sugere uma reflexão que pode atender com sucesso ou não os objetivos de conhecimento. O conjunto dos ciclos recursivos de reflexão antes e depois da ação caracteriza o método de pesquisa-ação.

A teorização em pesquisa-ação, portanto, decorre da reflexão sobre a avaliação dos objetivos de ação e de conhecimento atingidos. No entanto, Barbier (2007, p. 144) faz um alerta, sublinhando que “essa teorização é sempre local e, portanto, é preciso precaver-se contra toda tentativa de generalização. Entretanto, é da competência dos pesquisadores profissionais tentarem generalizar as modelizações comparando muitas situações de pesquisa entre si”.

Destarte, apresentamos o processo de pesquisa em espiral sugerido por Barbier (2007, p. 143) para ilustrar nossa intenção de pesquisa, em que o autor estabelece o percurso de cada ciclo de uma pesquisa-ação: “situação problemática; planejamento e ação n°1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação n°2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação n°3; avaliação e teorização [...]” e assim sucessivamente, até que o problema inicial possa ser resolvido, se é que pode sê-lo.

10. Materiais

PLANO DE MATERIAIS UTILIZADOS			
Material	Quant.	Responsável	Função
Câmera fotográfica	2	Coordenador da Pesquisa; Coordenador Pedagógico;	Registrar aulas, reuniões e seminários;
Gravador de áudio	1	Coordenador da Pesquisa;	Gravar áudio de entrevistas, reuniões e seminários;

Diário de campo grande	1	Coordenador da Pesquisa;	Registrar cotidianamente todas as atividades relacionadas à pesquisa, como nos estudos etnográficos
Diários de campo pequenos	20	Monitores; Coordenadores de Núcleo; Coordenador Pedagógico; Coordenador Geral;	Registrar cotidianamente todas as atividades relacionadas à pesquisa
Resma de folhas	2	Coordenador Geral; Coordenador da Pesquisa;	Impressão e cópias de documentos relativos à pesquisa
Criação de rede social	1	Pesquisador Coletivo	Facilitar a comunicação entre os membros do Pesquisador coletivo; Postagem de registros, imagens, eventos e outros;
Criação de e-mail para o Pesquisador Coletivo	1	Pesquisador Coletivo	Intercâmbio de tarefas; Facilitar a comunicação entre os membros do Pesquisador coletivo;

11. Cronograma

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO 1º E 2º CICLOS – DEZ. A JAN.		
Data	Atividades Previstas	Responsáveis
10 a 12 de dezembro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da realidade; • Observação participante das aulas nos núcleos; • Registro em diário de campo; • Seminário diagnóstico; • Seminário para contratualização formal; • Encaminhamento da 1º tarefa (a decidir em seminário); 	Coordenador da Pesquisa; Pesquisador Coletivo;
23 de dezembro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega da 1º tarefa; 	Monitores; Coordenadores de Núcleo; Coordenador Pedagógico; Coordenador Geral;
26 de dezembro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento da 2º tarefa (a decidir em seminário); 	Coordenador da Pesquisa;
06 de janeiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega da 2º tarefa; 	Monitores; Coordenadores de Núcleo; Coordenador Pedagógico; Coordenador Geral;
11 a 15 de janeiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário de planejamento nº1; • Observação participante das aulas nos núcleos; • Registro em diário de campo; 	Coordenador da Pesquisa; Pesquisador Coletivo;
31 de janeiro a	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante das aulas nos núcleos; 	Coordenador da Pesquisa;

02 de fevereiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Registro em diário de campo; • Seminário de avaliação n°1; 	Pesquisador Coletivo;
-------------------------	---	-----------------------

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BEZERRA, Judson C. *Limites e possibilidades nas intervenções pedagógicas no Programa Segundo Tempo*. Natal, 2011. 69f. Monografia (Graduação em Educação Física). Departamento de Educação Física, UFRN, 2011.

BEZERRA, Judson C.; MELO, José P.; MENDES, Izabel B. de S. Reflexão sobre as práticas corporais e as orientações pedagógicas no Programa Segundo Tempo na cidade de Natal/RN. IN: V Congresso Nacional de Educação Física, Saúde e Cultura Corporal, 2011, Recife. *Anais*, 2011, Recife. CD-ROM.

