

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DE PERÍODO INTEGRAL E INCLUSÃO: UMA
ANÁLISE DO PROGRAMA SUPERESCOLA

FABRICIO TINÊO DOS SANTOS

SANTOS

2012

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DE PERÍODO INTEGRAL E INCLUSÃO: UMA
ANÁLISE DO PROGRAMA SUPERESCOLA**

FABRICIO TINÊO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Ariane Franco Lopes da Silva.

SANTOS

2012

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
Sibi U

Comissão Julgadora

Prof. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva
Orientadora - Universidade Católica de Santos

Profa. Dra. Laura Camara Lima
Membro Titular Externo - Universidade Federal de São Paulo
(UNIFESP)

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Membro Titular Interno - Universidade Católica de Santos

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, / /

Assinatura:

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai Romildo, à minha mãe Creusa, à minha esposa Ketilin, minha irmã Mariana, meu cunhado Fábio e aos meus sobrinhos, Guilherme e Lígia, que são pessoas fundamentais na minha vida. Sem elas eu não seria capaz de enfrentar as adversidades da vida. Sem elas eu não teria sequer razão para contribuir com esta vida, pois a família é o suporte para formação intelectual de qualquer sujeito.

Agradecimentos

Agradeço a Professora Doutora Ariane Franco Lopes da Silva, minha orientadora, que colaborou ativamente e intensamente no meu processo cognitivo e de crescimento acadêmico. Uma profissional de altíssimo nível e excelentes técnicas de ensino. Uma amiga fiel em dois anos de árduo trabalho.

Ao Professor Doutor Luiz Carlos Barreira que contribuiu significativamente para a minha problematização e compreensão dissertativa, e não obstante, para minhas inquietações pessoais e acadêmicas, alterando a minha forma de analisar e observar construções históricas.

Ao secretário de Juventude, Esporte e Lazer de Praia Grande, José Carlos de Souza, que como meu chefe direto na Prefeitura de Praia Grande, foi amigo nas horas mais difíceis da dissertação, compreendendo meu esforço e valorizando minha dedicação.

“O fim da Educação é
desenvolver, em cada
indivíduo, toda a
perfeição de que ele seja
capaz”

(Immanuel Kant)

SANTOS, Fabricio Tineo dos. **Educação de Período Integral e inclusão: Uma análise do Programa SuperEscola**. 2011. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos.

RESUMO

A educação de período integral tem sido objeto de debate no campo das políticas públicas para a educação e tem atraído a atenção de educadores e pesquisadores que promovem reflexões acerca das diversas proposições existentes sobre a forma e a função da ampliação da jornada escolar (Gonçalves, 2006, Cavaliere, 2003 e 2009; e Coelho, 2004). O Artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece as normas e as metas para a ampliação gradativa da jornada escolar, o que ilustra a relevância do tema para as políticas públicas em educação. A presente pesquisa objetiva voltar um olhar para os professores de educação física que trabalham em um programa que desenvolve atividades de educação física no período do dia em que as crianças não estão nas escolas e desvelar os significados que os tópicos prática docente, ensino de período integral e inclusão social têm para eles. O contexto de trabalho desses professores é o Programa SuperEscola promovido pela Prefeitura Municipal da Estância Balneária de Praia Grande. Os dados foram coletados por um número variado de instrumentos: documentos oficiais, análise de mídia, entrevista com os gestores, questionário de perfil, testes de associação livre de palavras, questionários projetivos e entrevistas. O trabalho encontra na teoria das representações sociais, idealizada por Serge Moscovici, o suporte teórico e metodológico para seu desenvolvimento. As ferramentas metodológicas utilizadas ao longo da pesquisa permitiram algumas conclusões. Com relação à prática docente no Programa, os sujeitos refletiram sobre as dificuldades de planejamento das atividades, os problemas de comunicação entre professores e gestores e sobre a diferença entre os objetivos da educação física e do esporte de alto rendimento. Com relação ao ensino de período integral, os sujeitos o associaram à ideia de inclusão. Entretanto, em outros momentos o período integral esteve associado à ideia de educação enquanto um direito de todos. Incluir esteve também próximo da problemática da deficiência física. As ancoragens dessas representações podem ser encontradas no histórico do ensino integral no Brasil, assim como nas trajetórias de formação dos sujeitos enquanto atletas e professores de educação física.

Palavras-chave: Ensino de período integral, Inclusão, Programa SuperEscola, Representações sociais.

ABSTRACT

Full-time education has been the subject of debate in the field of public policy in education and has been attracting the attention of educators and researchers who promote reflections on the various propositions about the form and the function of the extension of schools' day hours (Gonçalves, 2006, Cavaliere, 2003 e 2009 and Coelho, 2004). The Federal Law - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), in Article 34, establishes the rules and the goals of this gradual increase of school hours, what illustrates the relevance of this subject for public policies in education. This research aims to look at physical education teachers who work in a program which develops physical education activities during the time of the day when children are not in school and reveal the significance the topics teaching practice, full-time education and inclusion have for them. The work context of these teachers is a program named SuperEscola, which is organized by the Praia Grande City Hall. The data was collected by a varied number of instruments: official documents, analysis of the media, interview with managers of the program, questionnaire, the free word association test, projective questionnaires and interviews. The research finds support in the theory of social representations, idealized by Serge Moscovici. The methodological tools used throughout the research allowed some conclusions. As far as teaching practice is concerned, subjects reflected upon the difficulties regarding the planning of the activities, the problem of communication between teachers and program managers and the differentiation between the aims of physical education and those of training for competitions. As far as full-time education is concerned, subjects associated it with inclusion. Nevertheless, in other moments, it was associated with the idea of education as a right for all. As far as inclusion is concerned, it was associated with physical disability. These representations could have been anchored at the history of full time education in Brazil and at subjects' professional trajectories as athletes and physical education teachers.

Key Words: Full-time education, Inclusion, Program SuperEscola, Social representations.

Lista de Quadro, Tabelas e Gráficos

Quadro geral dos Instrumentos da Pesquisa

Quadro 1 - metodologia	63
Quadro 2 – análise entrevista com grupo de professores.....	108
Quadro 3 – análise entrevista com grupo de professores.....	110
Quadro 4 – análise entrevista com grupo de professores.....	112
Quadro 5 – análise entrevista com grupo de professores.....	114
Quadro 6 – análise entrevista com grupo de professores.....	117
Quadro 7 – análise entrevista com grupo de professores.....	119
Quadro 8 – análise entrevista com grupo de professores.....	121
Quadro 9 – análise entrevista com grupo de professores.....	123
Quadro 10 – análise entrevista com grupo de professores.....	125
Quadro 11 – análise entrevista com grupo de professores.....	127
Quadro 12 – análise entrevista com grupo de professores.....	129

Associação Livre de Palavras

Tabela 1 - Termo indutor: prática docente/Programa Superescola.....	83
Tabela 2 - Termo indutor: ensino de período integral.....	84
Tabela 3 - Termo indutor: inclusão social.....	84

Gráficos Analise Questões Projetivas

Gráfico 1 – narrativa 1. Pergunta 1.....	86
Gráfico 2 – narrativa 1. Pergunta 2.....	89
Gráfico 3 - narrativa 1. Pergunta 3	91
Gráfico 4 - narrativa 1. Pergunta 4	93
Gráfico 5 - narrativa 1. Pergunta 5	96
Gráfico 6 - narrativa 2. Pergunta 1	98
Gráfico 7 - narrativa 2. Pergunta 2	100
Gráfico 8 - narrativa 2. Pergunta 3	102
Gráfico 9 - narrativa 2. Pergunta 4	104

Lista de Abreviaturas

ABE – Associação Brasileira de Educação

ACEESP - Associação dos Cronistas Esportivos do Estado de São Paulo

ALP – Associação Livre de Palavras

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAIC - Centro de Atendimento Integrado à Infância

CEU - Centro Educacional Unificado

CEPEC - Centro Polivalente de Educação e Cultura

CIEP – Centro Integrado de Escola Pública

COLOG – Assessoria de Comunicação e Logística

CONDESB - Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana da Baixada Santista

DECOM – Departamento de Comunicação da Prefeitura de Praia Grande

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

FAAP - Fundação Armando Álvares Penteado

FACOS – Faculdade de Comunicação Social

FEFIS - Faculdade de Educação Física de Santos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

RA – Registro do Aluno

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECTUR – Secretaria de Turismo e Cultura de Praia Grande

SEDUC – Secretaria de Educação de Praia Grande

SEJEL – Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer de Praia Grande

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

UFB – União Feminina do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIMAR – Universidade de Marília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIFRAN – Universidade de Franca

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

USAFA - Unidade de Saúde da Família

SUMÁRIO

Introdução	19
Capítulo 1 – Educação de Período Integral.....	28
1.1 Os programas realizados (Estados, Municípios e União)	33
1.2 A educação física, o esporte, o lúdico e a inclusão social.....	37
1.3 A contribuição de Anísio Teixeira.....	41
1.4 Educação integral: Do anarquismo a uma filosofia pós-moderna.....	44
1.5 Apresentação do Programa SuperEscola de Praia Grande.....	47
Capítulo 2 – Teorias das Representações Sociais.....	51
2.1 Introdução a teoria e definição de representações sociais.....	51
2.2 Ancoragem e objetivação	53
2.3 Núcleo Central.....	55
2.4 A teoria e o presente estudo.....	58
2.5 A mídia e as representações sociais.....	60
Capítulo 3 – Metodologia.....	62
3.1 Análise documental.....	64
3.2 Entrevista com gestores	65
3.3 Questionário de perfil.....	66
3.4 Associação livre de palavras (ALP).....	67
3.5 Questionário Projetivo.....	68
3.6 Entrevistas com grupo de professores de educação física.....	70
Capítulo 4 – Resultados e Análises	71
4.1 Análise documental – diretrizes e mídia	71
a) diretrizes.....	71
b) mídia.....	75
4.2 Entrevista com gestores	75
4.3 Questionário de perfil.....	80

4.4	<i>Associação livre de palavras (ALP)</i>	82
4.5	<i>Questionário Projetivo</i>	85
4.6	<i>Entrevistas com grupo de professores de educação física</i>	108
	Conclusão.....	133
	Referências.....	139
	Apêndice.....	148
	Anexos.....	229

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com o esporte ocorreu aos cinco anos quando iniciei os treinos de natação. Desde então, nunca mais deixei de me relacionar com as atividades físicas em geral. Pratiquei diversos esportes como futsal, basquete, caratê, handebol e musculação e fiz parte de seleções colegiais e clubísticas. No contexto escolar, entre o ensino fundamental e médio, a educação física sempre foi minha disciplina favorita. Essas experiências deixaram lembranças de um período de descobertas quando coloquei em prática as habilidades físicas que possuía, aprendi a aprimorar outras tantas e a conviver e cooperar com os colegas.

Após ingressar na Universidade, o contato com o esporte se deu por meio de atividades de gestão. Por três anos, presidi a Atlética FACOS, órgão responsável pelas atividades esportivas dos alunos da Faculdade de Comunicação da Universidade Católica de Santos (FACOS - Unisantos), além de ter trabalhado como vice-presidente do Diretório Acadêmico desta Faculdade por dois anos. Essa experiência aproximou-me das políticas educacionais que envolvem o esporte. Desta época, ficou a impressão de que os objetivos dos programas esportivos são interpretados de diferentes maneiras por diferentes pessoas. Pude perceber que nem sempre há uma total correspondência entre as políticas educacionais esportivas e as expectativas e necessidades dos estudantes e dos professores. A minha graduação em Publicidade e Propaganda, assim como a minha formação em Jornalismo, com pós-graduação *lato sensu* em Assessoria de Comunicação, também me mantiveram próximo da área esportiva e dessas preocupações. Entretanto, essa proximidade se deu de uma forma diferente. Nas duas graduações, o meu olhar esteve direcionado ao papel dos meios de comunicação na veiculação e propagação de eventos esportivos.

No campo da comunicação, trabalhei por oito anos na Rádio Cultura de Santos onde atuei como produtor, apresentador, repórter, comentarista e editor. Coordenei dois programas esportivos próprios como o “Cultura nos Esportes Amadores” e o “Talento Esportivo”. Em 2006, o programa Cultura nos Esportes foi premiado como o melhor do gênero na categoria interior pela Associação dos Cronistas Esportivos do Estado de São Paulo (ACEESP). Atuei também como produtor, editor e repórter da área esportiva em emissoras de telejornalismo: TV Band Litoral, TV Tribuna, TVCom/Santos e Santa Cecília TV. Trabalhei na Tática Assessoria de Comunicação, empresa ligada ao ramo

esportivo que gerencia a carreira de diversos atletas da Região Metropolitana da Baixada Santista. Desde 2003, sou sócio proprietário da COLOG – Comunicação e Logística Ltda, empresa que presta serviços nas áreas de Assessoria de Comunicação, Imprensa e Logística. A passagem por estes veículos de comunicação também veio a contribuir com minha curiosidade sobre questões na área das políticas públicas esportivas e o impacto que elas têm na prática dos professores e no desempenho dos estudantes. Em 2008, ingressei no Departamento de Comunicação (DECOM) da Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, na Região Metropolitana da Baixada Santista, Litoral de São Paulo, após aprovação em concurso público. Atualmente, sou assessor de comunicação da Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (SEJEL) do Município.

No mesmo ano, tomei conhecimento de um programa de educação esportiva, ministrado em período integral, que estava começando a ser desenvolvido em Praia Grande: o SuperEscola. O Programa chamou minha atenção pelo número de pessoas que envolvia, pelas falas dos políticos sempre ligadas ao esporte e inclusão social, pela qualidade dos equipamentos disponíveis para as atividades e pela qualidade técnica dos profissionais de educação física. Ele é produto de uma parceria entre as Secretarias de Educação (SEDUC), da Juventude, Esporte e Lazer (SEJEL) e a da Cultura e Turismo (SECTUR), que oferta atividades físicas e culturais aos alunos de 7 a 14 anos no contraturno escolar. Com a minha entrada na Sejel, fiquei responsável pela divulgação da área competitiva das modalidades que fazem parte do Programa SuperEscola, o que fez crescer em mim, o interesse em observar os seus impactos na educação de crianças e adolescentes, especificamente os da Praia Grande.

A minha formação em comunicação social veio a somar a esses questionamentos e interesses. Historicamente no Brasil, os campos da comunicação e da educação esportiva têm uma relação bastante sólida. Desde o século 19, os meios de comunicação colaboram no debate educacional brasileiro, através de artigos em jornais, revistas e periódicos. Na área esportiva, informam sobre eventos e práticas de atividades físicas, salientando que elas, além de se constituírem em atividades de lazer, contribuem também para a melhora da saúde, para o desenvolvimento da cidadania e das funções motoras e cognitivas. Por esses meios de comunicação foram disseminadas as ideias de que os benefícios dos esportes e das atividades físicas vão muito além da dimensão biológica, tendo um impacto também no bem estar psicossocial. Essas divulgações

mediáticas atingem um grande número de pessoas, fazendo com que crianças, adolescentes e adultos se interessem por essas práticas esportivas.

As questões que são levantadas nesta pesquisa encontram-se alicerçadas nessas experiências profissionais e acadêmicas que vivi. O convívio com profissionais esportivos e com as questões que envolvem a organização de atividades físicas e esportivas na Baixada Santista fizeram com que a minha atenção se voltasse para as iniciativas públicas que integrassem esporte e educação. Os problemas são muitos, assim como as propostas e iniciativas de como resolvê-los. Minha vivência na área esportiva, minha atual função pública, minha proximidade com pessoas da área da educação e curiosidade em pesquisar o tema trouxeram-me aos estudos da minha dissertação que tem por objetivo geral investigar como uma determinada iniciativa pública de ensino de período integral por meio do esporte tem sido compreendida pelos professores que nela trabalham. Esse objetivo surgiu de uma preocupação mais abrangente. O que os professores de educação física pensam sobre iniciativas esportivas ligada à educação? Como esse “pensar” influencia em suas práticas?

Como uma das propostas do Programa SuperEscola é oferecer um espaço de lazer e socialização para as crianças e jovens de Praia Grande, ele deve atender às demandas sociais da educação integral. As atividades educativas nos contra turnos escolares têm como foco oferecer oportunidades iguais de acesso à educação de qualidade a crianças e jovens de diferentes classes sociais, etnia e gênero. Se bem elaboradas e implementadas, as políticas públicas de inclusão e de expansão do período escolar têm o potencial de romper com as barreiras sociais e de possibilitar a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Por essa razão, torna-se importante analisar o Programa sob a perspectiva dos professores que nele trabalham. Durante este período de trabalho foi possível observar os pontos fortes do Programa assim como os que precisam ser aprimorados. Impressiona a qualidade da estrutura física e material que a Cidade oferece ao Programa e também o nível técnico dos professores. Todos eles têm formação superior e a maioria possui experiência docente. Alguns professores foram atletas profissionais, enquanto outros trabalharam como árbitros e dirigentes. Esses seriam os aspectos positivos a serem ressaltados.

As Diretrizes do Programa, expõem os seus objetivos que devem nortear as práticas docentes. Uma análise mais cuidadosa das Diretrizes do Programa pode informar até que ponto esses objetivos estão claros para os docentes do Programa e como eles influenciam as práticas docentes. Por exemplo, em um de seus itens o

Programa é definido como uma complementação educacional. Entretanto, a expressão “complementação” pode ser interpretada de duas maneiras. Pode ser vista como não “essencial”, ou como um período “extra” de aulas, o que denota um problema de valor. Esse duplo sentido nos fez levantar a seguinte questão: Os professores diferenciam a educação física escolar do esporte de alto rendimento? Se houver essa diferenciação, seria interessante observar a compreensão que eles têm sobre as possíveis implicações educativas dessa função específica do esporte de alto rendimento. Com relação às dimensões lúdicas do Programa, seria interessante observar o que os professores entendem por atividade lúdica. Seria também interessante investigar como os professores de educação física percebem suas práticas, uma vez que esse entendimento teria um reflexo no desenvolvimento dos alunos.

Este trabalho aborda especificamente o campo das atividades físicas do Programa SuperEscola e, além de focar a percepção dos professores sobre seu trabalho e prática profissional, a pesquisa busca salientar a importância da escola de período integral, principalmente pelo seu potencial em desenvolver no estudante os aspectos físicos, psicológicos, sociais, cívicos e cognitivos. As atividades esportivas fazem parte do currículo das escolas contemporâneas que ofertam uma educação de período integral. Mais de 92% dos países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) incluem a educação física legalmente nos seus currículos escolares, o que, de certa forma, indica o seu *status* enquanto uma disciplina escolar. Seria, então, interessante observar como os professores de educação física compreendem a proposta do Programa SuperEscola, observar como eles percebem suas práticas e como elas se articulam com as noções de educação de período integral e de inclusão social, que são os alicerces dessa iniciativa. A nosso ver, esse é um ponto importante a ser investigado, pois focar a percepção dos professores sobre o programa e sobre os tópicos inclusão social e educação de período integral nos informaria sobre suas práticas profissionais.

Acessar os “saberes” que os professores possuem sobre o Programa e sobre suas práticas pode esclarecer as suas implicações na forma como eles conduzem suas aulas, interagem com seus alunos e com seus colegas professores. Como o Programa SuperEscola é uma política educacional que foi idealizada por políticos, os professores não participaram diretamente do seu projeto e da sua implementação. Entretanto, são eles e os alunos, os grandes atores do Programa. A perspectiva dos professores sobre o programa poderá informar os gestores sobre aspectos que fogem ao seu entendimento,

pois estão relacionados às práticas diárias no convívio com os alunos. Poucas vezes a voz do professor é ouvida na tomada de decisão, na elaboração de políticas públicas para a educação, enfim, na implantação dessas políticas. O que eles pensam sobre sua prática e sobre iniciativas de ensino de período integral pode ser útil para que se tenha um panorama avaliativo dessas propostas, contribuindo para o aprimoramento de suas qualidades.

Os dados da pesquisa podem vir a colaborar também para o aperfeiçoamento do corpo docente e da gestão do Programa, assim como para a melhoria do sistema educacional como um todo no município de Praia Grande. Pais, alunos, professores e gestores terão também a oportunidade de conhecer dados inéditos sobre o Programa, pois é a primeira vez que ele é estudado em uma pesquisa científica educacional. Em segundo lugar, a pesquisa possui relevância científica para a temática da inclusão e da escola de tempo integral, contribuindo com os estudos que têm sido desenvolvidos neste campo como os de Cavalieri (2002) e Coelho (2004).

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é identificar as representações sociais dos professores de educação física do SuperEscola sobre o Programa.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Identificar o que o período integral representa para esses professores;
- b) Investigar o conceito de inclusão desses professores;
- c) Observar se os professores diferenciam educação física escolar de esporte de alto rendimento;
- d) Compreender o que pensam sobre o lúdico;

As hipóteses norteadoras da pesquisa são que, possivelmente, os professores trabalham com a meta de produzir atletas, ao passo que o programa objetiva uma educação de cunho lúdico, inclusivo e integral. Os professores também podem estar enxergando o seu trabalho de uma maneira distinta do trabalho dos professores de educação física escolar. Provavelmente, não existe um consenso sobre o que é período integral, sobre escola de tempo integral, sobre a ampliação de jornada escolar e tempo extra e essa falta de consenso pode estar influenciando as práticas dos professores. Outra hipótese que levantamos é a de que os professores estariam associando o tema inclusão somente à deficiência física, deixando de considerar a inclusão social. Esta última tem um sentido mais amplo e integra os fatores étnicos, socioeconômicos e de

gênero como variáveis a serem problematizadas e levadas em consideração pelas instituições de ensino. O papel da educação física na inclusão social poderia, então, ser melhor trabalhado nas iniciativas de educação de período integral.

A pesquisa encontra na Teoria das Representações Sociais o seu suporte teórico e metodológico. Serge Moscovici (1978 e 2003), o idealizador da teoria, reabilitou a noção de senso comum enquanto um conhecimento válido e importante para a psicologia social. Enquanto conhecimento compartilhado pelas pessoas pertencentes a um mesmo grupo social, o senso comum mantém os membros do grupo em interação, guiando suas ações e atitudes diante de um objeto social. A representação social é uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar. As representações sociais têm origem nas interações humanas, que por sua vez, auxiliam na comunicação dentro dos grupos, tornando algo não-familiar, em familiar. A teoria vem sendo articulada à área da educação há 30 anos e encontra em Gilly (2001) o idealizador dessa articulação. O autor ressalta que a teoria permite a integração da sociologia com a psicologia social, possibilitando a compreensão das implicações dos fatores sociais no contexto educacional. O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais consiste no fato de que ela orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Ou seja, o que se sabe sobre um determinado tópico em educação é produto da junção de conhecimentos elaborados ao longo de um tempo, conhecimentos esses que emergiram da união de saberes práticos que o grupo já possuía e das experiências individuais de cada componente do grupo. Esses saberes precisam de um certo tempo de existência e amadurecimento para que se tornem representações sociais. Só assim, eles podem expressar um saber prático, que orienta os indivíduos nas tomadas de decisões e nos julgamentos que eles fazem dos fatos sociais ligados à educação. Para essa área específica, compreender as representações sociais sobre educação de tempo integral e sobre inclusão é um importante passo para poder atuar sobre esses saberes no sentido de transformá-los.

Uma ramificação importante da Teoria das Representações Sociais é a análise das estruturas das representações. Em 1976, foi desenvolvida pelo pesquisador Jean Claude Abric, em sua tese de doutorado na Universidade de Provence, a Teoria do Núcleo Central. Nesta teoria, a ideia primordial é de que as representações sociais são compostas por elementos centrais e periféricos. Estudar uma representação social é, antes de mais nada, buscar os constituintes de seu núcleo central (ABRIC, 1994a;

FRANCO, 2004). Assim, para Abric (1994), o que diferencia uma representação de outra é sua organização estrutural, principalmente seu núcleo central. Entretanto, Flament (1989) completou a teoria mostrando o papel importante dos elementos periféricos para as representações. O trabalho desses autores foi atualizado e resumidamente mostra que as representações estão organizadas em torno de um núcleo central, que é ligado à memória coletiva e à história do grupo. O núcleo central tem mais estabilidade e maior resistência a mudanças, sendo o principal condutor do senso comum de um determinado grupo. Os elementos periféricos giram em torno do núcleo central. Eles permitem a integração das experiências e das histórias de vida de cada um, são mais flexíveis e protegem o núcleo central de alterações. O Núcleo central possibilita visualizar o significado e a coerência da representação social, organizando e estabilizando essa representação. Torna-se pois, importante conhecer e compreender a organização das representações sociais, ou seja, a hierarquia dos elementos que a constituem e as relações que esses elementos mantêm entre si, estreitamente (FRANCO, 2004). Essa compreensão nos oferece meios para a atuação no sentido de transformá-la.

Nesta dissertação, a teoria das representações sociais colabora também na compreensão do que os professores de educação física pensam sobre o Programa SuperEscola e sobre suas práticas, além de viabilizar o acesso ao que eles pensam sobre os temas educação de período integral e inclusão social. Para a teoria das representações sociais, esse “pensar” explica as práticas pedagógicas dos professores o que teria um impacto considerável no desenvolvimento de todo o projeto. A relação entre representações e práticas foi investigada por Abric (1994b) para quem:

“as representações constituídas, e às vezes ancoradas na história da coletividade, permitem explicar as escolhas efetuadas pelos indivíduos, o tipo das relações que eles estabelecem com os parceiros, a natureza de seu engajamento em uma situação ou suas práticas cotidianas” (p. 229-230)

No Capítulo 1, abordamos o campo das políticas públicas para a educação, tema importante nesta dissertação, uma vez que o Programa SuperEscola é uma política pública municipal de Educação. Oferecemos um breve histórico da educação integral, englobando a ampliação da jornada escolar na Europa e no Brasil, pois o Programa SuperEscola tem como objetivo oferecer um tipo de educação integral, embora esta aconteça em um local diferente do da escola. Logo a seguir, o capítulo discorre sobre a contribuição de Anísio Teixeira, que é considerado por teóricos como Cavaliere (2002), o precursor do conceito de escola de período integral no país e um grande defensor da

escola para todos. O capítulo também articula as temáticas da educação física, do lúdico, do esporte e da inclusão social, e encontra na perspectiva da filosofia pós-moderna sobre educação integral (a valorização do indivíduo, a exploração de todas suas potencialidades, etc) o seu referencial básico. A problemática da inclusão é, nesta dissertação, compreendida como educação para todos. É uma tema importante no nosso trabalho porque é uma das bandeiras defendidas pelos idealizadores do Programa SuperEscola. Também apresentamos neste capítulo o Programa SuperEscola de Praia Grande, com a descrição de sua concepção, origem, trajetória, infra-estrutura e investimento. Apontamos os números do Programa, as modalidades oferecidas e as opções de escolha dos alunos. Retratamos ainda as fontes orais do Programa, sujeitos que desenvolveram e participaram ativamente da sua criação, antes mesmo de sua homologação legal realizada em 2008. Esses sujeitos são o ex-prefeito, advogado Alberto Pereira Mourão, a secretária de educação, professora Maura Lígia Costa Russo, o secretário de Juventude, Esporte e Lazer, professor José Carlos de Souza, e o Coordenador de Complementação Educacional, Esporte e Cultura da Secretaria de Educação, professor João Carlos Ribeiro Manso. Os sujeitos pertencem ao governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

O Capítulo 2 tem por finalidade apresentar o referencial teórico da pesquisa e discorrer sobre a Teoria das Representações Sociais idealizada por Moscovici (2003). Os processos de ancoragem e objetivação pelos quais as representações sociais se constituem são explicados, pois eles são cruciais para o entendimento da teoria. O capítulo traz também as contribuições de Abric (1976) para o estudo de como se estruturam as representações sociais e as de Gilly (2001) sobre a interrelação entre a Teoria das Representações Sociais e o campo da educação.

O capítulo 3 é dedicado à metodologia com a apresentação do caminho percorrido para a elaboração da pesquisa. Abordamos os critérios utilizados para a seleção dos 50 sujeitos participantes da pesquisa, além de apresentar dados que caracterizam esses participantes. Serão também descritos os instrumentos de coleta de dados utilizados: análise documental, entrevista com os gestores, um questionário de perfil, o teste de associação livre de palavras (ALP), um questionário projetivo e uma entrevista com um grupo de 12 professores de educação física.

No capítulo 4, trazemos os resultados finais da pesquisa, apresentando os dados coletadas pelos instrumentos de pesquisa sobre as representações sociais dos professores de educação física. As análises foram feitas separadamente para cada

instrumento. No caso da associação livre de palavras, fazemos uma análise utilizando o software *Evoc*. No caso dos documentos, do questionário projetivo e das entrevistas, os dados foram tratados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). E por fim, apresentamos a conclusão desta pesquisa e relatamos sugestões de caminhos a serem trilhados pelo Programa no futuro.

Capítulo 1 – EDUCAÇÃO EM PERÍODO INTEGRAL

O Programa SuperEscola de Praia Grande é uma iniciativa de educação em período integral. Por isso, seria interessante conhecermos um pouco mais sobre o conceito de educação integral e como ele vem mudando ao longo da história. A escola de período integral teve origem na Europa, mais precisamente na França na época da Revolução Francesa, com os movimentos anarquistas (CAVALIERE, 2002). Segundo Cavaliere, os anarquistas tinham a educação em tempo integral como uma bandeira política. Para Gallo (2002), os anarquistas consideravam que apenas uma extensão da jornada escolar poderia proporcionar uma educação verdadeiramente integral. O conceito de educação integral envolvia uma articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física, que se subdividia em esportiva, manual e profissional, e a educação moral. Portanto, Coelho (2004) ressaltou que, os pensadores do movimento anarquista como Bakunin, Kropotkin, Proudhon e Malatest procuraram estabelecer, por volta dos anos de 1840, a partir de conceitos políticos mais amplos como enxergar a criança de forma integral e integrada, formando um cidadão consciente e pleno, as bases teóricas do que viria a ser essa educação.

Depois de seu início na França, a escola de tempo integral irradiou-se para os Estados Unidos, Canadá, Cuba e Chile, onde conta atualmente com uma rede de instituições universitárias, organizações voluntárias e privadas que contribuem para a sua manutenção. Em recente levantamento, feito pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ninguém avançou tanto em educação quanto os chilenos. Os estudantes do país vizinho seguiram sete passos para melhorar a qualidade da educação de seu país. Conforme Gaspar (2011), o primeiro deles foi a ampliação da jornada escolar, que passou a ser de oito horas para todos os alunos. Atualmente, países como a China, a Alemanha, a Inglaterra, a Noruega e a França, entre inúmeros outros, também utilizam um sistema público de ensino de tempo integral. Segundo Maurício (2002), a dimensão do tempo é essencial para se repensar o processo ensino/aprendizagem em uma outra perspectiva. A educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola um espaço social privilegiado para a formação do cidadão.

Como relata Cunha (1999), uma jornada de cinco a seis horas de escola é o mínimo indispensável para uma educação de qualidade. Maurício (2002) também

aponta que há uma tendência mundial de aumento da escolaridade média da população, já tradicionalmente mais ampla em países do Primeiro Mundo, e que esse aumento deve ser seguido da ampliação da carga horária escolar. No ano de 2000, na cidade de Dacar, reuniram-se governantes de 164 países com o objetivo de avaliar os progressos realizados desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 1990. Na época, foi assinado um acordo para expandir significativamente as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até 2015, entre elas a ampliação da jornada escolar, reconhecendo que as desigualdades educacionais eram inaceitáveis. Em outubro de 2010, depois de dois anos de discussão na Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), 22 países da América Latina, entre eles o Brasil, assinaram um pacto em favor do aumento da qualidade na educação. Entre as metas propostas (nove no total) – que devem ser cumpridas até 2021 - está a ampliação para 50% do número de escolas em período integral no ensino fundamental de cada nação (CAMARGO, 2010).

Aqui no Brasil, a proposta de ampliar o tempo escolar do estudante, trabalhando-se com uma educação integral, envolvendo as dimensões intelectuais, físicas, sociais e psicológicas das crianças é relativamente recente. No final do século XIX, nasce uma escola primária modelar que articulava idéias de uma educação integral compreendendo tanto a educação física, quanto a educação intelectual e moral. Os educadores, por traz dessa idéia, reatualizaram no Brasil a valorização mítica da escola celebrada na Revolução Francesa (SOUZA, 1998).

A mais destacada proposta de escola em período integral surge por volta de 1930, com a nova escola de Anísio Teixeira. Chaves (2002), afirma que a educação integral promovida por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, nos anos 30, sem sombra de dúvida inspira a educação de tempo integral dos dias de hoje. Anísio buscava uma escola única pública na qual as crianças de todas as posições sociais poderiam formar a inteligência, o caráter, a vontade, o físico, a personalidade, os hábitos de agir e de conviver socialmente. Uma escola única, laica, universal e obrigatória para todos, na qual o ensino seria conduzido de uma forma uniforme e integral. Seria o instrumento destinado a dar a todos os homens o pleno desenvolvimento de suas faculdades. A escola única defendida por Anísio Teixeira apostava na educação como o elemento realmente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito e integrado o indivíduo à democracia.

De uma maneira geral, a educação em período integral objetiva a oferta de oportunidades de aprendizagem por meio de atividades educativas diversas no período complementar ao do ensino tradicional escolar. É na escola de horário integral que o aluno tem melhores condições de familiarizar-se com os conteúdos, com os professores e com a sociedade em geral, beneficiando-se das múltiplas atividades que lhe são oferecidas através da sala de leitura, oficinas de arte, espaços de estudos dirigidos e bibliotecas (CASTRO & FARIA, 2002). Entretanto, segundo Coelho (2004), uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Deve haver busca da qualidade no aumento da jornada escolar, ou seja, com uso efetivo e objetivo desse tempo escolar. Cavaliere (2007), também ressalta que, caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação.

Conforme Apple (1989), a escola e o Estado devem evitar que a verdadeira tarefa dos alunos seja sobreviver até que o sinal soe. Ao defendermos o tempo integral fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas, que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho e artes em geral. Com metodologias diversas, essa escola de tempo integral também viabilizaria a ocupação de todos os espaços existentes. Para Costa (1989), a escola precisa ter objetivos bem definidos, para que possa desempenhar corretamente o seu papel social. A concepção de educação integral com a qual compartilhamos, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, com um corpo que não dialoga com um intelecto. Entendemos que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. Acreditamos na linha de pensamento de Maurício (2009a e 2009b), na qual a criança desenvolve conjuntamente suas dimensões afetivas, cognitivas, físicas e sociais. Para se chegar a esse resultado, o horário integral, associado a uma proposta de escola que se pretende democrática, demanda soluções estruturalmente inovadoras.

Conforme Maurício (2009a), os princípios da educação de tempo integral já constavam na Constituição de 1988, ainda que não explicitamente com este termo. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Artigo 34, Parágrafo Segundo, encontra-se o dispositivo legal que estabelece as diretrizes para a sua implantação, constituindo-se, portanto, em objeto de debate no campo das políticas

públicas para a educação. O Artigo 34 coloca que: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. No Parágrafo 2º, vemos como essa meta deverá ser alcançada: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Podemos observar na legislação Brasileira a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças que é uma preocupação também da educação de tempo integral. No artigo 29 da LDB, há uma referência à essa educação: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Também há menção à educação integral no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, Lei 8.069, Artigo 3º, que poderia ser compreendida como formando a base para uma educação de período integral: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

A concretização dessas diretrizes tem gerado propostas bastante diversas, como os Centros Integrados de Escolas Públicas (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) no Estado de São Paulo e o Programa Superescola do Município de Praia Grande. Algumas delas têm relevância nacional, como o Programa Segundo Tempo, ligado ao Ministério dos Esportes e o Programa Mais Educação, ligado ao Ministério da Educação (MEC). Em 2003, a implantação do horário integral nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio foi apontada como meta nacional de governo pelo Ministério da Educação a ser atingida até 2015 (CAVALIERE, 2002 b).

Segundo dados do site do próprio MEC, em 4 de janeiro de 2011, dez mil escolas e 2,2 milhões de estudantes brasileiros receberam educação em tempo integral, o que vem ressaltar a importância de estudos e pesquisas nesse campo, que avaliem os programas em educação integral e promovam aperfeiçoamentos. As iniciativas descritas acima vão ao encontro de um desejo latente de toda a sociedade Brasileira por uma escola mais democrática, ampla e inclusiva, ou seja, que integre todos, ricos, pobres, brancos e negros, e que ofereça educação de qualidade. Portanto, o período

complementar, além de manter os alunos por um maior tempo na escola ou em centros educativos, também deve possibilitar o desenvolvimento de uma educação integral, onde diferentes atividades possam ser desenvolvidas de forma a garantir aprendizagens que tenham valor e significado para os alunos. O termo educação integral simboliza uma experiência escolar multidimensional. A discussão acerca da educação de tempo integral passa a ser vista como uma demanda dos nossos dias que coloca a necessidade da criança de permanecer na escola em tempo “total” ou “inteiro”, ou seja, tendo uma média de oito horas de atividades escolares por dia (CHAVES, 2002). Para Maurício (2009a), a escola de horário integral deve ser uma opção para o aluno e para o professor.

A extensão da jornada escolar vem ocorrendo na rede privada em resposta às exigências do mercado, já que aumentou significativamente o número de crianças que precisam ficar mais tempo na escola enquanto os pais trabalham. Segundo Castro e Faria (2002), muitas redes municipais vêm oferecendo atividades extraclasses que representam algumas horas a mais nas escolas em resposta a essa demanda. Entretanto, para que o sistema educacional público como um todo consiga atingir os objetivos expostos acima seria necessário a ampliação de sua estrutura. Conforme Cavaliere (2002b) a forte presença dos esportes, das artes e de atividades culturais na escola exige uma organização flexível do tempo, pois essas atividades constantemente invadem os limites dos horários rigidamente determinados. Todavia, o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. No Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Lei 8.069, artigo 59), há uma condicionante para a exploração do tempo integral fora dos muros da escola: “Os Municípios, com apoio dos Estados e da União estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. Como afirma Cavaliere (2007), não é mais possível pensar a escola como o único espaço de aprendizagem. O mesmo pode-se dizer sobre o status de algumas disciplinas em detrimento de outras. Não é mais possível pensar numa educação de qualidade que se volte apenas para as disciplinas ditas escolares (matemática, português e história, por exemplo). Outras disciplinas, como a educação física e as artes, também têm um papel importante no desenvolvimento infantil. Também, não podemos mais ter uma escola desvinculada da realidade social vivida pelas crianças e jovens que as frequentam. A ampliação do tempo escolar precisa vir acompanhada de uma nova visão da escola e de seu papel social (SILVA, 2002).

As diferenças sociais acabam por se refletir nas iniciativas de ensino de tempo integral. Segundo Pinotti (2006), aquelas que cursam ensino privado, no período pós-aula, recebem reforço, estudam línguas, praticam esportes, fazem artes e visitam museus. As crianças do ensino público, por outro lado, não têm essas mesmas atividades no contra-turno escolar. Como consequência, as crianças passam a maior parte do tempo sem qualquer atividade pedagógica coordenada e atividades lúdicas.

O ensino em tempo integral não precisa ocorrer, necessariamente, no contexto escolar. A cidade oferece oportunidades interessantes de descobertas e ambientes ricos e motivadores para serem explorados, tanto do ponto de vista cultural, quanto do esportivo (PINOTTI, 2006). Portanto, iniciativas que façam uso desses espaços, deveriam ser endereçadas a todas as crianças e jovens e principalmente aos que pertencem a um grupo social menos favorecido.

1.1 Os programas realizados (Estados, Municípios e União)

O Programa SuperEscola de Praia Grande entra num grupo pequeno de programas de educação em período integral já propostos no Brasil. Uma destacada experiência de escola pública de tempo integral ocorreu na década de 50, na cidade de Salvador, na Bahia, na gestão do governador Octávio Mangabeira. Essa experiência foi denominada Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque. A iniciativa foi concebida por Anísio Teixeira, então secretário de Educação daquele Estado. A Escola Parque buscava expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades (NUNES, 2009). Anísio Teixeira afirmava que a proposta do Centro era a de propiciar a igualdade de acesso de todos a uma escola primária de qualidade, sejam ricos ou pobres.

O Centro tinha capacidade para receber quatro mil alunos aproximadamente. Havia um professor para cada 20 estudantes. As escolas-classes (nível primário para cada um mil alunos) tinham 12 salas de aula, gabinetes médico e dentário, instalações administrativas, jardins, hortas e áreas livres. Nelas, os alunos vivenciavam quatro horas de conteúdo acadêmico. Segundo Nunes (2009), no contra-turno, os alunos iam para a escola parque (espaço destinado a outras práticas educativas), onde ficavam por mais quatro horas e realizavam atividades como desenho, modelagem, cerâmica, escultura, jogos, recreação, jornal, rádio-escola, música, dança, entre tantas outras.

O grande objetivo de Anísio Teixeira era integrar os alunos na comunidade escolar, tornando-os conscientes de seus direitos e deveres, desenvolvendo com eles e entre eles, atitudes de iniciativa, autonomia, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros. Teixeira sempre foi muito claro ao afirmar que, para ele, a educação é um direito civil inviolável e deve formar a criança por inteiro, utilizando ensino de período integral.

O mais longo e duradouro exemplo de ensino público em período integral no Brasil foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Eles surgiram no Rio de Janeiro, em 1984 e fecharam as portas em 1999. Os CIEPs foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, construídos e implantados pelo governador Leonel Brizola. Assim que assumiu, Brizola criou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Estado, que foi presidida por Darcy Ribeiro, então vice-governador e secretário de Cultura. Conforme Maurício (2009 B), para criar os CIEPs, Darcy inspirou-se na experiência da escola de horário integral, desenvolvida por Anísio Teixeira, na Bahia, na década de 50.

Os CIEPs objetivavam implantar educação pública em tempo integral em 500 unidades escolares de ensino fundamental. Aos alunos oferecia, além de ensino de qualidade, alimentação completa, banho e assistência médico-odontológica. A proposta inovou ao contratar animadores culturais, pessoas dinâmicas e criativas com experiência nos esportes e nas artes (teatro, pintura e música). Esses animadores tinham como missão propagar e atrair a comunidade para eventos culturais e sociais dos e nos CIEPs. A idéia do governo fluminense era realizar uma interação cultural entre comunidade e a escola, reunindo alunos, pais, artistas populares, professores e moradores vizinhos aos Centros. Havia ainda nesses Centros uma atividade assistencial em andamento. Crianças desamparadas eram acolhidas e se tornavam alunos-residente, ou seja, elas dormiam nos prédios dos CIEPs.

Em São Paulo, em 1986, na gestão do secretário de Educação José Aristodemo Pinotti (ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP) e do governador Franco Montoro, foi desenvolvido o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), dedicado à formação integral da criança. Esse programa consistia no repasse de verbas às escolas das redes públicas ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas públicas que optassem em aderir ao Programa de educação integral. Foi a primeira experiência em educação integral que se utilizou da parceria como uma estratégia para o aproveitamento de recursos pré-

existentes. Também foi o primeiro Programa a aglutinar diversas secretarias estaduais (Promoção Social, Esportes e Turismo, Cultura, Saúde, Educação). O Programa também foi pioneiro no que se refere à opção, já que as crianças não são obrigadas a participar do Programa. Como atividades eram desenvolvidas artes, esportes, além de reforço escolar. Segundo alguns autores (Ferretti, Vianna & Souza, 1991), o PROFIC foi originalmente gestado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sem ouvir o conjunto de educadores e os usuários da escola e terminou em 1996, o que gerou muitas críticas. Como um dos seus objetivos era proteger as crianças da violência, mantendo-as longe das ruas (GIOVANNI e SOUZA, 1999), para muitos este ideal afastou o Programa ainda mais de sua concepção inicial educativa.

O município de Cascavel, no Paraná, no regime do prefeito Edgar Bueno, desenvolveu na década de 90, o Centro de Atendimento Integrado a Infância (CAIC). O Programa objetiva implantar a educação em tempo integral nas escolas mais isoladas do município, ampliando gradativamente a proposta para as outras escolas. A meta principal é manter as crianças na escola durante o dia todo, com atividades diversas, nas áreas de cultura, esporte e lazer. É definido como um Programa de ações básicas de caráter sócio-educativo que se desenvolve por meio de atividades específicas gerenciadas de forma integrada em ambientes previamente planejados e organizados (CORREA & FIGUEIREDO, 2008). Entre os objetivos específicos do Programa está a promoção da inclusão social, a disseminação das práticas esportivas como processo educativo e de lazer e a propagação e difusão da cultura universal, nacional e local. Este Programa também funciona no contra-turno escolar e os alunos têm a opção de escolher participar ou não dele. Além dessa opção, eles podem escolher a atividade que gostariam de participar. O Programa continua em atividade na cidade de Cascavel. Para Correa e Figueiredo (2008), a oferta de educação em tempo integral na escola pública constitui um espaço importante para a realização de políticas sociais, administrando desigualdades, visando a redução do fracasso escolar, evasão e repetência.

Em 2001, na gestão da prefeita Marta Suplicy, a cidade de São Paulo criou o Programa do Centro Educacional Unificado (CEU). Este programa foi concebido como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas como meio ambiente, saúde, cultura, esporte e lazer. Também visava a participação popular e o desenvolvimento local. Tinha como inspiração a concepção de equipamento urbano agregador da comunidade. Destacava que uma boa educação transcende a sala de aula e o espaço escolar. Os CEUs, além de serem utilizados pelas comunidades como espaços

de organização e de apoio na constituição como sujeitos sociais, também se constituem em espaços de afirmação de direitos e de promoção da cidadania (GADOTTI, 2006). Contam com um centro de educação infantil (crianças de 0 a 3 anos), escola municipal de educação infantil (4 a 6 anos) e escola municipal de ensino fundamental, que também oferece educação para jovens e adultos. Os CEUs são equipados com quadras esportivas, piscinas, teatros, computadores e acesso à internet.

Em 1980, em Piracicaba, interior paulista, na gestão do prefeito João Herrman Neto, surgiram os Centros Polivalentes de Educação e Cultura (CEPECs). Esses centros tinham por objetivo proporcionar uma educação integral, que previa nas horas extras, um horário destinado à elaboração da lição de casa, ao ensino e aprendizagem de conteúdos, às atividades de compreensão e interpretação de textos, além de um momento para a prática da educação física. Além das atividades educacionais voltadas para a educação básica, os CEPECs realizavam o Programa de Educação Complementar de Adultos e um trabalho educativo com grupo de mães. Os espaços abriam as portas nos fins de semana, para a promoção de atividades sociais e culturais, que iam desde projeção de filmes até cursos profissionalizantes. Segundo Cunha (1999), esses Centros foram extintos em 1982, com a troca de correntes políticas.

Atualmente, o governo federal desenvolve o Programa Segundo Tempo, uma parceria entre os Ministérios da Educação (MEC) e Esporte, com associações do terceiro setor (não governamentais), como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI). O Programa nasceu em 2003, na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Na época, o ministro do esporte era Agnelo Queiróz, e o da Educação, Cristovam Buarque. O Programa oferece no contra-turno escolar um segundo tempo de atividades, com a prática intensiva de modalidades esportivas, acompanhadas de palestras educacionais, alimentação, higienização e reforço escolar. O Programa objetiva democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida.

Existe também o Programa “Mais Educação”, desenvolvido pelo MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Criado em 2007 na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Programa objetiva oferecer uma educação integral e repassa às escolas públicas recursos do MEC para este fim. A prioridade é para as instituições que receberam baixa nota no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sistema avaliativo realizado pelo próprio governo federal. Segundos dados do site do MEC (www.mec.gov.br), em 2010, o Programa atingiu dez mil escolas e mais de 2,2 milhões de alunos. Ainda segundo o site do MEC, em 2011, em Brasília, ocorreu o Seminário Internacional Educação Integral em Jornada Ampliada. Na ocasião, educadores, gestores governamentais e universidades públicas redigiram carta pública reafirmando a importância do Programa Mais Educação e ressaltando os desafios para os próximos quatro anos.

Vale ressaltar um exemplo de uma escola mantida com donativos e sem fins lucrativos que também defendia a bandeira da educação integral dentro do movimento da escola nova. Em 1921, nasceu a Escola Regional de Meriti, comandada por Armanda Alvaro Alberto, signatária do Manifesto da Educação Nova, presidente da União Feminina do Brasil (UFB) e sócia fundadora da Associação Brasileira de Educação (ABE). O trabalho de Armanda valorizava a infância. Ela deixava de ser vista com um adulto em miniatura passando a ser considerada em sua especificidade. Quando a escola começou a funcionar, resultava muito mais dessa compreensão e do entusiasmo pela educação, do que um projeto específico que se desejasse colocar em prática. O objetivo, no entanto, era claro: promover a educação integral (MIGNOT, 2002).

1.2 A educação física, o lúdico, o esporte e a inclusão social

O Programa SuperEscola de Praia Grande é uma iniciativa educacional esportiva que visa a inclusão social. A ferramenta principal para a realização desta tarefa seria a educação física e as artes. Segundo Vianna e Lovisolo (2009), as idéias de que o esporte e as atividades físicas de lazer podem desempenhar um papel positivo sobre a socialização das crianças e jovens não são novas. Como exemplo, podemos citar a experiência salesiana no século XIX (obra educativa fundada pelo católico Dom Bosco, na Itália), na qual se tentava trabalhar com as crianças “periclitantes”, hoje, talvez digamos em situação de risco. O reconhecimento do esporte como canal de inclusão social, logo, tem raízes históricas em projetos educacionais. No contexto desses diferentes Projetos de educação de período integral, surge o Programa SuperEscola, que vem responder a uma demanda social por uma escola de tempo integral. Spozatti (2000) retrata uma situação que exemplifica o contexto atual da educação e demonstra a importância de iniciativas como o SuperEscola:

Numa reunião com a população encortçada, uma menina de 11 anos me perguntou: você acha que a criança deve aprender esporte? Respondi que claro que sim. “Você acha que o esporte é importante para que eu me desenvolva?”, continuou ela, e assenti novamente. Em seguida, ela disparou a pergunta que me deixou perplexa: “Então, por que eu não aprendo a nadar na minha escola? O processo educacional se enriquece pelo estímulo de várias outras capacidades adquiridas em atividades extracurriculares. (Spozatti, 200, p. 28)

Embora as propostas de atividades físicas e artísticas no período integral sejam muitas, vários autores ressaltam que o esporte escolar só faz sentido se for pedagogizado, ou seja, submetido aos códigos da escola (ALMEIDA & BRACHT, 2003), ainda que exercido fora dos muros escolares. Há muito tempo, a educação integral transcendeu o espaço do muro escolar. O Programa SuperEscola demonstra isso, pois está submetido a uma pedagogia escolar, ainda que realizado fora do espaço-físico da escola. Portanto, para o Programa, é necessário valorizar a pedagogia esportiva. Segundo Alves e Lima (2008), vários estudos com crianças e adolescentes têm demonstrado o benefício da atividade física no estímulo ao crescimento e desenvolvimento, prevenção a obesidade, incremento de massa óssea, desenvolvimento da socialização e da capacidade de trabalhar em equipe. O esporte é reconhecido como um dos fenômenos socioculturais mais importantes do final do século XX e início do século XXI, com profunda influência na vida cotidiana das pessoas e na sua socialização (AGUIAR, 2003).

A educação física escolar deve ter como objetivo integrar o aluno na cultura corporal do movimento em benefício da qualidade de vida. A atividade lúdica é uma de suas ferramentas primordiais para alcançar este objetivo. Em uma definição conceitual, lúdico é referente a, ou que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. O brincar, o jogar e o divertir são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual, pois assim, as crianças aprimoram a linguagem, o raciocínio, a socialização, a cooperação, entre outras características de desenvolvimento. Como aponta Piaget (2002), o lúdico é sinônimo de jogo, e este não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira, pois tem uma função importante também para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral das crianças.

A partir da relação educação-esporte, surge uma referência constante: a inclusão social. Essa inclusão é uma meta fundamental do Programa Superescola de Praia Grande. Incluir é um verbo que tem origem latina (*includere*) e tem como significado colocar alguém ou alguma coisa dentro de outro lugar/espaço. O princípio da inclusão

apela para a educação inclusiva que pretende, de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, necessidades, interesses e características, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (acadêmico, sócioemocional e pessoal), que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades, que vise o sucesso escolar (CORREIA, 2007). O termo incluir pressupõe também considerar o outro como alguém diferente e aceitar essa diferença.

Entretanto, de que “outro” estamos falando? Sobre que tipo de relação estamos nos referindo? Como incluir o “outro” por meio do esporte? O termo inclusão nos leva a pensar em expressões do tipo: especial, diferente e menos capaz. Sendo assim, ele está carregado de estereótipos negativos. Como, então, os professores de educação física enxergam as políticas de integração social que promovem a inclusão? Preparar crianças e jovens carentes para competições esportivas significa incluir? Como compatibilizar esporte competitivo com esporte educativo? Essas questões nascem em meio à reflexão que se pretende fazer ao longo dessa pesquisa quando articulamos os temas esporte, período integral e inclusão social.

Segundo Azevedo e Filho (2011), o objeto das políticas públicas não pode ser a inserção de novos talentos nas equipes competitivas, mas sim a criação de espaços onde toda e qualquer pessoa possa praticar esportes. Nesta visão, não caberia às políticas públicas direcionar recursos para uma minoria, que seria produto de uma seleção que geraria talentos, e sim de incluir a todos, inclusive os que não necessariamente se tornariam atletas de primeira categoria.

Indo mais além nessa visão “educacional” das políticas, temos em Spozatti (2000), a associação entre educação de qualidade e inclusão. Para o autor o não-fracasso escolar pode ser entendido também como inclusão social. Segundo Vianna e Lovisolo (2009), o jovem que passa significativa parte do dia na rua ou que nela mora, se enquadra na situação de risco: do fracasso escolar, da evasão, uso da droga, do sexo sem prevenção e da carreira na delinquência. A rua, nesse contexto é entendida como um espaço de vulnerabilidade social. Tirar da rua, significa aqui, incluir os jovens que a frequentam, na sociedade, pois eles são, em sua maioria, jovens com uma condição sócio-econômica baixa e que são excluídos de outros “espaços” sociais. E como tirar esta criança ou este jovem da rua? É obvio que uma primeira condição para o não-fracasso é assegurar uma vaga na escola a todas as crianças. Ultrapassada a barreira do acesso à escola, o aluno tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. O esporte pode ser este incentivo, seja ele praticado ou oferecido, dentro ou fora do espaço

escolar. De acordo com Matos e Andrade (2011), a participação no esporte mantém as crianças fora das ruas e longe de problemas.

Nesta dissertação, entendemos que a escola é um espaço muito mais amplo do que os muros que a cercam. Ela interage com a sociedade em que está inserida. O mesmo ocorre com a disciplina educação física. Ela permite um intercâmbio com o mundo exterior aos muros da escola. Permite a brincadeira, a atividade física, o jogo, a formação de novas amizades, o lazer, o prazer da interatividade com seu corpo e com o corpo do outro, enfim, a comunicação com a comunidade. Como componente da educação física, o esporte também tem sua função social mais ampla. Ele é um fenômeno mundial como atividade que trata essencialmente do ser humano e de suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que vive. Assim, relaciona o homem com a sua qualidade de vida em todos os aspectos (AGUIAR, 2003). Assim, podemos inferir que a educação física e o esporte são instrumentos de interação escola-comunidade. São meios pelos quais os limites entre a escola e a comunidade podem ser quebrados.

Como afirmam Junior e Lovisolo (2005), a educação física é o elemento indissociável da educação. É preciso deixar claro que, nesta dissertação, a inclusão social é entendida como educação para todos (TEIXEIRA, 1994), oportunidades iguais para alunos pobres, ricos, de escolas públicas e particulares. Sendo colegas de aulas, a proximidade entre as crianças romperia barreiras sociais, fazendo-as crescer integralmente, como cidadãos conscientes. Entretanto, em nosso país vemos que nem sempre isso ocorre. Para Oliveira (2003), a lógica dominante da sociedade brasileira não é de inclusão, não é de igualdade, mas de hierarquias, de exclusão, de privilégios, e portanto, de cassação dos direitos de cidadania e de escolarização. Isso deve mudar.

Conforme Apple (1996), há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. E cremos que esta combinação deva ser explorada da melhor forma possível, formando seres humanos através do esporte, demonstrando a crianças e jovens que há diferença entre elas, mas que aceitar o diferente é aceitar-se a si mesmo. O esporte tem este poder. Durante as atividades físicas não somos todos iguais, pois temos potenciais diferentes. Entretanto, é por meio da cooperação entre os jogadores que os jogos de equipe funcionam. Segundo Apple (1989) ainda, as instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fosse. Por isso, acreditamos que a luta por uma educação democrática, igual e inclusiva deve ser constante. O ideário da inclusão tem como pressupostos a igualdade de

oportunidades e não o ensino igualitário. A inclusão encontra no convívio com a diversidade e na pedagogia centrada nas capacidades dos educandos a sua razão de ser (SEABRA & ARAÚJO, 2009). Além disso, saber cooperar e conviver com o diferente, devem ser valorizados em uma educação realmente inclusiva.

A inclusão no ambiente escolar é uma demanda atual, que ganha força e espaço, principalmente em consequência dos momentos políticos e sociais que vivemos. Para Cury (2008), os novos tempos não seriam tais sem a participação da escola como lugar do direito ao saber e à cidadania. A inclusão social é uma prática de política pública. E acima de tudo, cremos que cabe ao professor e aos gestores locais a preocupação com a inclusão do estudante, através de programas e políticas públicas que garantam essa inclusão. O mais importante é possibilitar aos atores escolares a compreensão de que a educação física vem a somar com as outras habilidades e áreas do conhecimento nessa inclusão. Como afirmam Betti e Zuliani (2002), os conteúdos e estratégias escolhidos devem sempre propiciar a inclusão de todos os alunos.

A educação escolar não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição a sociedade integrada e nacional (TEIXEIRA, 1996). É nesse sentido que enxergamos a educação física no período integral, como um momento de aprendizagem global e não especializada. Assim sendo, a competição e a especialização em determinadas modalidades esportivas, quando a criança é ainda pequena, parece entrar em conflito com as propostas de inclusão. Como conciliar, então, inclusão com especialização?

1.3 A contribuição de Anísio Teixeira

Nascido em Caetité, o bacharel em Direito Anísio Spínola Teixeira assume em 1924 o cargo de inspetor geral de ensino da Bahia, a convite do então governador Francisco Marques. Começava ali a trajetória de um dos maiores lutadores pela educação de qualidade no Brasil. O termo qualidade inclui um ensino para todos, gratuito, laico e local. Ao falar em poder local, em geral, temos em mente os órgãos e espaços decisórios mais próximos dos cidadãos. O município, o distrito e o bairro, nesse sentido, são instâncias de poder local. Conforme Vieira (2011), na mesma perspectiva, a escola também é compreendida como esfera do poder local, onde pessoas diversas se encontram para levar adiante não apenas a cotidiana tarefa de ensinar e aprender, como também a função de formar cidadãos para a convivência em sociedade.

Em 1925, Anísio Teixeira instaurou a Lei 1.846, para reformar a Instrução Pública do Estado da Bahia. Propunha-se ali a criação daquilo que seriam os primeiros Conselhos Municipais de Educação no Brasil (SANTOS, 2000). Em 1927, em uma viagem aos Estados Unidos, conheceu o trabalho de John Dewey (escritos que passou a traduzir e publicar no país) e passou a divulgar as idéias da educação pragmática (as idéias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. Um dos principais objetivos do pragmatismo, ou instrumentalismo, ou educação progressiva, é a educação da criança como um todo, dando igual importância ao desenvolvimento físico, intelectual e emocional. É a educação integral em evidência. Segundo Teixeira (1996), somente pela educação poderia se produzir o homem racional, o homem independente, o homem democrático.

Dewey inspirou a mente de Teixeira que em 1932 foi um dos signatários do movimento da Escola Nova, movimento este que colocou a atividade prática e a democracia como importantes metas educacionais. Na verdade, o movimento lutou por diretrizes que buscavam a reconstrução da educação no país. Como retrata Cunha (2001), o importante ressaltar é que noções como movimento, mudança e transformação constantes ocupavam lugar central no pensamento de Anísio Teixeira, traduzindo a idéia de que a escola, a sociedade e o progresso científico jamais assumem formas estáticas e definidas quando em ambiente democrático.

Democratizar o ensino não é apenas inaugurar escolas e salas de aulas. É cuidar da qualidade da estrutura escolar, dos atores escolares e do conteúdo a ser ensinado e aprendido. A aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolavelmente educação e democracia. Esse postulado pressupõe que os seres humanos devem conduzir uma vida em sociedade, de forma que cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças individuais que possam existir (TEIXEIRA, 2006). As políticas de educação igualitária respondem por uma escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e classe social. Conforme Cury (2005), isso significa que todos os alunos devem frequentar o mesmo espaço, tendo acesso e permanência nas etapas da educação básica.

Para Anísio Teixeira, a educação era um direito do povo e era um dever do Estado provê-la. Segundo Nunes (2000), ele afirmava que os problemas da educação deveriam ser resolvidos com mais educação. Anísio Teixeira acreditava que o Estado liberal pós-revolução industrial, deveria transformar a educação em um direito social de

cada cidadão. Assim, igualdade e liberdade são objetivos a serem alcançados pelas sociedades democráticas. Ainda conforme Nunes (2009), estas metas poderiam ser atingidas, com uma escola igual para todos os alunos, uma escola que defendesse o acesso de ricos e pobres a uma escola primária de qualidade. A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens – o eixo de equilíbrio da máquina social (TEIXEIRA, 1994).

Em 1931, Anísio Teixeira passou a ocupar o cargo de Diretor do Departamento de Educação do Rio de Janeiro. Já em 1935, numa reorganização, o seu cargo passa a ser o de Secretário Geral de Educação e Cultura. Como retrata Santos (2000), nesses quatro anos, ele criou na Capital Federal um verdadeiro sistema de educação integrado às condições locais, que compreendia desde a pré-escola, o jardim de infância até a universidade. Na visão de Teixeira, uma escola integrada numa comunidade local, municipalizada e democrática, criaria a verdadeira escola pública. No mesmo ano, Teixeira foi defenestrado da política nacional pela ditadura militar. Retornaria em 1946, na ascensão da redemocratização brasileira. Em 1946, ele assume a posição de secretário de educação e saúde da Bahia. Em 1951, assume a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a transforma em um órgão público. Entre 1952 e 1964, Teixeira se mantém na função de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e inova ao tentar articular educação e pesquisa, pois acreditava que a ciência era um instrumento para melhorar nossa compreensão da vida.

Na década de 50, na Bahia, Anísio Teixeira concebe o primeiro Centro de Educação Popular do Brasil (CE Carneiro Ribeiro), também conhecido como Escola-Parque, com apoio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, órgão vinculado ao INEP. Mais uma vez, Anísio inova e dá origem às políticas públicas de escola de tempo integral no Brasil. Anísio Teixeira criou o Programa de educação para todos ou Programa de educação integral, fazendo o quê, na sua visão, deveria ter sido feito desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares, prolongar e não reduzir a carga horária diária de permanência na escola letivo, enriquecer o Programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual e preparar o professor para funções mais amplas da escola (NUNES, 2009). O CE Carneiro Ribeiro oferecia aos estudantes atividades como artes aplicadas (desenho e escultura, por exemplo), jogos, educação física, comunicação (jornal, rádio, revista), música e dança.

Em 1961, Teixeira assume a reitoria da Universidade de Brasília (UNB). Em 1964, com a instauração do governo militar, foi afastado do cargo e aposentado compulsoriamente. Em suma, Anísio Teixeira sempre lutou por uma educação integral, uma jornada ampliada no tempo escolar, um ensino público de qualidade, gratuito, laico e local. Preocupava-se com uma educação igualitária, para todos e com uma educação democrática, descentralizada. Por isso, Anísio Teixeira tem tanta importância na história da educação brasileira e no contexto desta dissertação. Segundo Gomes (2005), um dos maiores desafios retratado na história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente, consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam.

Pensando neste contexto, na filosofia de Anísio Teixeira, e após a análise da obra *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, Cunha (1999) estabeleceu condições necessárias para a construção de uma escola pública democrática e de boa qualidade no Brasil: eliminação do clientelismo, fim das obras monumentais, aumento e manutenção dos salários dos professores, minimização do autoritarismo, destinação de recursos públicos exclusivamente para o ensino público, atualização profissional dos atores escolares, redução das perdas de recursos na máquina burocrática estatal, melhora do currículo, eliminação do controle que as grandes editoras exercem sobre o currículo e continuidade administrativa.

“Embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos” (Teixeira, 1996, p. 108)

1.4 Educação integral: Do anarquismo a uma filosofia pós-moderna

Como já foi citado anteriormente, o conceito de educação integral, proporcionado pela extensão do período de aula, teve início com os movimentos anarquistas, no período da Revolução Francesa (1789 a 1799). Os anarquistas, como Robin, Bakunin, Proudhon, trabalhavam o conceito de uma educação integral que envolvia quatro momentos pedagógicos: educação intelectual (aprendizado, cognição), educação manual (atividades sensório-motoras e aprendizado profissional), educação

moral (valores e cidadania; convívio social) e educação física (educação do corpo). É uma forma de educação completa. O ideal é que existam indivíduos completos, capazes tanto de pensar, criar e planejar, quanto de executar manualmente os projetos racionalmente elaborados. Segundo Gallo (1995), os anarquistas tinham clara certeza de que queriam educar indivíduos abertos para a coletividade, que pudessem ser os pilares de uma nova sociedade.

Especificamente no campo da educação física, que é a área de atuação do Programa analisado nesta dissertação, os anarquistas definiam a recreação e a prática esportiva como funções básicas para a socialização. Conforme Gallo (1995), os anarquistas consideravam que exercícios corporais melhorariam o conhecimento do corpo e de seus limites, trazendo salutar amadurecimento físico. Os exercícios e jogos deveriam ser sempre coletivos, não bastando apenas a competição pura e simples. A solidariedade seria a palavra chave para ser inculcada nos alunos.

A chamada educação libertária, assim denominada porque visava se libertar do sistema tradicional de ensino controlado pelos capitalistas e pelo Estado, declarava que somente através da educação é que seria possível construir uma sociedade igualitária, livre e responsável. A educação libertária tinha o aluno como foco, reforçando sua disciplina, seu pensamento, sua autonomia e buscando sua emancipação. Segundo Gallo (2002a), é necessário que todos dominem todo o conhecimento disponível. Cabe ao próprio povo a mudança, porém a educação que lhes é dada pelo Estado, não permite a esse povo que tome consciência da realidade (MARCONI & NETO, 2009).

Na filosofia educacional anarquista/libertária, a criança é o centro e o objetivo do processo educativo, deve-se partir do indivíduo para a coletividade. A educação é uma ferramenta fundamental de modernização e crescimento do país, pois poderia construir uma sociedade igualitária. O indivíduo nasce com uma série de potencialidades e a educação deveria fazer aflorar e aprimorar tais potencialidades. Os anarquistas procuraram sempre construir alternativas pedagógicas aos sistemas públicos de ensino, como forma de escapar das óbvias limitações de uma educação comprometida com o Estado, o máximo representante e depositário do poder social (GALLO, 2002b).

Vivíamos a fase moderna (modernidade) na qual o positivismo era o centro das atenções, os filósofos iluministas estavam no auge e o período de industrialização consolidou-se. A fase moderna veio a suplantar a anterior que baseava as atitudes e comportamentos da sociedade numa dominação às tradições e às crenças. Duas

características marcaram profundamente o mundo moderno. De um lado, a racionalização (a escola é o lugar de ruptura com o meio de origem para alcançar o progresso) e, do outro, uma produção de saberes. Como retrata Teixeira (2006), o mundo moderno é o período do ser pensante, do ser reflexivo, da ciência e das ciências da educação.

Apesar de surgida neste período, a concepção de educação integral proposta pelos anarquistas encaixa-se com precisão num novo período, o pós-moderno. Segundo Pourtois e Desmet (1999), a partir da queda do Muro de Berlim, na Alemanha, chega ao fim o período da modernidade, principalmente devido a uma crise de valores. Inicia-se assim o período pós-moderno, no qual a educação integral, indissociável da extensão da jornada escolar, se molda como uma luva, pois é uma época que propicia pensamentos mais integradores, mais complexos e específicos. Nessa nova época não se joga nada fora, mas sim, aproveita tudo, integrando rapidamente, com correções e melhorias, os saberes mais diversos, proporcionando não uma única filosofia, mas sim toda uma multidisciplinariedade cognitiva. Acima de tudo, a pós-modernidade se caracteriza por ser um período de valorização individual, de busca pela felicidade, de interação entre o sujeito e a razão. Para Gatti (2005), na pós-modernidade ocorre a ruptura dos grandes modelos epistemológicos, com suas pretensões de verdade, objetividade e universalidade. Esta ruptura se faz por meio da idéia da indeterminação, da descontinuidade, do pluralismo teórico e ético, da proliferação de modelos e projeto.

Uma educação pós-moderna leva em conta o indivíduo que aprende e o que educa, numa situação constante de interação. O modelo educacional pós-moderno é um sistema complexo que leva em conta as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, assim como os conflitos inerentes aos desafios culturais e suas negociações. O mestre não deve mais fixar um modelo único, mas sim explorar todas as vias do pensamento. Pourtois e Desmet (1999) citam como exemplo de teórico pós-moderno Celestin Freinet, que para edificar sua própria pedagogia integrou diversas outras concepções: humanista (centrada na criança), experimental (experimento), behaviorista (trabalho autônomo), institucional (tomada de decisões) e marxista (introduz nas escolas componentes sociais e econômicos). Freinet inovou ao levar os alunos para atividades fora da sala de aula, ao querer que os alunos tivessem liberdade exploratória.

Baseado nesses pensamentos, o Programa SuperEscola de Praia Grande também propõe que atividades esportivas e artísticas possam ocorrer em ginásios, em centros culturais, na praia e em outras localidades, proporcionado aos estudantes o

conhecimento de modalidades distintas e usando instrumentos e espaços variados, que não se limitam ao espaço escolar.

Qual a relação entre a filosofia pós-moderna, a extensão da jornada escolar e a educação integral? A nosso ver, a filosofia pós-moderna oferece suporte à compreensão da importância do ensino de período integral no Brasil. Ao enxergar o aluno como um sujeito multidimensional, o educador pós-moderno vai ao encontro de suas necessidades afetiva, cognitiva, social, cultural e ideológica. Ao tomar o aluno como um ser diferente do colega ao lado e ao explorar diferentes metodologias educacionais, e outros espaços educacionais, o educador pós-moderno constrói um importante vínculo entre pais, alunos, demais atores do sistema escolar e a comunidade. Com a extensão da jornada escolar de quatro para oito horas, esta relação entre aluno, educador e escola tem o potencial de ficar qualitativamente melhor. A pós-modernidade é a era da educação integral, e é a que vivemos atualmente. Como afirmam Pourtois e Desmet (1999), os laços de interação entre aluno e escola constituem condições necessárias ao seu progresso. O período integral pode promover esse estreitamento de laços.

1.5 Apresentação do Programa SuperEscola de Praia Grande

Emancipada em 1967, Praia Grande é uma cidade da Região Metropolitana da Baixada Santista, Litoral do Estado de São Paulo. A população atual, de acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010, é de 260.769 habitantes. Na área da educação, Praia Grande possui 60 escolas municipais, 24 escolas estaduais e 51 escolas particulares. São quase 90 mil alunos dos ensinos fundamental e médio. Todos podem fazer parte do Programa SuperEscola, basta o interesse do aluno em participar.

O Programa SuperEscola foi implantado em janeiro de 2008, pelo então prefeito Alberto Pereira Mourão, pela secretária de Educação, Maura Lígia Costa Russo, o secretário de Juventude, Esporte e Lazer, José Carlos de Souza e o Coordenador de Complementação Educacional, Esporte e Cultura da Secretaria de Educação, professor João Carlos Ribeiro Manso. Os sujeitos pertencem ao governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O programa oferece atividades esportivas e culturais, no período complementar do turno escolar, para (até) 20 mil crianças, de 7 a 14 anos, das redes de ensino pública (municipal e estadual) e privada. Atualmente, 13 mil alunos estão inseridos no Programa. De maneira geral, o Programa tem como meta promover

uma melhora na qualidade de vida dos estudantes por possibilitar o ingresso de crianças e jovens em atividades físicas e artísticas que não são próprias do período escolar tradicional.

Há aulas de esportes de quadra (vôlei, futsal, basquete e handebol), esportes de praia (futebol, vôlei, handebol, futevôlei e tênis), esportes náuticos (vela, remo e canoagem), judô, taekwondo, karatê, futebol de campo, atletismo, ginástica rítmica, ginástica artística, surfe e natação. Como parte das atividades artísticas o programa conta com aulas de teatro, música e dança. As aulas são divididas em teoria e prática. Na parte teórica, os alunos aprendem, por exemplo, sobre as regras e sobre as estratégias dos jogos e têm aulas sobre a história da modalidade escolhida. Os alunos que se destacam e demonstram mais interesse e potencial para as atividades são encaminhados para treinar na Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (Sejel), onde se especializam ainda mais. Eles passam a integrar as seleções do Município e a participar de vários torneios e competições, dentro e fora da cidade.

Portanto, um dos maiores diferenciais do Programa é a sua infra-estrutura. Ao todo, R\$ 35 milhões foram investidos na infra-estrutura esportiva de Praia Grande. Há centros de excelência em 10 ginásios poliesportivos, na pista de atletismo, na piscina de 25 metros e ainda no ginásio de ginástica artística. Os alunos portadores de necessidades especiais possuem instalações apropriadas no Ginásio Mirins III (espaço específico para esportes adaptados). Todos os espaços utilizados têm medidas oficiais das respectivas Federações Estaduais. Uma referência importante é que todos os espaços esportivos da Cidade localizam-se anexados às Escolas Municipais, dando suporte escolar integral aos alunos destas unidades. A pista de atletismo tem o mesmo material usado em 2008 na Olimpíada de Beijing. O mesmo ocorre com a estrutura da ginástica artística. Outro detalhe importante é que todos os espaços esportivos da Cidade localizam-se próximos (anexados) as Escolas Municipais. Essa infra-estrutura é essencial para o trabalho docente, possibilitando qualidade de material aos professores.

Para fazer a inscrição no Programa basta o estudante, acompanhado dos pais, ir a um dos locais de funcionamento do SuperEscola (ginásios esportivos, escolas-pólo ou centro cultural Seduc), com documento de identidade do aluno e do responsável (ambos com foto), comprovante de residência e declaração de matrícula escolar contendo o número do registro do aluno (RA). Para se inscrever nas modalidades esportivas, também devem ser apresentados cartão da Unidade de Saúde da Família (USFA) e atestado médico (que deve ser renovado a cada seis meses).

O programa é supervisionado e administrado pela Coordenadoria de Complementação Educacional, Esporte e Cultura da Secretaria de Educação de Praia Grande. O investimento anual aproximado do Programa SuperEscola está dividido em R\$ 550 mil (material esportivo), 190 mil (manutenção – água, luz, produtos de limpeza, etc.), R\$ 2, 1 milhões (salários de professores) e R\$ 260 mil (estagiários). Ou seja, estes gastos totalizam R\$3,1 milhões por ano. Em média, os professores ganham entre R\$ 2.500,00 e R\$ 3.000,00 por mês. Esses dados interessam à pesquisa, pois eles contextualizam e caracterizam o Programa em relação ao sistema de ensino propriamente dito e mostram que existe uma preocupação, por parte dos gestores, com o salário pago aos professores do Programa, o que é uma forma de valorizar o trabalho destes profissionais.

Uma faceta competitiva do Programa são os Jogos Escolares de Praia Grande, que em 2011 reuniram 53 instituições de ensino e 3.362 alunos (sendo 2.299 meninos e 1.063 meninas) de 10 a 17 anos, na disputa de 16 modalidades (atletismo, basquete, caratê, ciclismo, jogo de damas, futebol de campo, futebol de praia, futsal, handebol, handebol de praia, judô, natação, tênis de mesa, vôlei, vôlei de praia e xadrez). Em 2010, mais de cinco mil alunos de 66 instituições educacionais competiram nesses Jogos. Em 2009, cerca de 2.300 alunos de 44 escolas públicas (municipais e estaduais) e particulares participaram dos Jogos Escolares. Em 2008, aproximadamente dois mil alunos (de 14 a 17 anos), de 33 instituições de ensino atuaram nos Jogos. Em 2007, disputaram 1.600 alunos, de 40 escolas. Em 2006, competiram mais de 1.300 alunos, de 44 escolas. Em 2005, participaram 35 escolas e mais de mil atletas.

Como pode ser visto, embora esteja nas Diretrizes do Programa a inclusão de todos e a educação integral, é possível perceber que existe um direcionamento para o esporte competitivo. Apesar de buscar um esporte formativo e inclusivo, o Programa incentiva, por meio de suas atividades, a competição, o que pode ser uma contradição. A ênfase na competição está relacionada ao ganhar. Se o objetivo for esse, a tendência é selecionar atletas e formar equipes onde todos têm as mesmas potencialidades. A exclusão dos “diferentes” ou dos “menos capazes” pode ocorrer. Seria interessante observar como os professores lidam com o conflito entre incluir a todos e formar equipes competitivas ao mesmo tempo.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB 2010), utilizado pelo Ministério da Educação para avaliar a qualidade do ensino, mostram que o nível da Educação Básica em Praia Grande está acima da média nacional. O

município obteve 4,9 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), enquanto a média nacional é de 4,4. Praia Grande também superou a meta do MEC para o município, que era de 4,6. Na segunda fase do Ensino Fundamental (5ª a 8ª), o Município também superou o País, atingindo o índice de 4,4, enquanto a média brasileira é de 3,6. Embora não seja possível fazer uma articulação entre a nota do IDEB e estar no programa SuperEscola, percebe-se que a faixa etária dos alunos que fazem esta avaliação é a mesma faixa etária abrangida pelo Programa. Pode ser que a participação no Programa ajude os alunos nos exames escolares uma vez que as atividades esportivas retiram as crianças das ruas, desenvolvem a concentração e promovem uma vida social mais rica e participativa. Indiretamente, essas atividades podem estar impactando no desempenho dos alunos na vida acadêmica em geral. Se isso realmente ocorre, podemos perceber que a participação em atividades esportivas, sem o propósito explícito de competir, tem um impacto positivo na vida acadêmica dos jovens.

Capítulo 2 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1 Introdução à teoria e definição de representações sociais

Este capítulo discorre sobre a Teoria das Representações Sociais, idealizada por Serge Moscovici. O capítulo tem por finalidade apresentar as ideias e os conceitos básicos desta teoria que oferecem subsídio teórico e metodológico para a compreensão do que pensam os professores de educação física sobre o Programa SuperEscola, sobre sua prática e sobre os temas inclusão e ensino de período integral.

As representações sociais podem ser definidas como um conhecimento de senso comum. Diferentemente do conhecimento científico, o senso comum não é universal, pois encontra-se enraizado no contexto social e cultural dos indivíduos. Esse conhecimento sobre algo é construído pelas pessoas em interação e é passado de geração em geração. As tradições, as crenças e os saberes práticos que orientam as pessoas em suas atitudes e julgamentos cotidianos são tipos de senso comum, que com a teoria, adquiriu um importante *status* na psicologia social. A psicologia social de Moscovici preocupa-se em observar como as coisas mudam na sociedade, isto é, foca aqueles processos sociais que geram a mudança a partir do novo, do que era desconhecido. Também preocupa-se com os processos de conservação e de preservação de ideias, imagens, valores e práticas sociais (Moscovici, 2003).

Moscovici (1978, 2003), embora tenha se baseado no conceito de representações coletivas de Durkheim, foi mais além ao considerar as representações sociais como um produto das interações humanas. O sociólogo Emile Durkheim foi o primeiro a propor e a utilizar a expressão “representação coletiva”, que ressalta a marca do pensamento social nos indivíduos, determinando a especificidade e a importância do pensamento social/grupal, em relação ao pensamento individual. Já a teoria das representações sociais de Moscovici é frequentemente classificada, com muita propriedade, como uma forma sociológica de Psicologia Social (FARR, 1995). A psicologia social é a ciência das atitudes, ao passo que a sociologia é a dos valores sociais (COULON, 1995). As representações sociais revelam um pensar social em diálogo com um pensar individual, que tem implicações nas atitudes das pessoas. Ou seja, para Moscovici, o sujeito é visto como desempenhando um papel ativo na construção de representações. Se Durkheim considerava que a sociedade, suas regras e normas conduziam as atitudes dos indivíduos, Moscovici mostrou que, na verdade, existe um diálogo entre sociedade e

indivíduo, no sentido de que um imprime sobre o outro uma força e uma marca. Segundo Moscovici (2003), os indivíduos e os grupos não são receptores passivos de normas e regras sociais, mas participantes importantes de uma sociedade pensante. Eles constantemente reanalisam conhecimentos que circulam nessa sociedade, seus problemas e suas soluções, formulando novos saberes. Embora as atitudes das pessoas sejam guiadas pelas representações sociais sobre determinados tópicos sociais, para Moscovici, essa não é uma relação unidirecional. Ou seja, os indivíduos também constroem representações, que por sua vez, vão guiar novas atitudes e comportamentos em um processo de contínua transformação. Moscovici preocupou-se em compreender como o tripé grupos-atos-ideias constitui e transforma a sociedade (OLIVEIRA, 2004). Deu importância ao sujeitos desse conhecimento, ou seja, quem conhece. Enfatizou também o que era conhecido, ou seja as ideias, valores, normas e imagens que esses sujeitos possuem. Por fim, focou o impacto desses conhecimentos nas ações desses sujeitos. As representações sociais revelam a visão funcional que um grupo tem do mundo (CORDEIRO & MICHELS, 2008).

Sobre a definição das representações sociais, contamos com a definição de Sá (1996, p. 33) que afirma que representação é uma

“construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerada do ponto de vista epistêmico” (se se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais, etc.), mas também social ou coletivo, na medida que sempre se há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação social e cultural do sujeito.”

A ideia de construção que o autor desenvolve nos indica o papel preponderante do sujeito, nas interações cotidianas com seus pares, na produção das representações. E essa ideia fica ainda mais clara nos dizeres de Jodelet (1989, p. 36), para quem a representação é uma “forma de conhecimento compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ainda no conceito de representação, sobre o contraste entre senso comum e ciência, Moscovici, (2003, p. 29) afirma que o pensamento primitivo é uma crença no “poder limitado da mente” em conformar a realidade. O pensamento científico moderno está baseado no pensamento do poder ilimitado dos objetos de conformar o pensamento.

Para Moscovici (2003, p. 57), o pensamento social “deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais as estruturas tradicionais do que às estruturas

intelectuais ou perceptivas correntes.” Ou seja, deve mais ao senso comum do que ao conhecimento científico. A atribuição de valores às coisas e às ideias, que a tradição mantém vivas faz das representações um sistema que classifica, organiza e denota. Nesta passagem Moscovici (2003, p. 62) deixa claro esse processo de atribuição de valor.

“a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo, e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica.”

2.2 Ancoragem e Objetivação

Para Moscovici (1978), a representação tem em sua estrutura duas faces indissociáveis: a figurativa e a simbólica. Isso significa que a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura: “Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são comuns” (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Moscovici salienta dois mecanismos desta natureza, dois processos que dão origem às representações: a ancoragem (reduz as ideias às categorias de imagens comuns, contextuais) e objetivação (consegue aproximar o abstrato do concreto, passar algo que está na mente, para algo físico, palpável). Os processos formadores das representações são as seguintes:

- 1) a duplicação de um sentido por uma figura, pela qual se dá materialidade a um objeto abstrato = objetivação;
- 2) a duplicação de uma figura por um sentido, fornece um contexto inteligível ao objeto = ancoragem

A ancoragem é um processo de classificação. Ancorar significa qualificar e dar um nome a alguma coisa que não nos é familiar. A ancoragem é o enraizamento social da representação, que mantém a memória em movimento, pois a todo o momento temos que recorrer a ela. Ou seja, ela está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo ou categoria e os rotula com um nome. Classificar algo significa que nós o articulamos a um conjunto de comportamentos e regras já estipulados (MOSCOVICI, 2003). Categorizar ou qualificar

um indivíduo ou alguma coisa tem o sentido de se fazer uma opção ou uma escolha, fazendo referência a fatos guardados em nossa memória, estabelecendo uma relação negativa ou positiva com eles, ou seja, uma relação de valor. Para Moscovici, ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

De modo geral, dar um nome a uma pessoa ou coisa é ressaltá-la e as consequências dessa nomeação são as seguintes: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características e tendências; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção (MOSCOVICI, 2003). A experiência demonstra que concordamos mais facilmente com algo quando logo o conotamos. Não é uma opinião desenraizada, mais sim uma categorização que se pode explicar, encontrar sua razão de ser. Uma ancoragem se refere a um conteúdo de vida e a pertença social de cada indivíduo.

É claro que ao ancorar uma imagem ou ideia estamos generalizando (reduzindo a distância entre o não-familiar e o familiar) ou particularizando (mantendo o objeto sob análise) determinada situação ou momento. Essas particularizações nós compartilhamos com o nosso grupo social. Para Sá (1996), a ancoragem consiste na associação do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo, ou seja, na incorporação de novos elementos de saber nesse objeto de forma que ele se torne mais “familiar”.

Para o nosso estudo, as ancoragens dos professores de educação física do Programa Superescola nos auxiliam a compreender um pouco do passado vivido por esses sujeitos, e perceber como esse passado, e essa história de vida, impacta no presente, ou nas suas práticas docentes. As ancoragens podem nos auxiliar também a compreender os pontos de vista, e sobre quais bases as tomadas de decisões estão sustentadas. A história da educação integral no Brasil, por exemplo, pode se transformar em uma referência para se compreender as políticas de educação de período integral que estão sendo desenvolvidas atualmente. Para que os professores compreendam essas novas políticas, eles recorrem ao que se sabe sobre educação integral, tentando integrar o novo em categorias já existentes.

A objetivação é um processo muito mais atuante do que a ancoragem. A objetivação visa transformar algo abstrato em concreto, seja em um pensamento, em uma ideia ou em uma atitude. É a aproximação entre uma ideia não-familiar e a realidade em sua essência. Ao materializar uma abstração estamos desenvolvendo uma

característica importante do pensamento, a fala e a ação. Podemos definir a objetivação como o descobrimento da qualidade simbólica ou icônica de uma ideia. Objetivar significa reproduzir um conceito em uma imagem.

No processo de objetivação, trago à mente a imagem que tenho de um conceito. Ou seja, saio do campo abstrato, de uma simples cognição de palavras, para um plano concreto, traduzindo a ideia em imagem. Assim como a ancoragem, a objetivação é uma maneira de lidar com a memória. Segundo Moscovici (2003), a objetivação tira conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para tornar as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. Não podemos dizer que todo objeto que chama nossa atenção, ou que é percebido por nós é com isso objetivado. Apenas aqueles que são o “centro”, ou que têm uma importância para nós, e que pertence ao nosso campo de consciência, se tornam o tema de nossa representação e são materializados em forma de imagem. Para Sá (1996, p. 47), a objetivação consiste em “uma ação onde uma imagem se forma e se estrutura, uma figura. O conhecimento acerca do objeto se torna mais específico, concreto, como que dando forma à palavra.”

Nesse estudo, entendemos que nas tarefas diárias, os professores de educação física do Programa SuperEscola veiculam suas ideias sobre os temas educação física, inclusão e período de educação integral. Esse “falar sobre ” também se materializa em suas práticas pedagógicas, e em imagens. Observar como essas ideias são objetivadas nas falas e nas práticas nos ajudam a compreendê-las e a explicá-las. Essa compreensão é importante para que se possa atuar no sentido de transformá-las. Resumindo, para Moscovici, objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2003, p. 71-72).

“Dar nome a uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as conseqüências daí resultantes são tríplices: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências, etc; b) a pessoa ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção”. (Moscovici, 2003, p. 67).

2.3 Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central é uma abordagem estrutural das representações sociais e foi desenvolvida por Jean Claude Abric, em 1976, em sua tese de doutorado na Universidade de Provence. Para Abric e Moscovici a representação social é constituída

num universo de opiniões e crenças que estão organizadas em torno de uma significação central relacionada a um objeto determinado. Nesta teoria, a ideia primordial é de que todas as representações sociais são estruturadas em torno de um núcleo central, que é envolto por elementos periféricos. Segundo Franco (2004), estudar uma representação social é buscar os constituintes de seu núcleo central.

Assim, o que diferencia uma representação de outra é sua organização estrutural. O núcleo central tem mais estabilidade e maior resistência às mudanças, sendo o principal condutor do sendo comum de um determinado grupo. Os elementos periféricos são mais flexíveis e protegem o núcleo central de alterações. O núcleo central possibilita visualizar o significado e a coerência da representação social, organizando e estabilizando a representação social. Conforme Franco (2004), é importante conhecer, compreender e agir no campo da representação social, respeitando sua organização, ou seja, a hierarquia dos elementos que a constitui e as relações que esses elementos mantêm entre si.

As representações se organizam em torno de um sistema central que desempenha três funções: geradora (elemento que cria ou transforma o significado de outros elementos), organizadora (determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação) e estabilizadora (elementos que mais resistem à mudança). Pesquisas realizadas sobre esse tópico destacaram dois grandes tipos de funções do núcleo central: normativos (originados do sistema de valores se constituindo na dimensão social do núcleo) e funcionais (associados às características descritivas do objeto nas práticas sociais).

Segundo Lima e Machado (2010), os elementos periféricos possuem outras funções: a) a concretização, que permite que a representação tome forma concreta; b) a regulação, que permite a adaptação às mudanças no contexto; c) a prescrição de comportamento, que garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, possibilitando orientar tomada de posição; d) as modulações personalizadas, que permitem a elaboração de representações individuais relacionadas às experiências pessoais; e) a proteção do núcleo, que absorve e reinterpreta as informações novas.

A estabilidade do núcleo figurativo, bem como sua materialidade, lhe confere o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Conforme Alves-Mazzotti (2008), tal fato tem importantes implicações para a intervenção social, pois qualquer ação que pretenda modificar uma representação só terá

êxito se for dirigida prioritariamente ao núcleo central (figurativo), uma vez que este, não apenas é a parte mais sólida e estável da representação como dele depende o significado desta. Mais claramente, para desconstruir uma representação é necessário que se identifique os componentes de seu núcleo central e seus elementos periféricos. Além disso, é necessário que se tenha tempo e que se utilize de diversas ferramentas de comunicação. Para a nossa pesquisa isso significa que acessar as representações dos docentes é uma tarefa necessária caso se deseje atuar sobre elas, repensando-as, modificando-as ou desconstruindo-as. Para os gestores isto significa planejar ações variadas e de longo prazo para que os professores reflitam sobre as representações que constroem sobre os temas educação física, educação de período integral e inclusão social.

Segundo Franco (2004), é possível resumir as características do núcleo central como sendo ligado à memória coletiva e à história do grupo. Indica a homogeneidade do grupo e que as ideias que ele possui sobre determinado tópico são consensuais, estáveis, coerentes, rígidas, resistentes à mudança, pouco sensíveis ao contexto imediato, geram a significação da representação e determinam sua organização. Por outro lado, as características do sistema periférico são as seguintes: ele permite a integração das experiências atuais com as histórias individuais, suporta a heterogeneidade do grupo, é flexível, suporta as contradições, é sensível ao contexto imediato, permite a adaptação à realidade concreta e à diferenciação do conteúdo, além de proteger o sistema central de modificações.

Para a pesquisa, isso significa que as representações, além de homogêneas e retratarem como os professores enxergam o Programa, podem também trazer contradições e diferenças e indicar como as histórias de vida de cada sujeito, seus desejos, expectativas e experiências de vida entram em jogo na construção das representações. Identificar essa dinâmica de interação entre o coletivo e o individual informa os gestores sobre a amplitude das representações para que iniciativas de intervenção e mudanças possam ser pensadas, levando-se em conta as representações existentes e sua dinamicidade.

Sá (1996) lembra que as representações são regidas por um sistema duplo, onde um completa o outro. Existiria um sistema central que, segundo Abric (1994), é ligado à memória coletiva e à história do grupo. Nesse sentido ele é consensual e define a homogeneidade do grupo. O núcleo central é estável e resistente a mudanças. Ele é também pouco sensível ao contexto imediato. Sua função é gerar a significação da

representação e determinar sua organização. Como complemento ao sistema central da representação, haveria o periférico que permite a integração das experiências e das histórias individuais. Esse sistema suporta a heterogeneidade do grupo, é flexível, possui contradições, e é sensível ao contexto imediato. Sua função é permitir a adaptação à realidade além de proteger o sistema central.

Segundo Sá (1996), Abric sistematizou a questão das finalidades próprias das representações sócias, atribuindo-lhes quatro funções essenciais. A primeira é a função do saber que permite compreender e explicar a realidade (saber prático de senso comum). A segunda é a função identitária que define a identidade e permite a salvaguarda da especificidade dos grupos. Podemos ver essa função identitária quando observamos como convivem os membros de um mesmo grupo. Mesmo que eles sejam diferentes em termos de personalidade, aproximam-se no que tange seus pensamentos, ações e crenças sobre determinados tópicos. A terceira seria a função de orientação, e de guia dos comportamentos e das práticas (define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social). Na quarta, temos a função justificatória que permite justificar as tomadas de posição e os comportamentos. Por fim, Wagner (1994) lembra que uma das perspectivas de entendimento das representações sociais é que ela se constitui dos elementos comuns do conhecimento dos membros de um mesmo grupo. Moscovici (1978) mostrou isso com seu estudo de como a sociedade francesa possui um entendimento típico do que é psicanálise, ou seja, os conhecimentos que se repetiam e que eram mais comuns em diferentes subgrupos dessa sociedade. Para Abric (1994a), esses elementos são denominados de “núcleo central das representações”. A pesquisa seminal desenvolvida por Jodelet (1989) também identificou os conhecimentos compartilhados por membros de uma comunidade rural francesa sobre a loucura. Ou seja, cada indivíduo compartilhava desses conhecimentos.

A análise do núcleo central nos permite acessar o que se sabe sobre algo, compreender quem sabe e a que grupo pertence, permite compreender por que se age da forma que se age, e por que se justifica as ações dessa ou daquela maneira.

2.4 A teoria e o presente estudo

Como uma das funções das representações sociais é a de unir as pessoas em torno de ideias comuns, seu estudo revela a identidade desse grupo, justamente porque indica o compartilhamento de ideias sobre um objeto social, que saberes e crenças o

grupo possui e valoriza. Também revela um pensar comum acerca de temas que são importantes para essas pessoas. Por essa razão, os saberes que os sujeitos possuem sobre o seu trabalho e sobre temas da atualidade, que de alguma maneira estão próximos a eles e os envolve em debates e discussões, podem revelar as representações sociais existentes.

Nesse sentido, a teoria oferece um referencial teórico para se compreender o que os professores pensam sobre o suas Práticas pedagógicas e sobre os temas inclusão e ensino de período integral, pois esses são tópicos que vêm sendo debatidos no meio seu meio acadêmico e profissional. Além disso, esses temas formam as bases e as diretrizes do Programa SuperEscola, e compreender o que os professores pensam sobre eles nos informa sobre quais alicerces esses saberes encontram-se sustentados. Para tal, o estudo levou em consideração quem são esses professores. O levantamento do perfil desses profissionais revelou dentre outras informações, a sua formação acadêmica, sua experiência profissional, além de dados como idade, gênero e nível sócio-econômico.

Para Moscovici é importante conhecer as representações e como elas se estruturam para que se possa agir de forma a modificá-las. Como foi visto na introdução, o período de ensino integral é uma proposta recente na educação brasileira. Existe uma variedade de iniciativas públicas e privadas de ensino de período integral e parece não haver um consenso sobre como ele deve ser conduzido, quais as estruturas necessárias para o seu desenvolvimento e quem deve lecionar o quê. A teoria das representações sociais pode auxiliar a compreender algumas das questões mais contemporâneas relacionadas ao ensino de educação física ao focar o que os professores pensam sobre o ensino de período integral e sobre a questão da inclusão, que são elementos que integram as Diretrizes do Programa SuperEscola.

Menin e Shimizu (2005) lembram que as representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana, fazendo com que o não-familiar se torne familiar. Assim, políticas públicas recentes que propõem formas novas e alternativas de educar se constituem em novos assuntos e temas de debate na sociedade. As políticas de ensino de tempo integral demandam um novo olhar sobre as questões da educação. Entretanto, para a teoria das representações sociais, o novo tende a ser compreendido em relação ao que já existe. O que já sabemos sobre o período integral ajuda a formar uma ideia sobre novas políticas de período integral. O que já sabemos sobre educação física impacta na elaboração de julgamentos sobre novas propostas desse ensino. O que já vimos e ouvimos sobre o tema inclusão social afeta a construção de imagens sobre novas

propostas de inclusão. As representações já existem e circulam nos diálogos e nas interações humanas. Entretanto, novas iniciativas, novas ideias e valores co-existem com formas mais tradicionais de pensar. Essa co-existência afeta a implantação das políticas. Daí a necessidade de se pesquisar o que se pensa sobre algo e observar formas tradicionais e novas de enxergar fenômenos sociais para poder atuar sobre esse pensar, transformando-o. Como, então, os professores de educação física do programa SuperEscola percebem o programa? Como enxergam as propostas do Programa em relação às questões de ensino integral? Como compreendem o tema inclusão? Esses saberes estão relacionados à quais outros saberes? Como estão sendo reformulados? Esse trabalho propõe analisar essas questões.

É importante relatar que a teoria das representações sociais vem sendo articulada à área da educação há 30 anos e encontra em Gilly (2001) o idealizador dessa articulação. O autor ressalta que a teoria permite a integração da sociologia com a psicologia social, possibilitando a compreensão das implicações dos fatores sociais no contexto educacional. O interesse da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais consiste no fato de que ela possibilita a reflexão sobre os significados que a sociedade atribui ao processo educativo. Conforme Gilly (2001), a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas funções sociais efetivas, mas sim uma construção original que visa a legitimá-la. A representação social permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, esclarece que a prática escolar não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, da comunicação entre os sujeitos. É nesse contexto que a identificação das representações que permeiam a realidade educacional pode contribuir com a análise dessa realidade (CRUSOÉ, 2004).

2.5 A mídia e as representações sociais

Para a Teoria das Representações Sociais as representações são construídas por meio da comunicação e da interação entre as pessoas. Serge Moscovici (1978, 2003) destaca ao longo de suas obras que a comunicação é o fator chave na constituinte do pensamento do grupo social e na condução de suas atitudes. O autor afirma que o conhecimento é sempre produzido através da interação e da comunicação, e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. A emergência de novos meios de comunicação gerou novas possibilidades de circulação

de idéias. Os processos de comunicação é que dão origem às representações sociais e a partir daí, as representações sociais viram referências na comunicação, formam pensamentos e guiam condutas.

Nós nos apropriamos de conhecimentos do senso comum ainda cedo, na infância, quando começamos a nos comunicar, relacionar, falar e interagir com os outros. Para Moscovici (2003), as representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Moscovici (2003) relata que o conhecimento do senso comum é formado pela: difusão (passar a ideia de uma pessoa para outra), propagação (passar de um grupo para outro) e propaganda (generalizar para todos).

Para esta dissertação este processo de comunicação é fundamental uma vez que as representações sociais dos professores de educação física do Programa SuperEscola são diretamente afetadas pela comunicação entre eles, e pelas ideias e valores veiculados pela mídia. Em várias passagens Moscovici (2003) alerta para a importância dos meios de comunicação (mídia) na formação das representações sociais. Conforme Menin e Shimizu (2005), a imprensa falada e escrita, a literatura, o cinema, e tantas outras formas de divulgação de conhecimento popular influem sobre o sujeito social de várias formas interferindo nos modos de apropriação e construção de conhecimentos. É claro que no campo da educação há grande influência dos meios de comunicação de massa na formação de idéias, conceitos e saberes práticos sobre o que ensinar, para quem ensinar, para quem ensinar e como ensinar. Para o nosso estudo, essas idéias são fundamentais, pois elas ajudam a compreender o fazer prático e didático dos professores de educação física do Programa e o papel de alguns meios de comunicação, como o site da Prefeitura que veicula informações sobre o programa, e o documento das Diretrizes do Programa que também informa sobre os seus objetivos e como eles devem ser alcançados. Esse “fazer” pedagógico poderia estar “ancorado” nas idéias que circulam no site e nas Diretrizes, assim como no meio profissional. Identificar essas ideias e observar como elas estão sendo veiculadas poderia auxiliar os gestores e os professores na tarefa de repensar o Programa e torná-lo ainda melhor.

Capítulo 3 - METODOLOGIA

Como as representações sociais são conhecimentos de senso comum com uma função prática, ou seja, são utilizados na vida cotidiana, privilegia-se a pesquisa empírica para a identificação dessas representações. Para Abric (1994b) os métodos de coleta e análise de dados nas pesquisas em representações sociais objetivam identificar o conteúdo das representações, analisar a relação entre os seus elementos, observar sua importância relativa e hierarquia, e encontrar o núcleo central. O autor também ressalta que por meio das entrevistas e dos métodos associativos, como as evocações e associações livres, pode-se fazer um levantamento inicial dos conteúdos das representações, mas que é necessário fazer uma verificação desses elementos. Para tal, lança-se mão de um número de técnicas que permitem aos sujeitos a evocação das representações e a reflexão sobre os elementos mais evocados em outros momentos. Essas técnicas utilizadas em conjunto permitem também que se estabeleça ligações entre descobertas obtidas pelas diferentes fontes, o que enriquece as constatações e reafirmam a validade das descobertas.

Com o intuito de fazer um levantamento inicial dos conteúdos das representações sobre o Programa SuperEscola, sobre educação de período integral e inclusão e iniciar um processo de verificação dessas representações, foi utilizado um conjunto de ferramentas de coleta de dados. A ideia é que diferentes instrumentos viabilizaria a identificação dos elementos mais centrais das representações e que esses elementos pudessem ser, em outros momentos, analisados e refletidos pelos sujeitos da pesquisa. Pensamos, também que instrumentos projetivos possibilitariam checar a existência de novos elementos ou de elementos que complementaríamos os centrais.

Os instrumentos aplicados aos 50 professores (de um total de 80, ou seja, 62,5%) foram os seguintes: um questionário de perfil (apêndice, p. 186) o teste de associação livre de palavras (apêndice, p. 188) e o questionário projetivo (apêndice, p. 189). Após essa etapa da pesquisa, ocorreu a análise documental com dois tipos de documentos: as Diretrizes do Programa (anexo, p. 229) e as notícias veiculadas no site da Prefeitura sobre o Programa durante os anos de 2010 e 2011. Após essa análise, foi realizada uma entrevista com os gestores do Programa (apêndice, p. 149). Por fim, foram selecionados, aleatoriamente, 12 professores para uma entrevista semi-aberta, onde os tópicos mais frequentes da primeira etapa da pesquisa puderam ser aprofundados (apêndice, p. 169).

Os sujeitos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e só participaram da pesquisa após a assinatura do termo (apêndice, p. 148). A todos os docentes participantes foi explicado pessoalmente, que se tratava de uma pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), na área da educação. A priori, os objetivos da pesquisa não foram expostos aos participantes.

Com intuito de facilitar o acompanhamento da pesquisa desenvolvemos um quadro metodológico. O quadro 1 abaixo descreve na primeira coluna, os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. Na segunda coluna, o quadro lista os tópicos abordados por cada instrumento e, na terceira, os métodos de análise dos dados.

Quadro 1: Relação dos instrumentos de pesquisa, os tópicos abordados e os procedimentos para a análise dos dados.

Instrumentos	Tópicos	Análise
1. Análise documental	Diretrizes do Programa; matérias jornalísticas publicadas sobre o Programa no site da Prefeitura;	Análise de conteúdo
2. Entrevista com gestores	Questões sobre a origem do Programa e objetivos	Análise de conteúdo
3. Questionário de perfil	Gênero; estado civil; formação acadêmica; escolaridade dos pais; renda mensal familiar; experiência atlética e docente; razão da escolha da profissão.	Quantitativa
4. Associação livre de palavras	Termos indutores: prática docente no programa; ensino de período integral; inclusão social.	Software EVOC
5. Questões projetivas	Expectativas com relação à aprendizagem dos alunos; expectativas à relação professor-aluno; expectativas com relação à prática docente; expectativas com relação à educação esportiva em um ensino de período integral; como superar dificuldades.	Análise de conteúdo
6. Entrevista com professores	Diferença entre educação física e esporte de alto rendimento; a experiência prévia dos	Análise de conteúdo

	professores e seu impacto na docência; entendimento de inclusão por meio do esporte; o lúdico nas aulas esportivas; opiniões sobre o Programa; sugestões.	
--	---	--

3.1 Análise documental

As Diretrizes do Programa Superescola foram definidas e promulgadas pela Secretaria de Educação em 2008 (anexo, p. 229). Cada professor de educação física aprovado no concurso público de Praia Grande recebe esta carta magna do Programa para compreender seu objetivo e suas características. Estes dados são muito importantes, pois como um documento oficial, as Diretrizes podem orientar as práticas dos docentes, ou deveriam servir como referência para a prática docente. Uma análise aprofundada desse documento pode fornecer informações importantes sobre como os professores interpretaram as diretrizes e seu reflexo em suas práticas.

A análise das matérias jornalísticas publicadas no site da Prefeitura de Praia Grande no biênio 2010 e 2011 (período de realização desta dissertação), informam sobre os tópicos e os eventos mais comentados nesse período. Achamos importante esta análise porque os docentes lêem esse material o que pode impactar na imagem que eles constroem do Programa e influir em suas práticas pedagógicas. Ela veicula informações, fatos e acontecimentos e os registra. Entretanto, os meios de comunicação veiculam esses fatos, sob a perspectiva de quem os escreveu, tendo em mente um receptor. É nesse sentido que suas mensagens são também construções. As mensagens publicadas têm objetivos específicos e os autores têm interesses em divulgá-los. É possível através da análise dos textos publicados no site do Programa compreender quais informações foram mais veiculadas, que idéias e valores foram privilegiados e quais significados foram atribuídos a elas. Como colocou Portelli (1996) a mídia trabalha com a fusão entre o individual e o social. Ou seja, interesses individuais e sociais misturam-se, apóiam-se e por vezes, confundem-se.

Moscovici (2003) também se preocupou em estudar os meios de comunicação no contexto das representações sociais. Para ele o conhecimento é sempre produzido através da interação e da comunicação, e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. A emergência de novos meios de comunicação gerou novas possibilidades de circulação de ideias. A análise desse material também é

importante, pois ele informa quais foram os tópicos privilegiados pela mídia, o que refletiria o “pensar” corrente e compartilhado sobre o Programa e que está sendo difundido pelos meios de comunicação. Encontramos no texto de Vieira, Peixoto e Khoury (1989) o suporte teórico para estas análises de conteúdo histórico jornalístico.

“Ao existir, criar valores, os sujeitos sociais representam o acontecer histórico como memória coletiva. O pesquisador ao recuperar essa experiência vivida realiza também uma construção da memória” (Vieira, Peixoto e Khoury, 1989, p. 1).

As autoras também afirmam que a influência que o jornal exerce sobre o leitor ultrapassa de muito o objeto específico que está se tratando, sendo emitidos conceitos e valores. Assim, a mídia tem um papel relevante em uma pesquisa de caráter psicossocial, pois ela veicula idéias, conceitos e informações que traduzem uma forma de pensar temas educacionais, e que podem influenciar os leitores. Avaliamos os dados documentais a partir de uma leitura interpretativa do documento, ressaltando os elementos que se repetiam com maior frequência.

3.2 Entrevistas com os gestores

A entrevista permite a obtenção de dados em profundidade acerca do tema desejado. A entrevista com os gestores do Programa visou compreender as razões do surgimento do Programa SuperEscola, por que ele foi criado, com quais objetivos, em que momento histórico e baseado em quais filosofias e concepções de ensino (apêndice, p. 149). O depoimento desses sujeitos com relação ao projeto inicial e sua implantação pode ser útil no sentido de evidenciar as pilastras sobre as quais o projeto está sustentado. Possivelmente, esta sustentação tem um impacto nas representações sociais dos professores de educação física sobre o Programa, uma vez que, como a maioria das políticas públicas, o SuperEscola já chegou pronto nas mãos dos docentes, de forma planejada, definida, delineada, objetivada e com metas a serem atingidas.

As opiniões dos professores sobre o Programa podem estar ancoradas nos pilares de sua formação, influenciando as expectativas dos professores com relação aos seus alunos, e com relação às suas práticas e com relação aos objetivos gerais do Programa. Nesta dissertação, as fontes orais são utilizadas como um instrumento adicional de coleta de dados ao questionário projetivo e à associação livre de palavras, como será

mostrado no capítulo dedicado à metodologia. O depoimento dos personagens do Programa SuperEscola traz à tona informações contextuais importantes para o entendimento das idéias educacionais em prática no município de Praia Grande. A fonte oral pode ser utilizada como uma ferramenta da história oral, que é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva e sua manifestação mais conhecida é a entrevista (MEIHY & HOLANDA, 2007). Analisamos as entrevistas a partir de uma leitura flutuante, inicial. Depois, em uma segunda leitura, foi observado itens de significação, ou seja, ideias veiculadas pelos gestores que nos remeteram aos temas centrais da pesquisa. Essas ideias foram então discutidas e serviram de eixos temáticos com os quais podemos estabelecer associações entre as falas dos gestores e as falas dos professores.

3.3 Questionário de perfil

Alguns professores responderam ao questionário no local de trabalho entre uma aula e outra. Outros professores levaram o questionário para a casa, retornando-os preenchidos. O questionário de perfil reuniu 10 perguntas que nos ajudaram a compreender, de uma melhor forma, quem eram os sujeitos participantes da pesquisa (apêndice, p. 186). Como as representações são construídas pelos sujeitos nas suas interações com os colegas de trabalho, familiares e amigos, enfim, com as pessoas com as quais eles convivem e socializam, informações sobre quem eles são e de onde falam, ou seja, informações sobre o contexto social, cultural e econômico dos quais eles fazem parte nos ajudam a compreender em que condições as representações foram produzidas. Em relação ao “quem” elabora uma representação, Jovchelovitch (2007) coloca que não há representação que não projete a identidade de quem a produziu. Inversamente, as informações sobre os sujeitos participantes da pesquisa facilitam a compreensão da participação das histórias de vida e das culturas na produção das representações.

As perguntas abrangiam variáveis como gênero, idade, formação acadêmica, escolaridade dos pais, renda mensal familiar, experiência como atleta, experiência docente e escolha profissional. A hipótese é que essas variáveis estariam associadas de alguma maneira às representações, uma vez que elas entram em jogo influenciando as formas de vida de uma maneira geral, assim como as escolhas, as justificativas, as

expectativas e as tomadas de decisão dos sujeitos sobre vários aspectos ligados à sua profissão. A formação acadêmica e a experiência como atleta, por exemplo, poderiam ter um efeito sobre a formação do conceito de educação física e de esporte de alto rendimento. A experiência docente poderia impactar nas opiniões sobre o período integral. A escolaridade dos pais e a renda média das famílias podem estar relacionadas e podem impactar na escolha da profissão. O item que avalia o interesse pelo campo da educação física nos ajuda a entender as razões pelas quais os sujeitos optaram por esta área, o que pode auxiliar a compreender as representações que eles possuem sobre trabalhar no SuperEscola.

Mais do que investigar os efeitos de cada uma dessas variáveis na produção dessas representações, o perfil dos sujeitos informa sobre quem eles são, de onde eles falam, de onde vieram e como vivenciam seu cotidiano. Tomadas como um todo, essas informações podem nos ajudar a explicar as suas representações sobre os temas em questão e observar onde elas se ancoram. Como esses dados eram de natureza quantitativa, procedeu-se a uma análise estatística simples que mostrou as frequências das respostas, ou seja, as ocorrências e as estabilidades.

O estudo é de natureza qualitativa, ou seja, permite entender o fenômeno da representação segundo a perspectiva dos sujeitos. Entretanto, os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, como aponta Bardin (1977). A pesquisa qualitativa pode se beneficiar de procedimentos quantitativos que mostram as ocorrências do fenômeno em uma dada população. O pesquisador pode, assim, interpretar essas ocorrências, sua frequência e saliência, e atribuir a ela uma significação. Por esta razão, os dados obtidos com os instrumentos da Associação livre de palavras e com o questionário projetivo foram tratados pela análise de conteúdo e pelo software *Evoc* que fazem uso dos dois procedimentos, quantitativo e qualitativo.

3.4 Associação Livre de Palavras (ALP)

Na ALP, os sujeitos foram solicitados a evocar as quatro primeiras palavras que lhes vieram à mente após ouvirem os seguintes termos indutores: a. prática docente no Programa SuperEscola, b. ensino de período integral e c. inclusão social (apêndice, p. 188). A aplicação dos questionários foi individual. A evocação permite um acesso mais rápido às representações dos sujeitos sobre o objeto pesquisado. Em seus estudos, Vergés (1992) desenvolveu uma técnica que além de combinar a frequência de emissão

das palavras com a ordem que estas eram evocadas. Esse método de análise constitui uma base de dados que possibilita vários procedimentos de leitura e interpretação, proporcionando a constituição de diferentes categorias e a observação de como os elementos de uma mesma representação estão articulados.

As palavras evocadas com alta frequência tornam-se importantes, pois a saliência de uma ideia, pode ser observada e explicada pela frequência de aparição dessa ideia nos discursos dos componentes de um mesmo grupo, criando categorias e organizando estas palavras. A frequência de evocação e ordem média da evocação de cada palavra, possibilita assim o levantamento daquelas palavras que mais, provavelmente, pertencem ao núcleo central da representação, por sua saliência (Sá, 1996).

A análise dos dados da associação livre de palavras foi realizada com a ajuda do software EVOC. Este software combina a frequência de palavras evocadas com a sua ordem de evocação, gerando quatro possíveis grupos. As palavras com alta frequência e prontamente evocadas podem ser encontradas no quadrante superior esquerdo da tabela. Elas indicam os elementos constituintes do núcleo central da representação. Elas foram as mais salientes pela alta frequência e pronta evocação. As palavras altamente frequentes, mas pronunciadas menos prontamente podem ser encontradas no quadrante superior direito da tabela. Elas correspondem aos elementos periféricos da representação. O mesmo ocorre com as palavras encontradas no quadrante inferior esquerdo e no quadrante inferior direito. São palavras com baixa frequência, mas pronunciadas prontamente (terceiro quadrante) e palavras com baixa frequência pronunciadas não prontamente (quarto quadrante). Esses quadrantes ajudam a delinear a estrutura das representações.

3.5 Questionário projetivo

O questionário projetivo era composto por duas pequenas histórias de dois personagens fictícios, com algumas diferenças entre elas (apêndice, p. 189). Foi aplicado individualmente aos sujeitos. O objetivo era fazer com que os sujeitos se enxergassem na figura dos personagens e tivessem mais liberdade para expressar suas opiniões sobre os temas educação física, período integral, inclusão e relação professor-aluno. Após cada narrativa ou história foram formuladas nove questões e cada sujeito deveria respondê-las colocando-se no lugar dos personagens. Este instrumento tem

como meta diminuir o grau de implicação pessoal do sujeito com suas respostas, facilitando a expressão de representações que não seriam veiculadas em questionários tradicionais. Isso porque, alguns estudos, como o desenvolvido por Menin (2006), apontam para o fato de que questionários e entrevistas nos quais o pesquisador está muito próximo, podem dificultar a expressão de representações dos sujeitos. O método projetivo facilitaria essa expressão.

Na narrativa 1 pretendeu-se retratar Paula, uma ex-atleta que decidiu mudar de carreira e tornar-se professora de educação física. Nessa narrativa a professora tem dificuldades de adaptação a um programa esportivo de ensino de período integral. Com a narrativa 2 objetivou-se retratar Mario, um professor de educação física que gostava de esportes. Mario parece se adaptar bem a um novo emprego de ensino de período integral. Nessas duas narrativas procuramos acessar as expectativas e necessidades dos professores com relação ao emprego em um Programa de ensino de período integral. A ideia era extrair opiniões positivas e negativas sobre esse programa por meio de personagens fictícios. As expectativas com relação à aprendizagem dos alunos, com relação à relação professor-aluno e com relação ao novo emprego poderiam estar relacionadas às histórias de vida dos personagens. Provavelmente, não existiria um consenso sobre o que é período integral, sobre escola de tempo integral, sobre a ampliação de jornada escolar e tempo extra. Essa falta de consenso poderia estar influenciando as práticas dos professores. Após a leitura das narrativas, os sujeitos deveriam responder questões sobre esses tópicos. A análise das respostas nos indicaria os pontos de vista dos sujeitos de uma maneira indireta, pois as perguntas faziam referência ao caso dos personagens.

Os dados do questionário projetivo foram tratados segundo a análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). Uma primeira leitura flutuante fez emergir os tópicos mais relevantes para os sujeitos em suas respostas. Algumas categorias puderam ser definidas nessa primeira leitura. Realizou-se uma segunda leitura do material onde foi possível identificar os itens de significação temática, ou seja, os temas que apareceram nas respostas de cada pergunta. Esses temas apareceram e foram expressos por meio de palavras ou expressões. Então, procedeu-se a uma marcação desses itens e a sua classificação em categorias temáticas. Cada item foi classificado em uma única categoria. Entretanto, em alguns casos, em uma mesma resposta foi identificado mais que um item. Assim, o cálculo da frequência dos itens em cada categoria foi realizado sobre o número total de itens produzidos e não sobre o número total de sujeitos.

3.6 Entrevistas com grupo de 12 professores de educação física

A entrevista com um grupo de 12 professores foi utilizada para o aprofundamento de determinados temas surgidos ao longo da pesquisa, por meio das outras ferramentas metodológicas (apêndice, p. 169). Aproveitamos a entrevista também, para aprofundarmos nas opiniões dos docentes sobre os pontos positivos e negativos do Programa SuperEscola e obter deles, sugestões que possam vir a colaborar com a melhora do desenvolvimento das atividades do e no Programa. A entrevista constitui um método indispensável a todo estudo sobre representações (Sá, 1996). Os dados foram analisados a partir de leitura inicial, flutuante, que fez emergir algumas ideias importantes. Em uma segunda leitura, essas ideias foram sendo computadas, o que gerou uma tabela com as frequências das respostas.

Capítulo 4 – RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados dos diferentes instrumentos foram analisados separadamente, iniciando-se pela análise documental e pela entrevista com os gestores do programa. Depois, apresentamos os resultados do questionário de perfil com os 50 docentes participantes da pesquisa. Após essa apresentação, foram analisados as respostas ao teste de associação livre de palavras seguidas dos termos indutores: prática docente no programa; ensino de período integral; inclusão social. Essa análise propiciou um levantamento dos elementos das representações mais salientes e a observação de como eles se relacionam. Na sequência, analisamos as respostas ao questionário projetivo, revelando as categorias encontradas e articulando-as com as representações sociais sobre os temas “expectativas com relação à aprendizagem dos alunos”; “expectativas com relação à relação professor-aluno”; “expectativas com relação à prática docente”; “expectativas com relação à educação esportiva em um ensino de período integral”; “como superar dificuldades”. Por fim, trazemos os resultados das entrevistas com os 12 professores.

4.1 Análise documental – diretrizes e mídia

a) Diretrizes

As Diretrizes do Programa SuperEscola não parecem claras e por vezes, levam a uma dúvida interpretação. Logo em sua apresentação, a Carta Magna do programa SuperEscola fala sobre a integração entre os diversos atores da comunidade escolar: alunos, pais, funcionários e comunidades locais. Percebemos que os professores e os gestores não foram explicitamente citados, pois a categoria funcionários é amplamente genérica.

Ainda na parte introdutória das Diretrizes, há uma referência às “aulas normais”. Elas se referiam ao período de quatro horas que os alunos passam em sala de aula nas suas escolas. Ficamos com a sensação de que o SuperEscola era considerado uma atividade “complementar” ao período escolar. No decorrer do texto, observa-se que o SuperEscola é conceituado como uma complementação educacional. Possivelmente, esse caráter “complementar” sugere um “pensar” o Programa como menos importante e sério que o período de aulas habitual.

Na parte dos objetivos gerais, as Diretrizes do Programa colocam em primeiro plano temas como ociosidade, evasão escolar e a redução de delitos juvenis entre jovens em situação de risco social. Esses objetivos surgiram nas falas dos idealizadores (gestores) do SuperEscola. Eles expressaram que existia uma demanda da população por iniciativas como essa pois ela sofria com a violência urbana. O Programa de educação de tempo integral seria uma alternativa para tentar melhorar esta situação, afastando as crianças e os jovens das ruas e aproximando-os do convívio escolar.

Na parte dos objetivos específicos do Programa, suas diretrizes abordam questões como atividades recreativas, prazerosas e educativas. Indica que é um dos objetivos motivar os alunos e estimular a participação em festivais culturais, festivais esportivos, gincanas e intercâmbios pedagógicos. Visa também aproximar pais e familiares dessas atividades.

Na parte das Diretrizes que trata do desenvolvimento das atividades esportivas, fica claro que o programa exige dos docentes uma prática pedagógica e um comprometimento com o Programa. O conteúdo pedagógico e didático deve acompanhar o rendimento motor e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético e moral dos alunos. Esses objetivos estão baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outras fontes bibliográficas ligadas à educação física e esportes, o que denota uma preocupação com a formação integral dos alunos.

Chegamos então à parte das Diretrizes do SuperEscola que recebe o título de “Diferenciação Durante o Desenvolvimento do Projeto”. O começo do texto ressalta que é no ambiente escolar e esportivo que os maiores equívocos são cometidos por parte dos professores que enfatizam a eficiência e o rendimento. Isso nos faz perceber que não é objetivo do Programa formar atletas. Por fim, o texto afirma enfatizar a diferença entre o SuperEscola e outras atividades, no que diz respeito à inclusão e à democratização do espaço escolar e esportivo, através das atividades esportivas de cunho sócio-educacional, oferecendo ao aluno razões para se lembrar da importância do esporte em sua vida.

Na parte das Diretrizes do SuperEscola que recebe o título de “Conteúdos temáticos: proposta metodológica” encontramos a seguinte escrita: “*as reflexões levantadas até aqui apontam para um nível de compreensão do esporte a partir da perspectiva construtivista*”. Estariam os autores do documento referindo-se à teoria

piagentiana? Parece que não está claro as relações estabelecidas entre o construtivismo e o esporte.

As Diretrizes do Programa, em seu capítulo “Conclusão”, trazem os seguintes escritos: *“os pontos abordados são formas metodológicas que podem e devem ser utilizadas nas aulas, respeitando as características da localidade, comunidade, as individualidades e características inerentes ao aluno como a faixa etária, bem como a sua realidade”*. Entretanto, não nos parece claro o que está sendo entendido por “Formas metodológicas”. A nosso ver, esta parte poderia estar melhor desenvolvida.

As palavras “recreativas” e “prazerosas”, presentes nas Diretrizes, apareceram na ALP como “lazer”. Nesse sentido, existe uma associação entre as representações de prática docente e as metas do Programa apresentadas nas Diretrizes. O “lazer” apareceu no quarto quadrante da ALP no primeiro termo, indicando um elemento da representação associado ao contexto de trabalho, à realidade e à necessidade dos sujeitos envolvidos no programa. As Diretrizes falam de “inclusão”. A palavra inclusão apareceu na ALP dos termos Prática docente e Ensino de período integral. Assim, podemos avaliar que a representação de Prática docente e de Ensino de período integral corresponde a uma ideia central do programa.

Ao passar no concurso público, os professores de educação física entram em contato com essas Diretrizes que têm como objetivo responder às dúvidas que eles possam ter com relação ao Programa. Mas, para que isso ocorra, é necessário que as Diretrizes sejam bastante claras com relação às ideias gerais que sustentam o Programa. Percebemos que seria necessário aprimorar as Diretrizes para que elas possam realmente atender aos novos professores.

Concluindo a análise das diretrizes do Programa SuperEscola, definidas em 2008, estas nos parecem conter informações que podem ser interpretadas de diferentes maneiras pelos professores e por toda a comunidade. A Carta Magna do Programa SuperEscola fala sobre integração entre a comunidade escolar: alunos, pais, funcionários e comunidade locais. Entretanto, elas não citam explicitamente os professores e os gestores. A categoria funcionários, que inclui esses dois profissionais, é amplamente genérica. Portanto, acreditamos ser necessário repensar a redação das Diretrizes para que elas possam explicitar como se dá a relação entre esses atores.

Ainda na parte introdutória, há uma citação sobre “as aulas normais” como sendo o período de quatro horas que os alunos passam na sala de aula. Ficamos com a sensação de que essa expressão pode ser interpretada pelos leitores como sendo o

SuperEscola um Programas em uma identidade própria. Ele existiria como um contraponto à atividade escolar tradicional, o que não é bem verdade. Ele tem características e objetivos próprios. Entretanto, ele tem também uma proposta educativa que vai ao encontro das propostas escolares. Essa articulação com o sistema educacional como um todo poderia estar mais claramente exposta nas Diretrizes do Programa. Outra análise de termos usados nas Diretrizes levou a um confronto de significados entre educação integral e educação de período integral. No texto, não fica claro essa distinção, o que pode estar gerando diferentes interpretações.

As Diretrizes ressaltam que o SuperEscola deve também atuar como complemento pedagógico na formação básica do aluno. Mas, não descreve com detalhe como se dará esse complemento e ao que ele se refere. No item dedicado aos objetivos gerais, as Diretrizes do Programa colocam em primeiro plano temas como ociosidade, evasão escolar e a redução de delitos juvenis entre os jovens em situação de risco social. Aproxima-se um pouco do que disseram os idealizadores (gestores) do SuperEscola sobre responder a uma demanda da população que sofria com a violência urbana. O Programa de educação de tempo integral seria uma alternativa para tentar melhorar esta situação, afastando as crianças e os jovens das ruas e aproximando-os do convívio escolar. Isso indica que o Programa nasceu de uma iniciativa social de atender um grupo sócio-econômico menos favorecido. A questão da inclusão social parece encontrar nesses objetivos sua principal referência.

No item dedicado aos objetivos específicos do Programa, as Diretrizes revelam que atividades recreativas serão desenvolvidas e que elas são prazerosas e educativas. Essas atividades seriam festivais culturais, esportivos, gincanas e intercâmbios pedagógicos entre os diferentes locais (ginásios, por exemplo) do SuperEscola. Essas atividades aproximariam os pais e os familiares das atividades do Programa. As palavras “prazeroso” e “educativo” indicam a preocupação com o lúdico e com o educacional, contrapondo uma idéia à outra. A educação física tem sido vista, ora como uma atividade lúdica, ora como educativa, e poucas vezes como ambas. As Diretrizes poderiam esclarecer essa complementariedade.

Quando as Diretrizes tratam do desenvolvimento das atividades esportivas, fica claro que o programa exige dos docentes um “fazer” pedagógico, uma formação contínua e um comprometimento com o Programa. Além disso, exigem que o conteúdo deva acompanhar o rendimento motor, cognitivo e afetivo dos alunos. Toda essa preocupação pode estar informando os professores sobre o aspecto pedagógico das

atividades, embora muitas vezes essas atividades tenham um cunho mais competitivo. Vemos aqui que a inclusão co-existe com a competição. Seria interessante explorar um pouco mais o que os sujeitos entendem por inclusão e como vêm o esporte competitivo neste contexto.

Por fim, o texto enfatiza a diferença entre o SuperEscola e outras atividades, no que diz respeito à inclusão e democratização do espaço escolar e esportivo, através das atividades esportivas de cunho sócio-educacional. Não fica claro de que outras atividades estão falando. Talvez fosse interessante ressaltar a diferença entre as atividades desenvolvidas no Programa e essas outras atividades, justamente porque esse contraste poderia delinear melhor a identidade do Programa. Com relação à questão do construtivismo, não está claro o que os autores entendem por construtivismo, e o que isso tem a ver com o Programa. Seria interessante que o documento esclarecesse esse ponto, para que os professores possam entender as bases teóricas e metodológicas sobre as quais suas práticas serão desenvolvidas.

b) mídia

A análise do número de matérias publicadas sobre o Programa SuperEscola, no biênio 2010 e 2011 no site da Prefeitura de Praia Grande mostra que existe um total de 286 matérias jornalísticas. Destas, 157 (54.90%) estavam voltadas às atividades competitivas do Programa, e que 129 (49.10%) faziam referência ao seu aspecto pedagógico (eventos, palestras, oficinas, etc.) e às atividades culturais/artísticas. Percebe-se, portanto, que de uma maneira geral, existe um equilíbrio entre essas matérias, sem uma clara preferência pela publicação e veiculação de informações sobre as atividades esportivas de cunho competitivo, apesar dele ser um dos pilares do Programa. Percebemos que as notícias veiculadas se distribuem igualmente entre esporte e artes, o que parece indicar que não há uma divisão no Programa em termos de atividades.

4.2 Entrevista com os gestores

Nesse espaço optamos por apresentar um pouco as ideias e as pessoas que estiveram por trás do Programa SuperEscola: o ex-prefeito, advogado Alberto Pereira Mourão, a secretaria de educação, professora Maura Lígia Costa Russo, o secretário de

Juventude, Esporte e Lazer, professor José Carlos de Souza e o Coordenador de Complementação Educacional, Esporte e Cultura da Secretaria de Educação, professor João Carlos Ribeiro Manso. Estes quatro sujeitos são os idealizadores e gestores do Programa. O depoimento desses sujeitos com relação ao projeto inicial e sua implantação pode ser útil no sentido de evidenciar as pilastras sobre as quais o projeto está sustentado. O espaço e o tempo da história oral são o aqui e o agora, e o produto é um documento.

Mourão nasceu em São Paulo, no dia 26 de abril de 1954. É casado com Maria Del Carmen Padin Mourão, tem duas filhas e três netos. Advogado, bacharel em Direito pela Faculdade Católica de Direito de Santos (UniSantos), Alberto Mourão é empresário da construção civil, sócio-proprietário da Mourão Construtora desde 1977. Foi presidente da Associação Comercial de Praia Grande nos anos de 1986 e 87. Em 91 e 92, atuou como provedor da Santa Casa de Praia Grande. Iniciou carreira política em 1982, como candidato a vereador. Na oportunidade era o mais jovem e foi o mais votado entre os candidatos. Presidiu a Câmara Municipal de Praia Grande no biênio 87/88. Em 1988, foi eleito vice-prefeito. Foi secretário municipal da Educação de janeiro a setembro de 89. Em 1995, foi eleito o primeiro presidente do Comitê de Bacias Hidrográficas da Baixada Santista. De 1999 a 2002 (e 2011 a 2014), atuou como Deputado Federal, quando foi suplente da Comissão de Educação. Em 2006, presidiu o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana da Baixada Santista (CONDESB).

Para Mourão, o Programa nasceu como uma forma de combater a violência urbana e proporcionar prazer para a criança.

“O homem forma seu caráter através da genética e do meio social em que vive. Países mais desenvolvidos como Canadá, Noruega e Estados Unidos também sofrem com esta violência urbana, o que deixa claro que o fator econômico não é o principal aspecto. No mundo moderno, onde pais trabalham, as crianças que ficam em casa e acabam sendo muito afetadas pela mídia e pelos sujeitos a seu redor. Com base nisso, queria investir em um Programa que pudesse prevenir os atos de violência e ir ao encontro das necessidades da sociedade moderna, para que a criança tenha um segundo tempo prazeroso na escola. E tem que ser prazeroso, senão, ela não participa”. Segundo Mourão ainda, esporte e cultura foram duas ferramentas educacionais valiosas e proveitosas para os estudantes: “O esporte é prazeroso quando você tem a opção de escolher a modalidade que quer praticar. Assim como as artes culturais. Cada um de nós tem sua vocação e ela aflora, a partir do momento em que você recebe oportunidade de desenvolvê-la, praticá-la”.

Maura, 51 anos, é pedagoga formada pelo Centro de Estudos Superiores do Carmo e pós-graduada em Gerente de Cidade pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/São Paulo). Iniciou carreira no serviço público em 1980 e desde 2001 é a titular da Secretaria de Educação. Entre seus principais projetos estão: implantação de laboratórios de informática nas escolas, municipalização do ensino de 1ª a 4ª série, ampliação do atendimento da demanda escolar, implantação da hora-atividade aos docentes da rede municipal, educação inclusiva, uniformização e capacitação dos educadores de apoio da rede municipal e a introdução do projeto de pedagogas-comunitárias.

Para Maura o principal objetivo do Programa é:

“A inclusão social. A condição de dar oportunidade a criança de praticar atividades que, devido a situação socio-econômica dos pais, ela dificilmente teria chance de participar. E também, dar sentido para esta criança, tirá-la da rua, de más companhias, de situações desconfortáveis”. Maura esclareceu o significado de inclusão social para ela: *“Eu entendo que é a questão da oportunidade. Sem oportunidade, você não insere o aluno nas possibilidades que a sociedade e a vida podem estar oferecendo”.*

Souza, 54 anos, é professor de Educação Física, formado pela Faculdade de Educação Física de Santos, na Universidade Metropolitana de Santos (FEFIS/UNIMES) e pós-graduado em Formadores de Gestores Municipais de Políticas na Educação, pela Universidade de Franca (UNIFRAN), em 2004. Ingressou no serviço público aos 17 anos, em janeiro de 1974, como office-boy. Foi técnico de futebol de seleções de Praia Grande, professor das escolinhas de Esportes e professor de Educação Física em escolas estaduais e particulares. De contínuo a chefe de setor, departamento e divisão, José Carlos galgou vários degraus na área administrativa do Município antes de ter seu nome confirmado para secretário, em 2004, quando foi criada a Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (Sejel). Entre outros projetos, encabeçou a organização os Jogos Regionais (2005), Jogos Abertos Brasileiros e do Interior (ambos em 2007).

Souza relatou a origem do SuperEscola:

“Em 2001, a ideia de que nós fizéssemos esporte competitivo e escolar em Praia Grande tomou corpo. Nesse período, criamos uma atividade determinada Jornada Ampliada, na qual a criança praticava esporte no contra-turno do período de aula. Em 2007, investimos R\$ 35 milhões em equipamentos e espaços esportivos na Cidade. Em 2008, a partir do que já havíamos realizado e vivido, criou-se o projeto SuperEscola, que deu enfoque as áreas esportiva e cultural. Então, pudemos utilizar na educação, todo o investimento feito pela

administração municipal no esporte”. Souza destacou a igualdade para todos ofertada pelo SuperEscola: “Ver num ginásio esportivo de iniciação escolar uma mãe chegando com o carro do ano e outra de ônibus, a pé ou de bicicleta, é enriquecedor. São duas crianças que provém de situações sociais diferentes, educações diferentes, vidas diferentes, convivendo através do esporte e aprendendo diversidades culturais”.

Manso nasceu em Santo Antônio da Platina, no Paraná, chegou a Praia Grande em 1993. Casado com Tatiana Regina, é pai da pequena Luiz Beatriz, 5 anos. É formado em Educação Física e Ciências da Computação na Universidade de Marília (UNIMAR); e Jornalismo na Universidade de Bauru (incorporada em 1988, a Universidade do Estadual Paulista – UNESP). Em 1995, aprovado em concurso público, passou a integrar a administração municipal. Em 2002, na Escola Municipal José Padin Mouta, foi mentor e precursor da escolinha de judô da Cidade. É o responsável pelo desenvolvimento deste esporte em Praia Grande. Faixa preta 2º Dan, aprendeu a modalidade aos 8 anos, em Marília. Na época de atleta, foi campeão regional, paulista e brasileiro. O trabalho dedicado realizado por Manso foi reconhecido em nível estadual e nacional, e atualmente, ele ocupa o cargo de delegado regional de judô do Litoral (da Federação Paulista). Curiosamente, apaixonou-se pela arte do sumô, tradicional esporte japonês. Foi campeão brasileiro e integrante da seleção nacional que por nove anos consecutivos venceu o Campeonato Mundial Estudantil. Manso faleceu em 2011, alguns meses após a realização desta entrevista.

Manso avaliou o Programa:

“Creio que há conflito entre educação física escolar e escolinha de esporte. Quando realizamos nosso primeiro concurso para contratação de professores de educação física demos vantagens de pontos para o cara que tinha mestrado, doutorado. E recebemos profissionais com uma visão fechada. O SuperEscola não é iniciação esportiva. É um Programa Educacional. Temos alunos competindo, mas isso deve ser algo natural, opção dos alunos, sem cobrança, sem foco específico. É o aluno que tem que querer. Não o professor do Programa, nem os pais dele. O professor deve lembrar de sua responsabilidade quanto educador e não como técnico de equipe”.

Após essas falas, fica a impressão positiva e de orgulho que os idealizadores têm pelo Programa SuperEscola. Ficou claro que o Programa nasceu com o objetivo de retirar crianças da rua e diminuir a violência urbana. O objetivo principal do programa é servir como ferramenta de cidadania. Também ficou claro que os idealizadores do

Programa sabem da existência do conflito entre educação escolar e esporte de alto rendimento. As transcrições das entrevistas estão no apêndice.

Os sujeitos entrevistados relacionam educação integral ao termo complementação educacional. Entretanto, entendemos que esses são conceitos distintos. Uma complementação é um bônus, um algo a mais, uma atividade extra que se refere a um “tempo extra” de atividades. Uma educação integral objetiva desenvolver o sujeito como um todo, nos seus aspectos psicológicos, cognitivos, sociais e afetivos, e não está tanto atrelada ao aumento de tempo e sim à qualidade e aos objetivos pedagógicos das atividades desenvolvidas. A análise dessas falas indica que possivelmente existe um problema de entendimento e interpretação desses conceitos por parte dos gestores o que pode impactar na forma como os professores entendem o Programa.

Concluimos que as entrevistas realizadas com os gestores foram fundamentais para compreender as ideias seminais sobre o Programa, que formam as bases de sua sustentação. As diretrizes têm papel vital neste contexto, pois são estas normas que determinam as condutas dos professores de educação física do SuperEscola. A partir destas diretrizes é que os professores preparam os conteúdos que desejam transmitir aos alunos e orientam suas práticas.

Segundo o que compreendemos da Teoria das Representações Sociais, a influência de uma pessoa sobre outra acontece principalmente através do pensamento. Alguém comunica um pensamento, os pensamentos são reais, apesar de estarmos inclinados a considerá-los irrealis. Logo, conhecer o pensamento dos gestores é conhecer suas representações. Tomar conhecimento das idéias que estes gestores possuem sobre inclusão social e período integral, nos possibilitou perceber que há diferenças entre as representações deles e dos professores de educação física do Programa. Saber sobre a expectativa destes gestores em relação aos docentes e os processos avaliativos que eles utilizam para analisar os resultados do Programa, nos mostra que há uma distância entre teoria e prática dentro do SuperEscola.

Outras diferenças que pudemos notar são que os gestores consideram ideal a faixa etária abrangida pelo Programa, os professores a contestam; que o Programa surgiu sem base pedagógica, o que nos leva a crer, que esta foi introduzida durante o processo, com as atividades do SuperEscola já em andamento; que os pontos positivos e negativos do Programa são representados de formas contrastantes entre os gestores e os educadores físicos; e que os gestores reconhecem a existência de um conflito interno entre os docentes de educação física do Programa, conflito este que é demarcado pela

compreensão de diferenças existentes entre a metodologia aplicadas na educação física escolar e o esporte de alto rendimento.

4.3 Questionário de perfil – os professores participantes da pesquisa

Dos 50 professores, 32 são homens (64%), com média de idade de 33,7 anos e 18 são mulheres (36%), com média etária de 29,6 anos. O conjunto total de docentes tem média de idade de 32,2 anos. Entre os professores, 27 são casados ou estão em uma união estável (54%), 23 (46%) são solteiros – incluindo 1 que é separado. Apenas 11 professores (22%) têm filhos. Dos 50 pesquisados, 42 são formados em educação física e 8 (16%) são estagiários (estão cursando educação física). Do grupo de 42 docentes formados, 19 possuem pós-graduação *lato sensu*. Dentre os 50 professores, 21 (42%) trabalham apenas no Programa SuperEscola, 13 (26%) trabalham no Programa e nas redes municipal ou estadual, 6 (12%) atuam no Programa e em academias ou clubes e 2 (4%) trabalham no Programa e na rede particular de ensino. Os 8 estagiários trabalham apenas no Programa.

Com relação à formação dos pais, os dados coletados indicam que 30% das mães dos professores estudaram até o ensino fundamental, 52% estudaram até o ensino médio, 14% possuem o ensino superior completo, 2% o ensino superior incompleto e 2% o magistério. Quanto aos pais, 46% têm apenas o ensino fundamental completo, 58% têm ensino médio completo, 12% possuem o ensino superior completo, e 6% o ensino superior incompleto. Esses dados mostram que a maior parte dos professores pertence à primeira geração de suas famílias com curso superior.

A renda mensal foi escolhida como um indicador do nível sócio-econômico dos participantes da pesquisa. Dos 50 professores, 8% recebem até 3 salários mínimos, 78% têm renda mensal de 3 a 10 salários mínimos (R\$1.635,01 a R\$5.450,00) e 14% recebem mensalmente entre 11 e 20 salários mínimos (R\$ 5.450,01 a R\$ 10.900,00). Esses dados indicam que, em sua maioria, os participantes da pesquisa se enquadram no nível sócio-econômico médio.

Com relação às experiências como atletas, 86% dos profissionais relataram que foram atletas no passado, enquanto que apenas 14% não tiveram essa experiência. Dos 50 professores, 78% possuem mais de um ano de experiência como professor enquanto que 22% deles afirmaram ter menos de um ano. Mais da metade, 52% dos professores relatou que atua entre 10 e 14 anos na profissão. Outros 28% não especificaram

exatamente quanto tempo de carreira docente possuem. Outros 10% disseram que lecionam entre 3 a 4 anos. E apenas 6% dos professores possuem mais de 22 anos de carreira docente. O que indica que estamos pesquisando um grupo de docentes com experiência prática.

Quando questionados sobre as razões da escolha profissional, 76% deles disseram que gostam muito de esporte e que sentem prazer na atividade física. Alguns 12% citaram que se tratava de uma vocação natural e afirmaram que a escolha deveu-se por gostar de lidar com pessoas, educar através do esporte e formar cidadãos. Poucos professores, 6%, revelaram ter interesse na área da saúde e 4% mencionaram o valor das mensalidades universitárias como o motivo que os levaram a escolher essa profissão. Apenas um professor declarou que sua escolha foi influenciada por um antigo professor. Assim, podemos avaliar que a maioria dos professores de educação física do Programa SuperEscola de Praia Grande foi atleta, tem muitos anos de experiência docente e escolheu essa profissão por gostar de atividades físicas.

Segundo o que pudemos absorver dos textos de Serge Moscovici, a definição e delimitação das características do grupo pesquisado é vital para a pesquisa em representações sociais. As representações são formadas nos grupos, por meio da interação entre as pessoas. Por isso, ao obtermos dados de perfil dos docentes conseguimos nos aproximar de suas vidas e tentar entender como suas ideias e crenças acerca de algo podem estar relacionadas a esses cotidianos, a essas histórias de vida, a esses contextos culturais. Percebemos que 86% dos professores foram atletas no passado. Isso pode ser um bom ponto de ancoragem de suas representações sobre o programa, sobre os temas educação física, educação integral e inclusão, pois o desejo de “formar atletas” pode estar enraizado nas experiências de vida desses ex-atletas. Observamos, também que eles possuem muita experiência docente. Não são jovens profissionais, pois a grande parte deles possui mais de 10 anos de experiência. Esses profissionais experientes alegam que foram para a educação física porque gostavam de esporte e de atividades físicas. Entretanto, quando perguntados sobre as razões de terem escolhido essa profissão, a educação integral, ou mesmo a educação, não foram tão mencionadas, pois só 12% deles fizeram menção a elas. Então, podemos inferir que a experiência de ser professor de educação física que eles possuem está mais para a formação de atletas. Isso poderia explicar as contradições entre esporte de alto rendimento e educação física escolar que encontramos ao longo da pesquisa.

Ao tomar conhecimento de que 19, dos 42 docentes formados, são pós-graduados (*lato sensu*) avaliamos a possibilidade de diferenças no grupo estarem condicionadas à variável “formação”. Também percebemos que 39 dos docentes tinha mais de um ano de experiência na profissão, contra 11 docentes que tinham menos de um ano de vivência no mercado de trabalho. Essas características indicam que Professores mais especializados e mais experientes exigem melhores condições de trabalho. Eles tendem a ser mais preocupados com a gestão participativa, com uma maior interação professor-gestor, e com a formação continuada de professores, com oferecimento de palestras, capacitação e reciclagem.

Por fim, o questionário de perfil nos informou que 38, dos 50 docentes, escolheram a educação física porque “gostavam muito de esporte”. Essa resposta nos chamou muito a atenção, pois a razão da escolha profissional recaiu no prazer em praticar esporte. Isso pode estar relacionado ao fato de a maioria ter sido atleta no passado. Como se sabe, a vida profissional de um atleta é curta e ser professor torna-se para muitos, uma segunda profissão.

4.4 Associação livre de palavras – ALP

Neste teste, os sujeitos foram solicitados a evocar as quatro primeiras palavras que lhes vieram à mente após ouvirem os seguintes termos indutores: a. prática docente no Programa SuperEscola, b. ensino de período integral e c. inclusão social. A análise da associação livre de palavras realizada com a ajuda do software *Evoc* produziu três tabelas, uma para cada termo indutor (tabela 1 para o termo indutor “prática docente no Programa”; tabela 2, para o termo indutor “período integral”; tabela 3, para o termo indutor “inclusão social”).

Os dados na tabela 1 mostram que os professores de educação física, ao avaliarem suas próprias práticas e o Programa SuperEscola, apontaram o termo “falha” como o mais relevante. Juntamente com a palavra “criatividade”, a expressão “falha” compõe o núcleo central da representação de prática e do Programa.

A palavra “falha” engloba outras palavras que possuem o mesmo sentido tais como “confusão”, “mal planejado”, “ruim” e “ineficiente”. A palavra falha foi escolhida para representar todas essas expressões após um processo de classificação, pois todos esses termos mostravam um lado negativo e deficiente do Programa. A palavra “criatividade” pode estar relacionada ao termo “prática”, no sentido de que, no dia-a-dia

do professor, um grande número de atividades tem a ver com o imprevisto, que demanda uma resposta criativa.

Frequência	Principal ordem de evocação	
	Menos de 2,5	Mais de 2,5
Maior ou igual a 7	Falha (10) Criatividade (7)	Educação (12) Esporte (12) Planejamento (8)
Entre 5 e 6	Meta (6)	Lazer (6) Professor (6) Importante (5) Inclusão (5) Positivo (5)

Tabela 1: Termo indutor, prática docente/Programa Superescola.

As palavras “esporte” e “educação” surgiram como elementos intermediários e periféricos, possivelmente indicando uma percepção do Programa alicerçado nas práticas diárias e nas experiências de vida, pois o esporte está associado à formação e às atividades esportivas de muitos dos professores. O termo “planejamento” estaria associado a criatividade. A inclusão aparece no último quadrante, indicando o impacto da realidade e do momento presente nas representações da prática docente. Existe a demanda por inclusão. O lazer, apesar de ser um dos motes da educação física, também surgiu na periferia, pois ele ainda não é tão valorizado na nossa sociedade como o esporte. Apesar disso, trata-se de uma preocupação presente nas aulas dos sujeitos, ou um tema que surgiu na formação acadêmica dos sujeitos. Os anarquistas definiam a recreação (lazer) e a prática esportiva como funções básicas para a socialização.

Os dados na tabela 2 mostram que os professores de educação física associam ao termo indutor “período integral” as idéias de inclusão optativa, o que contrasta com um saber sobre inclusão que é obrigatório e direcionado a todas as crianças. De certa maneira, essas imagens correspondem à realidade, uma vez que a frequência às aulas não é obrigatória. Mais uma vez, as palavras “falho” e “planejamento” apareceram nas representações. Elas podem estar indicando um pensar crítico sobre o projeto. A palavra “atual” representa bem a contemporaneidade do tema, e o fato de estar na periferia indica o caráter contextual, de tempo e de espaço dessa representação.

Frequência	Principal ordem de evocação	
	Menos de 2,5	Mais de 2,5
Maior ou igual a 8	Inclusão (9) Opção (8)	Educação (23) Alunos (9) Esporte (8)
De 4 a 7	Falho (5) Atual (4) Escola (4) Socialização (4)	Planejamento (7) Importante (6) Cansativo (5)

Tabela 2: Termo indutor, ensino de período integral.

No quarto quadrante as palavras “importante” e “cansativo” remetem a uma ideia de contradição. O Programa é considerado importante pelos professores, entretanto, eles reconhecem que ele tem um componente negativo, o cansaço. Não está claro para quem ele é cansativo, para o professor ou para o aluno. Neste termo indutor, a palavra “inclusão” apareceu com maior frequência e na primeira ordem de evocação, sugerindo ser o núcleo central da representação de período integral. Portanto, os sujeitos parecem articular período integral com inclusão. Ela está sendo sustentada pelo elemento periférico “educação”, que remete à idéia de uma atividade esportiva educativa.

Os dados na tabela 3 mostram que os professores de educação física associam a palavra “inclusão” à educação.

Frequência	Principal ordem de evocação	
	Menos de 2,5	Mais de 2,5
Maior ou igual a 7	Educação (7)	Integração (10) Deficiente (7) Importante (7) Oportunidade (7) Participação(7)
Entre 5 e 6	Direito (5) Socialização (5) Superação (5)	Deficiência (6) Necessidade (6) Aluno (5)

Tabela 3: Termo indutor, inclusão social.

Os elementos periféricos mais importantes referem-se à inclusão como uma maneira de integrar crianças com deficiências físicas, e que isso é um direito delas.

Talvez este direito esteja baseado nas ancoragens que os docentes têm sobre os textos de Anísio Teixeira. As palavras deficiência e deficiente apareceram duas vezes nesta análise. A palavra “superação” oferece suporte à idéia de integração de pessoas com “dificuldades”. Por fim, a palavra “direito” reflete um pensar político e social sobre a inclusão. Vale salientar também que as palavras “integração” e “participação” revelam um pensar sobre o Programa que possui afinidade com as suas diretrizes. Foi interessante observar que a palavra “esporte”, que apareceu nos outros termos indutores, não surgiu na análise do termo “inclusão social”.

Podemos concluir que ao analisarmos as representações sociais dos professores de educação física no teste de associação livre de palavras, observamos que eles apontam alguns problemas no Programa. Por outro lado, os docentes ressaltam as palavras “esporte”, “educação” e “importante”, valorizando o Programa e, possivelmente, indicando uma percepção do Programa alicerçado nas práticas diárias e nas experiências de vida, pois o esporte está associado à formação e às atividades esportivas de muitos dos professores.

Eles também relacionam período integral com as idéias de inclusão. Esse entendimento contrasta com um saber sobre inclusão social que seria direcionado a todas as crianças. De certa maneira, essas imagens correspondem à realidade, uma vez que a frequência às aulas não é obrigatória. E os docentes associam a palavra “inclusão” à educação esportiva, fator que está exposto nas Diretrizes do Programa. Contudo, relacionam fortemente a palavra inclusão com alunos portadores de deficiência física, intelectual ou visual e não com inclusão social de uma maneira geral.

4.5 Questões projetivas

Esse instrumento era composto por duas narrativas que foram apresentadas aos sujeitos. Os sujeitos foram convidados a ler as narrativas e a completar as perguntas que se seguiam a elas:

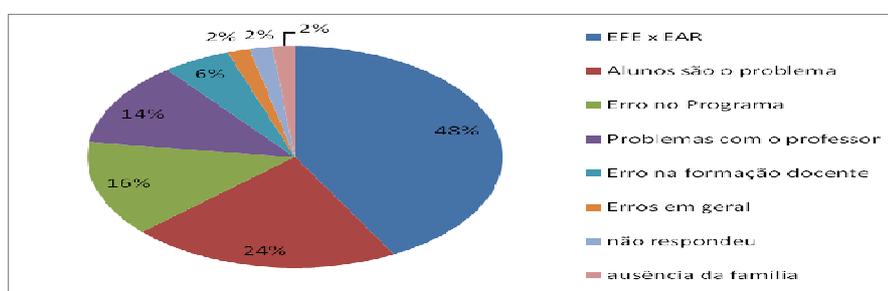
Narrativa 1 – “Paula foi atleta e decidiu mudar de carreira. Apaixonada pelo esporte estudou e formou-se em educação física. Após a graduação, candidatou-se a uma vaga de professora em um programa de educação-esportiva complementar ao turno escolar (ensino de período integral). Aprovada no concurso, Paula foi chamada a iniciar as atividades. No primeiro dia de aula, quando se confrontou com os alunos, Paula tomou

um susto. Percebeu que o grupo de estudantes e o programa não correspondiam as suas expectativas. Depois de algumas aulas, Paula ficou frustrada.”

As perguntas eram as seguintes: Quais eram as expectativas dela com relação à aprendizagem dos alunos? Por que suas expectativas falharam?

As respostas a essas perguntas podem ser vistas no gráfico 1 abaixo. Elas foram agrupadas em 8 categorias segundo o critério “tema”. Essa classificação foi orientada pelo trabalho de Bardin (1977). Houve uma primeira leitura flutuante onde foi possível perceber que alguns temas surgiram com maior frequência. Esses temas deram origem às categorias. A segunda leitura, mais detalhada e aprofundada, permitindo que as respostas fossem sendo encaixadas nas categorias temáticas. Cada resposta foi classificada uma só vez em uma determinada categoria, pois as categorias eram excludentes. As categorias foram as seguintes: “*Educação Física Escolar x Esporte de Alto Rendimento*”, “*Alunos são o problema*”, “*Erro no programa*”, “*Problemas com o professor*”, “*Erro na formação docente*”, “*Erros em geral*”, “*Não respondeu*” e “*Ausência da família*”.

Gráfico 1 - respostas à pergunta: Quais eram as expectativas dela com relação à aprendizagem dos alunos? Por que suas expectativas falharam?



A categoria “EFE x EAR” (48%) traz à tona um conflito claro para a maioria da classe docente do Programa SuperEscola. Hoje, professores de educação física, atletas e ex-atletas, desenvolveram visões diferentes de como o Programa deve ser construído junto aos alunos. Esta categoria reúne paradoxos e contradições entre treinamento específico e a atividade física educacional, entre especificação e aprendizado de várias modalidades esportivas, entre alunos disciplinados e não disciplinados, entre ênfase na técnica e atividade lúdica. Com base nos dados coletados pode-se dizer que esta categoria exemplifica o maior pólo de contradições do Programa. A resposta do sujeito 4 da pesquisa, mostra essa contradição: “*Com certeza, a expectativa de Paula era encontrar todos os alunos interessados em praticar atividade física em sua aula.*”

Porém, sua vida competitiva era totalmente diferente da vida escolar, pois o educador deve socializar-se com a comunidade e observar anseios e carências dos alunos, atraindo todos para o aprendizado”. Assim, como relata o sujeito 1 da pesquisa: “Paula era atleta de alto rendimento, acostumada com treinos periódicos e esperava que a educação esportiva seria a mesma coisa que seus treinos”.

A categoria “Alunos são o problema” (24%) retrata a atribuição de responsabilidade ao aluno pelas falhas no ensino. A categoria reuni expressões como: “alunos desinteressados”, “sem limites”, “sem educação” (familiar), “não colaboradores”, “com dificuldades de aprendizado”, “com desvio de comportamento”, “com falta de comprometimento”, “muito protegidos pelo sistema (poder público)” e que “utilizam roupas inadequadas para as práticas da educação física”. Como exemplifica o sujeito 6 da pesquisa: *“Como era atleta, Paula achava que a aula de educação física seria prazerosa. Quando se deparou com alunos sem educação e limites, ficou frustrada. Na minha opinião, suas expectativas falharam porque dar aula em escola é difícil, crianças estão sem limites e muita proteção. Muitos alunos se aproveitam da situação”.*

A categoria “Erro no Programa” (16%) mostra que uma pequena parte dos professores relaciona as dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos com falhas no programa. As palavras incluídas nesta categoria revelam questões relacionadas às condições de trabalho que eles consideram inadequadas. Citaram as falha no sistema e que os professores não conhecem as diretrizes do próprio Programa em que trabalham. As respostas incluídas nesta categoria indicam que faltam objetivos ao Programa e que a Secretaria de Educação de Praia Grande (gestora) está mais preocupada com a quantidade de alunos participantes do que com a qualidade do conteúdo ensinado. Como relata o sujeito 5 da pesquisa: *“Expectativas ruins pela falta de respeito e proteção que o sistema hoje, coloca 150% a favor do aluno. O professor fica exposto a todo tipo de pressão”.*

A categoria “Problemas com o professor” (14%) revela que para uma parcela dos docentes, suas expectativas falhavam em suas próprias práticas, assim tinham dificuldades para imaginar uma relação de aprendizado com os alunos. Suscitaram temas como “metodologia falha”, “prática docente ruim”, “pedagogia equivocada”, “falta de experiência docente”, “falta de experiência com crianças”, “alta de socialização com a comunidade”. Como exemplifica o sujeito 41 da pesquisa: *“Expectativas distorcidas porque a clientela era totalmente diferente da imaginada*

pela professora. Deveria ter mudado seus métodos e estratégias para alcançar seus objetivos”.

A categoria “Erro na formação docente” (6%) revela que alguns professores tiveram suas expectativas alteradas devido a uma suposta falta de contato com a realidade transmitida pelas universidades. Trouxe à tona expressões complexas como “ilusão da faculdade” e “distância entre faculdade e realidade”. Como demonstra o sujeito 36 da pesquisa: *“Suas expectativas falharam devido ao fato de que na maioria das vezes, a faculdade não prepara o profissional para atuar na carreira docente”.*

A categoria “Erros em geral” (2%) não indica uma situação específica que atrapalha a expectativa que Paula poderia ter com relação à aprendizagem dos alunos. A resposta do sujeito 22 mostra essa falta de especificidade na resposta: *“Ela imaginou que as coisas seriam de uma forma, mas tudo aconteceu diferente”.* A palavra tudo pode incluir uma série de erros, uma abrangência de possibilidades interpretativas.

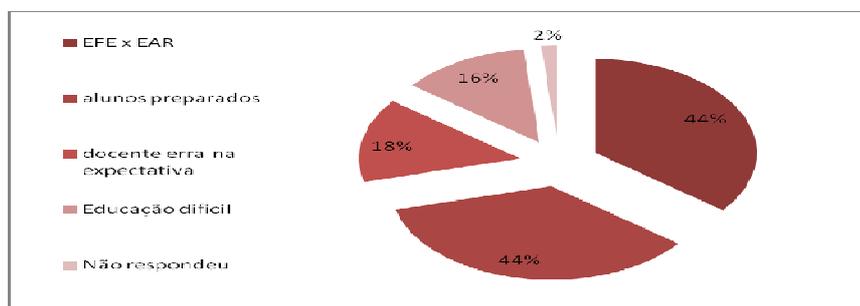
A categoria “Ausência da família” (2%) toca num ponto crucial para muitos educadores: a falta de apoio familiar. Quem fala é o sujeito 8 da pesquisa: *“Paula esperava que os alunos se dedicassem, com amor e disciplina de um atleta. Todavia, os alunos têm outros objetivos, nem sempre esportivos. Muitos estão no Programa porque os pais não os querem em casa”.*

A análise desta pergunta deixa clara a existência de um conflito na classe docente do Programa: o conflito entre educação física escolar e esporte de alto rendimento. Esse conflito gera um desconforto nos professores do Programa. A maioria credita as falhas de aprendizado dos alunos a esta indefinição entre um ensino mais inclusivo e geral e outro mais específico e de rendimento. Ou seja, é possível que exista uma falha de comunicação entre gestores, professores, alunos e pais, pois não estão claras para os docentes as diretrizes do programa.

Após as duas primeiras perguntas, os sujeitos puderam responder a outras duas questões:

Quais eram as expectativas dela sobre a sua relação com os alunos e por que ficou frustrada? Seguiu-se o mesmo procedimento de análise das questões das duas primeiras perguntas e foi possível identificar 5 categorias temáticas: “Educação Física escolar x esporte de alto rendimento”, “Alunos preparados”, “Docente erra na expectativa”, “Educação difícil”, “não respondeu” (ver gráfico 2).

Gráfico 2 - respostas às questões: Quais eram as expectativas dela sobre a sua relação com os alunos? Por que ficou frustrada?



A categoria “EFE x EAR” (44%) continua a emergir nas falas dos docentes com muita frequência. Esta questão envolve tópicos diferentes, mas que estão relacionados de maneira conflituosa como a relação técnico-atleta e a relação professor-aluno; os fundamentos específicos de um esporte e a participação em múltiplos esportes; uma modalidade única versus atividades físicas diversas; ambiente escolar e ambiente de competição; educação integral e a competição. Como exemplifica o sujeito 1 da pesquisa: *“Paula esperava uma relação técnico-atleta e não professor-aluno, na qual para adquirir respeito, é mais complicado”*. Outro relato importante é dado pelo sujeito 24 da pesquisa: *“Paula esperava conquistar rapidamente o respeito dos alunos, pois era o normal para um atleta. Mas, nem todos os alunos vêem o esporte como sua futura carreira”*.

A categoria “alunos preparados” (44%) firma a expectativa que uma parcela dos professores de educação física tinha do que Paula, como ex-atleta, esperava encontrar. Alunos educados, disciplinados, atenciosos, dedicados e comprometidos. Todavia, não foi com o que se deparou. A categoria agrupa respostas caracterizando os alunos como possuindo limitações motoras, sem domínio técnico, alunos desinteressados, sem compromisso com as aulas, excesso de individualidades. Como demonstra o sujeito 5 da pesquisa: *“Esperava encontrar alunos comportados, aguardando instruções, aceitando todas as modalidades impostas. Contudo, os alunos possuem vivências diversas, são grupos heterogêneos, têm idades diferentes e ambiente familiar diverso”*. Fato registrado também pelo sujeito 48 da pesquisa: *“A expectativa era que os alunos tivessem mais interesse, fossem mais disciplinados. Ficou triste por que encontrou um trabalho que exige paciência, sabedoria, leitura da realidade daquele grupo e não somente seus conhecimentos técnicos”*.

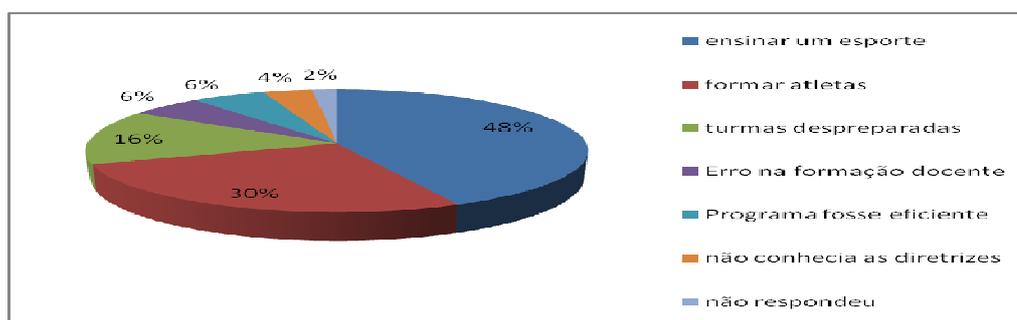
A categoria “Docente erra na expectativa” (18%) retrata que uma parte dos professores normalmente erra na expectativa que criam sobre a relação que podem ter com os alunos. Surgem temas como metodologia falha, avaliação prévia dos alunos mal feita, construção de uma relação de tia/tio e não de professor-aluno, o docente não consegue se fazer ouvir e não conquista o grupo de estudantes. A resposta do sujeito 17 exemplifica as respostas classificadas nessa categoria: *“Esperava encontrar alunos prontos para o esporte. Ficou frustrada por que não fez uma prévia avaliação diagnóstica do grupo”*. Como relata também o sujeito 32 da pesquisa: *“É difícil falar e ser ouvida”*. E como exemplifica o sujeito 45 da pesquisa: *“Paula tinha a expectativa de se tornar um exemplo e ponto de referência para os alunos, mantendo uma relação de respeito, comando e confiança. Ficou triste por falta de competência e técnica para executar a metodologia auto-proposta, ou esta, era ineficaz”*.

A categoria “Educação (é uma área) difícil” (16%) retrata opiniões sobre a situação do ensino em geral e como essa situação afeta a relação professor-aluno. Pelas respostas, foi possível observar que o professor se sente impotente diante das dificuldades no sistema de ensino. As seguintes respostas ilustram essa preocupação: “no caminho há trancos e barrancos”, “alunos têm problemas sociais”, “problemas psicológicos”, “população”, “programa inadequado”, “aluno carente” e “realidade educacional ruim no país”. Como aponta o sujeito 12 da pesquisa: *“Paula esperava ter boa relação com os alunos, mas na área da educação nem tudo é como um mar de rosas. Há trancos e barrancos, desaforos que devem ser enfrentados e superados”*. E corrobora o sujeito 37 da pesquisa: *“Paula queria formar cidadãos, não apenas atletas. Todavia, não encontrou uma finalidade específica no Programa, apenas um amontoado de alunos”*.

Esta pergunta “Quais eram as expectativas dela sobre a sua relação com os alunos? Por que ficou triste?” revelou que apesar de os professores terem boa expectativa na construção de uma relação com os alunos, a realidade contradizia este sentimento. Mais uma vez, o conflito educação física escolar e esporte de alto rendimento afeta o trabalho dos docentes, indo ao encontro dos resultados obtidos na primeira questão. Ou seja, há falha de comunicação entre todos os agentes/atores envolvidos no Programa SuperEscola de Praia Grande. Outro fato a ser observado é que os professores responsabilizam o sistema educacional e os fatores externos ao programa pelas dificuldades que eles enfrentam na relação com seus alunos. Parece não haver a percepção de que essa relação deve ser construída no dia a dia.

A terceira pergunta era a seguinte: Quais eram as expectativas dela com relação à sua prática? Por que ela não foi bem sucedida? As respostas a essas perguntas geraram 7 categorias: “ensinar um esporte”, “formar atletas”, “turmas despreparadas”, “erro na formação docente”, “programa fosse eficiente”, “não conhecia as diretrizes”, “não respondeu”. O gráfico 3 ilustra a classificação feita.

Gráfico 3 - Respostas às questões: Quais eram as expectativas dela com relação a sua prática? Por que ela não foi bem sucedida?



A categoria “Ensinar um esporte” (48%) simboliza que, na opinião da maioria dos professores de educação física do Programa SuperEscola de Praia Grande, por ter sido ex-atleta, Paula ansiava por ensinar uma modalidade esportiva específica aos alunos. Reúne temas como “dar treinamento”, “ter vivência de atleta”, “especialista em uma modalidade esportiva”, “iniciação esportiva”, “escolinha de aperfeiçoamento”, “rendimento”, “formação de atletas”, “aplicar fundamento específico de um esporte”, “revelar talentos”, “ensinar regras”, “trabalhar com equipes” e “ser um bom treinador”. Assim, como exemplificado pelo sujeito 5 da pesquisa: *“Paula tinha a expectativa de trabalhar com iniciação esportiva. Não foi bem sucedida porque o Programa não tem esta meta, mas sim, a inclusão de todos em atividades diversas”*. Este fato foi corroborado pelo sujeito 14 da pesquisa: *“Pelo fato de ter sido atleta, esperava ensinar um esporte, dar treino, exigir, cobrar. Mas, na prática tudo é diferente, pois o objetivo é educar no social e assistencial”*.

A categoria “Formar atletas” (30%) refere-se ao fato de Paula ter sido atleta. Assim, uma parte dos professores de educação física do Programa SuperEscola acredita que ela tenha como foco principal a formação de atletas e não questões educacionais mais amplas que se referem à educação integral. Como destaca o sujeito 25 da pesquisa:

“Pelo fato de ter sido atleta ela não pensou como educadora, na formação integral do aluno”. E também, o sujeito 45 da pesquisa: “Paula queria fazer com que os alunos aprendessem uma modalidade, conhecessem regras e limites. E que se mostrassem com talento esportivo para serem revelados”.

A categoria “Turmas despreparadas” (16%) mostra que uma parte dos professores frustra suas próprias perspectivas ao imaginar que deve encontrar alunos com dificuldades nas aulas do Programa. A categoria ressalta temas como “falta de comprometimento dos alunos”, “desinteresse”, “desordem”, “mau comportamento”, “alunos participando por obrigação” (família determina) e “alunos interessados apenas no “rola-bola” (jogo em si)”. Esta visão está exemplificada na fala do sujeito 7 da pesquisa: *“Paula esperava que pudesse ministrar suas aulas de forma sistemática e metódica, seguindo um planejamento à risca. Todavia, o grupo de alunos não havia aprendido anteriormente, como se passa uma verdadeira aula de educação física, ou seja, entendiam somente a linguagem da desordem e do descomprometimento”.* Essa opinião foi ratificada pelo sujeito 50 da pesquisa: *“Paula esperava que todos os alunos participassem. Mas, os mesmo só tinham interesse no rola-bola”.*

A categoria “Erro na formação docente” (6%) mais uma vez surge e ressalta que, para uma parcela dos docentes, os estudantes de educação física formam-se despreparados para atuar no ensino. Haveria uma grande distância entre a academia e a prática, entre as teorias ensinadas e o desenvolvimento das atividades cotidianas. Como frisa o sujeito 10 da pesquisa: *“Paula tinha as melhores expectativas, pois a visão do curso é uma, a prática outra. Assim, deveria ter se preparado melhor com estágios”.* O mesmo pode ser visto na fala do sujeito 41 da pesquisa: *“A realidade não é correspondente com a da formação acadêmica”.* Situação corroborada pelo sujeito 42 da pesquisa: *“A realidade da prática não é correspondente com o que se passa na formação de um professor”.*

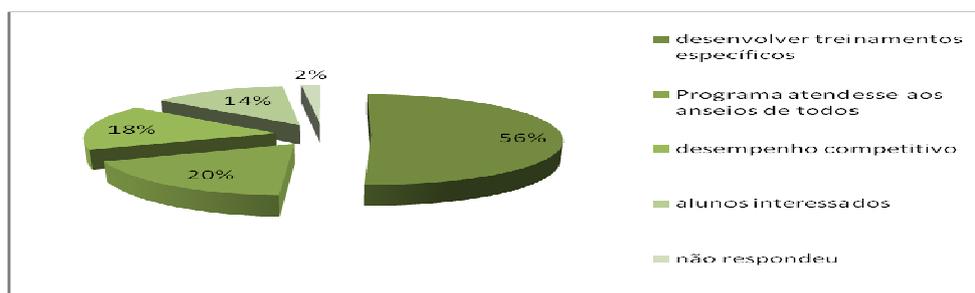
A categoria “Tinha expectativa que o Programa fosse eficiente” (6%) evidencia a decepção de alguns professores com o SuperEscola, seja por falta de apoio dos gestores, seja por cobranças da administração pública, ou mesmo pela intolerância de alguns pais. Como esclarece o sujeito 23 da pesquisa: *“Na prática as dificuldades aparecem e se o professor não tiver jogo de cintura e bom preparo, sofre. Ele se depara com falta de materiais, de estrutura e algumas vezes, com coordenadores que têm propostas não compatíveis com as que esperava e isso o frustra”.* E como ressalta o sujeito 47 da pesquisa: *“Falta autonomia ao professor”.*

A categoria “O professor não conhecia as diretrizes do Programa” (4%) ressalta mais uma vez que para uma parcela dos docentes há falha de comunicação entre os atores do Programa, o que interfere diretamente em qualquer expectativa que este possa ter em relação ao seu trabalho. Ou seja, alguns docentes não conhecem as normas do Programa, se é que estas diretrizes lhes foram apresentadas. O exemplo dessa preocupação por ser visto na fala do sujeito 20 da pesquisa: *“Paula tinha as melhores expectativas possíveis com relação ao ensino esportivo. Não foi bem sucedida em suas expectativas porque o programa antes de esportivo era educativo”*.

Esta pergunta “Quais eram as expectativas dela com relação a sua prática? Por que ela não foi bem sucedida?” volta a destacar que há um conflito entre a educação física escolar e o esporte de rendimento, que existe preocupação com a formação de atletas, que os alunos têm dificuldades, assim como os professores em sua formação. Estas contradições e desencontros deixam claro que um processo comunicativo deve ser instalado o mais rápido possível no Programa, para que todos os seus atores estejam conscientes de suas funções e das diretrizes do Programa. Todavia, não fica claro onde se inicia essas contradições, nem em que momento elas passam a influenciar a prática profissional. É possível que algumas representações estejam afetando a prática docente. A representação de que teoria e a prática andam separadas, de que esporte de alto rendimento não é educativo, de que a ordem e a unidade de um programa devem ser apresentadas como dados e não construídas pelos atores professores.

A quarta pergunta era a seguinte: Quais eram as expectativas dela com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que suas expectativas não foram correspondidas? A análise das respostas gerou 5 categorias: “Desenvolver treinamentos específicos”, “Programa atendesse os anseios de todos”, “Desempenho competitivo”, “Alunos interessados”, “não respondeu” (ver gráfico 4).

Gráfico 4 - respostas à pergunta: Quais eram as expectativas dela com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que suas expectativas não foram correspondidas?



A categoria “Desenvolver treinamentos específicos” (56%) demonstra que a maioria dos professores de educação física do Programa, creditando a Paula o fato de ter sido atleta, pensa que ela tinha objetivos específicos de ensinar um esporte, com tempo de qualidade para trabalhar equipes, formar atletas, buscar a participação em competições e transformar o SuperEscola numa espécie de clube esportivo. Mais uma vez, fica claro o conflito entre esporte de alto rendimento e educação física escolar. Como exemplifica o sujeito 15 da pesquisa: *“Paula esperava desenvolver suas especialidades. Todavia, não é um Programa voltado a especialidades, mas sim, à prática social”*. O sujeito 45 da pesquisa tem uma visão similar: *“Paula tinha expectativa de educar através de uma modalidade, ensinar regras e valores como espírito de equipe, ética e respeito. Não conseguiu ensinar a modalidade, nem motivar os alunos, assim não agregou nenhum valor”*.

A categoria que o “Programa atendessem aos anseios de todos” (20%) revela que para uma parcela dos docentes, o Programa frustra as expectativas de professores, alunos e comunidade. Há problemas de espaço-físico, de tempo e de material. Como relata o sujeito 5 da pesquisa: *“Paula tinha a expectativa da formação de possíveis atletas e trabalhar com iniciação esportiva. Mas, tempo para uma modalidade não é suficiente visto que o espaço físico é pequeno para a quantidade de alunos na iniciação e nem todos gostam das mesmas modalidades”*. O sujeito 18 da pesquisa afirma: *“Diante de todas as dificuldades encontradas, Paula não conseguiu atingir suas expectativas”*. O sujeito 37 da pesquisa corrobora: *“Não havia uma separação por faixa etária, nem de sexo, o objetivo era apenas fazer algo para entreter”*. O sujeito 44 da pesquisa também tem opinião semelhante: *“Paula tinha expectativas voltadas para a formação de cidadãos e equipes, em prazos definidos, motivando os alunos ao aprendizado e aprimoramento de suas habilidades. Ao ser vetada nas suas especificidades, sentiu-se frustrada”*.

A categoria “Desempenho competitivo” (18%) revela que para uma parte dos professores de educação física do Programa há falta de planejamento docente no SuperEscola. Existem profissionais que não conhecem as diretrizes do Programa e que muitos focam o lado competitivo, afastando-se da realidade do Programa. Como exemplifica o sujeito 48 da pesquisa: *“Paula tinha expectativa de desempenho competitivo, ou talvez, nem soubesse exatamente o que queria, afinal, estava apenas*

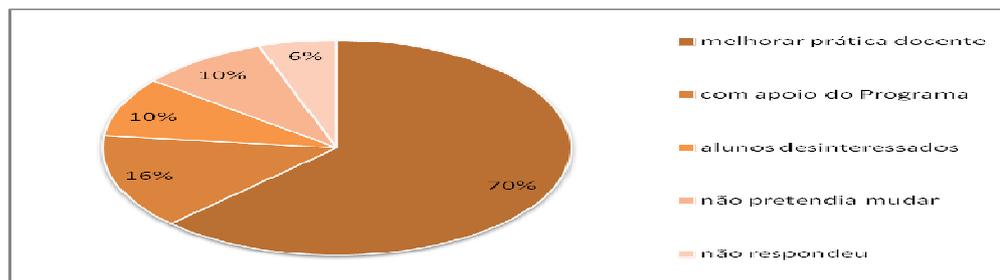
começando sua carreira e ficou perdida”. Fato também ressaltado pelo sujeito 34 da pesquisa: *“Expectativas? Não creio que Paula conhecia o Programa, como poderia ter expectativas?”*.

A categoria “Alunos interessados” (14%) demonstra que uma parte dos professores de educação física do SuperEscola, algumas vezes, aposta nos alunos. Esperam encontrar um grupo participativo, dedicado e aplicado. Criam toda uma expectativa em prol de um grupo interessado nas atividades propostas. Como exemplifica o sujeito 22 da pesquisa: *“Paula tinha expectativa de ensinar. Mas, as crianças não tem interesse em aprender”*. E o sujeito 31 da pesquisa: *“Paula tinha expectativa de ter tempo útil, de aprendizado. Mas, só encontrou crianças querendo brigas, brincadeiras e ficar longe de casa”*. Entretanto, eles se frustram ao perceber que esse interesse nem sempre existe. Ele deve ser construído em uma parceria entre o professor e o aluno.

Esta pergunta “Quais eram as expectativas dela com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que suas expectativas não foram correspondidas?” relatou mais uma vez o claro conflito entre esporte de competição e atividade física educacional, entre professores com carreira de atleta e professores com carreira acadêmica. Este conflito, aparece, até o momento, como o pólo principal de contradições do Programa SuperEscola de Praia Grande, na visão dos docentes. Porém, a pergunta trouxe dois novos componentes. Primeiro, que os docentes identificam falhas significativas no Programa, como a falta de material e o veto às idéias e sugestões dos professores que não foram postas e prática. São falhas importantes que podem comprometer a continuidade de um programa de educação de período integral. O Programa não pode apenas ser “passa-tempo”, ele deve ser uma atividade enriquecedora do ponto de vista da educação integral. Em segundo lugar, observou-se que os docentes atribuíram toda a responsabilidade das atividades aos alunos. Ou seja, se algo dava errado, diziam que a culpa era dos alunos.

A próxima questão era a seguinte: Como pretendia superar as dificuldades no ensino da atividade esportiva? Por que ela não foi bem sucedida? Sua análise gerou 5 categorias: “melhorar a prática docente”, “com apoio do programa”, “alunos desinteressados”, “não pretendia mudar”, “não respondeu” (ver Gráfico 5).

Gráfico 5 - respostas à pergunta: Como pretendia superar as dificuldades no ensino da atividade esportiva? Por que ela não foi bem sucedida.



A categoria “melhorar prática docente” (70%) revela que a maioria dos professores de educação física do Programa SuperEscola reconhece suas limitações na própria prática. Isso fica claro quando os sujeitos destacam que para superar suas dificuldades Paula deveria: “reestruturar objetivos”, “dar aulas diferentes”, “ter criatividade”, “aplicar questionário para conhecer o gosto dos alunos”, “buscar capacitação”, “buscar parcerias”, “desenvolver habilidades” e “inovar”. O seguinte extrato de texto do sujeito 6 ilustra essa categoria: *“Paula deveria mudar estratégias, procurar caminhos, para que o aluno tomasse gosto pela aula de educação física”*. Assim, pensa também o sujeito 12 da pesquisa: *“Para superar dificuldades, ela devia buscar novas metodologias, planejamento didático e melhora na experiência docente”*. O sujeito 41 tem opiniões semelhantes: *“Ela poderia superar as dificuldades com flexibilidade, criatividade e paciência”*.

A categoria “pretendia superar as dificuldades com apoio do Programa” (16%) demonstra que uma parcela dos docentes acredita no Programa e tem uma relação saudável com sua gestão. Essa categoria deixa claro uma questão importante: Se Paula deveria buscar apoio do programa é porque, até aquele momento, ela ainda não havia tido esse apoio. Surgiram temas como: “o professor não pode punir e reprovar o aluno”, a existência de “realidades e características diferentes” dentro do mesmo Programa, o “poder público não apóia”, “não tem verba”, “docente é vetada” e “tem papel recreacionista”. Como exemplifica o sujeito 30 da pesquisa: *“Paula poderia mudar as coisas com a participação em campeonatos. Mas, o poder público não apóia e nem tem verba para isso”*. O sujeito 49 da pesquisa também demonstra compartilhar essas ideias: *“Paula poderia tentar trazer aos alunos as mais diversas práticas esportivas, mas percebeu que seu papel era mais de recreacionista”*.

A categoria “alunos desinteressados” (10%) determina que uma parte dos docentes atribui aos alunos a responsabilidade pelas dificuldades encontradas. Eles argumentam questões como: “alunos sem vontade”, “sem aceitação as aulas”, “sem corresponder aos estímulos”. Como relata o sujeito 22 da pesquisa: *“Paula poderia trazer aulas diferentes para o cotidiano, mas ainda assim, as crianças não teriam interesse”*. A mesma opinião foi expressa pelo sujeito 40 da pesquisa: *“Paula não conseguiria porque os alunos não correspondiam aos estímulos”*. O sujeito 46 da pesquisa possui idéias semelhantes: *“Paula poderia ministrar aulas em formato de treinamento desportivo, mas os alunos não corresponderiam as suas expectativas”*.

A categoria “não pretendia mudar” (10%) relata que uma parte dos docentes está segura quanto à estabilidade do emprego público e não vêem necessidade de mudanças em suas estratégias de trabalho. Eles destacam que Paula insistia em competições, não tinha didática e ficava sempre na mesmice. O sujeito 5 da pesquisa relata o seguinte: *“ela não demonstrou tentar superar as dificuldades, mudando sua visão e se adaptando ao modelo do Programa”*. O sujeito 8 da pesquisa parece ter a mesma opinião: *“Paula continuou insistindo na sua forma errônea de ver o Programa de educação esportiva”*.

Esta pergunta “Como pretendia superar as dificuldades no ensino da atividade esportiva? Por que ela não foi bem sucedida?” veio ao encontro das representações sociais relatadas até ao momento. Ao garantir que uma mudança em suas próprias práticas poderia ajudar Paula a superar as dificuldades, os professores de educação física do Programa SuperEscola deixam claro que o conflito entre atividade física escolar e esporte de competição pode ser resolvido com atitudes diárias, como reuniões de grupo, interação entre os profissionais e gestores e troca de informações, a conhecida hora de tempo pedagógico. Alguns docentes, mais uma vez, jogam a responsabilidade para os alunos, mas num processo de comunicação constante, pode mudar suas opiniões, assim como suas atitudes.

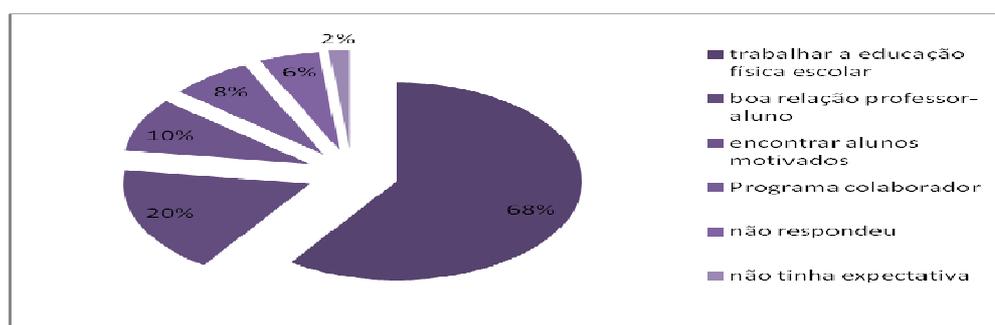
Após trabalharem com a história de Paula, os sujeitos foram convidados a ler outra história e a responder as questões que se seguiam:

Narrativa 2 – “Mario sempre foi apaixonado por esportes e quando chegou o momento da escolha universitária, não teve dúvida em escolher educação física. Formou-se e começou a estudar para concursos públicos. Entre as opções oferecidas, prestou um concurso para professor em um programa de educação-esportiva, complementar ao turno escolar (ensino de período integral). Aprovado no concurso, Mario logo foi

convocado. No primeiro dia de aula, quando se confrontou com os alunos, Mario ficou muito feliz. Percebeu que o grupo de estudantes correspondia as suas expectativas. Depois de algumas aulas, Mario percebeu que estava alcançando seus objetivos.”

A primeira pergunta era a seguinte: Quais eram as expectativas dele com relação à aprendizagem de seus alunos? Por que ficou feliz? Ela gerou 6 categorias.

Gráfico 6 - respostas à questão: Quais eram as expectativas dele com relação à aprendizagem de seus alunos? Por que ficou feliz?



A categoria “trabalhar a educação física escolar” (68%) revela que a maioria dos professores de educação física do Programa SuperEscola de Praia Grande traça, realmente, uma diferenciação entre atividade física e esporte de competição e tal fato, tem influenciado suas práticas. Surgiram temas como educação integral, adoção de valores, convívio social, amizade e colaboração. Esse trabalho unificado foi expresso pelo sujeito 9 da pesquisa: *“Mario procurou trabalhar o esporte como um componente educacional. Ele já se preparava desde a época da faculdade”*. O sujeito 45 da pesquisa expressa uma opinião semelhante: *“Mario tinha expectativa de pegar um grupo e educar, informar, agregar valores como respeito, trabalho em equipe e ética, através de uma modalidade esportiva. Ficou feliz porque notou avanço no comportamento das crianças com relação à educação e disciplina”*.

A categoria “boa relação professor-aluno” (20%) demonstra que uma parcela dos docentes do Programa acredita nesta boa relação para o bom andamento das atividades. Surgiram palavras como interação, participação, satisfação, colaboração e adaptação. A fala do sujeito 2 da pesquisa ilustra a relevância dada a essa relação: *“Mario sabia que encontraria alunos com diferenças individuais e auxiliaria esses alunos na construção de seu conhecimento e no processo educacional”*. O mesmo ocorre com o sujeito 13 da pesquisa: *“Mario tinha as mesmas expectativas dos alunos.*

Ele percebeu que era um espelho para os alunos”. A relação apareceu também na seguinte fala do sujeito 30 da pesquisa: *“Mario foi de peito aberto para as opções. Ficou feliz porque conseguiu compreender o ritmo da turma e entrou nele, ao invés de querer impor o próprio ritmo. Aos poucos, conquistou o grupo de alunos”*.

A categoria “encontrar alunos motivados” (10%) relata que uma parte dos docentes espera um grupo que se encaixe nas suas perspectivas e não que eles tenham que conquistá-los. Como afirma o sujeito 6 da pesquisa: *“Mario esperava que os alunos participassem de suas aulas. Ficou feliz porque conseguiu com que alunos motivados fizessem educação física”*. O mesmo pode ser observado com o sujeito 48 da pesquisa: *“Mario tinha a expectativa de encontrar alunos motivados a participarem das atividades propostas por ele. Muito bem elaboradas, sabendo da importância das aulas, os alunos participavam felizes”*.

A categoria “Programa colaborador” (8%) sugere que para uma parcela dos docentes a estabilidade do emprego público auxilia num planejamento a longo prazo de aulas e metas. Como exemplifica o sujeito 37 da pesquisa: *“Mario tinha expectativa de ter um local de trabalho que lhe daria totais condições de exercer seu propósito. Tudo que ele idealizou de positivo se tornou realidade”*. Uma idéia semelhante foi expressa pelo sujeito 22 da pesquisa: *“Mario conseguiu atingir seus objetivos planejados por ser funcionário público e trabalhar corretamente com seu público alvo”*. O mesmo pode ser observado na fala do sujeito 39 da pesquisa: *“Mario esperava encontrar pensamentos positivos e ótimo lugar de trabalho. Ficou confiante pois deu certo”*.

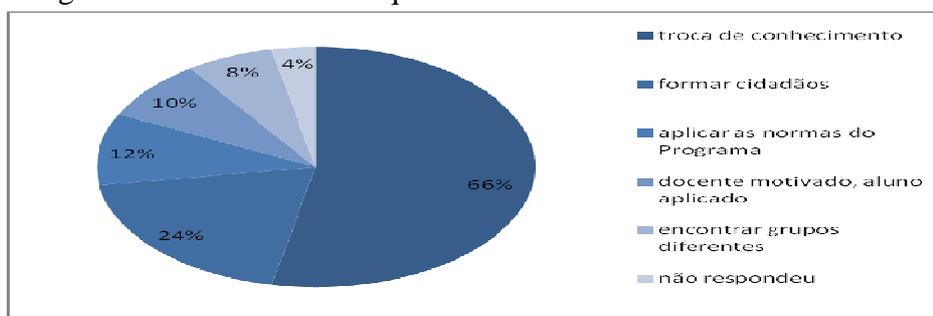
A categoria “não tinha expectativa” (2%) refere-se à baixa expectativa de alguns docentes com relação ao Programa. A pouca idade de alguns professores pode explicar esse resultado, como aponta o sujeito 44 da pesquisa: *“Mario não tinha nenhuma expectativa. Por ser muito jovem e não ter vivenciado outras experiências, ele sentiu-se feliz com a oportunidade obtida”*.

Esta pergunta “Quais eram as expectativas dele com relação à aprendizagem de seus alunos? Por que ficou feliz?” demonstra que a grande maioria dos docentes do Programa compreendem a sua exata função, de acordo com as diretrizes do SuperEscola. Ou seja, muito além de competir e treinar, o importante é trabalhar a atividade física corporal completa, como ramo da educação integral e corresponder com os ideais da cidadania. Todavia, uma significativa parcela dos docentes ainda acredita que apenas uma boa relação professor-aluno e grupo de alunos motivados podem conduzir o Programa. Ou seja, atribuem a responsabilidade de uma boa aprendizagem

aos estudantes. São dados distintos dos que obtivemos com a narrativa da professora Paula. Eles podem estar indicando que existem contradições nas representações sobre o Programa, sobre a prática docente e sobre os temas educação de período integral e inclusão social. Essas contradições emergiram nas respostas às diferentes narrativas.

A próxima pergunta era a seguinte: Quais eram as expectativas dele sobre a sua relação com os alunos? Por que essa relação o agradou? As respostas foram agrupadas em 6 categorias: “troca de conhecimento”, “formar cidadãos”, “aplicar as normas do programa”, “docente motivado, aluno aplicado”, “encontrar grupos diferentes” e “não respondeu”.

Gráfico 7 - respostas à questão: Quais eram as expectativas dele com relação à aprendizagem de seus alunos? Por que ficou feliz?



A categoria “troca de conhecimento” (66%) demonstra que para a maioria dos docentes do Programa a relação professor-aluno é baseada em dar e receber informações e conteúdo, uma via de mão dupla. Surgiram palavras como interação, transformação, alegria, dedicação, colaboração, cooperação, amizade e participação. Como exemplifica o sujeito 5 da pesquisa: *“Mario ansiava em compartilhar conhecimento, inclusão, coordenação. Ele se identificou com a turma por isso ficou feliz”*. Fato corroborado pelo sujeito 46 da pesquisa: *“Mario esperava troca de idéias e aprendizado. Brincadeiras, união, afeto e amizade. Percebeu que apesar da heterogeneidade das crianças, elas trabalham bem em grupo”*.

A categoria “formar cidadãos” (24%) retrata que, para uma parcela dos docentes, o ensino do lúdico e a dimensão cívica são partes importantes do Programa em seu processo educacional. Como exemplifica o sujeito 4 da pesquisa: *“Mario esperava que o aluno se tornasse crítico, autônomo e social, que se moldasse a sua metodologia de ensino, proporcionando o bem estar do educando. Esta relação o agradou pois inseriu nela, toda sua ação educacional-esportiva”*. O sujeito 26 da pesquisa expressa uma

idéia semelhante: *“Mario tinha a expectativa de encontrar uma relação saudável, de atividade física, brincadeiras e jogos cooperativos. Ele a encontrou”*.

A categoria “aplicar as normas do Programa” (12%) revela que para uma parte dos docentes é importante estar atento às diretrizes do Programa, suas metas e ao foco destinado pelos gestores municipais. Como retrata o sujeito 40 da pesquisa: *“Mario tinha a expectativa de exercer uma relação professor-aluno, de acordo com as metas do esporte educacional garantidas naquele Programa”*.

A categoria “docente motivado, aluno aplicado” (10%) demonstra que para alguns docentes é vital que o profissional sinta prazer na atividade que desenvolve. Os alunos percebem este envolvimento e acabam se aplicando nas aulas. Como exemplifica o sujeito 11 da pesquisa: *“Mario tinha a melhor expectativa possível porque ele gosta do que faz”*. Este fato foi corroborado pelo sujeito 13 da pesquisa: *“Mario tinha boas expectativas porque tudo que se faz por amor tem resultados. Ele agradou por que soube reconhecer e foi reconhecido no ambiente esportivo; e por que já sabia que cada um tem seu direito e dever. Podendo ensinar tudo se torna mais fácil”*. O sujeito 22 da pesquisa expressa uma idéia semelhante: *“Mario estava motivado e passou sua alegria para as crianças”*.

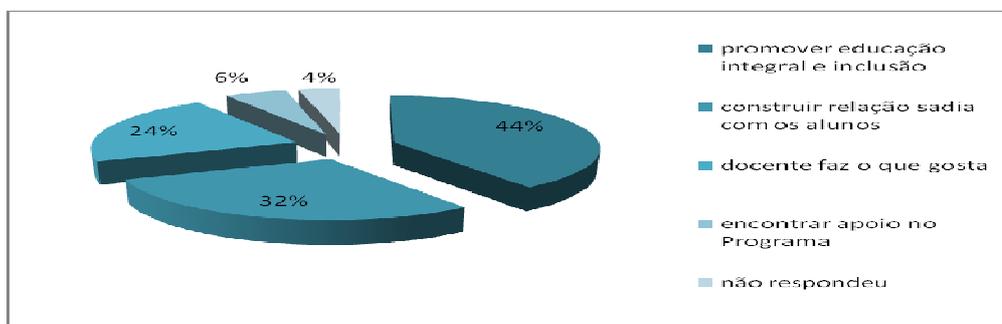
A categoria “encontrar grupos diferentes” (8%) retrata que, para alguns docentes, os alunos são diferentes uns dos outros e conseqüentemente, o professor deve estar preparado para lidar com estas diferenças. Como exemplifica o sujeito 1 da pesquisa: *“Mario já esperava pelas dificuldades e limitações, mas conseguiu desenvolver seu método de trabalho”*. O sujeito 33 da pesquisa também coloca uma visão semelhante: *“Mario tinha a perspectiva de encontrar grupos heterogêneos, de ter que promover inclusão de diferenças, de esporte como meio de socialização e recreação”*.

A pergunta “Quais eram as expectativas dele sobre a sua relação com os alunos? Por que essa relação o agradou?” esclarece que para a maioria dos professores a prática docente deve estar centrada na pedagogia de Paulo Freire, um caminho de duas mãos, onde o diálogo professor-aluno é valorizado. Também demonstra que os docentes têm preocupação de trabalhar a atividade física como meio de inclusão, formação integral, com um forte aspecto motivacional.

A terceira pergunta foi a seguinte: Quais eram as expectativas dele com relação a sua prática? Por que ele se viu bem sucedido? A pergunta gerou 5 categorias:

“promover educação integral e inclusão”, “construir relação sadia com os alunos”, “docente faz o que gosta”, “encontrar apoio no programa”, “não respondeu”.

Gráfico 8 - resposta à pergunta: Quais eram as expectativas dele com relação a sua prática? Por que ele se viu bem sucedido?



A categoria “promover educação integral e inclusão” (44%) demonstra que a maioria dos professores de educação física do Programa busca em sua prática cotidiana promover valores como cidadania, caráter, ajuda comunitária, união de forças, colaboração, cooperação, participação coletiva e ética. Eles parecem se preocupar em trabalhar com atividades lúdicas, com metodologias de ensino modernas, como sugere o sujeito 4 da pesquisa: “*Mario buscava a transformação da prática esportiva como símbolo de moral, ética e disciplina; lançando um novo olhar sobre o alcance social do esporte*”. O sujeito 10 da pesquisa revela o aspecto social de seu trabalho: “*Mario objetivava incluir socialmente através do esporte*”. O sujeito 25 expressa algo semelhante, focando a questão do caráter: “*Mario esperava colaborar na formação de cidadãos de caráter*”. O mesmo pôde ser visto com o sujeito 31: “*Mario queria fazer algo pela comunidade. Ficou feliz por conseguir*”.

A categoria “construir relação sadia com os alunos” (32%) retrata que uma parte dos professores de educação física acredita que para o bom funcionamento e andamento do Programa é vital o desenvolvimento de uma relação positiva, amigável e colaborativa com o grupo de alunos, ou seja, uma relação de troca de conhecimentos, apoio e dedicação. Para esses sujeitos as aulas devem ser prazerosas para alunos e docentes, como expressa o sujeito 13 da pesquisa: “*Mario queria ensinar e aprender ao mesmo tempo. Ele soube ser humilde e aprender com os alunos o jeito e a maneira de ser de cada um*”. O sujeito 15 da pesquisa fala também dessa relação de troca e respeito com seus alunos: “*Mario esperava desenvolver suas atividades conforme o interesse do grupo, respeitando o limite dos alunos*”.

A categoria “docente faz o que gosta” (24%) revela que uma parcela dos docentes associa sua prática a palavras como prazer, ensinar e aprender, pensamento positivo, gostar, amar e alegria. Estes profissionais avaliam que suas práticas funcionam melhor quando fazem aquilo que lhes dá satisfação. Como exemplifica o sujeito 1 da pesquisa: *“Mario era apaixonado por esporte, não tinha uma visão de alto-rendimento. Com seus conhecimentos científicos conseguiu desenvolver um bom trabalho”*. E o sujeito 3 da pesquisa: *“Mario foi bem sucedido porque estava fazendo o que gosta, estava preparado”*. E o sujeito 39 da pesquisa: *“Mario tinha as melhores expectativas, pois estava sempre pensando positivo e determinado. Ele sabia que aquilo era o que queria da vida”*.

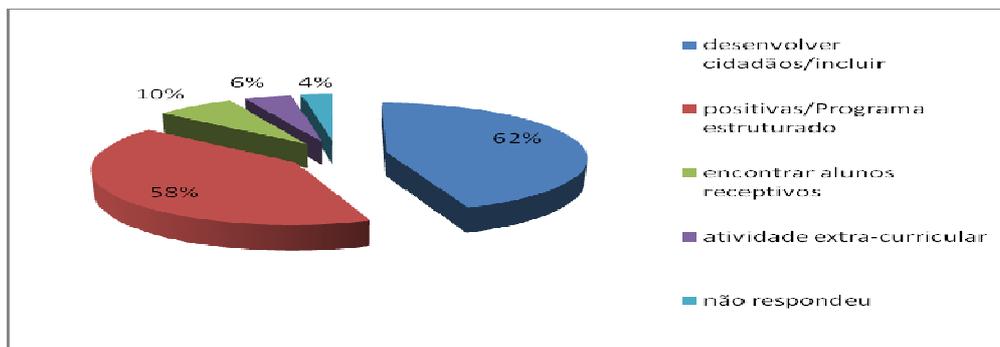
A categoria “encontrar apoio no Programa” (6%) sugere que, para alguns docentes, a sua prática está diretamente associada ao bom funcionamento do Programa e de sua relação com os gestores do programa. Estes profissionais enxergam o suporte do Programa como uma equação básica para sua fluidez, seu crescimento e sucesso, como retrata o sujeito 2 da pesquisa: *“Mario esperava superação, troca de experiências, flexibilidade e desenvolvimento de autonomia para sua prática. No Programa houve grandes oportunidades de desenvolver estas expectativas, assim vemos resultados com clareza”*. O sujeito 45 da pesquisa também coloca sua preocupação com a estrutura do Programa e o bom andamento das atividades: *“Mario tinha a expectativa de cumprir as metas propostas por uma hierarquia, de ensinar uma modalidade e fazer com que os alunos aprendessem de forma prazerosa e motivada. Ele cumpriu as metas e foi bem sucedido”*.

A pergunta “Quais eram as expectativas dele com relação a sua prática? Por que ele se viu bem sucedido?” evidenciou que para os docentes do Programa a educação física é muito mais do que esporte e atividades de quadra. Através de sua prática, os professores podem colaborar para o desenvolvimento integral da criança e da comunidade local. As respostas à pergunta demonstraram também que os docentes valorizam a relação com os alunos e que é importante para a criança fazer o que ela gosta. Os docentes também revelaram a importância da estrutura do Programa para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A quarta pergunta foi a seguinte: Quais eram as expectativas dele com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que o programa o agradou? Ela gerou 4 categorias (como pode ser visto no gráfico 9): “desenvolver cidadãos/incluir”,

“expectativas positivas/Programa estruturado”, “encontrar alunos receptivos” e “atividade extra-curricular”.

Gráfico 9 - resposta à pergunta: Quais eram as expectativas dele com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que o programa o agradou?



A categoria “desenvolver cidadãos/incluir” (62%) demonstra que, para a maioria dos docentes, um programa de educação esportiva no ensino integral deve trabalhar o aluno de corpo inteiro, reunindo todos, proporcionando convívio social, cooperação, atividades lúdicas, formando cidadãos conscientes, críticos e responsáveis; tirando crianças das ruas e incluindo. Como exemplifica o sujeito 4 da pesquisa: *“Mario tinha a expectativa de que a iniciativa favorecesse o desenvolvimento das habilidades físicas ou artísticas do estudante, além de focar também, na transmissão de valores e formação de cidadania. Com isso, o Programa agradou o professor que percebeu um caminho para a inserção de alunos na sociedade, através do esporte”*. O sujeito 6 da pesquisa fez a seguinte colocação: *“Mario tinha expectativa de que através de jogos e brincadeiras lúdicas, o professor trabalhasse toda parte de coordenação motora, lateralidade, orientação espacial e corporal. O programa agradou porque ele pode colocar em prática o que esperava”*. O mesmo pôde ser visto no sujeito 50 da pesquisa: *“Mario esperava ver inclusão social dos alunos em atividades desportivas e um trabalho multidisciplinar. Encontrou isso no Programa e viu a satisfação dos alunos”*.

A categoria “expectativas positivas/Programa estruturado” (58%) sugere que para uma grande parcela dos docentes o Programa gera boas expectativas porque oferece infra-estrutura e conteúdo para o desenvolvimento das atividades. Como retrata o sujeito 20 da pesquisa: *“Mario tinha as melhores expectativas porque o Programa dava chance de passar o esporte de forma educativa e cooperativa, não apenas*

competitiva". E o sujeito 32 da pesquisa: *"Mario esperava ter todo apoio possível, pedagógico, material, local, e ficou feliz porque teve"*. O sujeito 42 da pesquisa ressalta o seguinte: *"Mario tinha ótimas expectativas. Ficou satisfeito porque teve autonomia e recursos para desenvolver seu trabalho"*.

A categoria "encontrar alunos receptivos" (10%) retrata que, para uma pequena parte dos docentes, o Programa só acontece se existir aceitação por parte dos alunos e a participação de outros atores escolares. Como retrata o sujeito 28 da pesquisa: *"Mario tinha expectativa de construir uma relação professor-aluno-família-comunidade. Ficou feliz porque isto ocorreu"*. O sujeito 38 da pesquisa coloca algo semelhante: *"Mario teve sorte de encontrar alunos interessados, pois quando você chega a qualquer lugar para ensinar algo e não há interesse é difícil ir para frente"*. O sujeito 47 da pesquisa tem idéias semelhantes: *"Mario imaginou alunos que nunca teriam tido contato com a educação física. Ficou feliz porque eles foram receptivos"*.

A categoria "atividade extra-curricular" (6%) revela que para alguns docentes o Programa é apenas uma complementação educacional. Como exemplifica o sujeito 9 da pesquisa: *"Mario tinha expectativa de um Programa de complementação à educação escolar. Ficou feliz porque foi isso que encontrou"*. O sujeito 17 da pesquisa tem uma visão semelhante: *"O Programa ofereceu ao professor a oportunidade de trabalhar com o grupo de alunos de forma a complementar a educação dos educandos"*. O mesmo pôde ser visto com o sujeito 26 da pesquisa: *"O programa era apenas uma atividade extra-curricular"*.

A pergunta "Quais eram as expectativas dele com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que o programa o agradou?" revela que as expectativas da maioria dos docentes do SuperEscola é o desenvolvimento de uma educação integral, trabalhando os alunos da forma mais completa possível. Para tanto, há necessidade da existência de um Programa bem estruturado, com conteúdo e comunicação. Todavia, alguns professores parecem desmotivados ao retratar que precisam do apoio dos alunos para que as atividades ocorram. Outros desmerecem o próprio trabalho, ao considerar o Programa "apenas" uma atividade complementar.

Na avaliação conclusiva do questionário projetivo, acreditamos que os sujeitos da pesquisa demonstraram a existência de um grande conflito. O contraste entre educação física escolar e esporte de alto rendimento parece gerar um desconforto nos professores. A maioria credita as falhas de aprendizado dos alunos a esta questão.

Surgiram também contrastes entre formação de atletas e a formação de cidadãos. Entretanto, questionamos se isso realmente existe e qual é a razão desse conflito.

Os sujeitos pesquisados também identificaram falhas significativas no Programa, como a falta de material e sugestões transformadoras que não foram aceitas para serem implementadas. São situações importantes que podem comprometer a continuidade de um programa de educação de período integral. A análise do questionário projetivo também traz informações positivas. Ela demonstra que a grande maioria dos professores de educação física do Programa compreende sua função e tenta agir de acordo com as diretrizes do SuperEscola. Eles parecem reconhecer que poderiam melhorar suas práticas. Também demonstram que têm preocupação de trabalhar a atividade física como meio de inclusão e de forma integral, buscando todos os benefícios para as crianças.

Ao analisarmos simultaneamente os questionários projetivos A (professora Paula – gráficos 1 a 5) e B (professor Mario – gráficos 6 a 9) entendemos que a maioria das respostas dadas pelos docentes são integradas. Na primeira questão, sobre as expectativas de Paula (ex-atleta) e Mario (que nunca foi atleta) com relação à aprendizagem dos alunos, a maioria das respostas dos professores manifestou a existência do conflito entre teoria e prática, entre educação física escolar (EFE) e esporte de alto rendimento (EAR). Concordaram que Paula falhara, pois puxava as aulas mais para o lado esportivo, e que Mario havia obtido sucesso por ter trabalhado mais o lado da educação física escolar. Os sujeitos também reconheceram que a relação professor-aluno é vital para o processo ensino-aprendizagem e para o convívio diário no Programa.

Na segunda questão, sobre a expectativa da relação entre os professores os alunos e a aprendizagem dos alunos, o grupo de professores de educação física do Programa destacou novamente, por meio de suas respostas, o conflito entre EFE e EAR. Paula teria uma expectativa de formar atletas e encontrar alunos preparados para competir. Por isso falhou. Mario teria a expectativa de trocar informações com os alunos e formar cidadãos, por isso acertou.

Na questão três, que falava sobre as expectativas dos docentes com relação às próprias práticas, parece ter havido coesão nas respostas. Na maioria das repostas dadas, Paula teria a meta de formar atletas por meio de uma modalidade específica, por isso não teria sido bem sucedida. Assim como Mario faria o que gosta e visaria a implementação de uma educação integral, construindo uma relação sadia com os alunos

e promovendo inclusão social. Por isso, foi bem sucedido. As respostas dos docentes sinalizaram com a perspectiva de que Paula, por ter sido ex-atleta, não teria prazer em dar aula num Programa educacional esportivo de período integral que não visa a formação de atletas, pois ela se frustraria.

Na questão quatro, que abordava as expectativas de Paula e Mario sobre um programa de educação esportiva no ensino integral, a maioria das repostas dos professores de educação física indicaram que Paula buscava desenvolver treinamentos específicos e por isso não teria sido bem sucedida. Já Mario teria obtido sucesso por ter a expectativa de desenvolver cidadãos e promover uma inclusão social nas aulas. Ou seja, mais uma vez, as respostas dadas pela maioria dos docentes se integram e se completam.

Na questão cinco, que questionava como Paula poderia superar as dificuldades no ensino da atividade esportiva, a maioria das respostas dos docentes afirmava que ela deveria melhorar as próprias práticas, que ela estava errada e limitada em seu conhecimento esportivo com a dimensão competitiva. Parece haver uma cobrança maior por parte da profa. Paula enquanto treinadora, para que sua prática docente tenha resultado.

Ressaltamos que, do grupo de 50 professores pesquisados, 43 afirmaram já ter tido experiência como atleta (ver perfil dos sujeitos). Então questionamos se essas representações não estariam ancoradas nas suas trajetórias como atletas no passado. Provavelmente, os docentes se viram na figura da personagem Paula, ou seja, lembraram que foram atletas e avaliaram as questões sob o ponto de vista de ex-atletas. Então, as expectativas de Paula foram frustradas porque, na visão de ex-atletas, elas não foi bem sucedida, pois não havia estrutura para as suas atividades, os alunos não colaboraram e sua prática docente não deu o resultado esperado.

Já para o professor Mario, as respostas foram na direção do aprendizado, da formação de cidadãos e da passagem de conhecimentos. Provavelmente, os sujeitos olharam para Mario como um típico professor, e não como um ex-atleta. As suas representações podem estar sendo ancoradas nesse “passado” de Mario como “professor” de educação física” e não como ex-atleta. Sua felicidade esteve ligada a essas ideias de formação integral do aluno e não de formação de atletas, e o contexto escolar auxiliou nesse sentido, pois não era objetivo formar atletas.

Seria interessante continuar essa pesquisa onde a exemplo de Mario, a personagem não se frustraria com o contexto escolar em que foi trabalhar, e a exemplo

do personagem de Paula, o professor se frustraria com o contexto escolar, para que se visualizasse ainda melhor que justificativas os sujeitos dariam para as suas respostas. Ou seja, como a personagem Paula, com um passado de ex-atleta, justificaria o seu descontentamento com um projeto de educação integral por meio do esporte.

4.6 Entrevista com 12 professores

Na busca por uma maior compreensão de algumas respostas obtidas ao longo da pesquisa, entrevistamos 12 professores de educação física do Programa SuperEscola de Praia Grande, sobre questões pontuais e específicas sobre os temas que surgiram nos outros instrumentos. Optamos por selecionar aleatoriamente seis docentes que tiveram experiência como atletas e seis docentes que não tiveram experiência como atletas. Assim o fizemos, acreditando na possibilidade da existência de dois sub-grupos (atletas e não atletas) dentro do grupo de professores de educação física que trabalham no Programa SuperEscola. Os quadros 2 a 12 apresentam os resultados obtidos com essa entrevista. Estes seguem a seguinte ordem: pergunta formulada ao professor de educação física; categorização entre professores que foram atletas e professores que não foram atletas; numeração (ordenação) dos docentes e suas respectivas respostas.

Quadro 2

Questão 1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar (EFE) e esporte de alto rendimento (EAR)?

Professores que foram atletas

Professor 1 – sim. EFE é pautada nos jogos cooperativos. EAR é voltado à busca por resultados e exclui os atletas com menor competência esportiva.

P 2 – sim. EFE é introdução a uma modalidade, utilizando instrumentos pedagógicos, característicos do segmento de educação estudantil. EAR é competição e performance, não tem relação com saúde, porque você precisa estar sempre ultrapassando os seus limites físicos para conseguir uma nova marca.

P 3 – sim. EFE busca o desenvolvimento físico e psicomotor do aluno. EAR realiza um trabalho mais centrado em movimentos específicos de cada modalidade.
P 4 – sim. EFE objetiva a formação educacional da criança, desenvolvimento global. EAR visa competição, resultado, esforço físico ao máximo.
P 5 - sim. EFE visa o desenvolvimento global da criança. EAR busca o limite físico do ser humano, uma análise de performance.
P 6 - sim. EFE é o início. EAR forma atleta que precisa abrir mão de muita coisa para poder se dedicar exclusivamente a modalidade.

Professores que não foram atletas

P 7 - sim. EFE trabalha desenvolvimento psicomotor e físico do aluno. EAR realiza um trabalho focado em movimentos específicos de cada modalidade.
P 8 - sim. EFE visa o desenvolvimento global da criança nos aspectos motores, cognitivos e até psicológicos. EAR objetiva apenas os resultados.
P 9 - sim. EFE objetiva desenvolver as capacidades básicas do aluno, dependendo da faixa etária. EAR focaliza a especialização em um esporte.
P 10 – sim. Mas acho que os dois têm conteúdo educacional e não são excludentes. O técnico ou o professor vai ser um pedagogo.
P 11 - sim. EFE objetiva a educação através do movimento. EAR busca o resultado.
P 12 - sim. EFE trabalha o desenvolvimento da criança como cidadão, visando formação de forma integral, vinculando o conteúdo de outras disciplinas. EAR foca uma modalidade específica, já é uma profissão.

Como pode ser visto não houve diferença na opinião de professores de educação física que foram atletas e docentes que não foram atletas. Todos afirmaram existir

diferenças entre educação física escolar (EFE) e esporte de alto rendimento (EAR). Na EFE, algumas palavras indicam um “pensar” sobre educação física que foi comum a todos, são elas: desenvolvimento físico e psicomotor, formação educacional, desenvolvimento de capacidades. Logo, para a maioria dos docentes do Programa, a EFE se preocupa mais com o desenvolvimento global da criança, aproximando-se do conceito da educação integral. Na EAR, destacamos algumas palavras indicam um “pensar” mais voltado para os resultados, como as seguintes: performance, competição, formar atleta, especialização. Assim, avaliamos que a ideia de EAR estaria centrada na busca por resultados e especializações. Estas representações dos docentes podem estar baseada em uma ancoragem de conceitos teóricos absorvidos ao longo da sua formação universitária, e não das vivências de cada uma, pois ambos os sub-grupos (atletas e ex-atletas) demonstraram possuir as mesmas ideias acerca dessa diferença.

Quadro 3

Questão 2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento (EAR) tem outra função educativa. Qual seria?

Professores que foram atletas

P 1 – sim. A disciplina é a principal. Existe também a doutrina e acaba formando um cidadão. O dinheiro, o patrocínio no EAR, acaba atrapalhando na formação do atleta.

P 2 – sim. Para alcançar os resultados é necessário que o atleta tenha algumas características e aprenda outras, como lidar com adversidade, saber ganhar, saber perder. Ele vai aprender a se preparar para ser útil a sociedade. Por que uma hora ele vai para de competir e vai ingressar no mercado de trabalho. O esporte de uma forma geral ajuda a preparar esta pessoa para ser uma cidadã útil a comunidade.

P 3 - sim. Existem regras e elas disciplinam o atleta.

P 4 - sim. A disciplina. O atleta tem que ter uma conduta diferente de uma pessoa normal.

P 5 - sim. É um processo, uma doutrina. Começa na educação física, passa por um processo educacional, entra numa escolinha, passa a integrar um grupo de rendimento, até chegar no EAR. É uma cadeia pedagógica.

P 6 - sim. A disciplina principalmente. O atleta tem que cuidar do corpo, cumprir horários, ficar longe de drogas, álcool e baladas. Para poder almejar vitórias no futuro.

Professores que não foram atletas

P 7 - sim. No judô trabalhamos as parte educacional, de postura, conduta, regras da modalidade, disciplina, entre outras.

P 8 - sim. EAR deveria funcionar como uma pedagogia do exemplo, os atletas deveriam ser preparados não apenas para serem campeões, mas também para serem exemplos de cidadãos. Assim, atraindo mais crianças para o esporte.

P 9 - sim, mas depende do professor que esta trabalhando. Ele pode trabalhar o desenvolvimento do ser humano em si, como a sociabilidade, por exemplo.

P 10 - sim. Não apenas educacional, acho que social também. Depende do técnico e do contexto no qual está inserido. Por mais que você busque ganhar medalhas, é possível se contribuir para a educação destes indivíduos e para a inserção deles na sociedade.

P 11 - sim. A principal é a função disciplinar. EAR precisa de uma disciplina totalmente regrada em prol dos resultados. Esta disciplina pode levar crianças e adolescentes a obter princípios que podem ser aplicados na vida cotidiana, para a vida inteira.

P 12 - sim. Através do esporte é possível mudar o comportamento das pessoas ao longo de um processo. Além de atleta, é preciso educar o individuo como cidadão, com postura e regras.

Novamente, os 12 professores entrevistados apresentaram a mesma resposta, afirmando que o esporte de alto rendimento (EAR) tem caráter educacional sim, e este, para a maioria, estaria implicado diretamente nos conceitos de disciplina e aprendizado

de regras; tornando as crianças indivíduos inseridos no contexto social. Nesse sentido, compartilham das mesmas ideias. A ideia de educar estava associada à imagens de disciplina, como pode ser visto nas seguintes palavras: doutrina, conduta, postura, regras e princípios. Educação também esteve associada à inserção na sociedade, como pode ser vista pelas seguintes palavras: cidadão útil, inserção na sociedade, sociabilidade, contribuição e cidadão. Esta questão nos fornece uma representação interessante. Se para os docentes o EAR tem função educativa, essa função se dá pelo controle do corpo e pela habilidade de tornar alguém útil para a sociedade.

Quadro 4

Questão 3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, dá aula de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Professores que foram atletas

P1 - não. O que diferencia o profissional é a qualificação na educação.

P2 - sim, por que existem alguns fatores que se o profissional for apenas teórico, ele não vai conseguir compreender da mesma forma que uma pessoa que vivenciou aquela modalidade. Há fatores que são intrínsecos, como os fatores psicológicos do treinamento, por exemplo. Todavia, não significa que um professor que nunca foi atleta, seja mau professor. Mas se ele tivesse sido atleta isso o ajudaria muito.

P3 - sim. Como ex-atleta, eu convivi com o que não pode ser feito. Eu comecei muito cedo e tive uma carreira curta porque fui vítima de um *overtraining*. Então, hoje, eu tenho esse conhecimento que um professor que não foi atleta não detém. Logo, posso preparar um macrociclo, microciclo, mesociclo de forma adequada e isso é fundamental. O professor que nunca vivenciou se baseia apenas na teoria.

P4 - sim. Por ter sido atleta e ter vivenciado situações de prática, ele tem uma visão diferente. Ele passou por aquilo e sabe como é.

P5 - não. Depende da formação do profissional. Se ele quer fazer diferença na área vai se amoldar as expectativas da sociedade e não apenas reproduzir o que aprendeu quando atleta.

P6 - sim. Principalmente, se for de uma modalidade específica. Um ex-atleta tem vivencia dentro da modalidade.

Professores que não foram atletas

P7 - sim. Aquele que já foi atleta tem uma vivência maior, desenvolveu outras atividades motoras e habilidades diferentes que pode passar em aula.
--

P8 - não. Depende muito da formação do profissional.
--

P9 - sim. Aquele que foi atleta tem mais experiência e ele pode passar isso para o aluno, como vivências de competições, atmosfera dos locais de competição, etc.

P10 - não. Existem alguns autores da área da educação física que defendem isso. Mas o fato de você ter sido um atleta não significa necessariamente que você vai ser um bom professor e vice-versa. Tudo passa pelo processo de formação de cada indivíduo. Essa visão distorcida de diferenciação é que causa muitos problemas. Se falarmos sobre a área de filosofia de coaching tem muitos técnicos excelentes e vencedores que não foram atletas.

P11 - não. Acredito na formação do profissional de educação física.

P12 - não. Mas, depende muito do profissional. Há professores que foram atletas e se adéquam muito bem a realidade escolar. Outros nem tanto. O conteúdo da didática de ensino só pode ser passado se a pessoa o entendeu, independentemente, se foi atleta ou não.

Nesta questão houve uma divisão de quase 50% das respostas entre sim e não. Numa análise mais específica, é possível notar que 4 dos 6 docentes que foram atletas afirmaram que sim, há diferença na maneira de dar aula entre professores que foram atletas e professores que não foram, e 4 dos 6 docentes que não foram atletas, afirmaram que esta diferença não existe. A partir desta base de dados, podemos interpretar as respostas de diversas maneiras. Os professores que foram atletas ressaltaram a categoria

“*know how* prático” que envolve as palavras vivência, convivência e visão diferente. Os professores que não foram atletas ressaltaram que o saber dar aula está dissociado de ser atleta, destacando a categoria “formação” que envolve as palavras visão distorcida, formação profissional e conteúdo da didática. Podemos avaliar que a existência de uma divisão no grupo está ancorada nas experiências de ser ou não atleta. Como o grupo dos não atletas era muito pequeno em relação à população total da pesquisa (7 em 50), não foi possível analisar os dados dos outros instrumentos tendo como ponto de partida essa divisão. Entretanto, neste instrumento, como nossa amostra reúne 12 professores (6 atletas e 6 não atletas), essa trajetória foi determinante nas respostas. Para os não atletas, não há tanta diferença na forma de lecionar, pois para eles, ser professor, ter a formação docente, é o fator determinante no “dar aula”, e não ter sido ou não atleta. Podemos concluir que suas ideias sobre dar aula estão ancoradas na sua formação docente, e não em práticas esportivas competitivas.

Quadro 5

Questão 4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

Professores que foram atletas

P1 - Com uma bola somente você tira a criança da rua, mas ela vai fazer ali meia hora, uma hora de atividade e acabou. Ela volta de novo para o seu convívio. Outra coisa é você fazer um jogo cooperativo, uma doutrina, buscar a parte teórica na qual a criança vai compreender a diferenciar o certo do errado.

P2 - É um contexto mais social. Não é apenas impedi-la de ficar na presença de má companhia ou ficar brincando sem a presença dos pais. Quando a gente fala em tirar da rua a gente quer que essa criança tenha educação, ou seja, um período do dia ela precisa estar estudando, um período ela fica com os pais e um período ela deve estar fazendo uma atividade física. Desde que esta atividade física seja monitorada e traga disciplina. Então tirar da rua é isso, oferecer atividades que formem um bom cidadão no futuro, responsável, trabalhador, preparado para as adversidades. Só o conteúdo escolar não é suficiente para disciplinar e educar uma criança.

P3 - Eu penso no esporte. O que mais tira as crianças da rua é o esporte e cursos extras-escolares.

P4 - Ocupar o tempo da criança com algo educativo. Evitando o envolvimento dela com coisas ruins, como as drogas.
P5 - É um trabalho social, atendimento a crianças que sofrem com vulnerabilidade social. É educar a criança de forma global, dar exemplos de valores.
P6 - Esporte. O esporte gera comprometimento e afasta a criança do caminho errado. Ela começa a ter foco, objetivos novos. De repente, até se tornar um atleta, um profissional e ganhar a vida com isso. Eu comecei assim. Entrei num projeto social para sair da rua e hoje ganho a vida como professor de tênis de mesa.

Professores que não foram atletas

P7 - Ocupar o tempo ocioso das crianças. É estar mexendo com a cabeça e o físico da criança. A rua não significa necessariamente a rua.
P8 - Hoje está muito ligado a resgatar os valores que deveriam ser dados na família, respeito, cooperação, amizade. Hoje os valores universais estão sendo trabalhados através do esporte e na escola.
P9 - É dar as crianças objetivos educacionais, suporte e apoio na estrutura familiar. Tirar ele do convívio de maus elementos. É você tirar do ambiente ruim, tirar os riscos da bandidagem. Ter apoio, educação, saúde física e mental. Escola atuante, dando base para a criança se estruturar.
P10 - No contexto educacional, é ocupar o tempo livre da criança de uma forma adequada, ou seja, embasá-la num programa específico, com suporte de teoria, objetivos claros e profissionais de qualidade. Não adianta tirar da rua e jogar numa quadra para ele ficar à toa.
P11 - Eu não acredito que o esporte vai tirar a criança da rua, mas sim os conceitos que são aplicados pelo bom profissional é que vão tirar essa criança da rua. Para que ela crie

prazer em desenvolver o esporte, você precisa criar um ambiente prazeroso. O esporte por si só não é um remédio para as drogas ou marginalidade.

P12 - Oportunizar diferentes atividades as crianças, independente de ser esportiva ou não, de ser o poder público ou a família. Hoje em dia vemos a rua como foco de bandidagem e uso de drogas. Mas, eu vivi toda minha infância na rua. A visão que criamos do termo rua é que está sendo encarada de forma diferente atualmente, se apegando aos aspectos negativos da sociedade.

Bastante utilizada pelos gestores do Programa, a expressão “tirar as crianças das ruas” é compreendida da mesma forma por todos os professores de educação física do Programa. A maioria das respostas demonstra que a expressão seria uma espécie de remédio contra uma suposta vulnerabilidade social enfrentada pelas crianças. Destacamos a ideia de “risco” expostas nas palavras dos docentes, e as expressões “diferenciar o certo do errado”, “má companhia”, “drogas”, “bandidagem”, “coisas ruins”, “ambiente ruim”, “maus elementos” e “marginalidade”, que também exprimem essa ideia. Essas são imagens bastante negativas da rua, e eles comungam dessas imagens. Elas são imagens ancoradas em um presente relativamente recente, pois no passado frequentava-se a rua, brincava-se na rua.

Outras palavras representam que a rua não é um espaço de aprendizagem e de educação, e que educar está associado a fazer algo: “ocupar o tempo ocioso”, “adequar tempo livre”. Assim, na visão dos docentes, tirar as crianças das ruas é afastá-las de um risco social e proporcionar a estas crianças alguma atividade produtiva. Segundo Vianna e Lovisolo (2009), o jovem que passa significativa parte do dia na rua ou que nela mora, se enquadra na situação de risco: do fracasso escolar, da evasão, uso da droga, do sexo sem prevenção e da carreira na delinquência. A rua, nesse contexto é entendida como um espaço de vulnerabilidade social, risco, um local carregado de imagens negativas.

Quadro 6

Questão 5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

Professores que foram atletas

P1 - Inclusão social é o agente transformador. Hoje, tanto na escola, quanto em clubes de iniciação esportiva, o que a gente tem realmente é essa inclusão social para não discriminar o gordinho do magrinho, o habilidoso do não habilidoso, e crianças de classes sociais diferentes. O esporte tem essa ferramenta de unificar todos os povos.

P2 - Um contexto que vai além de estar incluindo o deficiente físico, o deficiente mental, visual ou uma criança carente. Colocar esses indivíduos numa sala com atividades esportivas é incluir fisicamente. Para incluir socialmente é preciso que essas crianças desenvolvam suas habilidades, que haja integração com pessoas de diversas classes sociais e com pessoas de diferentes condições motoras. Inclusão social só existe quando as pessoas freqüentam os mesmo ambientes esportivos de forma igual.

P3 - É integrar crianças de diferentes realidades financeiras, peso, raças e origens.

P4 - Integrar crianças na sociedade de forma educativa. Formar cidadãos, promover cidadania.

P5 - É um tema muito usado no meio esportivo, mas que já existe há anos no contexto escolar. A escola hoje é aberta a comunidade, mas sem qualidade nos serviços prestados. As esferas da educação, da saúde, do esporte, devem ser aprimoradas pelo poder público para podermos falar em inclusão.

P6 - Crianças que tem a mesma oportunidade de fazer uma atividade. Seja pobre, rico, ou qualquer outro tipo de classificação.

Professores que não foram atletas

P7 - No esporte há contato físico e comunicacional entre as crianças e assim você as acaba introduzindo num meio saudável. As vezes a criança passa muito tempo sozinha,

se fecha, fica enfiada no computador e perde essa convivência social. Então, incluí-la e fazer com que ela conheça novas pessoas e ter novas experiências.

P8 - É a participação de todos. Durante as aulas de esportes a gente sempre preconiza a participação de todas as crianças, independente de qualquer categoria de separação, como nível social, capacidade física, independente de qualquer coisa. Esporte inclusivo tem relação com a participação de todos em todas as atividades.

P9 - É você inserir um aluno num contexto igualitário. Sem se preocupar com possíveis diferenças que possam existir entre estes alunos. Por exemplo, o portador de síndrome de Down que agora é incluído na escola comum, como qualquer outra criança.

P10 - É um fator mais vinculado a cidadania. Pegar as crianças ou adolescentes e esclarecer que eles têm direitos, deveres, como se fazer presente na sociedade. Não é assistencialismo. É ajudar a pessoa a entender a sociedade e compreendê-la.

P11 - É a tentativa de usar o esporte para melhorar o cotidiano familiar de pessoas pobres. É fazer com que cada uma dessas pessoas que praticam esporte tenham qualidade de vida, de alguma forma. Muitas não tem o que comer, o que vestir, onde morar, e o esporte pode pelo menos gerar algum prazer e alguma forma de tirar os pensamentos ruins das crianças.

P12 - A possibilidade das pessoas praticarem diferentes atividades e ao mesmo tempo a convivência social de forma harmônica.

Um dos pilares do Programa SuperEscola, e também bastante utilizado por seus gestores, a inclusão social por meio do esporte tem representações semelhantes entre os professores. A maioria das respostas dos docentes apresenta um entendimento de inclusão social como a participação/integração de todos, que é muito próximo do conceito defendido por Teixeira (1994 e 1996). A ideia de “igualdade” esteve presente em boa parte dos respostas expressa pelas palavras que definem categorias como peso, raça, sexo, classe social e deficiência. As expressões “integrar crianças”, “igualitário” e “participação de todos” também expressão essa ideia. Também ressaltamos a imagem

de “desenvolvimento” que a inclusão por meio do esporte veicula. As palavras “desenvolver habilidades”, “aprimorar”, “conhecer novas pessoas”, “cidadania”, “ter novas experiências”, “melhorar cotidiano” trazem a ideia de desenvolvimento, de transformação. Ou seja, as representações dos docentes associam inclusão de todos com desenvolvimento.

Quadro 7

Questão 6) Na sua opinião, é possível para um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Professores que foram atletas

P1 - sim. Faltam alguns ajustes ainda, mas só o fato da criança ficar o período após o de aula, dentro de um ginásio esportivo, sob o comando de professores qualificados, já ajuda. A criança pode melhorar na parte esportiva e com certeza será uma pessoa melhor no futuro.

P2 - sim, mas é preciso fazer algumas adaptações. O programa é bastante interessante e com algumas mudanças, você pode fazer com que as crianças possam fazer parte do grupo de fato.

P3 - sim. Sem dúvida. É o carro chefe de Praia Grande neste sentido, com professores capacitados e qualificados.

P4 - sim. É um grande programa que visa a união educação e esporte, promovendo a inclusão e atividades sociabilizadas.

P5 - sim. As modalidades oferecidas têm um começo, meio e fim. Um trabalho social, educacional e esportivo. Essas três esferas é que precisam caminhar juntas, para dar qualidade e atendimento correto a público que abrangemos. E se dentro deste trabalho conseguirmos detectar talentos para competição, por que não fazê-lo?

P6 - sim. O programa trabalha com muitas modalidades, integra muitas crianças. Começa na escola e vai para os espaços específicos. É um trabalho perfeito neste sentido.

Professores que não foram atletas

P7 - sim. O Programa abrange muitas modalidades, em diversos pólos, e oferece a criança a conhecer todas. Se não houver adaptação em um pólo, ela pode procurar outro até se adaptar.
P8 - sim. No judô realizamos trabalho inclusivo, sem fazer distinção e sem trabalhar a competição. A competição é um segundo momento para alguns que têm talento. Porém, damos destino dentro do próprio judô além da competição, para os que não têm talento. Então, hoje, formamos árbitros da modalidade, entre outras funções, diversificando as possibilidades para as crianças.
P9 - sim. Principalmente, devido aos professores especializados que o programa já tem. A coordenação tem feito um trabalho adequado neste sentido.
P10 - sim. Não ensinar apenas o esporte em sim, mas ter toda uma preocupação com ferramentas e bases educacionais como teoria, profissionais de qualidade, metodologia e objetivos.
P11 - sim. Porém é preciso criar alguns vínculos do esporte com a educação, tirando a sua matriz competitiva. O esporte como educação visa além da prática da modalidade, usar os conceitos dessa modalidade para a vida cotidiana.
P12 - sim. No atletismo trabalhamos com aulas inclusivas, com crianças com deficiência e necessidades especiais.

Os docentes concordam que o Programa SuperEscola tem possibilidade de desenvolver inclusão social por meio do esporte. Todavia, enquanto a maioria das opiniões dos docentes (7), acredita que o Programa já vem desenvolvendo este trabalho e conta com profissionais qualificados para isto, outras 5 opiniões observam que existe a necessidade de serem feitos ajustes no Programa para que ele possa realizar esta meta (inclusão) de forma mais clara. Para estes cinco docentes, mais uma vez, destaca-se a questão que vem permeando esta pesquisa, as diferenças entre esporte e educação física

escolar, ratificando a existência de um problema de comunicação dentro do Programa. Destacamos as categorias “executado”, trabalho vem sendo desenvolvido, integração, inclusivo, qualidade e qualificado; e “ajustes” que reúne palavras como melhorar, adaptação e criar vínculo. Nesta questão, não avaliamos diferenças significativas entre as representações dos docentes que foram atletas e os docentes que não foram atletas.

Quadro 8

Questão 7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

Professores que foram atletas

P1 - É o mais importante. Através da brincadeira, você abrange todas as modalidades esportivas. E dessa brincadeira lúdica você percebe para que modalidade específica esta criança tem uma competência melhor. E a partir daí, pode guiá-lo ao caminho do esporte de alto rendimento. A gente segue muito a linha do construtivismo piagetiano, na qual a criança aprende pelo meio.

P2 - É uma atividade que foge de uma modalidade específica. São algumas brincadeiras introduzidas no esporte para desenvolver características psicomotoras das crianças.

P3 - É o que segura a criança na aula. Se o professor souber fazer, ele fideliza a criança e faz com que ela volte no dia seguinte. Hoje a gente compete com a informática, com a tecnologia. É muito mais fácil a criança ficar dentro de casa brincando num vídeo game ou na internet, do que vir enfrentar uma atividade física ao ar livre.

P4 - É tirar qualquer cobrança do aluno e proporcionar a ele diversão. Ele acaba fazendo atividade física sem perceber. Ele corre, ele salta, sem sequer dar conta.

P5 - É brincar, fazer aula com prazer, alterar os meios para chegar a um objetivo final.

P6 - É fazer a criança brincar, se sentir bem, desenvolvendo habilidades motoras com prazer; fina, grossa, lateralidade, parte intelectual, entre outras.

Professores que não foram atletas

<p>P7 - Eu acho que é tirar um pouco a parte da cobrança por vitórias. A parte lúdica é fazer a criança se divertir, cooperar e ter um desenvolvimento global.</p>
<p>P8 - Tem muita relação com prazer, com fazer atividades sem compromisso de resultados, de movimento motor adequado. É experimentar a criatividade nas aulas.</p>
<p>P9 - São atividades que tiram o lado mecânico do esporte, exercícios de repetição de movimentos. O lúdico é uma brincadeira e deixa o aprender mais fácil, descontraído, sem pressão de aprender como um exercício forçado. O lúdico é passar uma informação sem a criança perceber, de forma mais natural.</p>
<p>P10 - É algo relacionado ao brincar. No esporte seria ensinar através de uma forma mais descontraída e divertida, com jogos, brincadeiras e histórias. Trabalhar a imaginação das crianças, vinculando isso a pedagogia do esporte. O lúdico ajuda muito nas fases iniciais de aprendizagem. Ele também é bem aceito entre os adolescentes e até a terceira idade.</p>
<p>P11 - É deixar a atividade mais prazerosa para o indivíduo. Hoje em dia, a grande dificuldade com as crianças é a manutenção das atividades. Muitas vezes, elas perdem muito cedo o prazer no esporte e isso faz com que elas não aproveitem os benefícios do esporte ao longo da vida.</p>
<p>P12 - É dar prazer a atividade esportiva. Não é recreação, não é formação. Pode ser usado na educação física escolar e no esporte de alto rendimento. Na iniciação esportiva e em treinamentos de rendimento.</p>

Com base nos dados fornecidos por outros instrumentos ao longo desta pesquisa, nos surgiu uma questão importante. Muito utilizado, a expressão atividade lúdica, seria representado da mesma forma por todos os docentes? Haveria nesta questão um entendimento claro e compartilhado sobre o significado de atividade lúdica? Nesta dissertação, baseamos nosso entendimento sobre atividade lúdica no conceito de Piaget (2002) no qual o jogo é sinônimo de lúdico, o jogo é criativo, interpretativo, imaginativo e desenvolvedor de potencialidades nas crianças. O resultado das entrevistas realizadas com o grupo de 12 professores de educação física do Programa

demonstra que o lúdico estava associado, para o grupo dos não atletas, á didática, à forma de dar aula, como um instrumental para se alcançar um fim, e não como um objetivo: “Pode ser usado...”, “É deixar a atividade mais prazerosa”, “uma forma mais descontraída e divertida”. Para ao grupo dos ex-atletas, o lúdico esteve próximo das imagens de “mascaramento” das atividades esportivas: “É o que segura a criança na aula”, “Ele acaba fazendo atividade física sem perceber.”, “alterar os meios para chegar a um objetivo final”.

Destacamos a ideia de lúdico ser uma “brincadeira” que reúne as palavras “brincar”, “diversão”, e “tirar o lado mecânico do esporte”. O lúdico também esteve associado a “prazer” pelas palavras “atividade prazerosa”, “dar prazer”, “com prazer”. A maioria das opiniões dos docentes (7) associa atividade lúdica com prazer, outras opiniões (5) associam com brincadeiras. Ora, nem sempre uma brincadeira é prazerosa. E nem sempre há prazer em uma brincadeira. Então, as explicações sobre o que significa “lúdico” encontrou nas trajetórias de vida, um enraizamento. Para os professores não atletas, ele tem uma função didática. Para os ex-atletas, ele tem uma função de “camuflagem” da outra atividade. Ambos os sub-grupos, não pareceram valorizar o lúdico e a brincadeira por elas mesmas, mas como instrumentos de se alcançar um fim.

Quadro 9

Questão 8) Você acredita que um professor de educação física experiente, dá aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Professores que foram atletas

P1 - não. Toda profissão tem o bom e o mau profissional. Existem professores competentes que se acomodam, como tem profissionais que acabaram de sair da faculdade e não evoluem, também se acomodando. Então, acredito, que independente da idade, gênero, tempo de serviço, vai muito de cada um a maneira de dar aula. É a qualificação educacional do professor que faz diferença.

P2 – sim. Mas, muita gente quando se forma já tem experiência previa como atleta. Obviamente, o professor mais experiente já teve mais vivencias na profissão, então ele

sabe lidar com diversas situações, como problemas de ausência, carência, drogas, pais violentos em casa.

P3 - não. A experiência não significa capacitação e um recém formado já pode ter tido muitas vivências em diversas modalidades, pode ser ex-atleta.

P4 - sim. Com certeza. A experiência na área da educação física faz toda a diferença. A cada dia que passa o professor vai aprendendo com o aluno e vice-versa.

P5 - sim. Nossa formação é contínua e quanto mais tempo em campo, a cada dia a gente aprende coisas novas e se aperfeiçoa. Quem sai da faculdade não está preparado para encarar o mercado. Eu vejo por mim mesmo, a diferença entre o meu começo de carreira e hoje. Se fosse começar de novo, faria muita coisa diferente.

P6 - Não. Depende do profissional, mas de uma forma geral o professor comprometido com o programa rende, ensina da mesma maneira.

Professores que não foram atletas

P7 - sim. O tempo, a experiência adquirida ao longo dos anos, influi na maneira de dar aula. Quando você sai da academia, você está imaturo e afobado. Só o tempo te traz segurança para aplicar situações e conceitos dentro das aulas.

P8 - não. Mas, creio que depende da formação deste profissional.

P9 - sim. A experiência faz uma diferença enorme na aula de um professor. Os anos te dão uma carga enorme de conhecimento, *know how* e feedback. Coisas que você só obtém lidando com as pessoas diariamente. E isso fortalece o professor como profissional e pessoa.

P10 - sim. A experiência ajuda muito, principalmente a lidar com os problemas cotidianos. Na maioria das universidades você trabalha a teoria desvinculada da prática. Aí o aluno só tem contato com a realidade quando faz estágio. E muitos não o fazem. Esse é um problema sério no campo da educação física brasileira.

P11 - sim. As faculdades não estão preparadas para a execução prática do aluno e do professor. As faculdades são basicamente teóricas, deixando a prática de lado.
P12 - não. Mas, depende do professor. A pessoa as vezes é experiente mas não acompanhou a atualização da área educacional. E o recém formado, apesar de atualizado, as vezes não tem formação prática, não fez estágio.

A maioria dos professores pesquisados (7) destacou que sim, que há diferença na forma como estes profissionais ministram suas aulas, alegando que a experiência de um docente o ajuda a lidar com situações vividas no cotidiano e que as faculdades são deficitárias na questão prática, ou seja, estariam muito focadas na parte teórica, o que afastaria um recém formado da realidade do mercado, das exigências e necessidades que os alunos tem. Destacamos a ideia de “experiência” que reúne as palavras “vivência”, “experiência prévia”. Outra gama de professores (5) opinou que “não”, que estes profissionais (experientes e recém formados) ministram aula da mesma forma desde que tenham se formado de forma adequada, estejam qualificados e comprometidos com o Programa. Destacamos a ideia de “formação e interesse” que reúne palavras como “comprometimento”, “bom e mau profissional” e “formação profissional” que representam essa posição. Nesta questão, não avaliamos diferenças significativas entre as representações dos docentes que foram atletas e os docentes que não foram atletas.

Quadro 10

Questão 9a) Quais os pontos positivos que você destacaria do Programa Superescola?

Professores que foram atletas

P1 - A inclusão da criança no meio esportivo.
P2 – O Programa possibilita a qualquer criança da cidade desenvolver uma atividade esportiva.
P3 - Oferecimento gratuito de diversas modalidades para a comunidade. Os objetivos do programa são muito bons, com a transmissão de valores e finalidades claras.

P4 - A inclusão social através da atividade lúdica.
P5 - A qualificação exigida para os professores, as instalações esportivas de qualidade e a abundância de material esportivo a disposição.
P6 - A oportunidade que o Programa oferta as crianças de aprender modalidades diversas, ver um futuro no esporte.

Professores que não foram atletas

P7 - Dar oportunidade das crianças conhecerem diversas modalidades, sem ter obrigatoriedade competitiva. Trabalhando o lado educacional e a inclusão.
P8 - A inclusão social, onde se abre possibilidades para todos, sem distinção, inclusive de patologias como autismo, síndrome de down. E também a parte de você formar pessoas, a busca da cidadania, ensinar valores, respeito e ética.
P9 - As crianças de Praia Grande receberem muitas oportunidades esportivas e educacionais, com suporte e estrutura. Suporte de valores e princípios, em esportes mais populares e menos populares, como a vela, canoagem e o remo. A praia é um grande recurso educacional para as cidades do litoral e Praia Grande utiliza esse espaço.
P10 - A filosofia de trabalho, querer vincular esporte e educação já é um grande diferencial. E também trabalhar a inclusão social por meio do esporte.
P11 - Positivo é que muitas crianças praticam o esporte, em diversas modalidades, dentro da Prefeitura.
P12 - A oportunidade que um programa público oferece as crianças, o acesso ao esporte.

Nas respostas positivas, a maioria (7) se encaixa na categoria “desenvolvimento” que destaca a oportunidade que as crianças têm em desenvolver atividades físicas, em diversas modalidades e de forma gratuita. Outras cinco respostas foram reunidas na

categoria “inclusão” que remete à temática da inclusão social por meio do esporte. São dois pontos centrais destacados nas Diretrizes e pelos gestores do Programa. Apesar de diferentes, as demais respostas positivas não se afastaram das metas estabelecidas e investimentos feitos pela gestão do Programa. São ancoragens que podem estar baseadas exatamente nas Diretrizes.

Quadro 11

Questão 9b) Quais os pontos negativos que você destacaria do Programa Superescola?

Professores que foram atletas

P1 - Falta uma ponte de gerenciamento entre as crianças que se destacam um pouco mais em cada modalidade e as equipes de competição da cidade.

P2 - As aulas dentro do Superescola têm apresentado para as crianças diversas modalidades e com isso a criança perde um pouco o rumo. Ela não aprende, de fato, nenhuma modalidade. O foco poderia ser mais específico em uma modalidade. Também o período que a criança fica nas aulas é muito longo, maçante, já que ela não compete.

P3 - A faixa etária. Trabalhamos com crianças de 6 a 16 anos, com apenas um professor para coordená-los e todos no mesmo horário.

P4 - Falta massificar mais o programa, atraindo mais crianças para o interior dele e abraçando de uma forma total a população infantil de Praia Grande.

P5 - A qualidade do atendimento. Precisamos melhorar a relação professor-aluno em algumas modalidades. E a questão salarial esta defasada. O professor do programa, que é especializado, não pode receber menos do que um professor da escola. Senão, qual a vantagem de estudar e se especializar constantemente?

P6 - Deveria haver uma aproximação entre as questões educacional e competitiva, para trabalhar uma sequencia esportiva na vida das crianças.

Professores que não foram atletas

P7 - O fato de o aluno ter que sair do Programa aos 14 anos.
P8 - É trabalhar com todas as faixas etárias. Não tem uma divisão por faixa etária seguindo a evolução biológica da criança.
P9 - Há algumas dificuldades de coordenação, cooperação e comprometimento dos professores com o programa.
P10 - O preparo dos profissionais que estão atuando no Programa. De certa forma eles precisam ainda compreendê-lo de forma mais clara. Entender essa ligação esporte e educação, e não focar apenas no rendimento.
P11 - Faltam um pouco mais de capacitação e união entre todos os professores de Programa, para realizar um trabalho mais integrado.
P12 - O limite de idade. As vezes a pessoa tem 15 anos e não pode mais participar do Programa, apesar de ainda estar freqüentando o período escolar.

Nas respostas negativas, quatro docentes abordaram o tema “idade”. Os docentes acham complicado dar aula num grupo que reúne crianças de 7 a 14 anos, ou seja, o que motiva uma faixa etária, pode desestimular outra. Questionaram também o limite de 14 anos, sinalizando que há alunos com mais idade e que ainda estão no período escolar, e que poderiam participar. Outros pontos negativos também chamaram a atenção. Alguns criticaram os próprios docentes afirmando que estes não entendem os objetivos do Programa ratificando mais uma vez, que existem falhas de comunicação entre a gestão e os professores. Duas respostas criticaram os gestores que não estariam conseguindo coordenar o Programa de forma adequada.

Quadro 12

Questão 10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Professores que foram atletas

P1 - Construiria uma terceira parte: os centros de excelência, nos quais as crianças aprenderiam todas as regras e técnicas de uma modalidade. Os professores do Superescola encaminhariam as crianças com mais aptidões para estes espaços, para já com 12 ou 13 anos, as crianças começassem a se qualificar melhor.

P2 - Segmentar o aprendizado e diminuir o tempo de permanência. Com menos permanência, a criança rende mais, fica mais motivada. Se pudesse aprender sobre uma modalidade específica, a criança se sentiria mais estimulada.

P3 - É necessário criar uma divisão de horários por faixa etária para não desmotivar os alunos e proporcionando uma maior rotatividade aos alunos. Ou ter mais professores nos pólos do Programa, para poder dar 100% de atenção a todas as crianças.

P4 - Dar tempo ao tempo. O programa tem quatro anos e tem melhorado ano após anos, em suas diretrizes, gestão e professores capacitados. Creio que em médio e longo prazo o programa deve atingir uma qualidade de excelência.

P5 - Equiparar salários, pelo menos, entre os especialistas e os educadores escolares. O técnico desportivo pedagógico está sempre estudando e não pode ter um rendimento mensal inferior a um educador físico escolar.

P6 - Criar centros de excelência para massificar as modalidades de forma lúdica, não competitiva. E a partir daí, ter centros de treinamento nos quais poderíamos aproveitar crianças que se destacassem dentro das modalidades.

Professores que não foram atletas

P7 - Capacitação dos professores, uma reciclagem constante.

P8 - Troca de experiência entre os professores do programa.

P9 - Mudar o pensamento do professor perante o programa. E deveria haver algum tipo de incentivo de propagação do Programa para outras cidades do Litoral, difundindo a concepção educacional-esportiva e aprimorando uma troca de experiências com outros lugares.
P10 - Buscar cursos, capacitações, aproximar a coordenação do Programa como os professores. Trazer pedagogos de outras áreas, psicólogos do esporte, terapia ocupacional que trabalha com brinquedos, para dividir experiências. Tudo isso podia agregar mais valores e conhecimentos ao Programa.
P11 - Além de uma maior integração entre os professores das diferentes modalidades, algumas modalidades devem ser ressaltadas. Os conceitos são passados nas aulas e cada modalidade, tem conceitos diferentes. A natação, por exemplo, é uma modalidade necessária. Se a criança não souber nadar, ela morre afogada, diferentemente de outras modalidades. Logo, devemos dar um enfoque maior em modalidades que são questão de saúde pública.
P12 - Paciência da população, dos gestores, das crianças, de todos os envolvidos. O programa foi criado em 2008 e está dando os primeiros passos ainda. E também, proporcionar uma melhora para a participação dos deficientes físicos, com técnicos especializados e locais mais apropriados.

Por fim, formulamos esta questão para que nossa pesquisa possa auxiliar o desenvolvimento das atividades do Programa SuperEscola de Praia Grande. Em políticas públicas para a educação, raramente os professores conseguem manifestar suas opiniões. Assim, esta pesquisa tem a ambição de ouvir a voz dos docentes. Entre as respostas dadas como sugestão destaca-se o pedido que os docentes fazem por troca de experiência entre eles mesmo e os gestores do Programa. Para os docentes que não foram atletas, a capacitação, o oferecimento de palestras e a constante reciclagem dos próprios docentes, parece ser o mais importante. Esses docentes privilegiaram a formação. Já os professores ex-atletas, não fizeram comentários sobre formação docente e sim sobre a estrutura do Programa.

Apesar de nos resultados obtidos através da ferramenta metodológica Associação Livre de Palavras (ALP) termos percebido que os docentes associavam o termo inclusão social com deficiência física, na entrevista, este grupo de 12 professores não fizeram essa associação diretamente. Ao refletir sobre inclusão fizeram referência a conceitos mais amplos como integração de todos, cidadania e não discriminação.

Nos chamou a atenção algumas das respostas dadas pelos docentes sobre os aspectos positivos e negativos do Programa. No aspecto positivo, a citação da utilização da praia, recurso natural na Região Metropolitana da Baixada Santista, levantou uma questão importante, pois poucas cidades praianas do país usam de forma educacional este espaço.

Outra resposta importante no aspecto positivo, foi que os docentes consideraram essencial a exigência do Programa em ter professores de educação física qualificados. Eles são, em sua maioria, graduados em educação física e muitos possuem pós graduação. Portanto, a qualificação como exigência encontra respaldo nas histórias de formação de cada professor.

No aspecto negativo, uma das respostas dadas foi que o Programa deveria ser mais “massificado” na Cidade, ou seja, que ele pudesse atender a um maior número de pessoas. Ficamos em dúvida como isto poderia ser feito, já que a participação dos alunos no Programa é optativa. Talvez os professores estivessem fazendo referência à necessidade de uma maior divulgação do Programa, e que essa divulgação motivaria mais jovens a ingressar nas atividades.

Outra resposta que surgiu foi a dificuldade em trabalhar com os alunos, pois eles “não entendem” os objetivos do Programa. Esta resposta fez surgir um questionamento. Os alunos são o último ponto do Programa, ou seja, a meta final. Portanto, é importante que eles compreendam o programa. Talvez fosse importante dialogar com os alunos no sentido de obter deles uma avaliação crítica do Programa.

Por outro lado, tivemos a ideia de continuar a pesquisa, dessa vez investigando a concepção que as crianças e jovens têm do programa, das atividades físicas e dos temas relacionados a elas, como inclusão e competição. Também observou-se que o Programa recebeu muitas críticas com relação à sua qualidade no atendimento às crianças. Mas, não ficou claro em que etapa do processo isto ocorre. Seria na inscrição do aluno? Seria no início das atividades? Seria durante as aulas? Mais uma vez, percebe-se que o Programa necessita organizar um sistema de avaliação que possibilite ouvir todos os interessados, professores, pais e alunos.

Por fim, na questão sobre as sugestões, nos chamou a atenção propostas de se melhorar a participação dos deficientes físicos. Entretanto, a ideia de ampliar a participação de deficientes só surgiu na entrevista, pois não foi observada em nenhum outro instrumento da pesquisa. Mas, essa opinião corrobora com os resultados da ALP com relação à inclusão, que esteve associada à deficiência física.

A sugestão mais inovadora foi com relação à necessidade de uma modalidade específica: a natação. Se são ofertadas aulas de canoagem, remo e vela é necessário que as crianças saibam nadar. Se oferece aulas de esportes na praia, as crianças precisam saber nadar. Nesta dissertação defendemos a educação integral, a exploração de todas as potencialidades da criança e nesse entendimento, a natação é uma atividade que possibilita a aprendizagem de um número variado de outras atividades, e deve, portanto, ser valorizada.

CONCLUSÃO

Compreender o Programa SuperEscola de Praia Grande por meio da Teoria das Representações Sociais foi uma experiência única. Trabalhar no campo da psicologia social foi um grande desafio. Analisar o senso comum que permeia o grupo de professores de educação física do Programa nos possibilitou entender como os indivíduos compartilham opiniões, crenças e idéias sobre um mesmo conceito. As representações sociais surgem não somente para compreender um objeto de forma isolada, mas também como um meio para o indivíduo ou o grupo construir sua identidade. Avaliar como estes docentes representam as próprias práticas, a inclusão social e o ensino de período integral nos permitiu entrar dentro do processo de comunicação do grupo pesquisado e entender como ele é. Nos permitiu observar os núcleos centrais e os elementos periféricos de suas representações sobre temas que fazem parte de seu dia-a-dia, e observar como eles se articulam entre si, com um passado de memórias e tradições e com as vivências do presente. Analisar documentos e entrevistar gestores ampliou nossa perspectiva para a compreensão do Programa como um todo, desde de sua origem até a sua implementação.

As ferramentas metodológicas utilizadas ao longo da pesquisa nos permitiram algumas conclusões. A análise documental nos permitiu avaliar a existência de contradições e temas não totalmente explicitados o que pode dificultar o entendimento do Programa. Também nos possibilitou notar que a divulgação das matérias jornalísticas sobre o Programa ressaltam o aspecto competitivo das atividades. Talvez elas devessem reservar mais espaço para o aspecto pedagógico e educativo do esporte, assim como às questões relativas à saúde e ao bem estar do jovem. Tais documentos são importantes de serem estudados, pois podem revelar como as representações sociais dos professores de educação física do SuperEscola sofrem influências dos temas abordados por eles.

Como nenhum dos sujeitos participantes da pesquisa fez referência à construção de uma relação com a comunidade local, e este é um ponto importante da Diretriz, pode ser que essa integração deva ser melhor trabalhada com os docentes. A ausência de referências à integração entre professores, especificamente, e a comunidade nas Diretrizes, pode indicar a origem dessa distância entre professores e comunidade. As palavras evasão escolar e ociosidade não foram retratadas por nenhum dos professores

da pesquisa. Entretanto, elas representam os objetivos do Programa e aparecem nas Diretrizes.

Com relação à mídia, observa-se que os campeonatos e competições são as atividades mais veiculadas. Entretanto, as competições e os campeonatos não foram retratados pelos professores na ALP, ou mesmo nos outros instrumentos. Por outro lado, a divulgação do Programa como um todo não apareceu entre as preocupações dos professores. A mídia parece ter ficado a cargo da gestão do programa, e como os professores têm pouca atuação nela, a preocupação com a divulgação do SuperEscola não pareceu significativa. Talvez esse seja um tema a ser trabalhado com os professores no sentido de possibilitar a reflexão sobre temas ligados à gestão e divulgação do Programa.

A entrevista com os gestores nos auxiliou a compreender os pilares sobre os quais o Programa foi construído. Logo, conhecer o pensamento dos gestores é conhecer suas representações. E como os gestores criam as normas e as transmitem aos professores, podemos avaliar que os docentes sejam influenciados por estas representações.

O questionário de perfil foi essencial para que pudéssemos entender algumas representações dos docentes, ancoragens que podem estar relativas as características destes indivíduos. Segundo o que pudemos absorver dos textos de Serge Moscovici, a definição e delimitação das características do grupo pesquisado é vital para a pesquisa em representações sociais. As representações são produções de pessoas em comunicação, e estão contextualizadas. Os perfis auxiliam na compreensão das representações pois nos descrevem que são os sujeitos pesquisados. Vimos, ao longo da pesquisa, como as experiências de formação e de vida desenham, dão forma, às representações sobre os temas investigados.

A Associação Livre de Palavras nos mostrou algumas possibilidades de compreensão das ancoragens das representações dos professores sobre os temas prática docente no Programa, ensino de período integral e inclusão social. O núcleo central « falha », surgido no termo indutor da prática docente no Programa, é muito forte; e pode estar indicando um pensar bastante crítico sobre ele. Ao serem provocados com o termo indutor ensino de período integral, estes docentes destacam como núcleo central de suas representações sociais a palavra inclusão. Então, possivelmente, eles sabem e reconhecem a ligação existente entre ensino de período integral e inclusão. Por fim, provocados quanto ao termo indutor inclusão social, eles associaram este termo com a

palavra educação. São representações sociais, apoiadas por palavras periféricas como direito e oportunidade, que podem estar ancoradas nos conceitos de Anísio Teixeira sobre educação para todos e inclusiva. O que também demonstra um « pensar » o Programa de forma positiva.

No questionário projetivo, percebemos a possível existência de um conflito interno entre os docentes do Programa. Este conflito estaria baseado nas diferenças entre a educação física escolar e o esporte de alto rendimento. A educação física escolar teria uma função mais ampla de formação, enquanto que o esporte de alto rendimento estaria ligado à especialização e à busca por resultados.

Na entrevista com o grupo de 12 professores de educação física do Programa SuperEscola, detectamos a possível existência de dois sub-grupos de docentes: os atletas e os não atletas. Os gestores afirmaram já ter conhecimento dessa divisão. Isso demonstra que a coordenação do Programa tem uma tarefa dura pela frente de tentar encontrar uma forma de diálogo entre eles e aprender a lidar com suas perspectivas, angústias e motivações.

Por fim, identificamos que temas específicos ligados à origem do Programa e às suas Diretrizes não são compreendidos da mesma forma por todos os professores. Os temas seriam inclusão social, período integral, atividades lúdicas e a expressão « tirar a criança da rua ». Não avaliamos que todos tenham que pensar da mesma forma, mas sim que, apesar da variação das representações sobre esses temas, todos os integrantes do SuperEscola devem ter um canal de diálogo, para que possam trocar ideias. Ainda que tenham pensamentos próprios e diferentes sobre os conceitos, os indivíduos devem saber como « a fonte oficial » pensa o Programa, mas devem também poder participar da gestão, sugerindo mudanças, alternativas, propostas novas. Os docentes parecem compreender que os ajustes ao Programa podem ser realizados com o tempo e com a aquisição de experiência pelos próprios docentes, pelos os gestores e pelos alunos.

Ao avaliarmos todos os dados pesquisados, e as diferentes fontes pesquisadas (professores, gestores e diretrizes do Programa), gostaríamos de fazer algumas sugestões para colaborar com o Programa. A primeira sugestão vem ao encontro da diferença entre educação física e esporte de alto rendimento que emergiu no estudo. Não seria importante tentar encontrar uma forma de encurtar essa distância? Provavelmente, momentos de debate entre professores e gestores possam propiciar esse debate e a solução para esse impasse. Nesta dissertação defendemos uma educação pós-moderna que leva em conta o indivíduo que aprende e o que educa, numa situação constante de

interação. Para teóricos como Portouis e Desmet (1999), o modelo educacional pós-moderno é um sistema complexo que leva em conta as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, assim como os conflitos inerentes aos desafios culturais e suas negociações. O mestre não deve mais fixar um modelo único, mas sim explorar todas as vias do pensamento. Ou seja, educação física escolar e esporte de alto rendimento poderiam funcionar como ferramentas integradas, proporcionando aos alunos mais possibilidades, mais educação.

Uma outra sugestão seria uma aproximação entre todos os atores envolvidos no SuperEscola (alunos, família, professores, gestores e demais funcionários). Essa aproximação seria bastante positiva, pois é necessário que exista um maior entrosamento entre eles para que o projeto possa ser constantemente avaliado e aprimorado. Talvez uma reunião mensal em cada unidade escolar, ou espaço esportivo, dando oportunidade a todos de manifestarem suas ideias e pensamentos, seria uma solução. Os docentes poderiam interagir semanalmente entre si, talvez utilizando a chamada hora de tempo pedagógico, para o compartilhamento de ideias, de práticas e de experiências. Os gestores poderiam participar deste processo mensalmente. Mas, sem preocupações com hierarquia, ordens e imposições. Este poderia ser um tempo democrático, de construção de saberes e que tenha com foco a evolução do Programa.

Sabemos que muitos docentes do serviço público têm receio de sofrer represálias ou punições por parte dos gestores por discordar de algo ou compartilhar uma opinião diferente. Não seria o caso aqui. Os gestores precisam deixar os professores de educação física do Programa livres para exporem seus pensamentos e ideias da forma mais contributiva o possível. Os temas inclusão e educação integral devem ser trabalhados para que haja uma compreensão mais ampla de seus significados. As informações colhidas por esta pesquisa podem ajudar os gestores do Programa a desenvolver um projeto que permita que esses ideais sejam realmente realizadas.

Por fim

Em setembro de 2008, pouco tempo após ingressar no serviço público, conheci o SuperEscola. Na época, fiquei tão impressionado com o Programa que redigi um artigo para o site da Prefeitura de Praia Grande intitulado “SuperEscola, exemplo sem demagogia” (www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias). O artigo acabou sendo publicado também pelo jornal Gazeta do Litoral. Creio que mesmo tendo sido escrito há quatro

anos, o artigo ainda expressa a visão que tenho do Programa e gostaria de encerrar esta dissertação, construída ao lado da minha orientadora, com essa citação:

Há 10 anos trabalho na imprensa esportiva. Passei por órgãos de imprensa escrito, televisivo, radiofônico e on-line. Cobri torneios mundiais, pan-americanos, sul-americanos, brasileiros, paulistas, regionais e municipais. Vi e ouvi muita coisa. Presenciei e discuti outras tantas. Mas nenhuma dessas situações me impressionou tanto quanto o programa SuperEscola, que conheci em Praia Grande. Não importa quem seja o pai da idéia, mas sim, que ela foi posta em prática e atualmente movimenta mais de 16.500 crianças. Trabalho nesta Cidade, mas se exercesse a função em Júpiter, ainda admiraria a essência e a autenticidade deste programa.

O SuperEscola une educação e esporte, dupla que jamais deveria ser separada. Os alunos, de 7 a 14 anos, que estudam de manhã, praticam esporte à tarde, e vice-versa. Os profissionais cobram dos estudantes responsabilidades educacionais, como freqüência e notas, e esportivas, como presença e desenvolvimento. Fantástico. Funcional. Preciso. Uma idéia simples, de uma Cidade brasileira relativamente pequena. Um modelo norte-americano de ser, que tornou aquele país a maior potência esportiva do planeta. Alguns dirão, mas e a China, vencedora da última Olimpíada? Não vou entrar em questões políticas, mas não podemos considerar China, Rússia e Cuba, uma vez que nestes territórios, esporte não é opção, mas sim meio de saída do exército e de obrigatoriedade.

Mas o quê tornou o SuperEscola especial em minha visão? A simplicidade. Possibilitar esporte a todas as crianças de forma igualitária, com qualidade e infraestrutura. Não é apenas dar uma bola para a garotada e dizer: “Se vira aí, só tomem cuidado para não quebrar nada”. Não. É competente. Profissionais de excepcional qualidade integram o programa. Denison Soldani, tetracampeão mundial de judô; Néelson Kitahara, árbitro internacional de ginástica; Cristina Pacheco, campeã pan-americana de vôlei; Jorge Yoshimura, 7º dan de caratê; Osvaldo Pinheiro, ex-técnico de basquete da Unisantia; são alguns exemplos. Há ginásios, pista de atletismo, piscina, aparelhos de ginástica, materiais esportivos à disposição.

Nunca acreditei inteiramente na idéia de inclusão social por meio do esporte. Enganei-me. É possível. Não de forma utópica, do jeito ‘seremos todos amigos’, mas de forma real. Conheci pais que tiraram os filhos de clubes e academias privados para colocá-los nas escolinhas da Prefeitura. E o melhor, a pedido das próprias crianças.

Pouco importa quantos pequeninos se tornarão atletas. Pouco importa quantos deles serão profissionais. Importa que eles agora têm a oportunidade de conhecer o esporte, apreciá-lo e se especializar naquilo que mais gostam. Ou seja, as crianças estão brincando, se divertindo, se enturmando.

Tomei a liberdade de escrever este artigo apenas para registrar minha admiração pelo SuperEscola. Tomara que isto se dilate. Que outras cidades do país assumam compromissos semelhantes. Que estudantes de todos os níveis (fundamental, médio, universitário, profissionalizante) tenham esta oportunidade. Oxalá política esportiva pública deixe de ser quadrienal e eleitoreira, e passe a ser construtiva e exemplar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. Les représentation sociales : aspects théoriques. In: J.-C. ABRIC (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaire de France, 1994a.

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In : J. – C. ABRIC (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France, 1994b.

AGUIAR, Luciana Homerich Cecco de. Programa Esporte na Escola. In: *Uma escola para a inclusão social*. Brasília: Centro de Documentação e Informação e Coordenação de Publicações, 2003.

ALMEIDA, Felipe Quintão & BRACHT, Valter. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.24, n. 3, p. 87-101. Campinas, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicação à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p. 18-43, Rio de Janeiro, 2008.

ALVES, Crésio e LIMA, Renata Villas Boas. Impacto da atividade física e esportes sobre o crescimento e puberdade de crianças e adolescentes. *Revista Paulista Pediátrica*. São Paulo, 2008.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira de; FILHO, Arnóbio Gomes. Competitividade e Inclusão social por meio do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.33, n.3, p. 589-603, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BETTI, Mauro e ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, p. 73-81, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei N. 9.394*: Brasília, 1996.

CAMARGO, Paulo de. América Latina define plano para melhorar a educação. *Jornal o Estado de São Paulo*, 3 de outubro de 2010.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros & FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. IN: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). *Educação Brasileira em Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, v.23, n.81. Campinas, 2002a.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no Mundo. *Teias*, ano 2, n.6. Rio de Janeiro, 2002b.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, v.29, n. 1, p. 27-44. São Paulo, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v.28, n.100. Campinas, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Revista em Aberto*, v.22, n.80, p. 5-6, Brasília, 2009.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; e CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Orgs). *Educação Brasileira em Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *História (s) da educação integral*. 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2004.

CORREA, Jakelyne Aparecida & FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. *Educação em Tempo Integral no Município de Cascavél – Paraná: Algumas interpretações*. 1º Simpósio nacional de Educação – 20ª Semana da Pedagogia. Paraná, 2008.

CORREIA, Luís de Miranda. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: *Inclusão social na escola*. São Paulo: Paulinas, 2007.

CORDEIRO, Maria Helena Villares & MICHELS, Lisia Regina Ferreira. *Representações Sociais sobre um Colégio de Aplicação de Santa Catarina: Um Estudo com os Professores*. 8º Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Paraná, 2008.

COSTA, Vera Lúcia Pereira. Função Social da Escola. *Revista em Aberto*. n.44. Brasília, 1989.

COULON, Alain. *A escola de Chicago*. Campinas: Papirus, 1995.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Ano 11, n.2, p. 105-114. Vitória da Conquista, 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense/EDUFF, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, n.124, v.35, p. 11-32. Belo Horizonte, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, n.48, p. 205-222. Belo Horizonte, 2008.

FARR, Robert M. *Representações Sociais: A teoria e sua História*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira & SOUZA, Denise Trento de. Escola Pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n.76, p. 5-17. São Paulo, 1991.

FLAMENT, Claude. Structure et dynamique des représentations sociales. In: D. JODELET (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p. 169-186. São Paulo, 2004.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec – Educação e Cidade*, n.1, p. 133-141. São Paulo, 2006.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa & CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Orgs.). *Educação Brasileira em Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002a.

GALLO, Silvio. A escola pública numa perspectiva anarquista. *Revista do Núcleo de Sociabilidade Libertária*. São Paulo, n.27, 2002b.

GALLO, Silvio. Ética, Ciência e Educação na perspectiva anarquista. *Revista Educação e Filosofia*, n.9, p. 7-29. Piracicaba, 1995.

GASPAR, Malu. O exemplo do vizinho. *Revista Veja*. São Paulo, 4 de maio de 2011.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p. 595-608. São Paulo, 2005.

GILLY, Michel. *As Representações Sociais no Campo da Educação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

GIOVANNI, Geraldo Di & SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. *Educação & Sociedade*, ano 20, n.67, p 70-111. São Paulo, 1999.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais*, v.13, n.48, p. 281-306. Rio de Janeiro, 2005.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, n.2, p.2-10, 2006.

JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

JOVICHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber. Representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2007.

JUNIOR, Edivaldo Góis e LOVISOLO, Hugo R. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação da educação física brasileira dos anos de 1930. *Revista Portuguesa de Ciência Desportiva*, v.5, n.3, p. 322-328. Porto, 2005.

LIMA, Andreza Maria de e MACHADO, Laêda Bezerra. Ser Interessado: núcleo central das representações sociais do bom aluno de professoras. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v.16, n.32, p. 202-213. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2010.

MARCONI, Juliana Guedes dos Santos & NETO, Luiz Bezerra. A educação Anarquista e a educação pública estatal brasileira: o encontro de dois paradigmas. *Revista HISTEDBR On Line*, n.33, p. 142-158. Campinas, 2009.

MATOS, Joana Bastos e ANDRADE, Alexandro. Intervenção do profissional de educação física em jovens em situação de risco social: A contribuição da psicologia do esporte. *Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp*, Campinas, v.9, n.2, p. 133-156, maio/ago, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa & CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Orgs.). *Educação Brasileira em Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Revista Em Aberto*. v.22, n.80, p. 15-31. Brasília, 2009a.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo. *Revista Educação e Realidade*, v. 34, n.3 , p. 247-266. 2009b.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA, Fabíola. *História Oral: Como fazer, Como Pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MENIN, Maria Suzana de Stefano e SHIMIZU, Alessandra de Moraes. *Experiência e Representação Social: Questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: A zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 43-52, jan-abr, 2006.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de Memórias, Bastidores de Histórias: O legado de Armanda Alvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Revista em Aberto*, v.22, n.80, p. 121-134. Brasília, 2009.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: A Poesia da Ação*. São Paulo, Editora da Universidade São Francisco, 2000.

OLIVEIRA, Márcio S.B.S. de. Representações Sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 55, v. 19, p. 30-54. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza, autonomia. In: *Uma escola para a inclusão social*. Câmara dos Deputados - Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília: Centro de Documentação e Informação e Coordenação de Publicações, 2003.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

PINOTTI, José Aristodemo. Tempo Integral – Uma necessidade urgente no ensino público. *Revista Cultural*, ano 6, n.15, p. 41-47. São Paulo, 2006.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, vol.1, n. 2, 1996, p. 59-72.

POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette. *A Educação Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes 1996.

SANTOS, Heloisa Occhiuze dos. Ideário Pedagógico Municipalista de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, n.110, p. 105-124. São Paulo, julho, 2000.

SEABRA JR, Luiz & ARAUJO, Paulo Ferreira de. *Educação Física e Inclusão: Considerações sobre a ação docente no ambiente escolar*. Campinas, Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Orgs). *Educação Brasileira em Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

SPOZATI, Aldáiza. Exclusão social e fracasso escolar. *Revista em Aberto*, v.17, n.71, p. 21-32. Brasília, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

VERGES, Pierre. L'évocation de L'argent: une méthode pour la definition du noyau central d'une representation. *Bulletin de psychologie*, 45 (405), p.203-209, 1992.

VIANNA, J.A & LOVISOLO, H.R. Projetos de Inclusão Social através do esporte: notas sobre a avaliação. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.15, n.3, p.145-162, 2009.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; e KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.1, p. 123-133. Porto Alegre, 2011.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sócias. In: P. GUARESCHI & S. JOVCHELOVITCH (Eds.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Apêndice

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa acadêmica promovida pelo aluno **Fabricio Tinêo dos Santos (RG 23.320.034-4)**, dentro do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Representações Sociais de Inclusão Esportiva: O Programa SuperEscola.

Pesquisador Responsável: Fabricio Tinêo dos Santos

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (013) 8128-9567

Descrição: A pesquisa busca compreender as representações sociais dos professores sobre sua prática e sobre educação física e inclusão. Os dados terão uso restritamente acadêmico, sendo expostos ao final da conclusão do trabalho científico.

Fabricio Tinêo dos Santos (dezembro de 2010)

Entrevista Gestores do Programa SuperEscola

Entrevista: Ex-prefeito de Praia Grande (períodos de 1993/1996, 2001/2004 e 2005/2008), advogado Alberto Pereira Mourão (idealizador do Programa SuperEscola).

Mourão nasceu em São Paulo, no dia 26 de abril de 1954. É casado com Maria Del Carmen Padin Mourão, tem duas filhas e três netos. Advogado, bacharel em Direito pela Faculdade Católica de Direito de Santos (UniSantos), Alberto Mourão é empresário da construção civil, sócio-proprietário da Mourão Construtora desde 1977. Foi presidente da Associação Comercial de Praia Grande nos anos de 1986 e 87. Em 91 e 92, atuou como provedor da Santa Casa de Praia Grande. Iniciou carreira política em 1982, como candidato a vereador. Na oportunidade era o mais jovem e foi o mais votado entre os candidatos. Presidiu a Câmara Municipal de Praia Grande no biênio 87/88. Em 1988, foi eleito vice-prefeito. Foi secretário municipal da Educação de janeiro a setembro de 89. Em 1995, foi eleito o primeiro presidente do Comitê de Bacias Hidrográficas da Baixada Santista. De 1999 a 2002 (e 2011 a 2014), atuou como Deputado Federal, quando foi suplente da Comissão de Educação. Em 2006, presidiu o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana da Baixada Santista (Condesb).

Quando e como surgiu o Programa SuperEscola?

Na minha gestão como prefeito no período de 2001 a 2008. Eu, como gestor público, sempre faço uma análise constante da sociedade, do comportamento social dos indivíduos. A violência urbana é uma realidade na sociedade moderna. Não é originária apenas da condição econômica, mas também do ambiente que cerca os indivíduos. O homem forma seu caráter através da genética e do meio social em que vive. Esta é minha tese. Os países mais desenvolvidos Canadá, Noruega, Estados Unidos, países da Europa e Ásia também sofrem com esta violência urbana, o que deixa claro que o fator econômico não é o principal aspecto. No mundo moderno, onde pai e mãe trabalham, as crianças que ficam em casa acabam sendo muito afetadas pela mídia, pela televisão, e pelos sujeitos a seu redor. Com base nisso, queria desenvolver, investir em um Programa que pudesse de certa forma, prevenir os atos de violência entre os seres humanos e ir ao encontro da sociedade moderna. Aí criamos o SuperEscola, para que a criança tenha um segundo tempo prazeroso na escola. E tem que ser prazeroso, senão, ela não participa. Não pode ser imposto a esta faixa etária.

Após o investimento, o quê você espera da prática docente no Programa SuperEscola?

Acho que precisamos valorizar o profissional de educação física sim. É uma necessidade existente. Formar mais gente com esta visão, a visão educacional esportiva social. Tirar esta visão da educação física só como meio de saúde ou competição. Há necessidade de uma visão mais ampla, de interação humana. O professor precisa trabalhar esta mudança de comportamento no ser humano. O professor precisa estar sempre se atualizando didaticamente para oferecer ao aluno o melhor.

A partir daí, há processo avaliativo destes profissionais, do Programa e das crianças?

Sim, mas essa situação fica diretamente ligada aos profissionais da Secretaria de Educação que estão em contato mais direto com alunos, professores, gestores e escolas. Esses processos avaliativos são muito importantes para a compreensão do correto funcionamento das diretrizes do Programa. Saber se estas estão indo ao encontro do objetivo.

Por que a opção em investir no lado esportivo e cultural (escolar) da criança?

Hoje, apenas 25% da população brasileira, do ponto de vista política, é alfabetizada; consegue ler, escrever, entender, interpretar, protestar. O resto é uma máquina. O esporte é uma coisa prazerosa quando você tem a opção de escolher a modalidade que quer praticar. Assim como as artes culturais. Cada um de nós tem sua vocação e ela aflora, a partir do momento em que você recebe oportunidade de desenvolvê-la, praticá-la.

Qual a base pedagógica do Programa?

Nossa. Não copiamos o modelo de nenhuma outra cidade ou qualquer coisa do gênero. Realizamos uma criação própria. Simplesmente, buscamos uma substituição prazerosa da tutela da família, pela tutela do Estado, da escola. Meu desejo era que o aluno fizesse uma atividade que lhe agradasse, sem nenhum tipo de obrigação competitiva ou se seguir carreira.

Qual é o objetivo fundamental do Programa SuperEscola?

É tentar prevenir uma geração problemática no futuro. É guiar a formação de um cidadão consciente. O estabelecimento do Programa SuperEscola por Lei Municipal garante sua continuidade, mas não emprego correto de suas diretrizes. Por isso, o poder público deve estar atento a concretização deste objetivo principal.

Por que o Programa contempla a faixa etária de 7 a 14 anos?

Eu sempre defendi o investimento no ensino pré-escolar. Acho esta faixa etária fundamental para o futuro da criança. Há uma necessidade social de trabalhar esta criança de menos de 7 anos. Quando termina esta etapa da pré-escola e a criança entra no ensino fundamental é preciso manter este investimento na educação integral, tirar a criança da rua. O SuperEscola surge para preencher esta lacuna.

Quando a criança atinge os 15 anos, ela ainda pode participar do Programa?

Hoje, não. É algo a ser estudado para o futuro porque isso necessitaria de um novo investimento do poder público na contratação de novos profissionais na área da educação; na ampliação e construção de novos espaços físicos. E novos estudos porque a partir dos 15 anos a dinâmica da cabeça do adolescente é completamente diferente.

Na origem do Programa, já constava essa união entre escolas municipais, estaduais e da rede particular?

Sim. A idéia sempre foi priorizar aqueles que não podiam ter condições de resolver seus problemas. Um processo de inserção educacional. Muitos dos jovens da Cidade, jamais imaginaram ter acesso a um pólo de ginástica artística, uma piscina aquecida, etc. A concepção era de mostrar respeito aos mais pobres e dizer que eles tinham os mesmos direitos que os outros.

Quais os acertos e erros do Programa SuperEscola?

O principal acerto do Programa é ser um instrumento de modelagem da personalidade da sociedade, ferramenta de cidadania. É encaminhar as crianças para a construção de uma cidadania plena. O erro está em quem opera o Programa, na formação. Há necessidade de melhorar a grade curricular do SuperEscola. O grupo de profissionais que trabalha com as crianças do Programa deve criar um ambiente diferente, de interação entre as pessoas, os sujeitos.

O que significa para você o termo inclusão social?

É muito mais do que a simples questão financeira, uma simples briga de classes sociais. É você viabilizar acesso aos bens básicos do ser humano, dar igualdade de condições para que todos tenham acesso a uma educação, uma cultura, uma saúde de qualidade. Simplesmente, dar algo para alguém não é incluir, não se justifica.

O que você avalia como ensino de período integral?

Uma escola de tempo integral ou uma educação integral deve ser prazerosa. Isso é fundamental. Há formação da personalidade da crianças é um produto do ambiente, então se o poder público não oferta um espaço adequado para a criança desenvolver suas atividades essenciais, cria um problema no futuro. Se, simplesmente colocar as crianças dentro da escola por um determinado número de horas, a FEBEM, em São Paulo, tinha resolvido todos os problemas da educação brasileira. Não pode ser uma atividade única, deve ser multidisciplinar para que o aluno sinta dentro de si a sua vocação. A educação integral tem que ter a parte básica, o conteúdo, o currículo. Mas, no segundo período escolar deve haver opções culturais e esportivas.

Há conflito entre educação física de iniciação escolar e de iniciação esportiva?

Há. Mas, o Programa SuperEscola não deve pregar a competição pela competição. É preciso inculcar na cabeça das crianças o respeito mútuo, a cooperação, a ajuda em equipe, o trabalho coletivo, o respeito ao adversário. Criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma personalidade correta, ética, cooperativa. É preciso formar alunos com caráter. Modelar a personalidade dos alunos.

Entrevista: Secretária de Educação de Praia Grande, professora Maura Lígia Costa Russo (idealizadora do Programa SuperEscola).

Maura, 51 anos, é pedagoga formada pelo Centro de Estudos Superiores do Carmo e pós-graduada em Gerente de Cidade pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/São Paulo). Iniciou carreira no serviço público em 1980 e desde 2001 é a titular da Secretaria de Educação. Entre seus principais projetos estão: implantação de laboratórios de informática nas escolas, municipalização do ensino de 1ª a 4ª série, ampliação do atendimento da demanda escolar, implantação da hora-atividade aos docentes da rede municipal, educação inclusiva, uniformização e capacitação dos

educadores de apoio da rede municipal e a introdução do projeto de pedagogas-comunitárias.

Quando e como surgiu o Programa SuperEscola?

Tínhamos os Centros Recreativos, escolas de período integral, que atendiam um número pequeno de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. E havia uma lista de espera muito grande. Então, com a possibilidade da criança ficar mais tempo na unidade escolar, nós criamos o contra turno. Então, alguns professores de educação física que já trabalhavam nas escolas começaram a desenvolver atividades fora do horário escolar, fora das quatro horas. Em 2001, esse trabalho se inicia na Escola Municipal José Padin Mouta, na modalidade de judô, com o professor João Carlos Ribeiro Manso que hoje, é coordenador de esporte e cultura na escola. A procura foi muito grande pelas aulas de judô, e a partir dali começou a surgir em outras escolas, com outras modalidades e até mesmo atividades culturais, como corais e bandas. Nesse início houve uma grande participação das escolas porque aquelas que tinham espaços ociosos, ou quadra de esporte, começaram a atender as crianças de uma maneira complementar, para que estas pudessem ficar mais tempo na escola.

Em 2007, começam a ser construídos equipamentos esportivos na Cidade, ginásios, pista de atletismo, piscina, tudo que seria utilizado para a disputa dos Jogos Abertos do Interior daquele ano. Então, começamos a pensar o que fazer com estes equipamentos após os Jogos, questões de utilização, manutenção, para que não se tornassem obras vazias. Nasce neste momento o nome SuperEscola para oferecer atividades complementares, no contra turno, aos alunos. Neste período de 2001 a 2007, atendemos um número maior de crianças em período integral, dando um novo sentido as complementações educacionais. Por que até então, o aluno era obrigado a fazer reforço escolar e depois poderia praticar alguma outra atividade. Agora, ele passa a escolher a modalidade, a arte que quer fazer, que mais se identifica. Ficam quatro horas na escola e mais três no SuperEscola, ou seja, sete horas em atividade educacional. No futuro, vamos colher os frutos das sementes plantadas em 2007. Assim espero.

Após o investimento, o quê você espera da prática docente no Programa SuperEscola?

Desde 2001, passamos a valorizar os profissionais de educação física na Cidade. Por que precisávamos de profissionais de qualidade para atender as crianças em espaços

públicos de qualidade. Com o Programa SuperEscola, passou a haver uma necessidade de um profissional habilitado que pudesse atender o aluno da maneira que queríamos. Então, queremos que sejam professores realmente envolvidos no Programa e que a gente possa em cima disso, atingir as metas do Programa. O SuperEscola é uma oportunidade para os alunos de ter acesso a atividades que talvez não fossem ter ao longo da vida. O professor de educação física precisa saber conduzir esta oportunidade.

A partir daí, há processo avaliativo destes profissionais, do Programa e das crianças?

Sim. Temos uma supervisão que faz este acompanhamento das atividades, dos equipamentos e dos profissionais de educação física. Exatamente para saber se eles estão atendendo as nossas expectativas com relação ao trabalho que devem desenvolver. Para o aluno participar do Programa também queremos que ele seja assíduo e tenha bom comportamento escolar, em sala de aula. Esta é uma sintonia que mantemos com o pedagogo comunitário, profissional que fica na unidade escolar e faz a inserção deste aluno, junto com a família e a escola. Este processo ocorre tanto com o aluno da rede pública, quanto o da particular. A gente não consegue diferenciá-los, são todos alunos. E também queremos que a própria sociedade cobre nosso defeitos, lute pela constante melhor do Programa.

Por que a opção em investir no lado esportivo e cultural (escolar) da criança?

Por que o esporte foi que deu origem a todo este processo do SuperEscola. E eu entendo que a questão cultural é importantíssima na questão da música, do teatro, e sabemos que nem todos os alunos têm uma identificação com o esporte, nem todos se identificam com a aula de educação física propriamente dita. Cada um tem um talento para alguma coisa e aquele que não se identifica no esporte, pode se encontrar nas atividades culturais. Dentro do próprio contra turno foram surgindo situações interessantes como aulas de flauta doce, coral, e por isso passamos também a oferecer as atividades de cultura.

Qual a base pedagógica do Programa?

O Programa é uma criação nossa. Não nos baseamos em nenhum modelo pré-existente. Não me recordo de nenhuma experiência que tenhamos observado. A idéia era realmente destinar um sentido para os equipamentos construídos. Nós tínhamos a

demanda e precisavamos atendê-la. Então, resolvemos utilizá-los para manter as crianças em atividade. A Lei Municipal que instituiu o Programa garante sua continuidade, mas é fundamental a participação da população para que esta criação de Praia Grande mantenha-se atualizada e atendendo os anseios da comunidade.

Qual é o objetivo fundamental do Programa SuperEscola?

É a inclusão social. A condição de dar oportunidade a criança de praticar atividades que, devido a situação social-econômica dos pais, ela dificilmente teria chance de participar. Esse, sem dúvida, é o grande foco do Programa SuperEscola. E também, dar sentido para esta criança, tirá-la da rua, de más companhias, de situações desconfortáveis. Acreditando que isto possa fazer diferença na vida de cada um deles.

Por que o Programa contempla a faixa etária de 7 a 14 anos?

Sim, por que é a faixa que a gente atende. Atendemos educação infantil e fundamental. Este é um dos grandes problemas que a gente tem por que a fase mais crítica da questão da adolescência é exatamente a partir dos 14 anos. Só que essas crianças vão para o ensino médio, muitas vezes para a escola estadual, e acabam ficando sem nenhuma espécie de atividade complementar. Nós sempre temos a preocupação em pensar em atividades que possam estender para esta faixa etária.

Quando a criança atinge os 15 anos, ela ainda pode participar do Programa?

Aos 14 anos nós já começamos a sinalizar para os alunos e muitas vezes os mantemos no Programa até os 15 anos. A idéia é que a partir dos 15 anos, o aluno siga para as equipes de competição da Secretaria de Esporte, Juventude e Lazer ou para as turmas avançadas da Secretaria de Cultura e Turismo. Nesta faixa etária, já passa a ser mais uma questão de profissionalização, deixa de ser uma atividade complementar.

Na origem do Programa, já constava essa união entre escolas municipais, estaduais e da rede particular?

Sim, veio desde o início. Para dizer a verdade, desde 1986, quando os Centros Recreativos foram inaugurados na Cidade e foram postos a disposição dos alunos. Nossa meta é atender a criança da Cidade, independentemente da rede que ela frequenta, municipal, estadual ou particular. O importante é que o munícipe faça parte de nossas atividades educacionais.

Quais os acertos e erros do Programa SuperEscola?

Creio que há mais acerto do que erros. Confesso que quando lançamos o Programa fiquei um pouco preocupada porque foi uma quantidade enorme de munícipes que se interessaram pelas atividades oferecidas e agente não tinha ainda a prática de como era lidar com isso diariamente. Eram muitos equipamentos espalhados por toda a Cidade e não queríamos que as crianças ficassem jogadas num canto brincando de faz de conta. A gente queria participação de todos os envolvidos no Programa. O início foi difícil, principalmente, para organizar todas as atividades que aconteciam ao mesmo tempo. Mas, as coisas foram acontecendo, fomo sempre acompanhando com olhar atento. As vezes, os professores de educação física desviavam o foco ou não entendiam a concepção do programa e nos precisávamos corrigi-los. Mas, as coisas foram acontecendo e fluindo. Do lado negativo, fico triste de não poder oportunizar a todos. Nos gostaríamos de atender todas as crianças existentes na Cidade nesta faixa etária, mas hoje, devido aos limites orçamentários do município, só conseguimos atender, no máximo, 20 mil.

O quê significa para você o termo inclusão social?

Eu entendo que é a questão da oportunidade. Sem oportunidade, você não insere o aluno nas possibilidades que a sociedade e a vida podem estar oferecendo. Eu creio que o aluno é incluso socialmente porque a grande demanda escolar do nosso município é carente, pobre, que dificilmente teria esta possibilidade de estar participando de uma atividade esportiva ou cultural. As famílias muitas vezes não têm condições de proporcionar isto as crianças. E no Programa, elas têm todo uma orientação, um direcionamento, um acompanhamento, para evitar que no futuro tenhamos jovens em atividades ilícitas, contrarias ao que achamos correto.

O que você avalia como ensino de período integral?

Uma educação em período integral consiste em permitir que a criança permaneça em atividade na escola, por um período maior do que o usual, as quatro horas. Inclusiva o Programa Estadual Mais Educação tem esta diretriz. Por isso, tivemos a preocupação de adaptar o SuperEscola a este conceito, proporcionado ao aluno além das quatro horas de conteúdo, mais três horas de complementação educacional. No

programa, seja na área de esporte ou cultura, as crianças aprendem a parte histórica, depois a técnica, lúdica e depois iniciam os contatos cooperativos, competitivos.

Há conflito entre educação física de iniciação escolar e de iniciação esportiva?

Existe. Apesar da orientação que demos aos professores no início do trabalho, cada um acaba fazendo a coisa conforme aquilo que acredita. E muitas vezes, foge daquilo que deveria ser. Então, fazemos um trabalho de formiguinha para ir embutindo na cabeça de cada profissional o que ele deve fazer e em que sentido ele deve ser mais atuante. A educação física o aluno tem dentro das quatro horas de conteúdo escolar. O SuperEscola vai além, ele é enfático na história, na técnica, nas regras das modalidades e nos conceitos de cooperação, cidadania, etc. Por isso, temos realizados uma supervisão bem freqüente, assistimos as aulas, analisamos as aulas, fazemos interferências ao final do dia, uma sistemática permanente.

Entrevista: Secretário de Juventude, Esporte e Lazer de Praia Grande, professor José Carlos de Souza (idealizador do Programa SuperEscola).

Souza, 54 anos, é professor de Educação Física formado pela Faculdade de Educação Física de Santos, na Universidade Metropolitana de Santos (Fefis/Unimes) e pós-graduado em Formadores de Gestores Municipais de Políticas na Educação, pela Universidade de Franca (Unifran), em 2004. Ingressou no serviço público aos 17 anos, em janeiro de 1974, como office-boy. Foi técnico de futebol de seleções de Praia Grande, professor das escolinhas de Esportes e professor de Educação Física em escolas estaduais e particulares. De contínuo a chefe de setor, departamento e divisão, José Carlos galgou vários degraus na área administrativa do Município antes de ter seu nome confirmado para secretário, em 2004, quando foi criada a Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (Sejel). Entre outros projetos, encabeçou a organização os Jogos Regionais (2005), Jogos Abertos Brasileiros e do Interior (ambos em 2007).

Quando e como surgiu o Programa SuperEscola?

Em 2001, eu coordenava a área de esportes da Secretaria de Educação, junto com o professor João Carlos Ribeiro Manso. A secretária de Educação era a professora Maura Lígia Costa Russo e o prefeito recém-eleito era o engenheiro Alberto Pereira Mourão. Nessa época tínhamos cerca de 40 professores de educação física e as poucas

quadras desportivas que existiam na Cidade eram descobertas, quase que abandonadas. Então, o prefeito reuniu-se com a professora Maura e dali tomou rumo a idéia de que nós fizéssemos esporte competitivo e escolar em Praia Grande. Precisávamos dar suporte aos profissionais de educação física para que eles desenvolvessem suas atividades da melhor forma possível.

Por que acredito que o esporte é a base. E daí que surgem os frutos. Então, a partir de 2001 começamos a investir no profissional de educação física. De 2001 até 2004, aumentamos de 40 para 120 o número de professores de educação física ligados ao Município. De cinco, seis quadras cobertas, passamos a ter mais de 40. Investimos em material esportivo de qualidade, coisa que até então não havia. Nesse período, criamos uma atividade determinada Jornada Ampliada, na qual a criança praticava esporte no contra-turno do período de aula.

Em 2005, assumi a Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer e comecei um trabalho mais voltado para o lado competitivo. O professor João Carlos seguiu no comando da coordenação de esportes da Seduc, trabalhando mais a base, o esporte escolar. Tudo ainda na gestão do prefeito Mourão. Em 2007, investimos R\$ 35 milhões em equipamentos e espaços esportivos na Cidade para receber os Jogos Abertos do Interior. Em 2008, a partir do que já havíamos realizado e vivido, criou-se o projeto SuperEscola, que deu enfoque as áreas esportiva e cultural. Então, pudemos utilizar na educação, todo o aparato, investimento, feito pela administração municipal no esporte. Hoje, tornou-se um programa já enraizado na administração da Cidade. O SuperEscola é lei municipal e tenho certeza que não se extingue mais.

Após o investimento, o quê você espera da prática docente no Programa SuperEscola?

Em todas as áreas você tem bons e maus profissionais. Eu espero que ele ponha em prática o que aprendeu na faculdade, ainda que reconhecendo que muitas faculdades não tenham qualidade para capacitar seus profissionais de educação física. Antes, a cada dois anos realizávamos concursos para contratação de professores para o programa SuperEscola. Neste ano, fizemos um efetivo para que haja continuidade no trabalho. Agora, eles têm três anos de período probatório e vamos ser bastantes rigorosos. Se percebemos que não estão conduzindo as coisas da forma que deveria ser, vamos afastá-los. Queremos que o professor tenha dedicação e prazer em exercer a sua função. A criança pega gosto pelo esporte ou pela música se tiver um bom professor, um

profissional que a estimule, incite. É preciso ter carisma. Essa coisa de profissional que chega na aula e “dá a bola” para a criança não nos interessa. Queremos que o professor de educação física tenham uma visão macro do programa, em médio e longo prazo.

A partir daí, há processo avaliativo destes profissionais, do Programa e das crianças?

As crianças, que eu saiba, não. Os professores de educação física são capacitados pela Seduc e esta desenvolve um trabalho sério de acompanhamento. O programa, eu acho que é avaliado quando você vê o aumento ou a diminuição de participantes nas aulas. Se você chega numa aula e vê apenas cinco, seis crianças participando, o professor não presta, pode ter certeza absoluta. Cabe a este profissional atrair os alunos e estimulá-los a estar voltando sempre. A criança tem a sede do saber, do que quer aprender e o professor precisa saber ensinar.

Por que a opção em investir no lado esportivo e cultural (escolar) da criança?

Pois creio que são os veículos mais fáceis para o jovem assimilar valores e regras. Infelizmente, nos dias atuais, a educação familiar tem uma lacuna muito grande; perderam-se os valores. A escola não te dá educação, dá conteúdo. Então, oportunizando outras atividades as crianças através do Programa SuperEscola uma interação social, uma receptividade de valores. É um programa que proporciona inclusão social e dá oportunidades aos alunos de conhecer modalidades esportivas e atividades culturais de maneira lúdica.

Qual a base pedagógica do Programa?

É uma base empírica, por tudo aquilo que vivenciamos dentro do esporte competitivo e escolar ao longo da vida; tanto como atleta, quanto como professor. Em 2001, na Escola Municipal José Padim Mouta, no Bairro Tupi, criamos uma escolinha de judô e percebemos a receptividade da comunidade, de pais e crianças para com esta iniciativa. Aí notamos que tínhamos começado algo que poderia ser levado a frente, conduzido de forma responsável e benéfica para a sociedade. Não nos baseamos em modelos pré-existentes em outras cidades e nem conheço qualquer Programa parecido com este no Estado e no país. Apenas incorporamos o lado pedagógico da Seduc com o esportivo da secretaria de Juventude, Esporte e Lazer.

Qual é o objetivo fundamental do Programa SuperEscola?

Tirar as crianças da rua, das drogas, do crime. Por que a família está deixando muitas lacunas, está desestruturada e não tem competência para educar uma criança por pelo menos três horas diariamente. Hoje o Programa tem possibilidade de atender até 20 mil crianças, mas infelizmente, muitas vezes, os pais não se pré-dispõem a levar os filhos nas aulas.

Por que o Programa contempla a faixa etária de 7 a 14 anos?

O ensino fundamental em Praia Grande vai até 14 anos e quando houve a municipalização do ensino, poucas escolas da Cidade continuaram ofertando ensino médio. Antigamente, o jovem só se corrompia as coisas ruins a partir dos 16, 17 anos. Atualmente, com 10, 11 anos, as crianças já estão cometendo crimes e outros absurdos. Então, o Programa veio a contemplar uma faixa de crianças que já está próxima a riscos reais. Em muitas modalidades esportivas, as crianças já começam a treinar até antes dos 7 anos. E depois dos 14, ela já não absorve mais, pelo menos com tanto interesse quanto antes, as informações que são passadas a ela.

Quando a criança atinge os 15 anos, ela ainda pode participar do Programa?

Não. Ela deve procurar alguns dos pólos que temos de equipes competitivas. Quando criamos o Programa SuperEscola focamos um público adequado. Aos 15 anos, a criança já demonstra se leva jeito para competir numa modalidade esportiva ou ser um artista da música, pintura, etc. Essas crianças deveriam ser absorvidas por clubes, associações. Infelizmente, essas entidades estão morrendo e não conseguem absorver estes jovens. Talvez, no futuro, tenhamos que rever a faixa etária do Programa ou criar uma outra perspectiva para estes jovens de 15 anos. Particularmente, gostaria de investir neste público de 15 a 18 anos, mas para isso ocorrer, precisaria melhorar ainda mais nossa infra-estrutura de espaços esportivos e professores. Ou seja, seria necessário gastar mais dinheiro, que neste momento, não temos.

Na origem do Programa, já constava essa união entre escolas municipais, estaduais e da rede particular?

Sim. Independente da rede que as crianças estudam, seja particular ou pública, todos são moradores da Cidade e como munícipes, pagam seus impostos e devem ter algo em retorno. O Programa SuperEscola nada mais é do que uma obrigação do poder

público para com a comunidade praiagrandense. O que a Prefeitura de Praia Grande está proporcionando as crianças da Cidade, nada mais é do que sua obrigação como agente público. Estamos preocupados com os moradores da Cidade, independentemente, das suas condições sociais.

Quais os acertos e erros do Programa SuperEscola?

Olhando pelo lado esportivo, considero um grande acerto este investimento na base. Começamos a revelar atletas, valores a um custo baixo. Hoje, com a grande maioria de atletas feitos em casa, estamos entre as 20 melhores delegações dos Jogos Abertos do Interior, principal competição do Estado. Formamos atletas de nível nacional e internacional a um custo muito pequeno. Erros, eu não consigo enxergar. Tem sim, correções a serem feitas, como uma avaliação mais precisa dos professores de educação física. Mas, erros não consigo enxergar.

O que significa para você o termo inclusão social?

É você chegar num ginásio esportivo de iniciação escolar e ver uma mãe chegando com o carro do ano e outra de ônibus, a pé ou de bicicleta. São duas crianças que provém de situações sociais diferentes, educações diferentes, vidas diferentes, convivendo através do esporte e aprendendo diversidades culturais. A tendência do programa é realmente promover esta interação. Todos têm dificuldades, mas ao oportunizar este contato entre alunos diferentes diminuimos muito a barreira social entre essas crianças.

O que você avalia como ensino de período integral?

Uma ampliação do tempo escolar, da jornada de ensino, seja ela feita dentro ou fora da escola. O Programa SuperEscola oferta três horas de atividade física no contra-turno escolar, então é um programa de tempo integral também. A única diferença para programas nos quais as crianças ficam o tempo todo na escola, é que a criança sai da escola, vai em casa, almoça, e volta a tarde para fazer a atividade física que quiser. Isso é muito importante, a criança tem a opção da escolha. E se a modalidade que ela escolher praticar for oferecida muito longe de onde ela mora, a Secretaria de Educação disponibiliza a estas crianças condução ou vale transporte, se for o caso.

Há conflito entre educação física de iniciação escolar e de iniciação esportiva?

Depende do professor. É natural na criança querer competir, é natural no ser humano. Precisa o professor saber conduzir este processo. Obviamente, numa atividade dentro do Programa SuperEscola, o lado pedagógico deve vir em primeiro plano. Ensinar a criança através do processo lúdico, todas as possibilidades da atividade física e motora. Mas, há também este lado competitivo, de incentivar a criança em se dedicar a uma determinada modalidade, aprendendo suas regras e táticas. Tudo que é feito em excesso é ruim. Tudo que é omitido é ruim. O professor de educação física deve saber conduzir sua aula da melhor forma para os alunos.

Entrevista: Coordenador de Complementação Educacional, Esporte e Cultura da Secretaria de Educação de Praia Grande, professor João Carlos Ribeiro Manso (idealizador do Programa SuperEscola).

Manso nasceu em Santo Antônio da Platina, no Paraná, chegou a Praia Grande em 1993. Casado com Tatiana Regina, é pai da pequena Luiz Beatriz, 5 anos. É formado em Educação Física e Ciências da Computação na Universidade de Marília (Unimar); e Jornalismo na Universidade de Bauru (incorporada em 1988, a Universidade do Estadual Paulista – UNESP). Em 1995, aprovado em concurso público, passou a integrar a administração municipal. Em 2002, na Escola Municipal José Padin Mouta, foi mentor e precursor da escolinha de judô da Cidade. É o responsável pelo desenvolvimento deste esporte em Praia Grande. Faixa preta 2º Dan, aprendeu a modalidade aos 8 anos, em Marília. Na época de atleta, foi campeão regional, paulista e brasileiro. O trabalho dedicado realizado por Manso foi reconhecido em nível estadual e nacional, e atualmente, ele ocupa o cargo de delegado regional de judô do Litoral (da Federação Paulista). Curiosamente, apaixonou-se pela arte do sumo, tradicional esporte japonês. Foi campeão brasileiro e integrante da seleção nacional que por nove anos consecutivos venceu o Campeonato Mundial Estudantil.

Quando e como surgiu o Programa SuperEscola?

O trabalho começa em 2001, em um dos setores da SEDUC, na Divisão de Programas Especiais, no qual se executavam alguns programas como o Navega São Paulo, primeiro núcleo do Estado de São Paulo. Nele se ofertam atividades náuticas, canoagem, remo e vela. Um dos Programas era o oferecimento de atividades extras, esportivas, no contra-turno escolar e principalmente, na hora do almoço. Isso evoluiu e

com o passar do tempo cresceu quantitativamente e qualitativamente. Em 2008, fiz um levantamento para transformar o Programa em ensino. Aí, começamos a chamar o Programa de SuperEscolas e ocorreram mudanças. A primeira é que passamos a utilizar todos os ginásios e espaços públicos esportivos que haviam sido construídos para que a Cidade pudesse sediar os Jogos Abertos do Interior de 2007. Assim, pudemos realizar o SuperEscola fora da escola.

Depois realizamos concursos públicos para a contratação de professores de educação física. O Programa é educacional e utiliza os esportes como ferramenta para o crescimento qualitativo do aluno. Outra mudança foi adequar o programa a um Programa de ensino. Então, em 2009, quando realizamos uma avaliação do Programa observamos que não estavam ocorrendo a finalidade que havíamos desejado. Não estava acrescentando algo ao aluno, além da simples atividade física. Em 2010, fizemos uma nova reestruturação do SuperEscola. Passou a ter horários fixos, com grade semanal de 15 horas. O aluno passa a fazer três horas diárias de atividades, mas não apenas uma atividade de jogo, mas sim, uma atividade mais completa, com implementação de conteúdo histórico das modalidades, regras, origens, conhecimento técnico e atividades lúdicas.

Ao se tornar sistema de ensino o SuperEscola passou a ser um Programa garantido por lei municipal em Praia Grande. Foi reconhecido como sistema de ensino. A partir deste momento, o Estado também, reconhece que os alunos estão vivendo um segundo momento na escola e o Estado começa a pagar ao Município por este aluno. Então o SuperEscola deixou de ser uma despesa pura do munícipe, começou a ter uma grade educacional, passou a ser reconhecido como ensino e começou a ter retorno do Estado. Faltava ainda então um complemento que conseguimos fazer neste ano de 2011. Um concurso efetivo para profissionais de educação física, no cargo de técnico desportivo.

Após o investimento, o quê você espera da prática docente no Programa SuperEscola?

O professor de educação física, até pela carta que rege a profissão, nos define como um faz tudo, só falta fazer chover. Então, historicamente essa era a pessoa que fazia tudo na escola, carregava um saco de lixo, botava um prego na parede, varria, etc. No começo, lá em 2001, assim era aqui em Praia Grande, até por que tínhamos apenas 15, 16 professores. Hoje, nós oportunizamos a este professor um local de aula muito

interessante, onde ele tem a oportunidade de se aproximar mais do aluno, ter mais contato, interação. Basta o professor querer. Eu não quero um excelente profissional de educação física, um mestre, um doutor. Eu quero uma excelente pessoa, que se comprometa a fazer um trabalho sério e dedicado. Eu quero um cidadão praiagrandense melhor.

A partir daí, há processo avaliativo destes profissionais, do Programa e das crianças?

Antigamente, avaliávamos o comportamento do aluno na escola. Se melhoraram notas, disciplina, comportamento, qualidade educacional. Hoje, temos um elo de ligação entre a escola e o SuperEscola que é a pedagoga comunitária. Essa profissional acompanha o desenvolvimento do aluno na escola e repassa ao professor do SuperEscola estas informações, para ajudar no crescimento do aluno. Isso também funciona com as escolas particulares porque as diretoras destas unidades têm feito esta ponte com a SEDUC. Dá trabalho? Claro, mas funciona. É difícil fazer a cabeça do professor para que analise o aluno em outra dimensão, mas estamos conseguindo.

Os professores são avaliados por assiduidade, comportamento, embasamento teórico das aulas, plano das aulas. Eu sei hoje, o que o professor está fazendo em cada aula. É claro que ele pode mudar o programa dele uma ou outra aula. Mas, se mudar sempre, vou saber que tem algo errado. Se cair o número de alunos que participavam das aulas de determinado professor, também vamos inquerir este professor para tentar entender o que está havendo. Há uma série de fatores. Profissionais técnicos da SEDUC avaliam e oferecem ajuda aos professores. Quanto ao Programa, a avaliação é mais quantitativa. Tenho que atender um número x da população, senão o Programa não está funcionando.

Por que a opção em investir no lado esportivo e cultural (escolar) da criança?

A SEDUC, através da secretaria Maura Lígia, sempre teve essa visão de que a arte e o esporte educam. Por mais que você não forme um artista ou um esportista, você oportuniza ao aluno a abertura de conhecimento. Ele vai se tornar um cidadão melhor. A gente se preocupa com esta criança, jovem, que fica na rua a toa e proporcionamos a eles, opções de vida.

Qual a base pedagógica do Programa?

Quando era só o contra-turno escolar, a secretária de Educação Maura Lúgia já tinha na cabeça a idéia de realizar um programa de extensão de jornada, no qual o aluno pudesse ter um reforço escolar. Dando a ele noções esportivas, de regras, de cidadania, valores, cooperação, etc. Não seguimos um modelo baseado em outras localidades. Na época, se falava muito sobre estes tipos de programas, mas muitos poucos deles existiam. Lá fora, haviam alguns exemplos como o da Cidade de Winnipeg, no Canadá, em 1999. Este país sediou os Jogos Pan-Americanos e toda a estrutura física esportiva montada para a competição, acabou sendo usado pela população após o torneio. E para a gente foi uma luz porque não queríamos que todos os equipamentos construídos por Praia Grande em 2007, tornam-se elefantes brancos, sem utilização.

Qual é o objetivo fundamental do Programa SuperEscola?

Respeitar o aluno, mostrar para ele que tem o direito de ser criança, de aprender, de ser valorizado. Ter um responsável olhando para ele, recebendo conselhos e dicas dos professores. Vai muito além da questão educacional, é uma questão de vida mesmo. Mostrando respeito a eles, tenho certeza, que eles terão por nós e pela sociedade no futuro.

Por que o Programa contempla a faixa etária de 7 a 14 anos?

Por que teríamos que fazer o atendimento desta faixa etária da educação básica, seria a antiga primeira a oitava série. Começo com 7 a 12. E hoje, coma reformulação educacional, chegando até o nono ano, passou de 6 para 14 anos. Ampliou-se o leque, o aluno está entrando mais cedo na escola, na primeira série. Mas, eu não pego um aluno de seis anos e vou ensinar para ele, no lado esportivo por exemplo, técnica de basquete, regras. Mas, posso deixar ele brincar com a bola, de forma lúdica. E amanhã, ele pode jogar basquete. Não por que eu quis. Mas, por que ele tem tanta intimidade, se familiarizou tanto com aquele material que para ele tornou-se algo natural.

Quando a criança atinge os 15 anos, ela ainda pode participar do Programa?

A idéia de fazer uma parceria com as Secretarias de Esporte e Cultura é que o aluno quando sai da faixa do SuperEscola, educacional, entre na parte competitiva de acordo com a vontade dele. Então, se quiser jogar handebol pode integrar as equipes da Cidade. Se quiser ser pintor, pode atuar no Palácio das Artes, sede da Secretaria de Cultura. Mas, percebemos que isso não funciona com todos os alunos, então nós da

SEDUC mantemos esse pessoal no Programa. Por exemplo, no Navega São Paulo, eu tenho alunos de 15, 16, 17 anos e não recebo nada do Estado por eles. A gente faz o atendimento pela secretaria. Através do Programa este garoto ganhou uma nova perspectiva de vida e não posso simplesmente falar para ele não vir mais aqui.

Na origem do Programa, já constava essa união entre escolas municipais, estaduais e da rede particular?

Sim. Todo município tem direitos iguais na educação pública municipal de Praia Grande. Não há como pensar diferente.

Quais os acertos e erros do Programa SuperEscola?

Acertamos ao conseguir implantar nos alunos, nos professores, nos gestores, as diretrizes do SuperEscola. Deve ser algo incrível, fantástica, positiva, super, para o aluno. É mostrar para os profissionais da educação que devemos atingir os anseios da comunidade. Que a educação deve alcançar as necessidades da sociedade, da forma que ele precisa. Não vejo nenhum erro no Programa, mas sim em nós. Somos humanos e erramos também. O erro é a não adaptação dessas diretrizes para todo mundo. Seja por falta de condições, seja por falta de consciência do grupo. O educador é também, um educando e deve estar sempre com mente aberta. Deixa de ser erro, quando o enxergo e o corrijo. Não vejo erro no Programa.

O quê significa para você o termo inclusão social?

É um termo complicado. Não é dar dinheiro, casa ou carro a alguém e esperar que ele seja incluído na sociedade. Isso não vai ocorrer porque ele vai ter uma visão diferente das pessoas que estão ao seu lado. Não é melhorar desempenho ou economia. Para mim, inclusão social é transformar o ambiente deste cidadão num ambiente melhor, introduzindo ele na sociedade. Para quem mora na favela, joga bola descalço na rua, passa por esgoto a céu aberto, um simples par de tênis o deixa alegre. Mas, não dá para realizar inclusão assim. Não dá para promover inclusão social sem educação. O cidadão precisa saber, ter conhecimento de seus direitos e deveres, ter novas perspectivas. O SuperEscola amplia a educação do aluno a ter uma visão diferente, da onde ele pode ir, o que ele pode atingir.

Temos um exemplo recente. Uma menina de 15 anos, revelada no Programa, acaba de ser convocada para disputar o campeonato Mundial sub-17 de Judô. Ele que

morava na entrada de um bairro pobre agora vai viajar para a Ucrânia, na Europa. Por vontade própria, dedicação e muito esforço, ela chegou neste nível e vai conhecer toda uma nova cultura. A vida dela mudou. Nunca exigimos dos alunos que compitam ou ganhem medalhas. Isso é uma decisão de cada um deles. Agora, esta menina, por exemplo, vai ganhar uma visão de mundo totalmente diferente. Ou seja, nós simplesmente abrimos uma porta para ela, através da educação, e ela está tendo uma inclusão social melhor.

O que você avalia como ensino de período integral?

Eu considero o SuperEscola um programa de complementação educacional de ensino integral. Isso significa dizer que nós remodelamos todos os cursos de complementação da Cidade. Tínhamos escolas de período integral que forneciam alimentação para o aluno. Alguns chegavam a passar 12 horas diárias na escola. Mas, numa avaliação, descobrimos que a coisa estava errada, que esses alunos não estavam crescendo. Não havia melhora em notas, disciplina. O Estado reconhece o período integral quando a escola fornece mais três horas de complementação educacional ao aluno.

Os alunos continuam almoçando na escola, mas a família agora tem que participar. Tá na LDB, tá na Constituição Federal, tá no Estatuto da Criança e do Adolescente. Por isso, não falamos mais em período integral, mas sim em educação integral. Então, o aluno faz o período letivo normal, vai para casa, almoça ou se não tiver condições em casa, ele almoça na escola, faz as atividades no contra-turno e ainda toma um café no final da atividade. Alguns até tomam banho antes de ir para casa. O que mudou é que a família tem que participar, acompanhar o filho. Não dá para todos, mas para alguns alunos com muita necessidade, que residam muito longe das unidades, a SEDUC ainda fornece a condução para levá-los aos locais de complementação. Então, é isso que entendo como ensino integral, dar atendimento educacional por mais de 7 horas, aos alunos, com professores responsáveis e integrados.

Há conflito entre educação física de iniciação escolar e de iniciação esportiva?

Há. Por isso mudamos. Quando realizamos nosso primeiro concurso para contratação de professores de educação física demos vantagens de pontos, para o cara que tinha mestrado, doutorado. E recebemos profissionais com uma visão fechada. Nesse novo concurso, priorizamos a questão educacional. O SuperEscola não é

iniciação esportiva. Não pode ser iniciação esportiva. É um Programa Educacional. Temos alunos competindo, mas isso deve ser algo natural, opção dos alunos, sem cobrança, sem foco específico. É o aluno que tem que querer. Não o professor do Programa, nem os pais dele. O professor é funcionário da SEDUC, ele tem que lembrar de sua responsabilidade quanto educador e não como técnico de equipe. Repito, não cobramos medalhas, mas cidadãos conscientes.

Entrevistas Professores - aplicação de uma entrevista com um grupo menor de professores do Programa. O objetivo é aprofundar nas questões que foram levantadas nos outros instrumentos utilizados de coleta de dados.

Professor 1 – ex-atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim, muita. A educação física escolar é pautada nos jogos cooperativos. O esporte de alto rendimento é totalmente voltado à busca por resultados e automaticamente exclui os atletas com menor competência esportiva.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. A disciplina é a principal. Existe também a doutrina e acaba formando um cidadão. Mas, a gente foge um pouquinho das nossas raízes. O dinheiro, o patrocínio no esporte de alto rendimento, acaba atrapalhando na formação do atleta.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Não. O que diferencia o profissional é a qualificação na educação, buscando conhecimento, buscando artigo científico, estar sempre se reciclando. Este realmente é o melhor profissional.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

É interessante esta expressão e ao mesmo tempo ela é vaga. Por que com uma bola somente você tira a criança da rua, mas ela vai fazer ali meia hora, uma hora de atividade e acabou. Ela volta de novo para o seu convívio. Outra coisa é você fazer um jogo cooperativo, uma doutrina, buscar a parte teórica na qual a criança vai compreender a diferenciar o certo do errado.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

Inclusão social é a expressão do momento. É o agente transformador. Hoje, tanto na escola, quanto em clubes de iniciação esportiva, o que a gente tem realmente é essa inclusão social para não discriminar o gordinho do magrinho, o habilidoso do não habilidoso, e crianças de classes sociais diferentes. O esporte tem essa ferramenta de unificar todos os povos.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. Faltam alguns ajustes ainda, mas só o fato da criança ficar o período após o de aula, dentro de um ginásio esportivo, sob o comando de professores qualificados, já ajuda. A criança pode melhorar na parte esportiva e com certeza será uma pessoa melhor no futuro.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

É o mais importante. Através da brincadeira, você abrange todas as modalidades esportivas. E dessa brincadeira lúdica você percebe para que modalidade específica esta

criança tem uma competência melhor. E a partir daí, pode guiá-lo ao caminho do esporte de alto rendimento. A gente segue muito a linha do construtivismo piagetiano, na qual a criança aprende pelo meio. Então quanto mais deixar a criança brincar, mais ter lateralidade, contato com o material esportivo, mais essa criança vai aprender através de brincadeiras.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Não. Toda profissão tem o bom e o mau profissional. Existem professores competentes que se acomodam, como tem profissionais que acabaram de sair da faculdade e não evoluem, também se acomodando. Então, acredito, que independente da idade, gênero, tempo de serviço, vai muito de cada um a maneira de dar aula. É a qualificação educacional do professor que faz diferença.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo, a inclusão da criança no meio esportivo.

Negativo, falta uma ponte de gerenciamento entre as crianças que se destacam um pouco mais em cada modalidade e as equipes de competição da cidade. Acho que ainda falta um centro de referência para trabalhar as modalidades especificamente.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Eu construiria uma terceira parte, além das aulas diárias e do alto rendimento. Seriam os centros de excelência, nos quais as crianças aprenderiam todas as regras e técnicas de uma modalidade. Os professores do Superescola encaminhariam as crianças com mais aptidões para estes espaços, para já com 12 ou 13 anos, as crianças começarem a se qualificar melhor.

Professor 2 – ex-atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim, sem dúvida. Apesar de estarem interligadas, existem claras diferenças entre elas. Quando a gente fala em educação física escolar, a gente vê isso como uma introdução numa modalidade, utilizando instrumentos pedagógicos, característicos do segmento de educação estudantil. Quando a gente fala de esporte de alto rendimento, a gente tem outro foco. Muitas vezes, deixa de lado algumas premissas como saúde e bem estar físico. Esporte visando competição e performance, não tem relação com saúde, porque você precisa estar sempre ultrapassando os seus limites físicos para conseguir uma nova marca. No futuro, conseqüentemente, seu corpo vai pagar o preço por isso. É muito diferente do que a gente vê na área escolar quando os objetivos são completamente outros, como educar através do esporte e introduzir uma modalidade esportiva.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. Para alcançar os resultados, ponto chave no alto rendimento, é necessário que o atleta tenha algumas características e aprenda outras, como lidar com adversidade, saber ganhar, saber perder. Ele vai aprender a se preparar para ser útil a sociedade. Por que uma hora ele vai para de competir e nesse momento ele vai ingressar no mercado de

trabalho, e o esporte de uma forma geral ajuda a preparar esta pessoa para ser um cidadão útil a nossa comunidade.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Sim, por que existem alguns fatores que se o profissional for apenas teórico, ele não vai conseguir compreender da mesma forma que uma pessoa que vivenciou aquela modalidade. Há fatores que são intrínsecos, como os fatores psicológicos do treinamento, por exemplo. Como perceber se a criança está fazendo corpo mole ou realmente está com sintomas de cansaço, dor. Um professor que já passou por essa experiência sabe avaliá-la adequadamente. Todavia, não significa que um professor que nunca foi atleta, seja mau professor. Mas se ele tivesse sido atleta isso o ajudaria muito.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

É um contexto mais social. Não é apenas impedi-la de ficar na presença de má companhia ou ficar brincando sem a presença dos pais. Quando a gente fala em tirar da rua a gente quer que essa criança tenha educação, ou seja, um período do dia ela precisa estar estudando, um período ela fica com os pais e um período ela deve estar fazendo uma atividade física. Desde que esta atividade física seja monitorada e traga disciplina. Então através das regras de uma modalidade a criança começa a aprender que tem regras a seguir, que ela precisa cumprir algumas normativas. Hoje em dia, a gente sabe que em casa, nem sempre os pais estão presentes. Hoje cada vez mais, marido e mulher precisam trabalhar. Então a ausência da figura dos pais é uma coisa que compromete demais a educação da criança. Essas crianças são compradas através de presentes e não da presença. Quem educa são babas, empregadas, parentes, avós. Então tirar da rua é isso, oferecer atividades que formem um bom cidadão no futuro, responsável, trabalhador, preparado para as adversidades. E com isso vai poder encarar de frente as dificuldades da vida. Só o conteúdo escolar não é suficiente para disciplinar e educar uma criança.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

Um contexto que vai além de estar incluindo o deficiente físico, o deficiente mental, visual ou uma criança carente. Colocar esses indivíduos numa sala com atividades esportivas é incluir fisicamente. Para incluir socialmente é preciso que essas crianças desenvolvam suas habilidades, que haja integração com pessoas de diversas classes sociais e com pessoas de diferentes condições motoras. Inclusão social só existe quando as pessoas frequentam os mesmo ambientes esportivos de forma igual.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim, mas é preciso fazer algumas adaptações. O programa é bastante interessante e com algumas mudanças, você pode fazer com que as crianças possam fazer parte do grupo de fato.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

É uma atividade que foge de uma modalidade específica. São algumas brincadeiras introduzidas dentro do esporte para desenvolver algumas características psicomotoras das crianças. É interessante, mas depende do objetivo desejado.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Sim, mas é uma pergunta complexa. Muita gente quando se forma já tem experiência previa com atleta. Obviamente, o professor mais experiente já teve mais vivências na profissão, então ele sabe lidar com diversas situações, como problemas de ausência, carência, drogas, pais violentos em casa.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo quando ele possibilita a qualquer criança da cidade desenvolver uma atividade esportiva. Com a criança frequentando um turno na escola, outro no Superescola e um com os pais, o risco dessa criança se envolver com coisas ruins como as drogas diminui bastante.

Um ponto negativo, é que as aulas dentro do Superescola têm apresentado para as crianças diversas modalidades e com isso a criança perde um pouco o rumo. Ela não aprende, de fato, nenhuma modalidade. Quando a criança deveria estar aprendendo uma determinada modalidade, o Superescola metodologicamente a delimita um pouco. O foco poderia ser mais específico em uma modalidade. Também o período que a criança fica nas aulas é muito longo, maçante, já que ela não compete.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Acredito que segmentar o aprendizado e diminuir o tempo de permanência é uma proposta. Com menos permanência, a criança rende mais, fica mais motivada. Se puder aprender sobre uma modalidade específica, a criança se sentiria mais estimulada.

Professor 3 – ex-atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim. Muito grande. Na escola trabalhamos de forma interdisciplinar, passando valores e educando a criança para o futuro, ser cidadão. O alto rendimento já é profissão, com cobrança. A criança já precisa estar com preparo psicológico para isso.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. Existem regras e elas disciplinam o atleta.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, da aulas de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Sim. Como ex-atleta, eu convivi com o que não pode ser feito. Eu comecei muito cedo e tive uma carreira curta porque fui vítima de um overtraining. Então, hoje, eu tenho esse conhecimento que um professor que não foi atleta não detem. Logo, posso preparar um macrociclo, microciclo, mesociclo de forma adequada e isso é fundamental. O professor que nunca vivenciou se baseia apenas na teoria.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

Eu penso no esporte. O que mais tira as crianças da rua é o esporte e cursos extras-escolares.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

É integrar crianças de diferentes realidades financeiras, peso, raças e origens.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. Sem dúvida. É o carro chefe de Praia Grande neste sentido, com professores capacitados e qualificados.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

É o que segura a criança na escolinha. Se o professor souber fazer isso, ele fideliza a criança e consegue segurá-la na aula, fazer com que ela volte no dia seguinte. Hoje a gente compete com a informática, com a tecnologia. É muito mais fácil a criança ficar dentro de casa brincando num vídeo game ou na internet, do que vir enfrentar uma atividade física ao ar livre. Atividade lúdica é fundamental no meio do esporte.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Não. A experiência não significa capacitação e um recém formado já pode ter tido muitas vivências em diversas modalidades, pode ser ex-atleta.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo é o oferecimento gratuito de diversas modalidades para a comunidade. Os objetivos do programa são muito bons, com a transmissão de valores e finalidades claras.

Negativo é a faixa etária. Trabalhamos com crianças de 6 a 16 anos, com apenas um professor para coordená-los e todos no mesmo horário. Poderíamos ou ter mais professores ou fazer uma separação de horários, pois uma atividade lúdica para um garoto de 6 anos, não é a mesma para um de 14 anos.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

É necessário criar uma divisão de horários por faixa etária para não desmotivar os alunos e proporcionando uma maior rotatividade aos alunos. Ou ter mais professores nos pólos do Programa, para poder dar 100% de atenção a todas as crianças.

Professor 4 – ex-atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim. O esporte de rendimento visa competição, resultado, esforço físico ao máximo. Na escola o objetivo é mais a formação educacional da criança, desenvolvimento global.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. A disciplina. O atleta tem que ter uma conduta diferente de uma pessoa normal.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, da aulas de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Sim. Por ter sido atleta e ter vivenciado situações de prática, ele tem uma visão diferente. Ele passou por aquilo e sabe como é.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

Ocupar o tempo da criança com algo educativo. Evitando o envolvimento dela com coisas ruins, como as drogas.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

Integrar crianças na sociedade de forma educativa. Formar cidadãos, promover cidadania.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. É um grande programa que visa a união educação e esporte, promovendo a inclusão e atividades sociabilizadas.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

É tirar qualquer cobrança do aluno e proporcionar a ele diversão através da prática esportiva. Ele acaba fazendo atividade física sem perceber. Ele corre, ele salta, sem sequer dar conta.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Sim. Com certeza. A experiência na área da educação física faz toda a diferença. A cada dia que passa o professor vai aprendendo com o aluno e vice-versa. Melhora os métodos de ensino e aprendizagem. Experiência é fundamental para um professor.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo é a inclusão social através da atividade lúdica. As crianças se integram, se divertem e brincam com o esporte.

Negativo é que ainda acredito se possível massificar mais o programa, atraindo mais crianças para o interior dele e abraçando de uma forma total a população infantil de Praia Grande.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Dar tempo ao tempo. O programa tem quatro anos e tem melhorado ano após anos, em suas diretrizes, gestão e professores capacitados. Creio que em médio e longo prazo o programa deve atingir uma qualidade de excelência.

Professor 5 – ex-atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim. Uma grande diferença. A educação física visa o desenvolvimento global da criança enquanto que o esporte de alto rendimento busca o limite físico do ser humano, uma análise de performance.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. É um processo, uma doutrina. Começa na educação física, passa por um processo educacional, entra numa escolinha, passa a integrar um grupo de rendimento, até chegar no alto rendimento. É uma cadeia pedagógica.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, dá aulas de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Não. Depende da formação do profissional. Se ele quer fazer diferença na área vai se amoldar às expectativas da sociedade e não apenas reproduzir o que aprendeu quando atleta.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

É bem complicado isso. Os políticos usam este termo em demasia. É um trabalho social, atendimento a crianças que sofrem com vulnerabilidade social. É educar a criança de forma global, dar exemplos de valores. Não é só pegar a criança, ocupar o tempo dela com atividade física e dar um lanche.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

Também é um tema muito usado no meio esportivo, mas que já existe há anos no contexto escolar. A escola hoje é aberta à comunidade, mas sem qualidade nos serviços prestados. As esferas da educação, da saúde, do esporte, devem ser aprimoradas pelo poder público para podermos falar em inclusão.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. As modalidades oferecidas têm um começo, meio e fim. Um trabalho social, educacional e esportivo. Essas três esferas é que precisam caminhar juntas, para dar qualidade e atendimento correto ao público que abrangemos. E se dentro deste trabalho conseguirmos detectar talentos para competição, por que não fazê-lo?

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

É brincar, fazer aula com prazer, alterar os meios para chegar a um objetivo final.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, dá aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Sim. Nossa formação é contínua e quanto mais tempo em campo, a cada dia a gente aprende coisas novas e se aperfeiçoa. Quem sai da faculdade não está preparado para encarar o mercado. Eu vejo por mim mesmo, a diferença entre o meu começo de carreira e hoje. Se fosse começar de novo, faria muita coisa diferente.

9) Quais os pontos positivos e negativos que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo é a qualificação exigida para os professores, as instalações esportivas de qualidade e a abundância de material esportivo à disposição.

Negativo, em alguns aspectos, é a qualidade do atendimento. Precisamos melhorar a relação professor-aluno em algumas modalidades. E a questão salarial está defasada. O professor do programa, que é especializado, não pode receber menos do que um professor da escola. Senão, qual a vantagem de estudar e se especializar constantemente?

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Equipar salários, pelo menos, entre os especialistas e os educadores escolares. O técnico desportivo pedagógico está sempre estudando e não pode ter um rendimento mensal inferior a um educador físico escolar. Se não, acontece o que vem ocorrendo. Muitos profissionais de qualidade se exoneram, deixam a cidade e a uma quebra na sequência de trabalho.

Professor 6 – ex-atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim. Muita diferença. O início é na educação físico escolar. No rendimento forma-se um atleta que precisa abrir mão de muita coisa para poder se dedicar exclusivamente a modalidade.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. A disciplina principalmente. O atleta tem que cuidar do corpo, cumprir horários, ficar longe de drogas, álcool e baladas. Para poder almejar vitórias no futuro.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, da aulas de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Sim. Principalmente, se for de uma modalidade específica. Um ex-atleta tem vivência dentro da modalidade.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

Esporte. O esporte gera comprometimento e afasta a criança do caminho errado. Ela começa a ter foco, objetivos novos. De repente, até se tornar um atleta, um profissional e ganhar a vida com isso. São inúmeros casos que temos no país. Eu comecei assim. Entrei num projeto social para sair da rua e hoje ganho a vida como professor de tênis de mesa.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

Crianças que tem a mesma oportunidade de fazer uma atividade. Seja pobre, rico, ou qualquer outro tipo de classificação.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. O programa trabalha com muitas modalidades, integra muitas crianças. Começa na escola e vai para os espaços específicos. É um trabalho perfeito neste sentido.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

É fazer a criança brincar, se sentir bem, desenvolvendo habilidades com prazer. Desenvolvendo habilidades motoras, fina, grossa, lateralidade, parte intelectual, entre outras.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Não. Depende do profissional, mas de uma forma geral o professor comprometido com o programa rende, ensina da mesma maneira.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo é a oportunidade que o Programa oferta as crianças de aprender modalidades diversas, ver um futuro no esporte.

Negativo é que acho que deveria haver uma aproximação entre as questões educacional e competitiva, para trabalhar uma sequencia esportiva na vida das crianças.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Criar centros de excelência para massificar as modalidades de forma lúdica, não competitiva. E a partir daí, ter centros de treinamento nos quais poderíamos aproveitar crianças que se destacassem dentro das modalidades.

Professor 7 – não-atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim. A educação física escolar busca o desenvolvimento físico e psicomotor do aluno. Já o esporte de alto rendimento realiza um trabalho mais centrado. Movimentos mais específicos de cada modalidade.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. No meu caso, no judô, nos trabalhamos as parte educacional, de postura, conduta, regras da modalidade, disciplina, entre outras.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, da aulas de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Sim. Aquele que já foi atleta tem uma vivência maior, desenvolveu outras atividades motoras e habilidades diferentes que pode passar em aula.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

Ocupar o tempo ocioso das crianças. Como diz o ditado, cabeça vazia é a casa do diabo. Então, é estar mexendo com a cabeça e o físico da criança, tirando a criança da ociosidade. A rua não significa necessariamente a rua.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

No esporte há contato físico e comunicacional entre as crianças e assim você as acaba introduzindo num meio saudável. As vezes a criança passa muito tempo sozinha, se fecha, fica enfiada no computador e perde essa convivência social. Então, inclui-la e fazer com que ela conheça novas pessoas e ter novas experiências.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. O Programa abrange muitas modalidades, em diversos pólos, e oferece a criança a conhecer todas. Se não houver adaptação em um pólo, ela pode procurar outro até se adaptar.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

Eu acho que é tirar um pouco a parte da cobrança por vitórias. A parte lúdica é fazer a criança se divertir, cooperar e ter um desenvolvimento global.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Sim. O tempo, a experiência adquirida ao longo dos anos, influi na maneira de dar aula. Quando você sai da academia, você está imaturo e afobado. Só o tempo te traz segurança para aplicar situações e conceitos dentro das aulas.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo é dar a oportunidade das crianças conhecerem diversas modalidades, sem ter obrigatoriedade competitiva. Trabalhando o lado educacional e a inclusão.

Negativo é o fato de o aluno ter que sair do Programa aos 14 anos. Este limite, na minha opinião, poderia ser estendido.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Capacitação dos professores, uma reciclagem constante.

Professor 8 – não atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim. A educação física escolar visa o desenvolvimento global da criança nos aspectos motores, cognitivos e até psicológicos, não apenas os resultados.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. Na minha opinião o esporte de alto rendimento deveria funcionar como uma pedagogia do exemplo, os atletas deveriam ser preparados não apenas para serem campeões, mas também para serem exemplos de cidadãos. Assim, atraindo mais crianças para o esporte.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, da aulas de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Não. Depende muito da formação do profissional. Se o professor que foi atleta teve uma formação adequada e assumiu essa formação, acho que ele consegue dar uma aula nos padrões de nível educacional. Porém, se ele teve uma formação ruim, vai apenas seguir o modelo do alto-rendimento.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

Hoje está muito ligado a resgatar os valores que deveriam ser dados na família, respeito, cooperação, amizade. Hoje os valores universais estão sendo trabalhados através do esporte e na escola.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

É a participação de todos. Durante as aulas de esportes a gente sempre preconiza a participação de todas as crianças, independente de qualquer categoria de separação,

como nível social, capacidade física, independente de qualquer coisa. Esporte inclusivo tem relação com a participação de todos em todas as atividades.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. Não posso falar pelos outros professores, mas nas aulas de judô nos realizamos este trabalho. Nosso judô é inclusivo, não faz distinção e a priori, não trabalha a competição. A competição é um segundo momento para alguns que têm talento. Porém, damos destino dentro do próprio judô além da competição, para os que não têm talento. Então, hoje, formamos árbitros da modalidade, entre outras funções, diversificando as possibilidades para as crianças.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

Tem muita relação com prazer, com fazer atividades sem compromisso de resultados, de movimento motor adequado. Você ter condições de experimentar sua criatividade durante as aulas.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Não. Mas novamente, creio que depende da formação deste profissional. Mesmo o professor experiente, se ele não for se atualizando, se aprimorando, buscando informações atuais, acompanhando a evolução da própria sociedade para adaptar a sua aula num contexto atual, o professor recém formado passa a ter mais condições do que um antigo. Porém, existem exceções.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo, o trabalho de inclusão social, onde se abre possibilidades para todos, sem distinção, inclusive de patologias como autismo, síndrome de down. E também a parte de você formar pessoas, a busca da cidadania, ensinar valores, respeito e ética.

Negativo, é trabalhar com todas as faixas etárias. Não tem uma divisão por faixa etária seguindo a evolução biológica da criança. É um ponto, que na minha própria aula, eu estou adaptando. Eu atendo crianças de 7 a 14 anos, então no mínimo as divido em dois grupos para trabalhar de forma mais adequada.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Um ponto fundamental é a troca de experiência entre os professores do programa. Pegar os modelos que estão dando certo e fazer essa troca de experiências. Acho que cada professor pode contribuir um pouquinho. Deveria haver pelo menos duas ou três capacitações por mês para que houvesse uma troca de experiência entre os professores para melhorar o programa.

Professor 9 – não atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim. A educação física escolar tem um objetivo de desenvolver as capacidades básicas do aluno, dependendo da faixa etária. Já o esporte de alto rendimento focaliza a especialização em um esporte, refinando os movimentos da criança naquela modalidade.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim, mas depende do professor que está trabalhando. Ele pode trabalhar o desenvolvimento do ser humano em si, como a sociabilidade, por exemplo.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Sim, mas depende do profissional. Aquele que foi atleta tem mais experiência e ele pode passar isso para o aluno, como vivências de competições, atmosfera dos locais de competição, etc.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

É dar às crianças objetivos educacionais, suporte, apoio na estrutura familiar. Tirar ele do convívio de maus elementos. É você tirar do ambiente ruim, tirar os riscos da bandidagem. Ter apoio, educação, saúde física e mental. Escola atuante, dando base para a criança se estruturar.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

É você inserir um aluno num contexto igualitário. Sem se preocupar com possíveis diferenças que possam existir entre estes alunos. Por exemplo, o portador de síndrome de down que agora é incluído na escola comum, como qualquer outra criança.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. Principalmente, devido aos professores especializados que o programa já tem. A coordenação tem feito um trabalho adequado neste sentido.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

São atividades que tiram o lado mecânico do esporte, exercícios de repetição de movimentos. O lúdico é uma brincadeira e deixa o aprender mais fácil, descontraído, sem pressão de aprender como um exercício forçado. O lúdico é passar uma informação sem a criança perceber, de forma mais natural.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Sim. A experiência faz uma diferença enorme na aula de um professor. Os anos te dão uma carga enorme de conhecimento, know how e feedback. Coisas que você só obtém lidando com as pessoas diariamente. E isso fortalece o professor como profissional e pessoa.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo são as crianças de Praia Grande receberem muitas oportunidades esportivas e educacionais, com suporte e estrutura. Suporte de valores e princípios, em esportes mais populares e menos populares, como a vela, canoagem e o remo. A praia é um grande recurso educacional para as cidades do litoral e Praia Grande utiliza esse espaço.

Negativo é que ainda tem algumas dificuldades de coordenação, cooperação e comprometimento dos professores com o programa. Para o professor de educação física é um problema sério ainda, aceitar que o Superescola é um programa educacional e não esportivo. Não visa a competição, e sim a educação através do esporte.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Mudar o pensamento do professor perante o programa. Deveria haver algum tipo de incentivo de propagação do Programa para outras cidades do Litoral, difundindo a concepção educacional-esportiva e aprimorando uma troca de experiências com outros lugares.

Professor 10 – não atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim, há diferença. Mas acho que os dois têm conteúdo educacional e não são excludentes. O técnico ou o professor vai ser um pedagogo.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. Não apenas educacional, acho que social também. Depende do técnico, do contexto no qual está inserido. Por mais que você busque ganhar medalhas, é possível se contribuir para a educação destes indivíduos e para a inserção deles na sociedade.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, dá aulas de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Não. Existem alguns autores da área da educação física que defende isso. Mas o fato de você ter sido um atleta não significa necessariamente que você vai ser um bom professor e vice-versa. Tudo passa pelo processo de formação de cada indivíduo. Essa visão distorcida de diferenciação é que causa muitos problemas. Se falarmos sobre a área de filosofia de coaching tem muitos técnicos excelentes e vencedores que não foram atletas.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

No contexto educacional, é ocupar o tempo livre da criança de uma forma adequada, ou seja, embasá-la num programa específico, com suporte de teoria, objetivos claros e profissionais de qualidade. Não adianta tirar da rua e jogar numa quadra para ele ficar à toa. É um termo muito utilizado em projetos sociais, mas requer cuidado.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

É um fator mais vinculado a cidadania. Pegar as crianças ou adolescentes, depende do público com o qual você está trabalhando, esclarecer que ele tem direitos, deveres, como se fazer presente na sociedade. Não é assistencialismo, dar suporte financeiro apenas ou comida. É ajudar a pessoa a entender a sociedade e compreendê-la.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. Não ensinar apenas o esporte em si, mas ter toda uma preocupação com ferramentas e bases educacionais como teoria, profissionais de qualidade, metodologia e objetivos.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

É algo relacionado ao brincar. No esporte seria ensinar através de uma forma mais descontraída e divertida, com jogos, brincadeiras e histórias. Trabalhar a

imaginação das crianças, vinculando isso a pedagogia do esporte. O lúdico ajuda muito, principalmente, nas fases iniciais de aprendizagem. Ele também é bem aceito entre os adolescentes e até a terceira idade.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Sim. A experiência ajuda muito, principalmente a lidar com os problemas cotidianos. Na maioria das universidades você trabalha a teoria desvinculada da prática. Aí o aluno só tem contato com a realidade quando faz estágio. E muitos não o fazem. Esse é um problema sério no campo da educação física brasileira. Mas, creio que varia de profissional para profissional, depende do perfil de cada um. Se o professor teve uma boa graduação e bom contato com a prática, ele vai dar uma boa aula.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo é a filosofia de trabalho, querer vincular esporte e educação já é um grande diferencial. A maioria das Prefeituras visa um trabalho de rendimento porque é o que dá visibilidade junto a sociedade. As pessoas se preocupam mais com medalhas do que saber se as crianças estão recebendo uma complementação educacional. E também trabalhar a inclusão social por meio do esporte.

Negativo é o preparo dos profissionais que estão atuando no Programa. De certa forma eles precisam ainda compreendê-lo de forma mais clara. Entender essa ligação esporte e educação, e não focar apenas no rendimento. As aulas hoje são quase uma cópia dos treinos de rendimento. Então, os professores precisam de uma capacitação melhor, assim como os coordenadores do Programa. E outra grande dificuldade é mostrar aos alunos que o programa SuperEscola é mais do que um revelador de talentos.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Buscar cursos, capacitações, aproximar a coordenação do Programa como os professores. Trazer pedagogos de outras áreas, psicólogos do esporte, terapia ocupacional que trabalha com brinquedos, para dividir experiências. Tudo isso podia agregar mais valores e conhecimentos ao Programa.

Professor 11 – não atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim. O esporte de alto rendimento busca o resultado. Enquanto que a educação física escolar objetiva a educação através do movimento. Logo, são duas coisas totalmente diferentes, com objetivos e treinos distintos.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. A principal é a função disciplinar. O esporte de alto rendimento precisa de uma disciplina totalmente regada em prol dos resultados. Esta disciplina pode levar crianças e adolescentes a obter princípios que podem ser aplicados na vida cotidiana, para a vida inteira.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, da aulas de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Não. Acredito na formação do profissional de educação física. É claro que a experiência e bagagem de cada profissional é importantíssima. Porém, muitas vezes aquilo que o profissional aprendeu como atleta é totalmente diferente do padrão de ensinar que é colocado hoje em dia para a população.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

Essa expressão vem sendo utilizada como um grande jargão no meio esportivo. Eu não acredito que o esporte vai tirar a criança da rua, mas sim os conceitos que são aplicados pelo bom profissional é que vão tirar essa criança da rua. Para que ela crie prazer em desenvolver o esporte, você precisa criar um ambiente prazeroso. O esporte por si só não é um remédio para as drogas ou marginalidade.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

A tentativa de usar o esporte para melhorar o cotidiano familiar de pessoas pobres. É fazer com que cada uma dessas pessoas que praticam esporte tenham qualidade de vida, de alguma forma. Muitos não tem o que comer, o que vestir, onde morar, e o esporte pode pelo menos gerar algum prazer e alguma forma de tirar os pensamentos ruins das crianças. Volto a dizer que o esporte por esporte não é ferramenta para promover inclusão, mas sim os conceitos utilizados nele.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. Porém é preciso criar alguns vínculos do esporte com a educação, tirando a sua matriz competitiva. O esporte como educação visa além da prática da modalidade, usar os conceitos dessa modalidade para a vida cotidiana.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

É deixar a atividade mais prazerosa para o indivíduo. Ter prazer em executar a tarefa. Quando adulto, se algo nos cansa ou não nos dá prazer, simplesmente paramos de fazê-lo. E com as crianças às vezes não é assim. Hoje em dia, a grande dificuldade com as crianças é a manutenção das atividades. Muitas vezes, elas perdem muito cedo o prazer no esporte e isso faz com que elas não aproveitem os benefícios do esporte ao longo da vida.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, da aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Sim. Hoje em dia as faculdades não estão preparadas para a execução prática do aluno e do professor. As faculdades são basicamente teóricas, deixando a prática de lado.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo é que muitas crianças praticam o esporte, em diversas modalidades, dentro da Prefeitura. Isso, eu como profissional não havia visto acontecer em outra cidade ainda.

Negativo é que faltam um pouco mais de capacitação e união entre todos os professores de Programa, para realizar um trabalho mais integrado.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Além de uma maior integração entre os professores das diferentes modalidades, algumas modalidades devem ser ressaltadas. Os conceitos são passados nas aulas e cada

modalidade, tem conceitos diferentes. A natação, por exemplo, é uma modalidade necessária. Se a criança não souber nadar, ela morre afogada, diferentemente de outras modalidades. Logo, devemos dar um enfoque maior em modalidades que são questão de saúde pública.

Professor 12 – não atleta

1) Na sua opinião existe diferença entre educação física escolar e esporte de alto rendimento?

Sim. Muita. Educação física escolar trabalha o desenvolvimento da criança como cidadão, visando formação de forma integral, vinculando o conteúdo de outras disciplinas. O esporte de alto rendimento foca uma modalidade bem específica, já é uma profissão.

2) Para você, além de formar atletas, o esporte de alto rendimento tem outra função educativa. Qual seria?

Sim. Através do esporte é possível mudar o comportamento das pessoas ao longo de um processo. Além de atleta, é preciso educar o indivíduo como cidadão, com postura e regras.

3) Você acredita que um professor de educação física que foi atleta, dá aulas de maneira diferente, de um professor de educação física que não foi atleta?

Não. Mas, depende muito do profissional. Há professores que foram atletas e se adequam muito bem a realidade escolar. Outros nem tanto. O conteúdo da didática de ensino só pode ser passado se a pessoa o entendeu, independentemente, se foi atleta ou não.

4) Na sua visão o que significa a expressão “tirar a criança da rua”?

Oportunizar diferentes atividades às crianças, independente de ser esportiva ou não, de ser o poder público ou a família. Hoje em dia vemos a rua como foca de bandidagem e uso de drogas. Mas, eu vivi toda minha infância na rua. A visão que criamos do termo rua é que está sendo encarada de forma diferente atualmente, se apegando aos aspectos negativos da sociedade.

5) O que você entende por inclusão social por meio do esporte?

A possibilidade das pessoas praticarem diferentes atividades e ao mesmo tempo a convivência social de forma harmônica.

6) Na sua opinião, é possível um programa como o Superescola desenvolver a inclusão social?

Sim. Aqui no atletismo trabalhamos com aulas inclusivas, com crianças com deficiência e necessidades especiais.

7) O que você entende por atividades lúdicas nas aulas esportivas?

É dar prazer à atividade esportiva. Não é recreação, não é formação. Pode ser usado na educação física escolar e no esporte de alto rendimento. Na iniciação esportiva e em treinamentos de rendimento.

8) Você acredita que um professor de educação física experiente, dá aula de maneira diferente, de um professor de educação física recém formado?

Não. Mas, novamente, depende da pessoa, do professor. A pessoa as vezes é experiente mas não acompanhou a atualização da área educacional. E o recém formado, apesar de atualizado, as vezes não tem formação prática, não fez estágio.

9) Quais os pontos positivo e negativo que você destacaria do Programa Superescola?

Positivo é a oportunidade que um programa público oferece as crianças, o acesso ao esporte. Poucas pessoas no país têm acesso a prática esportiva gratuita. E cultural também.

Negativa é o limite de idade. As vezes a pessoa tem 15 anos e não pode mais participar do Programa, apesar de ainda estar frequentando o período escolar.

10) O que você sugere para melhorar as atividades do Programa Superescola?

Paciência da população, dos gestores, das crianças, de todos os envolvidos. O programa foi criado em 2008 e está dando os primeiros passos ainda. E também, proporcionar uma melhora para a participação dos deficientes físicos, com técnicos especializados e locais mais apropriados.

Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos

Aluno: Fabricio Tinêo dos Santos Orientadora: Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva

QUESTIONÁRIO 1 (perfi)

1. **Sexo:** () masculino () feminino

2. **Idade:** _____

3. **Seu estado civil é:**

() solteiro (a) () separado (desquitado, divorciado)

() viúvo (a) () outro. Qual? _____

() casado(a) ou união estável () filhos. Quantos? _____

3B. Formação acadêmica (se tiver, cursos de extensão):

Escolaridade da Mãe:

(A) Nunca freqüentou a escola

(F) Superior completo

(B) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série

(G) Superior incompleto.

(C) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série

(H) Outra. Qual?

(D) Ensino Médio (2º grau) completo

(I) Não sei.

(E) Ensino Médio (2º grau) incompleto

Escolaridade do Pai.

(A) Nunca freqüentou a escola

(F) Superior completo

(B) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série

(G) Superior incompleto.

(C) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série

(D) Ensino Médio (2º grau) completo

(E) Ensino Médio (2º grau) incompleto

Qual a renda mensal de sua família? Para este cálculo considere a soma dos ganhos de todos os membros de sua família que trabalham e contribuem para a renda familiar, (inclusive o seu).

() Até 3 salários mínimos

() De 3 a 10 salários mínimos

() De 11 a 20 salários mínimos

Experiência como atleta:

Experiência como professor:

Por que optou pela educação física?

QUESTIONÁRIO Oral (Associação Livre de Palavras – ALP)

Aguarde instruções orais para começar a responder

EXEMPLO (ACOMPANHE AS INSTRUÇÕES)

Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra **chocolate**.

() ----- () ----- () ----- () -----

Agora, aponte as duas de maior importância para você, colocando o número **1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.

Ouvindo as palavras que serão apresentadas a seguir, proceda da mesma forma que na questão anterior.

*Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente **cada vez** que eu apresentar uma nova palavra. Coloque o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.*

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

(b) () ----- () ----- () ----- () -----

(c) () ----- () ----- () ----- () -----



Questionário Projetivo

Leia atentamente a história de Paula e complete-a respondendo as questões que a segue:

1 - Paula foi atleta e decidiu mudar de carreira. Apaixonada pelo esporte estudou e formou-se em educação física. Após a graduação, candidatou-se a uma vaga de professora em um programa de educação-esportiva, complementar ao turno escolar (ensino de período integral). Aprovada no concurso, Paula foi chamada a iniciar as atividades. No primeiro dia de aula, quando se confrontou com os alunos, Paula tomou um susto. Percebeu que o grupo de estudantes e o programa não correspondiam as suas expectativas. Depois de algumas aulas, Paula ficou frustrada.

a) Quais eram as expectativas dela com relação á aprendizagem dos alunos? Por que suas expectativas falharam?

b) Quais eram as expectativas dela sobre à sua relação com os alunos? Por que ficou triste?

c) Quais eram as expectativas dela com relação a sua prática? Por que ela não foi bem sucedida?

d) Quais eram as expectativas dela com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que suas expectativas não foram correspondidas?

e) Como pretendia superar as dificuldades no ensino da atividade esportiva? Por que ela não foi bem sucedida?

2 – Mario sempre foi apaixonado por esportes e quando chegou o momento da escolha universitária, não teve dúvida em escolher educação física. Formou-se e começou a estudar para concursos públicos. Entre as opções oferecidas, prestou um concurso para professor em um programa de educação-esportiva, complementar ao turno escolar (ensino de período integral). Aprovado no concurso, Mario logo foi convocado. No primeiro dia de aula, quando se confrontou com os alunos, Mario ficou muito feliz. Percebeu que o grupo de estudantes correspondia as suas expectativas. Depois de algumas aulas, Mario percebeu que estava alcançando seus objetivos.

a) Quais eram as expectativas dele com relação à aprendizagem de seus alunos? Por que ficou feliz?

b) Quais eram as expectativas dele sobre à sua relação com os alunos? Por que essa relação o agradou?

c) Quais eram as expectativas dele com relação a sua prática? Por que ele se viu bem sucedido?

d) Quais eram as expectativas dele com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que o programa o agradou?

Respostas questionário projetivo:

* sexo : masculino (1) / feminino (2)

** idade: 18 a 23 anos (1) / 24 a 29 (2) / 30 a 35 (3) / 36 a 41 (4)/ + de 42 anos (5)

Paula foi atleta e decidiu mudar de carreira. Apaixonada pelo esporte estudou e formou-se em educação física. Após a graduação, candidatou-se a uma vaga de professora em um programa de educação-esportiva, complementar ao turno escolar (ensino de período integral). Aprovada no concurso, Paula foi chamada a iniciar as atividades. No primeiro dia de aula, quando se confrontou com os alunos, Paula tomou um susto. Percebeu que o grupo de estudantes e o programa não correspondiam as suas expectativas. Depois de algumas aulas, Paula ficou frustrada.

Pergunta - 1) Quais eram as expectativas dela com relação á aprendizagem dos alunos? Por que suas expectativas falharam?

**** *suj_1*sex_1*age_1*que_1

Ela era atleta de alto rendimento, acostumada com treinos periódicos e esperava que a educação esportiva seria a mesma coisa que seus treinos

**** *suj_2*sex_2*age_2*que_1

Porque era atleta e acredito que ela tenha a intenção de formar atletas. Suas expectativas falharam, pois o programa trabalha com esporte educacional

**** *suj_3*sex_1*age_3*que_1

Acredito que principalmente pela falta de respeito e proteção que o sistema hoje, coloca 150% a favor do aluno; e o professor exposto a todo tipo de pressão

**** *suj_4*sex_1*age_3*que_1

Com certeza a expectativa de Paula era encontrar todos os alunos totalmente interessados em praticar atividade física em sua aula, porém sua vida competitiva era totalmente diferente da vida escolar, pois, primeiramente o educador tem que socializar-se na comunidade e observar os anseios e carências dos alunos, atraindo todos para o aprendizado.

**** *suj_5*sex_2*age_3*que_1

Alunos atletas = coordenados, disciplinados, etc. Se projetou nos atletas e não tinha experiência anterior como professora, ilusão da faculdade

**** *suj_6*sex_1*age_4*que_1

Como era atleta Paula acha que a aula de educação física seria prazerosa quando se deparou com alunos sem educação e limites ficou frustrada. Na minha opinião suas expectativas falharam porque dar aula em escola é difícil, crianças estão sem limites e muita proteção. Muitos alunos se aproveitam da situação

**** *suj_7*sex_1*age_4*que_1

Ela esperava que as condições de trabalho fossem adequadas e que os alunos apresentassem um comportamento disciplinar favorável a um bom rendimento das aulas. O grupo de alunos apresentou grande dificuldade de aprendizagem e um desvio de comportamento significativo

**** *suj_8*sex_2*age_4*que_1

Ela esperava a dedicação, o amor e a disciplina de um atleta. Os alunos têm outros objetivos, nem sempre esportivos, muitos estão ali porque os pais não os querem em casa

**** *suj_9*sex_2*age_2*que_1

Expectativas de que os alunos fossem atletas. Porque o programa não era o esperado por ela.

**** *suj_10*sex_1*age_3*que_1

Suas expectativas eram ensinar o esporte, a modalidade para todos e falharam porque nem todos os alunos gostam de atividades esportivas, sendo assim deve rever seus conceitos sobre educação física

**** *suj_11*sex_1*age_4*que_1

A melhor possível. O sistema é falho.

**** *suj_12*sex_1*age_2*que_1

Apesar de muita expectativa os alunos não correspondem ao planejamento teórico-prático, podendo esse ser por falta de metodologia pratica-docente, falta de prática dos alunos, onde não vivenciaram essa experiência. A mesma não conquistou os alunos

**** *suj_13*sex_1*age_4*que_1

Ela achava que por ter sido uma atleta a relação com os alunos seria simples e que os alunos gostariam do seu modo de ensinar porque os alunos não são como atletas que obedecem a tudo e a todos, então ela ficou chateada e decepcionada

**** *suj_14*sex_1*age_3*que_1

Pelo fato dela ter sido atleta, acredito que a mesma achava que os alunos estariam voltados e interessados em aprender o que ela desejava ensinar e com o objetivo esportivo, sendo que o que ela encontrou eram crianças com perspectivas e metas diferentes ao que se propunha em ministrar

**** *suj_15*sex_1*age_3*que_1

Alunos com mais comprometimento nas atividades

**** *suj_16*sex_2*age_2*que_1

Esperava que o grupo tivesse o desenvolvimento motor nivelado com a idade. Falharam suas expectativas porque o programa atende grupos heterogêneos e não focam o esporte competitivo (de alto nível)

**** *suj_17*sex_1*age_3*que_1

Nenhuma, pois não estava preparada o suficiente para que atendesse a realidade dos alunos

**** *suj_18*sex_2*age_1*que_1

Ficou frustrada pois imaginou que os alunos fossem mais comportados e usassem roupas adequadas a prática de atividades físicas

**** *suj_19*sex_1*age_4*que_1

Provavelmente porque foi com o objetivo de preparar uma equipe esportiva

**** *suj_20*sex_1*age_4*que_1

Ela achou que os alunos eram atletas e aprenderiam o esporte pelo método tecnicista. Suas perspectivas falharam justamente porque era ex-atleta

**** *suj_21*sex_1*age_5*que_1

Não sei, só sei as minhas.

**** *suj_22*sex_2*age_2*que_1

Talvez porque ela imaginou que seria de uma forma e tudo aconteceu diferente.

**** *suj_23*sex_2*age_2*que_1

Formação voltada para educação mesmo em complementação escolar não se equipara e comparar a formação esportiva, expectativas enganosas em relação a um atleta que se prepara para ensinar, expectativas que falham pois sempre esperam alunos atletas

**** *suj_24*sex_1*age_2*que_1

Paula queria ensinar o esporte voltado para competição. Mas o esporte na educação não pode ter isto como foco principal

**** *suj_25*sex_1*age_4*que_1

Acredito que ela teve como expectativas somente dar treinos e formar atletas, por esse motivo percebeu que ela não se encaixaria

**** *suj_26*sex_2*age_2*que_1

Os alunos entenderiam a prática esportiva como atletas. Na escola o esporte é educacional

**** *suj_27*sex_1*age_1*que_1

Competição. Porque não conseguiu o que imaginou

**** *suj_28*sex_1*age_2*que_1

Falhou porque não encontrou estrutura de competição

**** *suj_29*sex_2*age_2*que_1

Formar equipes competitivas. Porque encontrou outra realidade

**** *suj_30*sex_2*age_3*que_1

Talvez ela achasse que fosse encontrar uma escolinha de base. Falhou porque escola de período integral não é esporte competitivo

**** *suj_31*sex_2*age_1*que_1

Achou que ia encontrar grupo participativo. Porque eles eram hiperativos.

**** *suj_32*sex_2*age_4*que_1

Pensou encontrar uma turma colaboradora. Devido as dificuldades que se manifestaram de forma dura e real

**** *suj_33*sex_2*age_2*que_1

Talvez ela estivesse preparada para lidar com atletas como ela foi e não com inclusão

**** *suj_34*sex_1*age_5*que_1

Expectativas de rendimento. Atlético. Porque não atendiam o propósito do programa

**** *suj_35*sex_1*age_2*que_1

Ela achou que os alunos seriam todos disciplinados como ela e se deparou com uma realidade totalmente diferente. Suas expectativas falharam porque ela achou que iria formar atletas e é totalmente diferente porque ela estava dando aula em uma escola

**** *suj_36*sex_2*age_2*que_1

Ela não imaginava a quantidade de alunos e a dificuldade em ministrar aula para eles. Suas expectativas falharam devido ao fato de que na maioria das vezes a faculdade não prepara o profissional para atuar na carreira docente

**** *suj_37*sex_1*age_5*que_1

Talvez ela tenha percebido que o interesse do programa fosse pela quantidade de alunos e não pela qualidade. Não possuía um objetivo.

**** *suj_38*sex_2*age_5*que_1

Achou que teria alunos interessados e encontrou justamente o contrário

**** *suj_39*sex_1*age_1*que_1

Achou que era simples. Porque não percebeu que ser atleta é diferente de ser professor

**** *suj_40*sex_1*age_4*que_1

O comportamento dos alunos em relação ao esporte propriamente dito não ocorreu. Não conseguiu atingir os anseios dos alunos. Deveria ter tido uma pedagogia diferente da que aprendeu como atleta.

**** *suj_41*sex_1*age_3*que_1

Plenas, todos os alunos iriam absorver todo o ensinamento. Devido a clientela ser outra totalmente diferente da imaginada pela professora. Deveria ter mudado seus métodos e estratégias para alcançar seus objetivos

**** *suj_42*sex_1*age_3*que_1

Os alunos deveriam absorver todo o conteúdo ensinado com facilidade e disciplina. Pois a realidade é outra

**** *suj_43*sex_2*age_2*que_1

Provavelmente sua frustração se deu por acreditar que ministraria aulas de treinamento esportivo, no entanto, os alunos necessitavam de complementação educacional e não de treinamento

**** *suj_44*sex_1*age_5*que_1

Paula, por ter sido atleta, esperava encontrar um processo de aprendizagem com metas definidas e claras a serem atingidas. Ficou frustrada certamente, ao perceber que não haviam objetivos para alunos e professores

**** *suj_45*sex_1*age_4*que_1

Tinha a expectativa de ensinar uma modalidade e através dela educar, dar disciplina e diversão. Contribuir na formação do jovem para formar um cidadão útil no futuro. Suas expectativas falharam porque a metodologia utilizada não proporcionava a aprendizagem, nem a formação

**** *suj_46*sex_1*age_1*que_1

Suas expectativas eram que os alunos obedecessem suas ordens, que ela conseguisse fazer um bom trabalho. Talvez falhou pela falta de experiência com crianças, falta de métodos diversos de ensino e falta de psicologia

**** *suj_47*sex_1*age_2*que_1

Com certeza a expectativa de Paula era encontrar os alunos totalmente interessados em praticar atividades físicas em suas aulas, porém sua vida competitiva era oposta da vida escolar, pois primeiramente o educador tem que socializar-se na comunidade, atraindo todos para o aprendizado

**** *suj_48*sex_2*age_3*que_1

As expectativas dela eram de que a aprendizagem dos alunos tivessem melhor qualidade com relação aos movimentos técnicos, coordenação motora, capacidades físicas. Elas falharam pois o objetivo de um programa de educação-esportiva não visa o desempenho e sim usa o esporte como ferramenta educacional

**** *suj_49*sex_1*age_5*que_1

Ela deve ter achado que seria um celeiro de atletas. Defrontou-se com a educação física escolar falha, com muita pressão e uma população muito diversificada

**** *suj_50*sex_1*age_2*que_1

Alunos interessados em aprender sobre assuntos relacionados a atividade física, saúde. Os alunos seguem uma linha de pratica esportiva onde os docentes desenvolvem um trabalho totalmente voltado a tecnicidade

Pergunta - 2) Quais eram as expectativas dela sobre à sua relação com os alunos? Por que ficou triste?

**** *suj_1*sex_1*age_1*que_2

esperava uma relação técnico-atleta e não professor-aluno, na qual para adquirir respeito é complicado

**** *suj_2*sex_2*age_2*que_2

encontraria alunos bem preparados e aptos a treinamentos. Ficou triste pois encontrou alunos diferentes com limitações motoras e pouco domínio técnico dos esportes

**** *suj_3*sex_1*age_3*que_2

alunos educados, coordenados fisicamente e adaptados a uma aula onde a disciplina e respeito imperam. Deparou-se com uma realidade totalmente contrária.

**** *suj_4*sex_1*age_3*que_2

achava que poderia transforma-los em atletas com fundamentos específicos, não obtendo sucesso acabou frustrada pois este fato é o chamado fracasso escolar

**** *suj_5*sex_2*age_3*que_2

todos comportados, aguardando instruções, aceitando todas as modalidades impostas. Os alunos possuem vivencias diversas, grupo heterogêneo, idades diferentes, ambiente familiar diverso.

**** *suj_6*sex_1*age_4*que_2

esperava que os alunos seriam como atletas, disciplinados, fazendo a aula com gosto. Ficou triste porque de dar aula teve que controlar brigas e alunos sem compromissos

**** *suj_7*sex_1*age_4*que_2

Expectativa de uma ambiente de aprendizagem e cumplicidade em atividades propostas junto aos alunos. Ficou triste pois sentiu-se impotente frente a falta da disciplina e educação por parte dos alunos

**** *suj_8*sex_2*age_4*que_2

uma relação de respeito e pronto atendimento, mas ficou triste porque nem todos os alunos estavam interessados em ouvi-la

**** *suj_9*sex_2*age_2*que_2

esperava que os alunos tivessem somente interessados em serem atletas. Ficou triste pois isto não ocorreu

**** *suj_10*sex_1*age_3*que_2

esperava um convívio produtivo em relação as atividades físicas. Porém não aconteceu devido a heterogeneidade dos alunos

**** *suj_11*sex_1*age_4*que_2

que os alunos tivessem atenção e educação. Não conseguiu conquista-los

**** *suj_12*sex_1*age_2*que_2

esperava ter boa relação mas na área da educação nem tudo é como um mar de rosas. Há trancos e barrancos e desaforos que devem se enfrentados e superados. Os alunos não estavam acostumados com tal pratica

**** *suj_13*sex_1*age_4*que_2

ela achava que tudo fosse muito simples e que os alunos fossem comportados, carinhosos, dedicados e compreensivos. Ficou triste porque tudo que encontrou foi ao contrario e os alunos não retribuíram como o desejado

**** *suj_14*sex_1*age_3*que_2

achava que seria tudo muito fácil, pois a expectativa era ensinar tal modalidade e eles responderiam, mas não foi isso que aconteceu, ela foi ficando frustrada e triste

**** *suj_15*sex_1*age_3*que_2

esperava rendimento e ordem para a execução das atividades. Não obteve êxito.

**** *suj_16*sex_2*age_2*que_2

esperava desenvolver as suas habilidades de uma forma divertida, mas se frustrou pois nem todos os alunos tem o mesmo gosto, prazer na pratica da atividade fisica

**** *suj_17*sex_1*age_3*que_2

esperava alunos prontos com relação ao esporte. Ficou frustrada porque não fez uma avaliação diagnostica do grupo e isto trouxe este sentimento

**** *suj_18*sex_2*age_1*que_2

pelo mau comportamento dos alunos

**** *suj_19*sex_1*age_4*que_2

porque queria formar atletas

**** *suj_20*sex_1*age_4*que_2

Que todos se desenvolvessem com seus métodos. Ficou triste porque não alcançou seus objetivos

**** *suj_21*sex_1*age_5*que_2

não sei, só sei as minhas

**** *suj_22*sex_2*age_2*que_2

Necessidade de passar seus conhecimentos, mas os alunos não tinham interesse

**** *suj_23*sex_2*age_2*que_2

Expectativas de alunos-atletas. Ficou triste porque se deparou com alunos interessados e desinteressados, com alunos que não chegavam a complementação com os objetivos correspondentes com o da professora

**** *suj_24*sex_1*age_2*que_2

Que conquistara o respeito rapidamente, pois era o normal já que era a professora. Nem todos os alunos vêem o esporte como sua futura carreira

**** *suj_25*sex_1*age_4*que_2

Acredito que seria a de treinador-atleta

**** *suj_26*sex_2*age_2*que_2

Relação técnico-atleta. No ambiente escolar o esporte não tem a obrigatoriedade da competição

**** *suj_27*sex_1*age_1*que_2

Competição. Porque não conseguiu o que imaginava

**** *suj_28*sex_1*age_2*que_2

Competitivas. Ficou triste pois os alunos não demonstraram interesse

**** *suj_29*sex_2*age_2*que_2

Formar atletas. Nem todos querem competir

**** *suj_30*sex_2*age_3*que_2

Achou que teria relação disciplinar e cúmplice. Ficou insatisfeita porque a relação criada foi de "tia"

**** *suj_31*sex_2*age_1*que_2

Amizade e interação. Encontrou muita individualidade

**** *suj_32*sex_2*age_4*que_2

Expectativa de união e obediência. Pois é difícil falar e ser ouvida.

**** *suj_33*sex_2*age_2*que_2

Por buscar atletas e não alunos

**** *suj_34*sex_1*age_5*que_2

Expectativas de relação treinador-atleta. Porque não estava consciente do real propósito do programa

**** *suj_35*sex_1*age_2*que_2

Era formar atletas e ficou triste porque não conseguiu

**** *suj_36*sex_2*age_2*que_2

Ela acreditava que poderia reunir um grupo e dar treinamento. Ficou triste porque num programa de educação-esportiva o docente deveria se preocupar no aluno integralmente, e não apenas com realização de movimentos

**** *suj_37*sex_1*age_5*que_2

Que ela poderia vir a formá-los, não apenas como atletas, mas como cidadãos, pois não havia uma finalidade específica, apenas um amontoado

**** *suj_38*sex_2*age_5*que_2

Que haveria o mínimo de interesse dos alunos

**** *suj_39*sex_1*age_1*que_2

Eram boas. Ficou triste pelos alunos não serem o que ela pensou.

**** *suj_40*sex_1*age_4*que_2

Tinha uma expectativa de estabelecer com seus alunos uma relação técnico-atleta e não professor-aluno

**** *suj_41*sex_1*age_3*que_2

Boas, alunos sem problemas. Ficou triste pela realidade educacional atual do país

**** *suj_42*sex_1*age_3*que_2

Bons alunos, saudáveis e sem problemas sociais, educacionais e psicológicos. Entristeceu pois não era o que pensou e lhe ensinaram

**** *suj_43*sex_2*age_2*que_2

Tinha uma expectativa de estabelecer com seus alunos uma relação técnico-atleta e não de professor-aluno

**** *suj_44*sex_1*age_5*que_2

Certamente esperava manter relações com alunos ou turmas homogêneas em faixa etária, gênero e objetivo. Ficou triste ao perceber a heterogeneidade das turmas

**** *suj_45*sex_1*age_4*que_2

Ela tinha a expectativa de se tornar um exemplo e ponto de referência para os alunos, mantendo uma relação de respeito, comando e confiança. Ficou triste por falta de competência e técnica para executar a metodologia proposta, ou, metodologia proposta ineficaz

**** *suj_46*sex_1*age_1*que_2

Esperava um bom relacionamento, ficou triste porque a troca de experiência não foi recíproca

**** *suj_47*sex_1*age_2*que_2

Achava que poderia transformá-los em atletas com fundamentos específicos, não obtendo sucesso acabou frustrada, pois este fato é chamado de fracasso escolar

**** *suj_48*sex_2*age_3*que_2

A expectativa era que eles tivessem mais interesse, fossem mais disciplinados. Ficou triste pois encontrou um trabalho que exige paciência, sabedoria, leitura da realidade daquele grupo e não somente seus conhecimentos técnicos

**** *suj_49*sex_1*age_5*que_2

Deve ter achado que seria muito fácil transportar seus conhecimentos acadêmicos a turma. Constatou porém o pouco interesse pela prática física e os problemas sociais mais diversos em uma população tão carecida

**** *suj_50*sex_1*age_2*que_2

Envolvimento perante as suas práticas educacionais, ficou triste devido a não aceitação do seu conteúdo programático

Pergunta - 3) Quais eram as expectativas dela com relação a sua prática? Por que ela não foi bem sucedida?

**** *suj_1*sex_1*age_1*que_3

ela esperava dar treinos assim com praticava

**** *suj_2*sex_2*age_2*que_3

ela queria dar treinamentos e gostaria de reproduzir ou projetar sua aprendizagem como atleta aos seus alunos. Não foi bem sucedida pois encontrou um público bem diferente as suas expectativas

**** *suj_3*sex_1*age_3*que_3

imaginou que gire em torno do comportamento e comprometimento da turma

**** *suj_4*sex_1*age_3*que_3

educação bancaria onde a educadora deposita seu conhecimento no aluno e acabou não tendo um resultado de sucesso, pois talvez a necessidade do educando seja atenção, cooperação, socialização ou ainda falta de autonomia

**** *suj_5*sex_2*age_3*que_3

trabalhar com iniciação esportiva. Porque o programa não tem esta meta, mas a inclusão de todos em atividades diversas

**** *suj_6*sex_1*age_4*que_3

não foi bem sucedida porque perdeu o controle da turma e a pior coisa para o professor é não ter o domínio do grupo

**** *suj_7*sex_1*age_4*que_3

ela esperava que pudesse ministrar suas aulas da forma sistemática e metódica, seguindo um planejamento a risca. O grupo de alunos não havia aprendido anteriormente como se passa uma verdadeira aula de educação física, ou seja, entendiam somente a linguagem da desordem e descomprometimento

**** *suj_8*sex_2*age_4*que_3

tentou aplicar a sua pratica como especialista de um esporte e não de uma educação esportiva que gere objetivos diferentes

**** *suj_9*sex_2*age_2*que_3

ela achou que somente sua experiência como atleta seria suficiente

**** *suj_10*sex_1*age_3*que_3

eram as melhores pois a visão do curso é uma e a pratica é outra, assim deveria se preparar mais nos estagios

**** *suj_11*sex_1*age_4*que_3

porque ela queria passar a sua vivencia de atleta, coisa que os alunos não estavam acostumados

**** *suj_12*sex_1*age_2*que_3

apesar de ter vivencia como atleta, metodologia, didática e planejamento não condiziam com as expectativas dos alunos do programa no qual atuava. Aprimoramento didático e melhor planejamento na aplicação teórica-pratica desafiariam a sua própria evolução

**** *suj_13*sex_1*age_4*que_3

tinha expectativa de que tudo era um conto de fadas assim como sua vida de atleta. Por ser nova no programa e não ter nenhum vinculo com os alunos

**** *suj_14*sex_1*age_3*que_3

pele fato dela ter sido atleta sabemos que na pratica tudo é diferente, quando o objetivo é educar no social e assistencialista, foge a foco dela que era ensinar um esporte, dar treino, exigir cobrança, e por esses motivos ocorreu desanimo.

**** *suj_15*sex_1*age_3*que_3

rendimento. O objetivo de formação não é voltado ao rendimento e sim a pratica social.

**** *suj_16*sex_2*age_2*que_3

esperava a participação e o interesse de todos, mas percebeu que o grupo é heterogêneo e o trabalho não é específico

**** *suj_17*sex_1*age_3*que_3

a sua pratica seria baseada nas vivencias anteriores e não tentou buscar as necessidades dos alunos

**** *suj_18*sex_2*age_1*que_3

com o mau comportamento dos alunos ficou complicada a pratica

**** *suj_19*sex_1*age_4*que_3

porque gostaria de ministrar aulas referentes a iniciação esportiva

**** *suj_20*sex_1*age_4*que_3

as melhores possíveis pela posição de ex-atleta. Ela não foi bem sucedida porque o programa antes de esportivo era educativo

**** *suj_21*sex_1*age_5*que_3

não respondeu.

**** *suj_22*sex_2*age_2*que_3

dar a oportunidade de conhecer e realizar um esporte de uma maneira divertida. A mentalidade dos alunos era de diversão ou obrigação (por aqueles que os pais forçavam a ir as aulas)

**** *suj_23*sex_2*age_2*que_3

na pratica as dificuldades aparecem e se o professor não tiver jogo de cintura e bom preparo, se depara com falta de materiais, de estrutura e, algumas vezes, com coordenadores que tenham propostas não compatíveis com as que esperava e isso se torna frustrante

**** *suj_24*sex_1*age_2*que_3

formação de atletas. Pois esse tipo de programa visa a formação do cidadão

**** *suj_25*sex_1*age_4*que_3

pele fato de ter sido atleta ela não pensou como educadora, na formação integral do aluno

**** *suj_26*sex_2*age_2*que_3

ensinar através de educativos os fundamentos do esporte. Na escola, o esporte é ensinado através do lúdico.

**** *suj_27*sex_1*age_1*que_3

relação de técnica-atleta. Porque não houve.

**** *suj_28*sex_1*age_2*que_3

deposito educacional. Porque as crianças resistiam

**** *suj_29*sex_2*age_2*que_3
ser técnica e não professora

**** *suj_30*sex_2*age_3*que_3
queria formar e revelar atletas. Não obteve sucesso porque este não é o foco do programa

**** *suj_31*sex_2*age_1*que_3
queria aplicar aulas planejadas. Não foi bem sucedida porque não conseguiu criar relação com os alunos

**** *suj_32*sex_2*age_4*que_3
queria mostrar e ensinar o que sabia. Mas o interesse dos alunos poderiam ser outros

**** *suj_33*sex_2*age_2*que_3
talvez ela tivesse em mente uma proposta mais especifica de modalidade e treinamento como norteadora de trabalho

**** *suj_34*sex_1*age_5*que_3
expectativas de construir-se um bom treinador. Estuda no lugar errado ou com propósitos errados

**** *suj_35*sex_1*age_2*que_3
as expectativas eram treinar atividades desportivas. Não foi bem sucedida porque seria atividades de inclusão e cooperação

**** *suj_36*sex_2*age_2*que_3
expectativa de trabalhar com treinamento. Porque o projeto era com caráter educacional e não somente voltado para competições.

**** *suj_37*sex_1*age_5*que_3
não foi bem sucedida devido a sua desmotivação, faltou-lhe estímulo, ela não conseguiu ver um futuro, ver evolução no seu trabalho

**** *suj_38*sex_2*age_5*que_3
falta de interesse e educação

**** *suj_39*sex_1*age_1*que_3
a mesma de atleta. Por não ter separado o lado atleta do professora

**** *suj_40*sex_1*age_4*que_3
expectativa esportiva e não educacional. Não foi bem sucedida por conta disto

**** *suj_41*sex_1*age_3*que_3
a realidade não é correspondente com a de formação acadêmica. Pelo objetivo do programa ser diferente do que ela se propôs a ensinar

**** *suj_42*sex_1*age_3*que_3
boas. A realidade não é correspondente no que se passa na formação de um professor.

**** *suj_43*sex_2*age_2*que_3
expectativa esportiva e não educacional, por isso falhou.

**** *suj_44*sex_1*age_5*que_3

expectativa em atuar com praticas esportivas voltadas ao conhecimento e entendimento de cada modalidade. Por ser ex-atleta acreditava na formação esportiva voltada a competição

**** *suj_45*sex_1*age_4*que_3

fazer com que os alunos aprendam a modalidade e conheçam regras e limites. E se mostrem com talento esportivo para serem revelados e tornarem-se cidadãos melhores. Falhou por falta de metodologia

**** *suj_46*sex_1*age_1*que_3

esperava conseguir realizar suas atividades. Falhou por falta de ensino e psicologia.

**** *suj_47*sex_1*age_2*que_3

educação na qual a educadora deposita seu conhecimento no aluno. Falhou pois educação vai além, requer atenção, dedicação, cooperação, socialização. Ou falhou por falta de autonomia.

**** *suj_48*sex_2*age_3*que_3

aplicar somente o treinamento. Pois não soube adequar-se a realidade

**** *suj_49*sex_1*age_5*que_3

ela era atleta e se formou em educação física pois achava que seria simples trabalhar seu conhecimento. Porém deparou-se com uma educação física pouca criativa e tolhedora, com profissionais muito acomodados.

**** *suj_50*sex_1*age_2*que_3

que todos os alunos participassem. Falhou pois os alunos só queriam o rola-bola.

Pergunta - 4) Quais eram as expectativas dela com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que suas expectativas não foram correspondidas?

**** *suj_1*sex_1*age_1*que_4

ela achou que os alunos na complementação aprenderiam um esporte e depois ela percebeu que havia outras situações a serem trabalhadas além do esporte em si

**** *suj_2*sex_2*age_2*que_4

achava que teria tempo de qualidade para desenvolver treinamentos específicos e trabalhar com equipes. Porque o programa trabalha com esporte educacional e inclusão

**** *suj_3*sex_1*age_3*que_4

primeiro que o histórico esportivo dos alunos são bem pequenos. Não viveram a pluralidade cultural. Fechados ao futsal ou a não pratica de qualquer esporte ou movimentos

**** *suj_4*sex_1*age_3*que_4

atividade física voltada a iniciação esportiva, totalmente o oposto da educação escolar e suas expectativas não foram correspondidas por falta de uma capacitação porque todos os educadores podem mudar o seu perfil profissional

**** *suj_5*sex_2*age_3*que_4

formação de possíveis atletas, iniciação esportiva. Tempo para modalidades não é suficiente visto que o espaço físico é pequeno para a quantidade de alunos na iniciação e nem todos gostam das mesmas modalidades

**** *suj_6*sex_1*age_4*que_4

ter prazer em trabalhar com o esporte e não foram correspondidas porque não conseguiu dominar o grupo os pegou uma turma sem interesse na aula de educação física

**** *suj_7*sex_1*age_4*que_4

talvez entendesse que as modalidades esportivas fossem a base principal da aprendizagem, visando somente o esporte em si. Acredito que ainda não estivesse preparada para desenvolver conteúdos mais abrangentes usando como ferramenta principal o esporte

**** *suj_8*sex_2*age_4*que_4

esperava alunos interessados e disciplinados o que geralmente ocorre em atleta de competição de uma modalidade específica. O programa de educação esportiva trabalha diversos esportes de forma ampla e abrange temas diversificados em relação a educação, ludicidade, lanches, etc.

**** *suj_9*sex_2*age_2*que_4

porque ela achou que iria encontrar atletas e o objetivo do programa é educacional

**** *suj_10*sex_1*age_3*que_4

era a formação de atletas e esse não é o objetivo do programa

**** *suj_11*sex_1*age_4*que_4

o sistema é falho

**** *suj_12*sex_1*age_2*que_4

expectativa na qual ela pudesse aplicar toda experiência e conhecimento, mas há falha de didática

**** *suj_13*sex_1*age_4*que_4

expectativa boa porque ela pensava que tudo que acontecia no mundo de um atleta aconteceria num programa esportivo integral. Porque ela encontrou um programa que não correspondia com a realidade dela

**** *suj_14*sex_1*age_3*que_4

expectativas de turmas que estivessem com o mesmo objetivo dentro da aula, pois quando deparou com a situação que seria inclusão sócio-educativa brincadeiras e jogos, obviamente não foi o que esperava.

**** *suj_15*sex_1*age_3*que_4

desenvolver sua especialidade. Não é um programa voltado a especialidade e sim a pratica social

**** *suj_16*sex_2*age_2*que_4

esperava ensinar educação física desenvolvendo o esporte competitivo. No programa, o foco é a parte educacional do esporte

**** *suj_17*sex_1*age_3*que_4

sua expectativa estava baseada só no esporte competitivo e não esta não foi correspondida porque se tornou algo repetitivo

**** *suj_18*sex_2*age_1*que_4

diante de todas as dificuldades encontradas não conseguiu atingir suas expectativas

**** *suj_19*sex_1*age_4*que_4

queria formar atletas

**** *suj_20*sex_1*age_4*que_4

foram negativas, porque ela não se enquadrou ao sistema

**** *suj_21*sex_1*age_5*que_4

não respondeu.

**** *suj_22*sex_2*age_2*que_4

ensinar, mas as crianças não tem interesse

**** *suj_23*sex_2*age_2*que_4

esporte pode ser conciliado com educação esportiva, mas tem que ter um leque maior na concepção de quem o aplica, que não seja apenas competição

**** *suj_24*sex_1*age_2*que_4

achava que o esporte já ensinava princípios e atitudes por ele mesmo. Pois existem estratégias e atividades para chegar em uma determinada expectativa de aprendizagem

**** *suj_25*sex_1*age_4*que_4

formar novos talentos para o esporte

**** *suj_26*sex_2*age_2*que_4

educação esportiva com a finalidade de competição. O objetivo do programa não correspondia ao esperado por ela.

**** *suj_27*sex_1*age_1*que_4

esporte. Porque é diferente de atividade física

**** *suj_28*sex_1*age_2*que_4

competição. Não atingiu o objetivo competitivo.

**** *suj_29*sex_2*age_2*que_4

achava que era um clube esportivo e não um programa educacional completo.

**** *suj_30*sex_2*age_3*que_4

esporte de competição, formação de times. Falhou porque ensino de período integral é esporte recreativo, educativo e iniciativo

**** *suj_31*sex_2*age_1*que_4

tempo útil, de aprendizado. Mas só encontrou crianças querendo brigas, brincadeiras e ficar longe de casa

**** *suj_32*sex_2*age_4*que_4

talvez quisesse realizar algo com Constancia e planejamento e não conseguiu. Falta de interesse, falta de material, proposta não aceitável pelos alunos

**** *suj_33*sex_2*age_2*que_4
pois tinha outra visão de trabalho voltada ao treinamento

**** *suj_34*sex_1*age_5*que_4
expectativas, não creio que conhecia o programa, como poderia ter expectativas?

**** *suj_35*sex_1*age_2*que_4
era forma atletas. Suas expectativas não foram correspondidas porque o objetivo era educacional

**** *suj_36*sex_2*age_2*que_4
expectativas eram de formar atletas e não foram correspondidas porque se tratava de um programa educacional como objetivo de formar cidadãos

**** *suj_37*sex_1*age_5*que_4
pelo fato de haver mais tempo com os jovens, focou num objetivo. Não havia uma separação por faixa etária, nem de sexo, o objetivo era apenas “faça algo para entreter”

**** *suj_38*sex_2*age_5*que_4
falta de interesse

**** *suj_39*sex_1*age_1*que_4
tarefa fácil de administrar. Por ter se iludido imaginando tudo de outra forma

**** *suj_40*sex_1*age_4*que_4
expectativa de formação de atletas. Não atingiu porque o objetivo do programa é a formação de cidadãos

**** *suj_41*sex_1*age_3*que_4
formar somente atletas, quando muitos necessitam de outros ensinamentos antes do esportivo. Por falta de experiencia

**** *suj_42*sex_1*age_3*que_4
ótimas. Realidade diferente.

**** *suj_43*sex_2*age_2*que_4
formar atletas. Não conseguiu porque o objetivo do programa era de formação de cidadãos

**** *suj_44*sex_1*age_5*que_4
expectativas voltadas a formação de cidadoas e equipes em prazos definidos, motivando o aluno ao aprendizado e aprimoramento de suas habilidades. Ao ser vetada nas suas especificidades sentiu-se frustrada

**** *suj_45*sex_1*age_4*que_4
expectativa de educar através de uma modalidade, ensinar regras e valores como espírito de equipe, ética e respeito. Não conseguiu ensinar a modalidade, nem motivar os alunos, assim nenhum valor foi agregado.

**** *suj_46*sex_1*age_1*que_4

achou que as crianças queriam apenas fazer esporte. Não foi correspondida porque os jovens queriam além, queriam praticar educação física

**** *suj_47*sex_1*age_2*que_4

atividade física voltada a iniciação esportiva, totalmente o oposto da educação escolar. Suas expectativas não foram correspondidas por falta de uma capacitação porque todos os educadores podem mudar o seu perfil profissional

**** *suj_48*sex_2*age_3*que_4

desempenho competitivo, ou talvez, nem soubesse exatamente o que queria, afinal estava apenas começando sua carreira. Pois ficou perdida.

**** *suj_49*sex_1*age_5*que_4

porque no atual modelo o profissional da educação física funciona como perfeccionista. Impossibilitada de poder demonstrar suas qualidades.

**** *suj_50*sex_1*age_2*que_4

educação esportiva, ensino integral, melhorar as capacidades físicas, mas também cognitivas dos alunos, assim fazendo um trabalho multidisciplinar. Falta de planejamento

Pergunta - 5) Como pretendia superar as dificuldades no ensino da atividade esportiva? Por que ela não foi bem sucedida?

**** *suj_1*sex_1*age_1*que_5

não respondeu.

**** *suj_2*sex_2*age_2*que_5

tentou adaptar as aulas. Continuou não obtendo êxito pois tem uma visão quantitativa e esportivista

**** *suj_3*sex_1*age_3*que_5

com seu empenho a educação. Assim até conseguindo mudar uma parte mas, que no final o sistema faz com que nós professores não possamos reprovar ou punir os que não comparecem, ou não fazem o proposto, demonstrando que no final é o aluno que comanda seu caminho

**** *suj_4*sex_1*age_3*que_5

metodologia. Utilizando como instrumento a prática da educação física, atividade esportiva adaptada, sempre em caráter educativo e cooperativo, que acontece para cada um de acordo com suas possibilidades e estilos diferentes e Paula não foi bem sucedida porque não planejou qualquer atividade lúdica para conhecer seu público

**** *suj_5*sex_2*age_3*que_5

ela não demonstrou tentar superar as dificuldades, mudando sua visão e se adaptando ao modelo do programa

**** *suj_6*sex_1*age_4*que_5

mudar estratégias, procurar caminhos, para que o aluno tomasse gosto pela aula de educação física

**** *suj_7*sex_1*age_4*que_5
não respondeu.

**** *suj_8*sex_2*age_4*que_5
continuou insistindo na sua forma errônea de ver o programa de educação esportiva

**** *suj_9*sex_2*age_2*que_5
buscar capacitação profissional

**** *suj_10*sex_1*age_3*que_5
buscar capacitação e mudar seu conceito de educação física escolar

**** *suj_11*sex_1*age_4*que_5
o sistema é falho. É difícil, sem apoio.

**** *suj_12*sex_1*age_2*que_5
buscando novas metodologias, planejamento didático e experiência na política docente. Falta de apoio do programa

**** *suj_13*sex_1*age_4*que_5
um professor que acaba de sair da faculdade tem vários planos e sonhos, vem com todas as forças para superar qualquer dificuldade porque nem tudo é do jeito que a gente sonha e o sistema que ela tentou implantar não deu certo; a realidade é outra

**** *suj_14*sex_1*age_3*que_5
primeiramente se adequar ao programa de ensino da afinidade esportiva e planejar suas aulas e se apropriar sobre os conteúdos. Pois quando prestou o concurso não observou o que estava escrito no edital e qual seria sua função.

**** *suj_15*sex_1*age_3*que_5
reestrutura seus objetivos. Metodologia e objetivos incompatíveis com o programa

**** *suj_16*sex_2*age_2*que_5
provavelmente através da competição e estímulo no desenvolvimento da mesma. Não foi bem sucedida pelo histórico dos alunos e pela característica do programa

**** *suj_17*sex_1*age_3*que_5
através dos estímulos de fora e não através das dificuldades apresentadas durante as atividades

**** *suj_18*sex_2*age_1*que_5
ela pretendia supera-las somente com uma abordagem esportiva e por isso não foi bem sucedida

**** *suj_19*sex_1*age_4*que_5
faltava didática, e , provavelmente noções de esporte educacional

**** *suj_20*sex_1*age_4*que_5
colocando em primeiro lugar a parte educacional ela foi mal sucedida, por causa de seu método

**** *suj_21*sex_1*age_5*que_5
não respondeu.

**** *suj_22*sex_2*age_2*que_5
trazendo aulas diferentes, mas ainda assim as crianças não tinham interesse

**** *suj_23*sex_2*age_2*que_5
buscando os métodos educacionais como primeiro plano. Mas, não foi bem sucedida possivelmente pelo despreparo.

**** *suj_24*sex_1*age_2*que_5
ensinando esporte competitivo e de alto rendimento. Pois esse tipo de esporte elimina e não inclui

**** *suj_25*sex_1*age_4*que_5
com criatividade

**** *suj_26*sex_2*age_2*que_5
treinando repetidas vezes até o aprendizado. O objetivo do programa é formar cidadão através do esporte

**** *suj_27*sex_1*age_1*que_5
Com treinos e competições. Porque não conseguiu fazer-lo.

**** *suj_28*sex_1*age_2*que_5
competindo. Mas não conseguiu tirar suas idéias do papel.

**** *suj_29*sex_2*age_2*que_5
com repetição de treinos. Na realidade ela deveria era a cada dia, realizar uma tarefa diferente

**** *suj_30*sex_2*age_3*que_5
com a participação em campeonatos. Porque o poder público não apoia e nem tem verba para isso

**** *suj_31*sex_2*age_1*que_5
com criatividade. Porque os alunos não aceitavam.

**** *suj_32*sex_2*age_4*que_5
ensinando com paciência, conhecimentos, processos pedagógicos. Pela prática aplicada ou pela aceitação. Pela indisciplina ou pelo desinteresse ou forma didática.

**** *suj_33*sex_2*age_2*que_5
tendo outra visão do esporte, como educação, o que não aconteceu

**** *suj_34*sex_1*age_5*que_5
conhecer o programa, criar projetos para atender os objetivos do programa e executar-los

**** *suj_35*sex_1*age_2*que_5
estudando e se adaptando a um método diferente

**** *suj_36*sex_2*age_2*que_5

ela deveria mudar seu jeito de ministrar aulas se adaptando a sua realidade. Não foi bem sucedida porque talvez não tenha conseguido mudar

**** *suj_37*sex_1*age_5*que_5

ela pretendia passar as noções básicas em modalidades com suas regras e fundamentos, mas não poderia deixar transparecer que eles não participariam de competições. Ela foi bloqueada

**** *suj_38*sex_2*age_5*que_5

mostrar aos alunos que a pratica poderia ser agradável

**** *suj_39*sex_1*age_1*que_5

tendo uma alta-confiança e trabalho bem elaborado. Por não estar totalmente capacitada

**** *suj_40*sex_1*age_4*que_5

ministrar as aulas em forma de treinamento. Não foi bem sucedida porque os alunos não correspondiam aos estímulos.

**** *suj_41*sex_1*age_3*que_5

com flexibilidade, criatividade, paciência. Não corrigiu a tempo seu método de trabalho.

**** *suj_42*sex_1*age_3*que_5

com criatividade, paciência e sabedoria.

**** *suj_43*sex_2*age_2*que_5

ministrar aulas em formato de treinamento desportivo. Falhou porque os alunos não corresponderam as suas expectativas

**** *suj_44*sex_1*age_5*que_5

propor idéias que se incorporem a filosofia educacional e tragam condições para o aprendizado simultâneo do jogo ou modalidades constantes no programa. A resistência em dividir idéias inovadoras e ou o receio de coloca-las em prática fez com que Paula não alcançasse os padrões que ela mesmo tinha como ideal.

**** *suj_45*sex_1*age_4*que_5

utilizando a experiência adquirida como atleta, empregando a metodologia proposta e servindo-se de cada atividade para tingir o objetivo proposto. Não teve capacidade técnica ou a metodologia empregada não permitiu a superação das dificuldades

**** *suj_46*sex_1*age_1*que_5

com criatividade e inovação. Não deu certo porque não conseguiu impor seus métodos.

**** *suj_47*sex_1*age_2*que_5

metodologia; utilizando como instrumentos a pratica da educação física, atividade esportiva adaptada, sempre com caráter educativo e cooperativo, que acontece para cada um de acordo com suas possibilidades e estilos diferentes. E Paula não foi bem sucedida porque não planejou qualquer atividade lúdica para conhecer o seu publico

**** *suj_48*sex_2*age_3*que_5

pretendia superar as dificuldades usando a criatividade, conquistando os alunos, revendo deus conceitos. Ela não foi bem sucedida porque não soube entender o objetivo do programa, não teve flexibilidade e não deu devido valor para o que teria que ser feito naquele momento

**** *suj_49*sex_1*age_5*que_5

tentava vivenciar as mais diversas praticas esportivas, mas percebeu que seu papel era mais de recreacionista

**** *suj_50*sex_1*age_2*que_5

fazendo um questionário contendo informações sobre os alunos, que atividades gostam de fazer e propor um planejamento das suas atividades

B – Mario sempre foi apaixonado por esportes e quando chegou o momento da escolha universitária, não teve dúvida em escolher educação física. Formou-se e começou a estudar para concursos públicos. Entre as opções oferecidas, prestou um concurso para professor em um programa de educação-esportiva, complementar ao turno escolar (ensino de período integral). Aprovado no concurso, Mario logo foi convocado. No primeiro dia de aula, quando se confrontou com os alunos, Mario ficou muito feliz. Percebeu que o grupo de estudantes correspondia as suas expectativas. Depois de algumas aulas, Mario percebeu que estava alcançando seus objetivos.

Pergunta - 1) Quais eram as expectativas dele com relação à aprendizagem de seus alunos? Por que ficou feliz?

**** *suj_1*sex_1*age_1*que_1

– achava que encontraria alunos com dificuldades a serem trabalhadas, mas que com o passar das aulas ele conseguiria desenvolver seu trabalho

**** *suj_2*sex_2*age_2*que_1

sabia que encontraria alunos com diferenças individuais e auxiliaria esses alunos na construção de seu conhecimento e no processo educacional. Porque suas expectativas foram correspondidas

**** *suj_3*sex_1*age_3*que_1

pode ter acontecido uma excessão e trabalhando com uma turma mais disciplinada. As suas expectativas já não eram tão distantes da realidade dura de hoje, ou até sua competência e superação fizeram a diferença

**** *suj_4*sex_1*age_3*que_1

a expectativa para a educação é a formação integral do educando, por meio do desenvolvimento harmônico de todas as suas potencialidades, proporcionando-lhe o ajustamento ao meio físico e social, ou seja, o professor Mario estudou o contexto da comunidade local para assegurar qualidade em sala de aula

**** *suj_5*sex_2*age_3*que_1

diversificar a pratica da atividade física, socializar. Não projetou aulas com possíveis atletas

**** *suj_6*sex_1*age_4*que_1

Mario esperava que os alunos participassem de suas aulas. Ficou feliz porque conseguiu com que os alunos motivados fizessem, educação fisica

**** *suj_7*sex_1*age_4*que_1

não respondeu

**** *suj_8*sex_2*age_4*que_1

gostaria que os alunos conhecessem os esportes de forma ampla, colocando as regras aos poucos o que foi dando certo

**** *suj_9*sex_2*age_2*que_1

– porque ele procurou trabalhar o esporte como um componente educacional. Ele já se preparava desde a época de faculdade

**** *suj_10*sex_1*age_3*que_1

ensinar o esporte ou modalidade para todos com objetivo de participação. Ficou feliz porque com esse objetivo os alunos participavam da aula

**** *suj_11*sex_1*age_4*que_1

a melhor possível. Porque alcançou os objetivos

**** *suj_12*sex_1*age_2*que_1

conquistar os alunos, gostava do que fazia, sentia prazer na pratica docente

**** *suj_13*sex_1*age_4*que_1

ele percebeu que os alunos tinham as mesmas expectativas que ele porque ele estava vendo que era um espelho para os alunos

**** *suj_14*sex_1*age_3*que_1

Mario não foi atleta e sim apreciador de vários esportes o que facilitou o entendimento e adequação ao concurso prestado. Porque certamente era aquilo que ele esperava, transmitir conhecimento de vários esportes que o programa solicita

**** *suj_15*sex_1*age_3*que_1

proporcionar maior vivencia no esporte e estimular maior convívio social. Mas havia cobrança em área especializada

**** *suj_16*sex_2*age_2*que_1

queria proporcionar o desenvolvimento através da prática esportiva, o que tem excelente aceitação dos alunos

**** *suj_17*sex_1*age_3*que_1

expectativa de que os alunos estavam querendo aprender e interessados. Ele ficou feliz porque ele tinha a noção e o conhecimento do grupo

**** *suj_18*sex_2*age_1*que_1

além da aprendizagem, formar os conteúdos, relacionado as modalidades esportivas. Estava confiante na melhoria da questão disciplinar e adoção de valores importantes para o bom continuo em grupo

**** *suj_19*sex_1*age_4*que_1

utilizar o esporte como ferramenta a educação

**** *suj_20*sex_1*age_4*que_1

ele queria passar o que aprendeu e o que gostava. Ficou feliz porque seu jeito de dar aula era eficiente

**** *suj_21*sex_1*age_5*que_1
não respondeu

**** *suj_22*sex_2*age_2*que_1
acredito que seja por conseguir atingir os seus objetivos exatamente como planejou. Suas expectativas deviam ser por ter conseguido se tornar um funcionário público e trabalhar com seu público alvo

**** *suj_23*sex_2*age_2*que_1
queria que seus métodos fossem eficazes e os alunos responderam as expectativas

**** *suj_24*sex_1*age_2*que_1
expectativas de desenvolver não só a parte técnica dos esportes mas também o lado das atitudes e conceitos. O programa é perfeito por isso.

**** *suj_25*sex_1*age_4*que_1
método educativo-pedagogico

**** *suj_26*sex_2*age_2*que_1
esporte educacional. Ficou feliz de encontra-lo

**** *suj_27*sex_1*age_1*que_1
não sei. Mas ficou feliz porque as atingiu

**** *suj_28*sex_1*age_2*que_1
amizade, bate-papo, colaboração. Ficou feliz porque deu certo

**** *suj_29*sex_2*age_2*que_1
relação professor-aluno básica. Ficou satisfeito porque alcançou suas expectativas

**** *suj_30*sex_2*age_3*que_1
nenhuma. Foi de peito aberto para as opções. Ficou feliz porque ele conseguiu compreender o ritmo da turma e entrou nele, ao invés de querer impor o próprio ritmo. Aos poucos conquistou o grupo de alunos

**** *suj_31*sex_2*age_1*que_1
interação e participação. Quando viu que conseguiu amizade com os alunos ficou feliz porque implantou sua metodologia

**** *suj_32*sex_2*age_4*que_1
que pudessem se envolver de uma forma geral e educacional nas atividades, com entusiasmo, atenção e colaboração. Porque observou a alegria na aceitação e participação dos alunos de forma ampla

**** *suj_33*sex_2*age_2*que_1
porque gosta de esporte educacional e pode coloca-lo em pratica

**** *suj_34*sex_1*age_5*que_1

expectativas educacionais de projetos educacionais. Porque estava consciente do objetivo do programa

**** *suj_35*sex_1*age_2*que_1

expectativas dele eram formar alunos com uma educação integrada. Ficou feliz porque conseguiu

**** *suj_36*sex_2*age_2*que_1

as melhores possíveis. Ficou feliz porque conseguiu realizar seu trabalho

**** *suj_37*sex_1*age_5*que_1

em primeiro lugar que o local de trabalho lhe daria totais condições de exercer seu propósito e que os alunos seriam interessados na aprendizagem. Tudo o que ele idealizara de positivo se tornara realidade

**** *suj_38*sex_2*age_5*que_1

ensinar a ser um indivíduo do bem

**** *suj_39*sex_1*age_1*que_1

um pensamento positivo e ótimo lugar de trabalho. Por isto ficou confiante em seu trabalho

**** *suj_40*sex_1*age_4*que_1

expectativas eram no âmbito educacional. Ficou feliz porque percebeu que poderia contribuir muito com a formação dos alunos

**** *suj_41*sex_1*age_3*que_1

as melhores, ótimas. Pois consegue trabalhar fazendo o que gosta e da melhor maneira que acredita

**** *suj_42*sex_1*age_3*que_1

ótimas. Pois consegue trabalhar fazendo o que gosta, do jeito que acha certo e é correspondido

**** *suj_43*sex_2*age_2*que_1

as expectativas eram no âmbito educacional. Ficou feliz porque percebeu que poderia contribuir muito com a formação de seus alunos

**** *suj_44*sex_1*age_5*que_1

nenhuma. Por ser muito jovem e não ter vivenciado outras experiências, Mario sentiu-se feliz com a oportunidade obtida

**** *suj_45*sex_1*age_4*que_1

expectativa de pegar um grupo e educar, informar, agregar valores como respeito, trabalho em equipe e ética através de uma modalidade esportiva. Ficou feliz porque notou avanço no comportamento das crianças com relação a educação e disciplina através da modalidade que lhes foi ensinada e aprendida pela maioria

**** *suj_46*sex_1*age_1*que_1

esperava encontrar crianças prontas a aprender. Ficou feliz porque deu certo

**** *suj_47*sex_1*age_2*que_1

sabia que ia lidar com alunos diferentes

**** *suj_48*sex_2*age_3*que _1

a expectativa com relação a aprendizagem era de encontrar alunos motivados a participar das atividades propostas por ele, e muito bem elaboradas, sabendo da importância da realização de suas aulas. Pois todos participavam felizes

**** *suj_49*sex_1*age_5*que _1

– sua formação fora acadêmica, sem ter sido atleta, por isso o seu grau de cobrança na atividade era menos severo

**** *suj_50*sex_1*age_2*que _1

a satisfação dos alunos em realizar aquelas atividades, desenvolvimentos dos seus alunos. Ficou feliz por ter alcançado seus objetivos

Pergunta - 2) Quais eram as expectativas dele sobre à sua relação com os alunos? Por que essa relação o agradou?

**** *suj_1*sex_1*age_1*que _2

ele já esperava pelas dificuldades e limitações, mas lhe agradou pelo fato de que ele estava conseguindo desenvolver seu método de trabalho

**** *suj_2*sex_2*age_2*que _2

bom relacionamento interpessoal aluno-aluno, aluno-professor, troca de conhecimento, cooperação entre outros. Ele encontrou algumas dificuldades, mas conseguiu desenvolver um bom trabalho e conseqüentemente lhe agradou

**** *suj_3*sex_1*age_3*que _2

talvez estivesse preparado e dentro da realidade, assim as diferenças não foram significativas

**** *suj_4*sex_1*age_3*que _2

que o aluno se torne um ser crítico, autônomo, e social e se moldasse a sua metodologia de ensino proporcionando o bem estar do educando, esta relação agradou o professor pois inseriu toda a sua ação educacional-esportiva

**** *suj_5*sex_2*age_3*que _2

compartilhar conhecimento, inclusão, coordenação. Se identificou com a turma

**** *suj_6*sex_1*age_4*que _2

a expectativa de todo professor é para que consiga dar sua aula e com certeza os alunos interagiram com o professor

**** *suj_7*sex_1*age_4*que _2

não respondeu

**** *suj_8*sex_2*age_4*que _2

que os alunos participassem da aula com alegria, sem tanta cobrança aos seus erros. Com o trabalho da auto-estima o retorno foi bom

**** *suj_9*sex_2*age_2*que _2

porque ele já sabia que era um programa de educação-esportiva

**** *suj_10*sex_1*age_3*que_2

sua relação era de um professor legal de que todos gostavam, assim o agradeu.

**** *suj_11*sex_1*age_4*que_2

a melhor possível. Porque ele gosta do que faz

**** *suj_12*sex_1*age_2*que_2

a melhor possível, sempre. Foi bem correspondido pelos alunos e pelo programa

**** *suj_13*sex_1*age_4*que_2

eram boas as expectativas porque tudo que se faz por amor tem resultados. Ele agradeu porque soube reconhecer e foi reconhecido no ambiente esportivo e também porque ele já sabia que cada um tem seu dever e direito, e podendo ensinar tudo se torna mais fácil e ele sabe, o resultado final o deixou muito contente

**** *suj_14*sex_1*age_3*que_2

a expectativa era acolhedora e principalmente que ele pudesse trocar informações sobre diversos assuntos esportivos e não só a um esporte. Ele foi preparado para dar aula a todos e não treino a uma equipe

**** *suj_15*sex_1*age_3*que_2

grande expectativa dos alunos referentes as diversas atividades propostas nas aulas. Expor seus conhecimentos, trocar informação

**** *suj_16*sex_2*age_2*que_2

esperava um grupo que precisava dele e que ansiava pelo conhecimento e isto é o que todo professor precisa

**** *suj_17*sex_1*age_3*que_2

expectativa de dedicação e os alunos perceberam isto

**** *suj_18*sex_2*age_1*que_2

acredito que o esporte propicia um canal importante de relacionamento entre professor/aluno facilitando o desenvolvimento das atividades com base principalmente na confiança e no respeito

**** *suj_19*sex_1*age_4*que_2

relação de professor, não de técnico esportivo somente. Professor/mediador não técnico que dita as regras

**** *suj_20*sex_1*age_4*que_2

que os alunos aprendessem e gostassem das aulas. A relação com os alunos foi boa porque ele demonstrou que era apaixonado pela disciplina, isto foi contagiante

**** *suj_21*sex_1*age_5*que_2

não respondeu

**** *suj_22*sex_2*age_2*que_2

ele devia estar motivado e passou sua alegria para as crianças

**** *suj_23*sex_2*age_2*que_2

esperava que os alunos aprendessem com sua experiência e como compreenderam isso o deixou satisfeito

**** *suj_24*sex_1*age_2*que_2

uma relação de troca, em que os alunos e o professor conversem para realizar uma atividade que atinja o objetivo do professor e a alegria do aluno

**** *suj_25*sex_1*age_4*que_2

relação de sala de aula

**** *suj_26*sex_2*age_2*que_2

relação atividade física, saúde, brincadeira, jogos cooperativos. A encontrou

**** *suj_27*sex_1*age_1*que_2

colaboração e cooperação. Deu certo

**** *suj_28*sex_1*age_2*que_2

um segundo pai. Pois ele previu corretamente

**** *suj_29*sex_2*age_2*que_2

relação profissional. Conseguiu e ficou satisfeito

**** *suj_30*sex_2*age_3*que_2

criar laços de amizade e confiança: base da educação. Porque ele conseguiu realizar um trabalho criativo e feliz

**** *suj_31*sex_2*age_1*que_2

boas. E ficou de encontrar alunos participativos

**** *suj_32*sex_2*age_4*que_2

que fossem colaboradores, participativos, e abertos a novos conhecimentos. Porque os alunos foram aplicados e atenciosos

**** *suj_33*sex_2*age_2*que_2

perspectiva de inclusão de diferenças, de esporte como socialização e recreação

**** *suj_34*sex_1*age_5*que_2

expectativas de uma relação professor-aluno. Porque estava consciente do real objetivo do programa

**** *suj_35*sex_1*age_2*que_2

era que os alunos participassem da sua aula e agradeu porque os alunos iam para a aula com prazer de fazer as atividades

**** *suj_36*sex_2*age_2*que_2

ele acreditava que tinha capacidade de realizar um bom trabalho. Agradeu porque conseguiu atingir seus objetivos

**** *suj_37*sex_1*age_5*que_2

houve feedback em relação ao respeito, responsabilidade e alguns puderam fazer parte de equipes competitivas, por desejo próprio

**** *suj_38*sex_2*age_5*que_2

que haveria interesse

**** *suj_39*sex_1*age_1*que_2

as melhores possíveis, por ver evolução de todos, por ir ao local de trabalho já focado e sabendo o que queria para os alunos e aulas

**** *suj_40*sex_1*age_4*que_2

tinha a expectativa de relação professor-aluno e de acordo com as metas do esporte educacional. Esta relação estava garantida naquele programa

**** *suj_41*sex_1*age_3*que_2

de troca. Pois os alunos correspondiam as suas expectativas

**** *suj_42*sex_1*age_3*que_2

de cumplicidade. Pois os alunos correspondiam com suas expectativas

**** *suj_43*sex_2*age_2*que_2

expectativa de relação professor-aluno e de acordo com os princípios do esporte educacional esta relação estava garantida naquele programa

**** *suj_44*sex_1*age_5*que_2

expectativa de encontrar alunos jovens com o intuito de preencher parte do tempo com exercícios lúdicos, sem o rigor técnico. Mario inexperiente, percebeu que conhecimentos técnicos não eram essenciais o que o agradou

**** *suj_45*sex_1*age_4*que_2

expectativa de ter uma relação de comando através do esporte e confiança adquirida com o tempo. Essa relação agradou porque os alunos retivessem os ensinamentos com motivação e respeito

**** *suj_46*sex_1*age_1*que_2

troca de idéias e aprendizado. Brincadeiras, união, afeto e amizade. Por que ele conseguiu alcançar seus objetivos. Percebeu que apesar da heterogeneidade das crianças, elas trabalham bem em grupo

**** *suj_47*sex_1*age_2*que_2

imaginou uma relação heterogênea. Ficou feliz porque pode aplicar a teoria apreendida

**** *suj_48*sex_2*age_3*que_2

as suas expectativas com relação aos alunos eram de que ele traria algum benefício, contribuía na vida de cada alunos. Porque sentiu que estava atingindo seu objetivo e trabalhava no que realmente gostava

**** *suj_49*sex_1*age_5*que_2

ele queria transformar um pouco do aprendizado sem porem forçar muito e conseguiu.

**** *suj_50*sex_1*age_2*que_2

que todos os alunos participassem das atividades. Agradou devido que o seu trabalho estava sendo feito corretamente

Pergunta - 3) Quais eram as expectativas dele com relação a sua prática? Por que ele se viu bem sucedido?

**** *suj_1*sex_1*age_1*que_3

ele era apenas apaixonado por esporte, não tinha uma vista de dentro do alto-rendimento, das periodizações e com seus conhecimentos científicos conseguiu desenvolver um bom trabalho

**** *suj_2*sex_2*age_2*que_3

superação, troca de experiências, flexibilidade e desenvolvimento da autonomia. No programa houveram grandes oportunidades de desenvolver essas expectativas, assim vemos resultados com clareza

**** *suj_3*sex_1*age_3*que_3

porque estava fazendo o que gosta, estava preparado

**** *suj_4*sex_1*age_3*que_3

a transformação da pratica esportiva como símbolo de moral, ética e disciplina enxergando com cuidado, pois talvez esteja sendo atribuída a ele uma responsabilidade que não lhe cabe por si só. Para isso se faz necessário um novo olhar sobre o alcance social do esporte, pois esta nova realidade exige postura adequada, sendo assim o professor deve obter uma didática adequada a realidade de comunidade e de seus alunos

**** *suj_5*sex_2*age_3*que_3

difundir a atividade física, socializar. Não projetou a formação de atletas, enquanto escolinha de esportes

**** *suj_6*sex_1*age_4*que_3

a melhor possível, conseguiu manter uma estratégia que agradou aos alunos

**** *suj_7*sex_1*age_4*que_3

não respondeu

**** *suj_8*sex_2*age_4*que_3

elaboração de aulas simples, possíveis a todos. Porque soube trabalhar com grupo heterogêneo, não cobrando rendimento esportivo

**** *suj_9*sex_2*age_2*que_3

ele se viu bem sucedido pois já sabia o que a educação física representava, não é só o esporte como competição

**** *suj_10*sex_1*age_3*que_3

eram as melhores, pois atingiu seus objetivos que eram a inclusão no esporte e a pratica do mesmo

**** *suj_11*sex_1*age_4*que_3

que os alunos aprendessem da melhor forma possível, com prazer.

**** *suj_12*sex_1*age_2*que_3

a melhor possível. De forma prazerosa conquistou a todos

**** *suj_13*sex_1*age_4*que_3

por ele não ter sido atleta era grande a expectativa sobre como seria o convívio pois não tinha pratica alguma. Ele queria ensinar e aprender ao mesmo tempo. Porque ele soube ser humilde e aprender com os alunos o jeito e a maneira de ser de cada um. E também porque seus resultados foram conquistados com exito

**** *suj_14*sex_1*age_3*que_3

ele estava preparado para essa experiência e a sua parte pratica foi tranqüila e facilmente ministrada durante as aulas. Porque ele gostou do que iria fazer, ensinar e houve uma troca de experiências com as crianças, ficando fácil o aprendizado

**** *suj_15*sex_1*age_3*que_3

desenvolver suas atividades conforme o interesse do grupo. Respeito ao limite dos alunos

**** *suj_16*sex_2*age_2*que_3

queria um grupo que participasse das atividades e se viu bem sucedido porque o grupo estava interessado em aprender

**** *suj_17*sex_1*age_3*que_3

ele queria ter um conhecimento dos seus alunos. Ele foi bem sucedido porque os alunos estavam interessados, perceberam que o professor se preocupava com eles

**** *suj_18*sex_2*age_1*que_3

quando a disciplina e organização são exigidos como regras e normas importantes para o bom desenvolvimento de um trabalho, o sucesso acaba por vir de forma natural, principalmente quando é realizado de maneira consciente

**** *suj_19*sex_1*age_4*que_3

trabalhar com esporte educacional

**** *suj_20*sex_1*age_4*que_3

eram as melhores possíveis tendo em vista que ele era apaixonado por esportes. Ele foi bem sucedido porque os estudantes correspondiam ao que era passado

**** *suj_21*sex_1*age_5*que_3

não respondeu

**** *suj_22*sex_2*age_2*que_3

até lá devia saber com que tipo de publico ia lhe falar, por isto elaborou suas aulas baseado neste conhecimento

**** *suj_23*sex_2*age_2*que_3

que fosse compatível com o que pedia o novo trabalho. Já bem sucedido porque alcançou seus objetivos

**** *suj_24*sex_1*age_2*que_3

ensino de conceitos e atitudes e não somente o modo de fazer uma determinada atividade

**** *suj_25*sex_1*age_4*que_3

colaborar na formação de cidadoas de carater

**** *suj_26*sex_2*age_2*que_3

ensinamentos lúdicos

**** *suj_27*sex_1*age_1*que_3
atitudes positivas, educação pedagógica. Deu certo

**** *suj_28*sex_1*age_2*que_3
educar e ensinar técnicas esportivas. Conseguiu explica-las e ficou satisfeito

**** *suj_29*sex_2*age_2*que_3
aplicar a teoria na pratica. Conseguiu e ficou feliz

**** *suj_30*sex_2*age_3*que_3
aprender e ensinar. Porque conseguiu criar um importante sistema educacional de mão dupla

**** *suj_31*sex_2*age_1*que_3
queria fazer algo pela comunidade. Ficou feliz porque conseguiu

**** *suj_32*sex_2*age_4*que_3
que pudessem aprender, desenvolver, realizar, trocar e aprender. Porque observou isso acontecendo na realidade

**** *suj_33*sex_2*age_2*que_3
pois encontrou em sua realidade profissional o que buscava ao capacitar-se na universidade

**** *suj_34*sex_1*age_5*que_3
expectativas de um professor que educa através do esporte. Porque estava consciente do real propósito do programa

**** *suj_35*sex_1*age_2*que_3
era que sua prática desse certo. Foi bem sucedido porque alcançou os objetivos

**** *suj_36*sex_2*age_2*que_3
ele tinha o perfil para o projeto e com isso mais facilidade de desenvolver o trabalho. Se viu bem sucedido porque o grupo de alunos participava de suas atividades

**** *suj_37*sex_1*age_5*que_3
ele aproveitou para motivar os alunos e com o interesse dos alunos, sua motivação aumentava também

**** *suj_38*sex_2*age_5*que_3
houve interesse, talvez tenha feito algo motivante

**** *suj_39*sex_1*age_1*que_3
as melhores, pois estava sempre pensando positivo e determinado. Por estar totalmente preparado e ser aquilo que queria para sua vida

**** *suj_40*sex_1*age_4*que_3
apesar de ser apaixonado por esporte, Mario o via como ferramenta de educação e não como meio de alto rendimento

**** *suj_41*sex_1*age_3*que_3
procurar melhorar sempre. Porque conseguiu atingir o grupo de estudantes na medida exata

**** *suj_42*sex_1*age_3*que_3

boas. Pois conseguia desenvolver seu potencial

**** *suj_43*sex_2*age_2*que_3

apesar de ser apaixonado por esporte, Mario encarava-o como ferramenta educacional e não como meio para formação simplista de atletas

**** *suj_44*sex_1*age_5*que_3

estava com expectativa de atuar na área lúdica e na informalidade, sem cobrança de formar cidadãos e atletas. Esta falta de objetividade e de nivelamento das ações fizeram com que Mario se destacasse

**** *suj_45*sex_1*age_4*que_3

tinha a expectativa de cumprir as metas propostas por uma hierarquia; de ensinar uma modalidade e fazer com que os alunos aprendessem de forma prazerosa e motivada. Foi bem sucedido não apenas por ter cumprido as metas mas também por ter presenciado a evolução positiva dos alunos em termos técnicos e educacionais

**** *suj_46*sex_1*age_1*que_3

chegou sem expectativa. Ficou feliz porque não almejava nada de mais

**** *suj_47*sex_1*age_2*que_3

esperava colocar sociedade e professores em união de forças. Ficou pois a comunidade o recebeu bem

**** *suj_48*sex_2*age_3*que_3

que todos praticassem e se dedicassem sempre motivados. Pois isto estava acontecendo, aos poucos os alunos estavam tanto melhorando fisicamente, quanto educacionalmente, suas aulas estavam sempre cheias, os alunos vinham para a aula felizes

**** *suj_49*sex_1*age_5*que_3

sua pratica era de educação e não de atleta. Dentro disso sua criatividade, a missão ficou muito facilitada

**** *suj_50*sex_1*age_2*que_3

expectativas de que a sua pratica tivesse resultado. Por que os seus objetivos foram alcançados

Pergunta - 4) Quais eram as expectativas dele com relação ao programa de educação esportiva no ensino integral? Por que o programa o agradou?

**** *suj_1*sex_1*age_1*que_4

era desenvolver métodos de criação de um bom cidadão, consciente de seus direitos e deveres, através do esporte ele estava alcançando este objetivo

**** *suj_2*sex_2*age_2*que_4

Tempo de qualidade e multiformas para desenvolver atividades inclusivas e prazerosas, satisfatórias aos alunos. O programa oferece estrutura e lazer para o desenvolvimento de suas expectativas

**** *suj_3*sex_1*age_3*que_4

porque o mesmo criou bias expectativas, se preparou sabendo o que estava fazendo, dentro das normas do programa. Assim, tudo deu certo

**** *suj_4*sex_1*age_3*que_4

a iniciativa favorece o desenvolvimento das habilidades física ou artística do estudante, além de focar também, na transmissão de valores e formação de cidadania, com isso o programa agradou o professor que percebeu um caminho para a inserção do aluno na sociedade através do esporte

**** *suj_5*sex_2*age_3*que_4

cooperação, inclusão de todos. Não se projetou no programa com formato de escolinha de modalidade

**** *suj_6*sex_1*age_4*que_4

a expectativa era que através de jogos e brincadeiras lúdicas o professor trabalhe toda parte da coordenação motora, lateralidade, orientação espacial e corporal, etc. o programa agradou porque conseguiu colocar em pratica o que esperava, assim tendo prazer em dar aula

**** *suj_7*sex_1*age_4*que_4

não respondeu

**** *suj_8*sex_2*age_4*que_4

pois ele próprio é amante dos esportes em qual o trabalho é amplo e não especialista em uma só ou esporte de competição. Por isso o agradou

**** *suj_9*sex_2*age_2*que_4

era o de complementar a educação escolar. O programa o agradou porque ele já sabia o que era o programa

**** *suj_10*sex_1*age_3*que_4

expectativa de todos a praticar alguma atividade física ou esportiva, dando oportunidade a todos

**** *suj_11*sex_1*age_4*que_4

porque tinha uma estrutura que o apoiava

**** *suj_12*sex_1*age_2*que_4

teve apoio do programa, conquistou os alunos onde correspondendo se encontrava de forma prazerosa, onde o estimulava sempre a melhorar, alcançando seus objetivos

**** *suj_13*sex_1*age_4*que_4

era uma expectativa boa porque ele acreditava no que iria fazer, ele estudou para isso e sonhava com um programa que fosse igual ao que ele acreditava. Porque deu tudo certo ele conseguiu ensinar o que sonhava em termos de esporte

**** *suj_14*sex_1*age_3*que_4

era o que ele pretendia, trabalhar com ações esportivas voltadas para a educação, que são ludicos sem o comprometimento de competir, e o programa lhe agradou pois era isso que ele aguardava e também acredito que pela estabilidade financeira, por ser um concurso público

**** *suj_15*sex_1*age_3*que_4

proporcionar maior vivencia dos esportes, estimular o convívio social e retirar as crianças da rua. Por se tratar de um programa social com caráter educativo

**** *suj_16*sex_2*age_2*que_4

esperava desenvolver as capacidades dos alunos não só focando o rendimento mas desenvolver o aluno como um todo

**** *suj_17*sex_1*age_3*que_4

a expectativa do professor era porque o programa estava interessado com o aluno de “corpo inteiro”. E o programa ofereceu ao professor a oportunidade de trabalhar com o grupo de forma a complementar a educação dos educandos

**** *suj_18*sex_2*age_1*que_4

o programa se torna importante a partir do momento em que a inclusão passa a ser o foco principal do trabalho, evitando o comportamento discriminatório e preconceituoso

**** *suj_19*sex_1*age_4*que_4

construir cidadões, não atletas

**** *suj_20*sex_1*age_4*que_4

eram as melhores possíveis. O programa dava a chance de passar o esporte não como uma visão competitiva e sim educativa e até cooperativa

**** *suj_21*sex_1*age_5*que_4

não respondeu

**** *suj_22*sex_2*age_2*que_4

dar oportunidades esportivas. Ele ficou contente porque as crianças aceitaram as praticas esportivas

**** *suj_23*sex_2*age_2*que_4

eram expectativas positivas, pois teve a chance de aplicar suas experiências em aula e o programa ajudou porque deu tudo certo

**** *suj_24*sex_1*age_2*que_4

que conseguiria formar, ou pelo menos, ajudar a formar crianças e jovens críticos e com prazer de conviver em uma sociedade mais justa e correta

**** *suj_25*sex_1*age_4*que_4

formar homens conscientes

**** *suj_26*sex_2*age_2*que_4

atividade extra curricular

**** *suj_27*sex_1*age_1*que_4

não as tinha. Assim, com o passar do tempo conheceu e aceitou a fórmula do sistema

**** *suj_28*sex_1*age_2*que_4

relação professor-aluno-familia-comunidade. Ficou contente já que isto ocorreu

**** *suj_29*sex_2*age_2*que_4

básicas, de acadêmico. Ficou feliz porque redigia longos relatórios para a secretaria de educação e essa se satisfazia. Aplicava o básico nos alunos que aos poucos foram deixando as aulas. Mas, administrativamente estava “bem na fita”

**** *suj_30*sex_2*age_3*que_4

as melhores possíveis, e ficou feliz porque percebeu que com metodologia adequada, planejamento e observação; as coisas foram se desenvolvendo para o bem do grupo de alunos

**** *suj_31*sex_2*age_1*que_4

tempo útil para as crianças. Isso o agradou porque elas se divertiam e aprendiam ao mesmo tempo

**** *suj_32*sex_2*age_4*que_4

que tivesse apoio em todos os aspectos (pedagógico, material, local, etc). teve todo apoio e disposição individual e em equipe para isso

**** *suj_33*sex_2*age_2*que_4

expectativa de trabalhar com o esporte educacional a qual já foi alcançada

**** *suj_34*sex_1*age_5*que_4

as expectativas eram de inclusão de todos, construção coletiva, respeito a diversidade, educação integral e rumo a autonomia dos alunos. Porque pode criar projetos que atenderam os objetivos do programa

**** *suj_35*sex_1*age_2*que_4

as suas expectativas eram de formar cidadãos e o programa agradou porque ele estava conseguindo formar pessoas com educação integral

**** *suj_36*sex_2*age_2*que_4

ele viu que poderia realizar um bom trabalho com esse grupo. O programa o agradou pois condizia com suas expectativas

**** *suj_37*sex_1*age_5*que_4

o programa consistia em desenvolver o aluno nas modalidades esportivas, bem como ensina-lo respeito, trabalho em equipe e até, ou seja, valores e caso alguns alunos desapontassem ele indicaria as equipes de competição. Mario poderia trabalhar na formação de novos valores individuais

**** *suj_38*sex_2*age_5*que_4

teve sorte em encontrar alunos interessados a partir do momento que você chega em qualquer lugar para ensinar algo e não há interesse é difícil ir pra frente

**** *suj_39*sex_1*age_1*que_4

suas expectativas eram boas por ter tempo para seu trabalho sem preocupação. Agradou o programa pelos resultados obtidos, pelo andamento do programa, isso sempre é positivo.

**** *suj_40*sex_1*age_4*que_4

tinha a expectativa de uma educação integral e ficou feliz por coloca-la em pratica

**** *suj_41*sex_1*age_3*que_4

por não ser atleta acredito que não existia expectativas. Pois logo foi se ajustando ao grupo de estudantes. O programa agradou pela sua competência em ser flexível e pelo apoio para desenvolver seu trabalho

**** *suj_42*sex_1*age_3*que_4

ótimas. Pois possui o apoio, autonomia e recursos para desenvolver o trabalho

**** *suj_43*sex_2*age_2*que_4

tinha a expectativa de uma educação integral. Sentiu-se agradado pois programas que envolvem a educação física como ferramenta para tal fim, normalmente são bem sucedidos pois lidam com o aluno como ser integral

**** *suj_44*sex_1*age_5*que_4

a expectativa era de executar o programa de modo recreacionista. Para Mário este programa deveria ser um grande recreio de fonte de brincadeiras entre os participantes

**** *suj_45*sex_1*age_4*que_4

tinha a expectativa de fazer com que os alunos aprendessem uma modalidade, acrescida com valores agregados e revelando novos talentos para o esporte. O programa o agradou porque a metodologia permitiu que o aluno cresça, como atleta ou cidadão pois há boas condições de trabalho e existe continuidade das ações

**** *suj_46*sex_1*age_1*que_4

um programa de complemento educacional que auxiliasse os jovens em sua coordenação e atividades escolares. Ficou feliz porque encontrou exatamente isso.

**** *suj_47*sex_1*age_2*que_4

imaginou alunos que nunca teriam tido contato com a educação física. Ficou satisfeito porque eles aceitaram a metodologia aplicada

**** *suj_48*sex_2*age_3*que_4

de transmitir conhecimento, de ser um educador, de cumprir com o ideal do professor. O programa o agradou porque ele pode através do esporte, contribuir na educação dos alunos, suas aulas eram de qualidade, tinham um objetivo a ser atingido, ele queria realizar aquele trabalho e o programa proporcionava a ele essa realização profissional

**** *suj_49*sex_1*age_5*que_4

sua expectativa era de ter mais alunos na escola e menos na rua. O programa perfeito o agradou muito

**** *suj_50*sex_1*age_2*que_4

inclusão aos alunos em atividade desportiva e um trabalho multidisciplinar. Agradou devido a satisfação dos alunos

Experiência pessoal – eu e as representações sociais

Foi bastante difícil encontrar meu método de pesquisa. Mas, graças às orientações da Professora Doutora Ariane Franco Lopes da Silva e às dicas do Professor Doutor Luiz Carlos Barreira, encontrei meu caminho. Em 2010, quando fui aprovado no processo seletivo para integrar o quadro de alunos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Educação da UniSantos, tive um desafio extra pela frente. Tenho formação na área de comunicação, logo precisava me aprofundar na literatura básica do campo educacional. Assim, comecei uma intensa leitura de artigos de autores consagrados na área da educação como Demerval Saviani, Luiz Antônio Cunha e Ana Maria Cavaliere, e obras de Paulo Freire, Jean Piaget, Anísio Teixeira, entre outros.

Sistematizei-me em ler todos os dias, fosse uma página por dia, alguns parágrafos, mas deveria ler. Após três semestres, consegui entrar no debate educacional. Foram lidos mais de 60 artigos e 30 livros. Um pouco mais seguro na parte teórica, iniciei o processo de definição temática e de como conduziria meu trabalho. Desde o início, tinha a meta de trabalhar com o Programa SuperEscola de Praia Grande porque ele era muito comentado e festejado na Cidade e a cada entrevista dada, seus sujeitos ressaltam sua função de inclusão social. Daí surgiram minhas primeiras inquietações: O esporte é capaz de incluir socialmente? O que é incluir através do esporte? Há diferenciação entre esporte educacional e competitivo? De que inclusão está se falando?

Junto com minha orientadora, cheguei ao meu sujeito principal: os professores de educação física e estagiários (que já lecionam no Programa). Queria ouvir o que eles tinham a dizer sobre o Programa. Então, entrei em contato com a Teoria das Representações Sociais que me permitiu compreender a importância de se conhecer o senso comum e como ele influencia e guia os professores de educação física do Programa em suas práticas.

Assim, precisava definir as ferramentas de trabalho que utilizaria dentro da Teoria das Representações Sociais. Minha orientadora me apresentou opções. Isso foi muito importante no meu processo dissertativo. Então, desenvolvemos um questionário de perfil, um questionário projetivo, termos indutores para o teste de associação livre de palavras (ALP) e uma entrevista. O anonimato dos sujeitos foi garantido ao longo da aplicação dos instrumentos. Seguros, os docentes tiveram maior liberdade para se expressar e puderam manifestar-se sem receios. Ao mesmo tempo, todos eram informados que podiam ou não participar do processo, e que se optassem por fazê-lo,

não seriam constrangidos em momento algum. Assim, nos meses de dezembro (2010) e janeiro (2011) a pesquisa foi realizada. Realmente, foi um processo desgastante.

Os professores de educação física estavam próximos de entrar em férias e muitos, sequer compareciam nos locais de trabalho. Outros afirmaram que não teriam condições de responder ao questionário naqueles momentos e pediam para entregá-los no dia seguinte. O docente do Programa SuperEscola que ministra aula das 13 às 17 horas, por exemplo, chega no local de trabalho às 12h55, e vai embora às 17h02. Logo que chegava, ele já tinha que controlar uma turma de 40 alunos, loucos por atividades. Para dificultar mais as coisas, os espaços (ginásios, escolas, praia) utilizados pelo Programa SuperEscola estão espalhados por toda a Cidade, por diferentes bairros, um bem distante do outro, o que demandou inúmeras viagens para encontrar com seus sujeitos. Permitimos, então, que o docente respondesse ao questionário em um outro momento.

Os contatos com os professores e estagiários foram significativos. Alguns docentes diziam-me a linha que deveria seguir, autores que deveria ler, artigos a consultar, como deveria proceder. Outros achavam a iniciativa interessante, principalmente por também abordar os estagiários, fato que eles consideravam importante, mas raro. Outros docentes não davam muita importância à pesquisa. Os estagiários eram os mais surpresos e dispersos com a iniciativa. Paradoxalmente, achavam a novidade interessante, mas não tinham paciência de ouvir as explicações e muitas vezes, no meio da minha fala, simplesmente saíam andando.

ANEXOS

Diretrizes Programa SuperEscola

PREFEITURA DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

ESTADO DE SÃO PAULO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL, ESPORTE
ECULTURA NAS ESCOLAS.

PROJETO ESPORTIVO E EDUCACIONAL

COMPLEMENTAÇÃO - CONTRATURNO - SUPER ESCOLA

1. APRESENTAÇÃO

O **Super Escola** mantém como filosofia a integração das áreas de educação, esportes, lazer e cidadania envolvendo toda a comunidade escolar como: alunos, pais, funcionários e a comunidade local. Estendendo a permanência dos estudantes nas Unidades Escolares e demais praças esportivas depois das aulas normais, possibilitando a prática de atividades esportivas como complementação educacional, uma extensão do aprendizado na vida do futuro cidadão, pois a prática esportiva melhora as condições físicas e mentais, além de manter a criança mais tempo num ambiente seguro e educacional, criando vínculos do educando com o Patrimônio Público todos os segmentos que o compõem, uma ferramenta preciosa como ação no combate à evasão escolar, à repetência, violência, e outros pontos negativos tão combatidos hoje por todos os escalões de governo e sociedade. Além disso, atuar como complemento pedagógico na formação básica dos alunos.

O projeto é destinado primeiramente a alunos das unidades escolares, ex-alunos e comunidade local em idade escolar (09 a 14 anos) e frequentando qualquer instituição de ensino: Municipal, Estadual e Particular, desta forma agirá diretamente onde

prevalece a violência, a criminalidade e a evasão escolar, problemas que desejamos enfrentar efetivamente.

O projeto busca uma Educação Física renovada com conscientização corporal, sociabilização e socialização, educação motora, compreensão da história dos esportes, discernimento de regras e combate a violência, prática de um esporte olímpico no aspecto lúdico e a maior permanência do educando na escola.

Atuação direta na formação do caráter das crianças e adolescentes enfatizando seu papel como cidadão, o surgimento do espírito de liderança, do companheirismo, do trabalho em equipe, o desenvolvimento de valores, ética, saúde preservação dos bens públicos são alguns dos benefícios esperados.

2.OBJETIVO GERAL

O Super Escola pretende auxiliar no aumento do rendimento escolar, reduzir ao máximo a evasão e a ociosidade, aumentando o tempo de permanência no ambiente escolar e praças esportivas através do esporte, instrumento direto na redução dos delitos juvenis entre jovens em situação de risco social.

3.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolver um programa de atividades físicas esportivas, recreativas e educativas, empregando uma pedagogia que permita aos alunos praticar, aprender e desenvolver suas capacidades e habilidades motoras de maneira agradável e divertida.

Manter o alunomaior tempo possível dentro do contexto educacional, com intuito de motivar e oportunizar a participação do máximo de alunos à prática esportiva mantendo-os longe da ociosidade das ruas, distante das drogas, da violência e outras influências negativas.

Organizar eventos como festivais culturais, esportivos, gincanas comemorativas e intercâmbios pedagógicos entre os locais de prática, proporcionando as vivências das suas habilidades, o desenvolvimento da responsabilidade, cooperação e trabalho em equipe e um momento de sociabilização, lazer e integração não apenas pelas crianças, mas por toda a comunidade como: pais, irmãos, funcionários e professores. Dessa maneira tornando-se uma atividade agregadora de pessoas e formadora de grupos de convívio na comunidade.

Demonstrar as diversas possibilidades da prática de atividades esportivas com a realização de atividades de caráter distintos: competitivos, recreativos, educacionais e formativos.

Estimular o vínculo da comunidade local com a instituição, por meio de atividades que envolvam toda a família de maneira espontânea, cooperativa, participativa e prazerosa.

4.DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES ESPORTIVAS

Os núcleos oferecerão atividades esportivas de cunho unicamente pedagógico, exigindo do profissional formação contínua e comprometimento em suas ações. Todas as estratégias deveram gerar o desenvolvimento do aluno de modo a alcançar os objetivos propostos.

As modalidades esportivas devem ser formadas com o máximo de alunos, desde que possibilite bom desenvolvimento das aulas, visando prioritariamente o desenvolvimento pleno do aluno, instituindo diversas formas de conhecimento, dentre eles gerais e específicos e proporcionando riqueza de experiência no campo psicomotor, cognitivo, sócio-afetivo ético e social.

As aulas devem ser interessantes e flexíveis possibilitando ao professor desenvolver estratégias que visam o alcance das metas estabelecidas. A proposta do projeto associará as atividades complementares ao sistema de ensino, respeitando as características de cada criança nos diversos estágios de desenvolvimento, incluindo atividades lúdicas e sócio-afetivas.

O aluno deve ter iniciação segura e tranqüila à modalidade esportiva, acoplado valores ao conteúdo desenvolvido. As estratégias devem ser ajustadas de acordo com o nível etário e grau de complexidade, com prioridade extremamente educacional.

O conteúdo pedagógico e didático deve acompanhar o rendimento motor, cognitivo, afetivo, ético, moral e filosófico, extraídos a partir dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outras fontes bibliográficas ligadas à educação física e esportes.

Devem ser ministradas atividades de contexto atualizado, respeitando os conceitos propostos a iniciação da modalidade devendo-se zelar primordialmente pela integridade física, psicológica dos alunos.

5.DIFERENCIAÇÃO DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

E é no ambiente escolar e esportivo, que os maiores equívocos são cometidos por parte dos professores, que enfatizam a eficiência, eficácia e rendimento. São por essas e outras questões que quando perguntamos a algumas pessoas o que elas vêem de essencial no esporte, as respostas são quase sempre vazias de significados. Não sabem responder, por exemplo, o que de importante elas aprenderam nas aulas de Educação Física ou no esporte, que não tenha sido apenas relativo aos gestos técnico-esportivos. Sem falar naqueles que se sentiram totalmente à margem do processo, por não terem as habilidades imprescindíveis à prática do esporte escolar.

Portanto o que queremos enfatizar é a diferença entre as atividades do **Super Escola** em relação às outras atividades, no que diz respeito à inclusão e democratização do espaço escolar e esportivo, através das atividades esportivas de cunho sócio-educacional, oferecendo ao aluno razões para se lembrarem da importância do esporte em suas vidas.

6.CONTEÚDOS TEMÁTICOS: PROPOSTA METODOLÓGICA

As reflexões levantadas até aqui apontam para um nível de compreensão do esporte a partir da perspectiva construtivista e crítica, onde a busca dos gestos esportivos performáticos não sejam o essencial na nossa ação educativa. Um elemento tão rico em significados, não deveria ser colocado em um plano tão reduzido.

No cotidiano das aulas de educação física, é perceptível uma prática reprodutora do esporte de rendimento que é vivenciado na mídia televisiva: esgota-se em cada aula para ser, na próxima, mais uma vez reproduzida. E é no sentido de superação dessa realidade, que se propõem alguns temas na intenção de subsidiar as aulas.

As propostas que serão apresentadas aqui, foram estabelecidas a partir de discussões e dados comparativos, que comprovam a eficiência do projeto no Município de Praia Grande e em outros onde a mesma proposta foi implantada:

- Permitir a exploração de gestos e movimentos diversos na resolução de problemas apresentados pelo professor. Exemplo: 1- O que é um passe? 2- Quais as diversas situações geradas pelos passes? 3- Existem outras formas de sacar a

bola no Vôlei? 4- Em que situações do cotidiano utilizamos as habilidades desenvolvidas nas aulas de esporte do Super Escola?;

- Partindo do esporte já normatizado, perguntar: 1- Todos podem fazer parte desse esporte? 2- O que impossibilita a participação de todos? 3- Podemos mudar as regras?;
- Dentro da perspectiva de que os alunos trazem consigo histórias próprias de movimentos esportivos (pré-conhecimento), permitir que eles proponham a sua forma de utilização;
- Abordar os fenômenos esportivos e as questões mais amplas que envolvem o esporte, tais como: a violência das torcidas organizadas, o papel dessas torcidas no espetáculo esportivo, as músicas cantadas nos estádios e pelas torcidas, os subornos, o doping, a discriminação racial entre outros em forma de aulas expositivas e seminários, envolvendo todas as modalidades da escola ou das praças esportivas;
- Abordar as mudanças que o esporte sofreu ao longo do tempo. Se possível, vivenciar essas mudanças;
- Experimentar a vivência de diferentes materiais em atividades semelhantes, observando e discutindo as dificuldades sentidas pelo grupo;
- Elaborar seminários, através de pesquisas sobre diversos temas relativos ao esporte, cotidiano escolar e sociedade;
- Desenvolver painéis alusivos ao tema que estiver sendo trabalhado em aula, espalhando pelo local da prática desportiva, trabalhos interdisciplinares;
- Desenvolver eventos, olimpíadas, intercâmbios, inter-salas e/ou escolares onde os alunos participem na estruturação das mesmas, inclusive nas modificações das regras dos jogos onde a tônica deverá ser a participação de todos da comunidade escolar.

7.CONCLUSÃO

Os pontos abordados são formas metodológicas que podem e devem ser utilizadas nas aulas, respeitando as características da Localidade, comunidade e as individualidades e características inerentes ao aluno como a faixa etária, bem como a sua realidade.

É importante que o professor fique atento para o surgimento de outros conteúdos temáticos na dinâmica da modalidade, adaptações didáticas e transformações necessárias para que, desta forma, o fenômeno esportivo ganhe mais sentido e significado no cotidiano esportivo.

Observar o esporte e as suas relações com o mundo que o cerca, e permitir uma compreensão crítica do mesmo, junto com o aprendizado dos movimentos gestuais que possibilitem o aumento da auto-estima através de estratégias como: jogar, brincar, lutar e vivenciar. É o mínimo que se espera do professor de educação física frente ao Super Escola de Praia Grande.

Flavia Fernanda V. Gonçalves - Apoio Pedagógico

Carlos Leonardo B. da Silva - Chefe de Divisão de Esportes

João Carlos Ribeiro Manso Junior - Coordenador de Escola de Complementação, Esporte Cultura nas Escolas.

Diretrizes do Programa SuperEscola a partir de abril de 2011

PROGRAMA SUPER ESCOLA ESPORTIVO 2011

Breve histórico

Implantado em 2008 pela Coordenadoria de Complementação Educacional, Esporte e Cultura nas Escolas, o **Programa SuperEscolaEsportivo** caracteriza-se pela ênfase no esporte educacional e o conseqüente enriquecimento pedagógico no processo educativo. É a ação educativa por meio das atividades físicas e do desporto, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania.

O valor formativo da prática desportiva justifica a manutenção do Programa, onde a atividade física e o desporto são praticados de forma prazerosa, integrados ao sistema educativo e adaptados à realidade social e cultural dos educandos, com experiências de sucesso para todos.

Integrar educação, esporte e lazer como instrumentos à cidadania, através do uso adequado de técnicas motivadoras, que tem como objetivo o reforço de valores fundamentais como disciplina, respeito à diversidade e cooperação. Idealiza a formação de cidadãos participativos, autônomos e transformadores da sua realidade.

O início

A Carta Internacional de Educação Física elaborada pela UNESCO, datada de 1978, apresentou um novo conceito de esporte aliado à educação (esporte educacional), que proporcionou outros rumos à filosofia do esporte.

A partir daí, em meados da década de 80, a concepção de Educação Física no Brasil, que outrora pautada no higienismo, militarismo e aquisição de habilidades motoras para o rendimento, começou a mudar de foco.

A chamada "educação para o movimento" tomou forma com a popularização da psicomotricidade (interdependência entre os movimentos cognitivos e motores). Logo, o "enfoque cultural" e as "abordagens críticas" tomaram conta das discussões sobre a disciplina, onde entendem o ser humano, em especial as crianças e adolescentes, como um todo integrado. São historicamente situados, dotados de um "saber empírico" essenciais para a vida em sociedade. Ao mesmo tempo, são críticos para questionar e modificar a realidade no qual estão inseridos.

É importante salientar que estas abordagens jamais negaram a relevância dos conhecimentos provenientes das ciências biológicas (em especial a biologia, anatomia e fisiologia), elas apenas negligenciavam o caráter sociocultural do ser, em especial na disciplina de Educação Física.

O esporte educacional

Desenvolvido nos sistemas de educação formal e não-formal de maneira não institucionalizada (sem obedecer padrões de federações das modalidades esportivas), o esporte-educação/educacionais suscita uma prática mais extensa e permanente, de atividades formadoras e educativas. Enfatiza o esporte como um fato social de suma importância, distanciando-se, essencialmente, das formas de desporto de competição seletiva e desporto-espetáculo. Este pode ter suas normas e condutas questionadas e inseridas à realidade social e cultural dos alunos, praticado e vivenciado de forma prazerosa, com experiências de sucessos para todos.

É necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava (ou caracteriza!?) a Educação Física e seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento para uma concepção mais abrangente, que contemple as dimensões envolvidas em cada prática corporal.

Adaptar regras, estrutura, espaços, materiais e gestos motores de acordo com as condições sociais e pessoais. O **esporte educacional** procura transcender a visão do esporte como *performance* e como busca por resultado, fundamenta-se em valores como totalidade, co-educação, emancipação, participação e cooperação e regionalismo. Um programa de educação esportiva deve oportunizar as crianças e adolescentes a possibilidade de ampliar habilidades psicomotoras e psicossociais e provocar vivências de sucesso para a maioria, sem negligenciar o insucesso.

São fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer e expressão de sentimentos, com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

Fica clara a intenção e a oportunidade para os profissionais trabalharem com práticas como jogos, lutas, atividades rítmicas, danças, esportes, ginásticas; seus benefícios fisiológicos e psicológicos. Trata-se de entender cada uma dessas

manifestações e utilizá-las como instrumentos de formulação de propostas no processo de ensino e aprendizagem (**cultura corporal do movimento**).

Jogos inseridos nos esportes são atividades ricas e imprevisíveis. Possuem elementos de responsabilidade, integração social, troca de conhecimentos, ampliação de possibilidades de convivência e conflitos, capazes de reduzir o comportamento anti-social e a violência. Oportuniza-se uma metodologia de trabalho com o esporte cuja proposta é a de assumir uma postura cooperativa e de respeito às regras e aos adversários, de **ensinar a competir**. Transformam-se ou reforçam-se valores morais, éticos e atitudes da sociedade.

Dessa forma, a Educação Física tem ao seu alcance, através de um programa de **esporte educacional (e do jogo)**, a promoção do desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em concordância com os quatro pilares da educação para o futuro da UNESCO: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**.

Conceitos esses que estão intimamente ligados às **categorias de conteúdos** citadas nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Brasil, MEC, 1998):

CONTEÚDOS CONCEITUAIS (aprender a conhecer): todos os conteúdos necessitam de uma base teórica, denominada de conceito, que podem ser científicos, intelectuais ou filosóficos e podem ou não despertar a curiosidade em aprender. Os conceitos desenvolvem o lado cognitivo do aprendiz – o intelecto, raciocínio, dedução, memória – primeiros passos à aquisição do conhecimento. É através do conceito e do conseqüente conhecimento que se desenvolve a compreensão do mundo, como a construção do pensamento. Abrem-se as portas para a dúvida, a indagação, que também estimulam a descoberta do conhecimento, que é infinito.

Os conteúdos conceituais são a base do aprender a conhecer. O educador consciente sabe que o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado. **O aprender a conhecer é a base do aprender a fazer;**

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS (aprender a fazer): resumem-se em se colocar em prática os conhecimentos adquiridos com os conteúdos conceituais. Toda produção e reprodução são determinadas pelos conteúdos procedimentais. É necessário aprender a

fazer, utilizar-se dos procedimentos corretos para se atingir o resultado desejado. Saber fazer envolve tomar decisões e realizar uma série de ações para atingir uma meta. A aprendizagem de procedimentos em programas de esporte educacional é importante por propiciar o aprendizado de habilidades motoras, a execução de habilidades determinadas culturalmente e, conseqüentemente, a ampliação do repertório motor de seus praticantes. Também torna-se base para se aprender a viver juntos, pois existem projetos, processos e procedimentos que não são produzidos ou realizados por um único ser;

CONTEÚDOS ATITUDINAIS (aprender a viver juntos, aprender a ser): esse bloco tem a ver com a vivência do ser com o mundo que o rodeia. O aprendizado de normas e valores torna-se o alvo principal para que este bloco de conteúdo tenha significado. Evidenciam os conhecimentos que regem, normatizam e orientam as formas de ação (atitudes) dos alunos. As atitudes podem ser condutas, comportamentos, posições assumidas pelos educandos perante o que aprendem. São realidades dinâmicas e mutantes, sujeitas a um contínuo processo de aprendizagem. Os aprendizes tornam-se, assim, seres pensantes de suas próprias atitudes, amadurecem seu interior e se descobrem membros de uma sociedade, não apenas um indivíduo, mas alguém que pode, deve e merece fazer a diferença.

Os blocos de conteúdos propostos devem estar correlacionados, na construção de uma unidade.

É imprescindível que se desenvolvam ambientes e conteúdos de aprendizagem a partir de um programa bem elaborado, planejado e cuidadosamente executado. A aprendizagem acontece, de fato, no vínculo vivenciado entre professor e aluno. Educador e educando devem se permitir a uma relação de segurança, cumplicidade e sensibilidade que possibilite o aprendizado mútuo dos temas em questão.

No cotidiano, ainda é comum o embate entre **teoria X prática** que, numa visão pedagógica, está muito aquém de possibilitar uma educação integral através do esporte. Em grande parte das instituições é latente a “fusão” equivocada entre conceitos pedagógicos e a aula em campo. Comumente se veem atividades excludentes e seletivas “mascaradas” de lúdico, pedagógico ou educacional: o esporte e o jogo são reprodutores de uma cultura de valores desiguais e opressores.

O desafio está em responder algumas questões relacionadas ao contexto descrito acima: **“Quem ensina o esporte no Brasil? Qual sua formação? Qual a função de ensinar o esporte? Qual a metodologia utilizada para ensinar o esporte?”**

Princípios do esporte educacional

Garantir o aprendizado nas **dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais**, na perspectiva da inclusão e respeito à diversidade, é o “carro chefe” que carrega a ideologia da educação através do esporte e ultrapassa o rendimento, a técnica e a exclusão.

Observe alguns princípios que norteiam o **esporte educacional**:

TOTALIDADE - fortalecimento da unidade do homem (consigo, com o outro e com o mundo), considerando a emoção, a sensação, o pensamento e a intuição como elementos indissociáveis desta mesma unidade, favorecendo o desenvolvimento do processo de auto-conhecimento, auto-estima e auto-superação, visando a preservação de sua individualidade em relação às diversas outras;

INCLUSÃO DE TODOS – criar condições e oportunidades para a participação de todos, crianças e jovens, no aprendizado do esporte. Desenvolver competências que possibilitem compreender, criticar, transformar, usufruir e reconstruir as diferentes práticas esportivas. Promover habilidades e competências para além do aprendizado técnico e dos gestos motores presentes nas diversas modalidades esportivas;

CO-EDUCAÇÃO - concepção da Educação que, como um processo unitário de integração e modificação recíproca, considera a heterogeneidade dos envolvidos (sexo, idade, nível sócio-econômico, condição física, etc.) e fundamenta-se nas experiências vividas de cada um dos participantes (conhecimentos empíricos). Estrutura a atuação pedagógica apoiada na ação e reflexão, na relação mestre-aprendiz, como o encontro entre dois educadores;

PARTICIPAÇÃO/COOPERAÇÃO/CONSTRUÇÃO COLETIVA – alunos, professores e comunidade são co-responsáveis e co-gestores do planejamento, execução, avaliação e continuidade dos programas e projetos. Colocam-se em evidência o potencial cooperativo e o sentimento comunitário de cada um dos participantes do processo. Estreitam-se, assim, os laços de solidariedade, parceria e confiança mútua, de forma a fortalecer as habilidades em perseverar, em compartilhar sucessos e insucessos,

em compreender e aceitar o outro, como elementos constitutivos do processo de co-evolução do homem;

EMANCIPAÇÃO - buscar a independência, autonomia e a liberdade. O aprendiz é encorajado a despertar a autonomia, a indagar, a explorar. Procurar e desenvolver significados, por intermédio da criatividade, da autenticidade e da capacidade de discernir criticamente;

REGIONALISMO/RESPEITO À DIVERSIDADE - respeitar, proteger e vivenciar as raízes e heranças culturais, como sinergias constitutivas do todo, considerando a singularidade inerente aos diversos mundos culturais, surgidos da relação intrínseca entre seus elementos, de forma a resgatar e preservar a sua identidade cultural, no processo de construção do coletivo. Perceber, (re) conhecer e valorizar as diferenças em relação à etnia, cor, religião, biótipo e sexo, como oportuno aprendizado na convivência com as diferenças. À questão do gênero, as aulas mistas dão oportunidades para que meninos e meninas convivam em harmonia e aprendam a ser tolerantes e a compreender as diferenças, de forma a não produzir relações sociais autoritárias. Discernir padrões de beleza e saúde dominantes na mídia. Adoção de postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que deles fazem parte. Sensibilizar o conhecimento produzido no contato entre diferentes povos, através de atividades lúdicas que forma o que atualmente se chama de **cultura corporal**;

EDUCAÇÃO INTEGRAL - que não diz respeito ao tempo da criança/aluno na escola, mas na compreensão do **esporte como ferramenta de aprendizagem** e desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e afetivo. São benéficas as **ações pedagógicas que abordem os conteúdos em dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais**;

AUTONOMIA – encarar o esporte como fator de educação emancipatória. Fornecer conhecimento, esclarecer e instigar a auto-reflexão crítica para superar “modelos” pré-existentes. Analisar, avaliar, decidir e participar. Aquisição de hábitos saudáveis (nos mais variados âmbitos) e conscientização da sua importância. **Promoção da cidadania.**

Ações pedagógicas no esporte educacional

ENSINAR O ESPORTE A TODOS - livrar-se de modelos pré-estabelecidos de aprendizagem que beneficiem somente os mais habilidosos. Comprometer-se com as características inclusivas e participativas do esporte e do jogo: todos podem, e

devem, praticar esportes, atentos às suas potencialidades e limitações. O educador aparece como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A seleção dos mais habilidosos não significa colocá-lo em evidência, mas comprometê-lo no auxílio da aprendizagem do grupo. Em determinados momentos, será necessário adaptar, alterar a complexidade das atividades no que diz respeito às regras, espaços, materiais, movimentos, entre outros, oportunizando a participação de todos. É de suma importância para o desenvolvimento desta proposta o envolvimento em massa dos alunos, para que compreendam e participem da construção das situações de aprendizagem;

ENSINAR BEM O ESPORTE A TODOS - planejar ações, montar estratégias, avaliar e refletir. Para a construção de uma boa pedagogia nos parâmetros do esporte educacional é preciso ser paciente e ter conhecimento sobre cada aluno em questão: seus anseios, limitações, potencialidades físicas, motoras, cognitivas e sócio-afetivas;

ENSINAR MAIS DO QUE O ESPORTE A TODOS - ultrapassar o estereótipo de que o esporte e o jogo são meros auxiliares do desenvolvimento motor, de técnicas e táticas. Refletir a respeito da aprendizagem além do esporte-conceito: incentivar atitudes concretas e incorporá-las para o pleno exercício da cidadania e da melhora da condição humana. Contemplar a concepção de aprendizagem construtivista, que favorece o desenvolvimento da autonomia e incentiva a participação mais ativa perante a sociedade.

Diretrizes do Programa Super Escola Esportivo

O **Programa Super Escola** se enquadra na filosofia de um programa de **esporte educacional**, pois simpatiza e respeita seus princípios e conceitos. Para tanto, se faz importante a elucidação quanto as diretrizes a serem seguidas por seus **Técnicos Pedagógicos Desportivos**.

Caracteriza-se como **Complementação Educacional Esportiva** e atende:

- Crianças e adolescentes (de 6 a 14 anos), munícipes, devidamente matriculados em uma instituição de ensino (municipal, estadual ou particular);
- Funciona no período do contraturno escolar (antes ou após o período regular das aulas);

- São 3 horas diárias de atividades (15 horas semanais), de segunda a sexta-feira, com exceção das modalidades de surf, ginástica artística e natação (que possuem horários diferenciados, mas seguem metodologia educacional semelhante aos demais pólos).

A **Secretaria de Educação da Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande** entende por **Complementação Educacional Esportiva** um ambiente saudável, amistoso e acolhedor, no qual o aluno continua sua jornada de ensino integral. Crianças e adolescentes tem a possibilidade de ampliar suas habilidades e capacidades psicomotoras, sociais e morais amparados pelos **princípios do esporte educacional**.

Os **Técnicos Pedagógicos Desportivos** devem planejar, executar e avaliar suas ações e atividades diárias pautadas nestes princípios, que visam o pleno desenvolvimento do aluno. Diante disso é importante enfatizar que o **Programa Super Escola Esportivo** não se trata de “escolinhas de esportes”, onde as capacidades e habilidades físicas se sobressaem sobre qualquer outro âmbito que não seja educacional. O que fica claro nos itens a seguir:

Objetivos Gerais do Programa Super Escola Desportivo

- Cumprir com as determinações da legislação vigente;
- Aprimorar os conteúdos pedagógicos por meio da prática esportiva;
- Atrair atividades esportivas com unidades temáticas relacionadas ao cotidiano do aluno;
- Enfatizar as diretrizes do jogo;
- Contribuir com ações que visem uma educação inclusiva e construtivista;
- Utilizar brincadeiras e jogos como ferramentas de interação entre o aluno e o meio-ambiente;
- Auxiliar na formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos e sujeitos de sua própria história;
- Ampliar as oportunidades de desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo.

O **Programa Super Escola Esportivo** acredita que a maneira descontextualizada do ensino esportivo, apenas de repetições de fundamentos e mera reprodução do esporte espetáculo, não contribui para a formação que se pretende alcançar com um Programa de Complementação Educacional. **A metodologia que visa o treinamento de rendimento não se enquadra como padrão nas atividades.**

Ao propor as atividades, o Técnico precisa ser criativo. Na pedagogia do esporte educacional, a **criatividade** é essencial para o sucesso na busca da motivação e prazer dos alunos no processo de ensino e aprendizagem das habilidades motoras.

De acordo com Souza (1999, p. 88), “o desempenho psicomotor da criança enquanto brinca alcança níveis que só a motivação intrínseca consegue”. Proença (1999), também, ressalta as condições de prática e motivação dos jogos e brincadeiras como fatores favoráveis para a aprendizagem.

Em relação ao jogo constituir-se um aspecto motivacional, Graça e Oliveira (1997, p.18) declaram: “deve-se propor um jogo ou formas jogadas acessíveis, isto é, com regras pouco complexas, (...) de modo a permitir a continuidade das ações e elevadas possibilidades de concretização”. Desta forma, os autores apontam sempre para iniciar do mais simples ao mais complexo, sem dissecar o movimento, mas que sempre tenha significado e proporcione prazer. Logo, **a graduação da proposição dos jogos e brincadeiras parecem ser as atividades mais interessantes aos anseios e desejos das crianças e jovens envolvidos.**

Jogos e brincadeiras voltados às mais diversas modalidades esportivas devem ser planejadas, executadas e avaliadas seguindo as abordagens dos blocos de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Técnico Pedagógico Desportivo deverá ter claro que essas dimensões de conteúdos se aplicam a qualquer atividade proposta: toda expectativa de aprendizagem em relação ao aluno necessita ser embasada nesses três âmbitos para que se alcance uma educação integrada e integral.

O educador ensina e o educando aprende para além das técnicas de execução. Devem discutir e construir regras e estratégias, analisá-las, avaliá-las e criticá-las construtivamente, recriar e re-significar seus sentidos (construção de um estilo pessoal).

Atentos à questão dos conteúdos, em especial os **conceituais e atitudinais**, habitualmente ignorados pelos educadores físicos, que prestigiam os conteúdos procedimentais (ligados ao fazer, ao gesto motor/mecânico), a **Coordenadoria de**

Complementação Educacional, Esporte e Cultura nas Escolas solicita aos Técnicos Pedagógicos Desportivos uma atenção especial aos aspectos teóricos (conceituais) e de valores (atitudinais) ligados ao esporte. Disponibiliza materiais pedagógicos para realização diária de atividades, ligadas a conceitos e a atitudes a fim de manter o foco educacional do programa.

Dentro da grade horária de 3 horas diárias em cada período (manhã/tarde), há uma subdivisão do planejamento didático-pedagógico:

- Uma hora para atividades que envolvam valores e conceitos voltados à teoria e reflexão;
- Uma hora para atividades lúdicas gerais (brincadeiras e jogos);
- Uma hora para atividades mais direcionadas à modalidade esportiva em questão.

Os horários são flexíveis: há períodos de transição entre uma atividade e outra e o intervalo para o lanche, que será fixado em 15 minutos.

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem aumenta significativamente diante de uma carga horária mais ampla em relação às habituais. Desta maneira, é imprescindível que o fator **motivação** tenha destaque durante as atividades, fazendo com que o **prazer** envolva e desperte o interesse do educando para a prática esportiva.

É sempre importante lembrar que tratamos de um programa de Complementação Educacional e, sendo assim, o trabalho com projetos sobre temas transversais relevantes ao local e ambiente deverão ser uma realidade, o que auxiliará o técnico no preenchimento de sua hora teórica e/ou reflexiva.

Dentro deste enfoque, PEREIRA (1988) estreita a relação dos elementos cognitivos, do esporte e da criança:

Além de o esporte contribuir para o desenvolvimento corporal das crianças e com mobilização das capacidades físicas, as atividades desportivas, tratadas didaticamente possibilitam condições de abordagens de elementos educativos cognitivos, morais e volitivas. (p. 221)

Entende-se a complexidade do trabalho a ser implantado, bem como as dificuldades que possam surgir no decorrer da jornada. Desta forma, o Técnico Pedagógico Desportivo, embasado em um trabalho de caráter pedagógico e desportivo, necessita realizar planejamentos que o direcionem a tal prática.

A equipe técnica decidiu implantar nas diretrizes do Programa a **Unidade Didática**, pois acredita ser o modelo de planejamento que mais se enquadra nos moldes de um projeto voltado ao esporte educacional. Esta Unidade Didática será subdividida em **planos de atividades semanais**, o que possibilita a eficiente organização dos conteúdos propostos. A Unidade Didática é uma espécie de suporte ao técnico que almeja a realização qualitativa dos objetivos traçados.

A Unidade Didática

A **Unidade Didática** é um planejamento onde todos os itens são interligados, se equivalem. Nela, as atividades são estruturadas e articuladas na busca de um **objetivo geral**, no qual se pode chegar após traçadas as **expectativas de aprendizagem**. Tais expectativas de aprendizagem somente serão alcançadas após estabelecidas as **estratégias** que serão utilizadas para tal.

Toda Unidade Didática tem um tema que é definido a partir do **objetivo geral**, algo que seja relevante naquele momento, para aquele local.

A **avaliação** de todo o processo é indispensável para a qualidade do resultado esperado. O processo avaliativo pode ser o momento onde se encontram as maiores dificuldades na Unidade Didática. É na avaliação onde se encontram os itens **instrumentos e indicadores** para o direcionamento da avaliação.

No item **instrumentos** é necessário que estejam descritas as formas que serão utilizadas para coleta de dados e informações para posterior avaliação.

Em **indicadores** deverá estar descrito o que se alcançou **através dos instrumentos**. **Para todo indicador deve haver um instrumento e cada instrumento pode sugerir vários indicadores**. Em suma:

- Os instrumentos de avaliação são aqueles que indicam ao Técnico o que os alunos estão atingindo diante das expectativas de aprendizagem;

- O indicador é aquilo que podemos concluir mediante ao instrumento utilizado. **Pode ser um resultado positivo ou não.** Exemplo:

INSTRUMENTOS	INDICADORES
<input type="checkbox"/> Cartazes sobre o bullying	<input type="checkbox"/> Alunos reconheceram atitudes preconceituosas <input type="checkbox"/> Repúdio a atitudes preconceituosas

Os resultados se referem ao que foi proposto como expectativas de aprendizagens, que podem ter sido atingidas ou não. Sempre são verificados após a análise dos indicadores dos instrumentos de avaliação. Quando os resultados são **positivos**, citam-se os **aspectos facilitadores**, da mesma forma ocorre quando os resultados são **negativos**, evidenciando as **dificuldades apresentadas** e que colaboraram para tal situação. Há algumas dificuldades encontradas que são facilmente contornadas pelo Técnico e pelo grupo, sendo assim, não interferem diretamente nos resultados, porém deverão também ser listadas. A periodicidade da Unidade Didática será trimestral. Cada Unidade didática será esmiuçada em planos semanais de atividades para o direcionamento do trabalho dos técnicos de forma mais objetiva.

Segue modelo de Unidade Didática, com explicações sobre cada item:

UNIDADE DIDÁTICA		
Modalidade:	Técnico(a):	Período de realização:
Objetivo geral: define de forma ampla o que se pretende alcançar a médio ou longo prazo. Para que realizar o plano de curso? Aonde se pretende chegar? Quais as contribuições que o curso busca trazer?		
Tema: assuntos ou tópicos amplos, definidos a partir dos objetivos gerais. Que tema é relevante na sua comunidade? Quais as necessidades urgentes a serem incluídas no currículo?		
Expectativas de aprendizagem		
Conceitual: denotam o <i>aprender a saber</i> . Exemplos: conceitos em geral, sistemas		

táticos, fatos históricos esportivos, classificação dos nutrientes e hidratação.	
Procedimental: denotam o <i>aprender a fazer</i> . São capacidades e habilidades produtivas, relacionadas à realização, expressas por verbos que indicam ações. Como correr, dialogar, selecionar, pesquisar, elaborar tabelas e regulamentos etc.	
Atitudinal: denotam o aprender a ser. São valores, normas e atitudes que se pretendem alcançar.	
Estratégias/atividades: forma de realização das práticas pedagógicas e seu encadeamento, passos que serão dados. Exemplos: assistir a filmes, jogos, aulas expositivas, pesquisa na internet, exercícios individuais e em grupos, roda de conversa, etc. O que fazer para desenvolver os conteúdos e contemplar as expectativas de aprendizagem? Que atividades serão propostas?	
Avaliação	
Instrumentos	Indicadores
Descrição dos instrumentos para a coleta de dados e informações para avaliação. Exemplos: questionários, entrevistas, auto-avaliação, testes, observação, seminários, provas, discussões, etc.	Critérios ou indicadores do alcance de cada expectativa de aprendizagem, como número de participantes, nível de desenvolvimento motor, grau de satisfação, quantidade e qualidade de produtos, táticas e estratégias utilizadas, frequência de comportamentos e atitudes nas relações interpessoais e porcentagem de aproveitamento.

<i>Resultados</i>	Relato das expectativas de aprendizagem alcançadas com as aulas e a avaliação da unidade didática. Descrevem-se as análises e as conclusões formuladas com as avaliações, para cada um dos indicadores de avaliação apresentados, comparando o estágio inicial com o estágio final.
<i>Aspectos facilitadores</i>	Fatores, materiais, espaços, equipamentos, pessoas, ações e instrumentos que favoreceram o alcance das expectativas de aprendizagens
<i>Dificuldades apresentadas</i>	Descrevem-se os fatores, materiais, espaços, equipamentos, pessoas, ações e instrumentos que atrapalharam ou impediram as atividades e o alcance da aprendizagem prevista

Este documento será solicitado aos Técnicos Pedagógicos Desportivos dos pólos do Super Escola Esportivo e visa estabelecer o perfil educacional esperado e detalhado anteriormente nas diretrizes deste Programa.

Considerações finais

A Equipe Técnica da Coordenadoria de Complementação Educacional, Esporte e Cultura nas Escolas crê que as propostas apresentadas ao longo deste documento são o primeiro passo para a integração definitiva entre o Programa Super Escola Esportivo a um contexto educacional atual e mais dinâmico.

Um programa de educação através do esporte com este nível possibilita o aprendizado constante dos dois lados do processo ensino-aprendizagem. É proporcionada ao educador, como **Técnico Pedagógico Desportivo**, toda a liberdade de se trabalhar “com” o esporte, e não somente “o” esporte.

O contato do Técnico com a sua modalidade esportiva será uma realidade além das regras e gestos mecânicos, da seletividade, da busca pelo talento, do rendimento.

O Programa Super Escola Esportivo colocará o Técnico Pedagógico frente a frente com seu talento e criatividade, muitas vezes inibidos ou não aflorados pela falta de oportunidade. Equipe Técnica, espaço físico, materiais pedagógicos e **diretrizes bem elaboradas** são disponibilizados aos Técnicos Pedagógicos Desportivos, para que o seu trabalho não seja negligenciado.

Por outro lado, crianças e adolescentes tem, através das modalidades esportivas, a possibilidade de ampliar suas habilidades e capacidades psicomotoras e psicossociais, tendo como referência os valores e princípios apresentados pelos técnicos através do **esporte educacional**.

Há uma longa batalha pela frente! Com **dedicação, cooperação e entendimento das propostas apresentadas**, projetaremos um futuro promissor ao esporte e à educação na história de Praia Grande.

Obrigado.

Referências bibliográficas:

Brasil, MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 3º e 4º ciclos, Volume 7, 1998.

SOUZA, Adriano J. É jogando que se aprende: o caso do voleibol. In: PICCOLO, Vilma L.N. (org.). **Pedagogia dos Esportes**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

PROENÇA, J. E. **Projeto Ana Mozer de Voleibol**. Apostila. Instituto Esporte e Educação, 1999.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos.** 2ª ed Porto: Universidade Porto, 1997.

PEREIRA, F. M. **Dialética da Cultura Física: introdução a crítica da educação física do esporte e da recreação.** São Paulo: Come, 1988.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. **Prática de Ensino em Educação Física.** São Paulo. FTD, 2009.

ROSSETTO JR, Adriano José ET AL. **Práticas Pedagógicas Reflexivas em Esporte Educacional – Unidade Didática como Instrumento de Ensino e Aprendizagem.** São Paulo. Phorte, 2008.

ROSSETTO JR, Adriano José ET AL. **Jogos Educativos – Estrutura e Organização da Prática.** 5ª Ed. Phorte, 2010.

Notas do site da Prefeitura Municipal www.praia grande.sp.gov.br

Educação de Período Integral em Praia Grande

As Unidades de Educação de Período Integral Municipais atendem aproximadamente 1.700 crianças e adolescentes, com idade entre 7 e 14 anos, de ambos os sexos. São 07 Unidades, que favorecem a permanência dos alunos no contexto educativo, promovendo novas oportunidades de aprendizagem, em horário complementar ao período das aulas regulares de ensino fundamental, garantindo-lhes local seguro, preenchendo suas necessidades sócio-educacionais.

Nas Unidades de Educação de Período Integral são desenvolvidas atividades com caráter social e educativo, tendo como perspectiva o convívio ético e democrático e o fortalecimento da auto-estima de crianças, adolescentes e responsáveis, através de:

ATIVIDADES INTERNAS DIÁRIAS:

- Educação Física (futsal, basquete, vôlei, handebol, tênis de mesa...);
- Arte (história da arte, teatro e música);
- Religiosidade (Educação para Valores);
- Recreação;
- Karate (ShorinRyu);
- Dança (Ballet clássico, Ballet moderno, Ballet contemporâneo, Jazz e Sapateado);

Decreto Nº 4379 – 19 de maio de 2008**“Dispõe sobre o Programa Super Escola”**

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei, DECRETA

Art. 1º. Fica instituído o Programa Super Escola no Município, o qual consiste na ampliação da jornada escolar por meio de atividades esportivas, culturais, artísticas e recreativas em período oposto ao do ensino regular.

Art. 2º. A execução do programa ocorrerá em parceria pela Secretaria de Educação - SEDUC e a Secretaria de Juventude, Esportes e Lazer – SEJEL.

Art. 3º. O programa será destinado aos alunos da rede municipal e, facultativamente, à rede estadual e particular de ensino do Município.

§1º. A participação do aluno no programa fica condicionada a sua assiduidade, empenho nos estudos e bom comportamento em sala de aula.

§2º. Os alunos realizarão um cadastramento prévio que será submetido à análise para a concessão da vaga e o encaminhamento para ginásios poliesportivos, de ginástica artística, piscina semi-olímpica e pista de atletismo para receber treinamento específico.

§3º. Constatado o absenteísmo ou o comportamento inadequado do aluno a Secretaria de Educação, por meio da Pedagoga Comunitária, ficará incumbida de realizar o trabalho sócio-educativo com o aluno e sua família para a redução da evasão escolar.

Art. 4º. Os ginásios poliesportivos, o ginásio de ginástica artística, a piscina semi-olímpica e a pista de atletismo serão utilizados para o pleno desenvolvimento do programa. Parágrafo único. A utilização destes prédios públicos será regulamentada em Decreto específico.

Art. 5º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, aos 19 de maio de 2008, ano quadragésimo segundo da Emancipação.

ALBERTO PEREIRA MOURÃO - PREFEITO

Reinaldo Moreira Bruno - Secretário Geral do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 19 de maio de 2008.

Ramiro Simões Vieira Malho - Secretário de Administração

Proc. nº . 8496/08

Decreto N° 4380**DE 19 DE MAIO DE 2008****“Regulamenta o art. 4º do Decreto nº 4.379, de maio de 2008””**

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei, DECRETA

Art. 1º. Fica autorizada a utilização dos ginásios poliesportivos, ginásio de ginástica artística, a piscina semi-olímpica e a pista de atletismo pela Secretaria de Educação – SEDUC para a execução do Programa Super Escola.

Art. 2º. A manutenção estrutural e de limpeza dos próprios públicos mencionados no art. 1º ficará a encargo da Secretaria de Educação – SEDUC.

Art. 3º. Os ginásios poliesportivos, ginásio de ginástica artística, a piscina semi-olímpica e a pista de atletismo poderão ser utilizados pela comunidade para a prática de esportes.

Parágrafo único. A Secretaria de Juventude, Esportes e