BRACHT, Valter; PIRES, Rosely; GARCIA, Sabrina P.; SOFISTE, Ana F. S. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte Educacional. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo*. Brasília, DF, 2011.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE 4

PLANO AVALIATIVO QUINZENAL

Aulas	Orientações
1ª Aula	<i>São recomendadas avaliações de tipo diagnóstico com os alunos, para que o conteúdo a ser ministrado possa se aproximar ao máximo do contexto local e dos interesses dos alunos. Para tanto são recomendadas entrevistas coletivas e individuais, aplicação de questionários e registros em diário ou roteiro. Alguns momentos da aula são mais indicados para a realização dessa avaliação. Pode ser tanto na roda inicial de conversa, quando será apresentado o conteúdo a ser ensinado, ou na roda final de conversa.</i>
2ª Aula	<i>Os momentos de roda de conversa são os mais oportunos para se proceder a uma avaliação mais detalhada do processo ensino-aprendizagem, seja ela no início da aula, após uma atividade, seja ao final da aula, porém esse não deve ser o único momento de avaliação. Durante as atividades, o professor também deve estar atento às modalidades de aprendizagem conceitual, atitudinal ou procedimental dos alunos quando, por exemplo, estes expressarem uma atitude de respeito ao colega, comentarem nomes e fatos relativos ao conteúdo com os colegas ou professor, ou desenvolverem habilidades para resolução de problemas procedimentais nas atividades. Sugerimos a utilização de instrumentos como registros em diário tanto para os professores como para os alunos, observação e registro por parte de algum dos outros professores enquanto o professor conduz a aula, atividades em grupo, atividades de pesquisa para casa.</i>
3ª, 4ª e 5ª Aulas	<i>Como almejamos construir um sistema avaliativo flexível e aplicável, não podemos fixar orientações rígidas para cada aula do plano quinzenal, portanto as sugestões expressas na aula anterior certamente não foram esgotadas naquela aula e podem ser aplicadas nessa terceira aula ou em outras quantas forem necessárias, porém sempre atentos à questão do registro dessas avaliações e do aspecto processual da avaliação.</i>
6ª Aula	<i>Assim como os colaboradores dessa pesquisa, defendemos que a avaliação deve ser processual, e não um momento isolado do processo ensino-aprendizagem, geralmente associado ao final. Por sua vez, a avaliação ao final de um plano de ensino não deve ser tomada como o fim, mas como uma etapa do processo que servirá de retorno tanto para os alunos como para o professor, na tentativa de destacar os pontos positivos e negativos do processo e o que precisa ser ressignificado para melhor atingir os objetivos educacionais futuros. Tradicionalmente, as provas são os instrumentos avaliativos educacionais mais utilizados no processo ensino-aprendizagem, porém destacamos a existência de outras técnicas avaliativas menos punitivas e classificatórias, como o portfólio, os registros de aulas e a autoavaliação do aluno associada aos registros avaliativos do professor, que podem configurar como outras possibilidades também avaliativas do processo ensino-aprendizagem.</i>

APÊNDICE 5

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO FINAL

Prezado Coordenador,

Este roteiro tem a finalidade de avaliar o acompanhamento pedagógico desenvolvido pela presente pesquisa, intitulada: Orientações teóricas e metodológicas do Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o dito e o feito nas intervenções pedagógicas, junto ao núcleo que se encontra sob sua responsabilidade.

Pedimos que forneçam as informações com clareza e sinceridade, pois o intuito dessa ação é contemplar os resultados finais do nosso processo de acompanhamento pedagógico para conclusão desta pesquisa de mestrado.

As questões são objetivas em sua parte inicial. Porém a possibilidade de justificativas e complementos lhe dará a oportunidade de se manifestar, criticando, elogiando e apresentando sugestões a partir de seus posicionamentos.

Desde já, muito obrigado pela valiosa contribuição.

Judson Cavalcante Bezerra – Mestrando em Educação Física/UFRN

José Pereira de Melo – Orientador

1. O Acompanhamento Pedagógico realizado nesta pesquisa lhe proporcionou conhecimentos e vivências suficientes para o bom desenvolvimento das atividades do convênio?

- () Discordo
 () Discordo parcialmente
 () Não sei
 () Concordo parcialmente
 () Concordo totalmente

Justificativa:

2. Os DVDs e livros de referência do PST lhe auxiliaram na execução das atividades no núcleo durante o acompanhamento pedagógico?

- () Sim () Não

Se sim, comente como:

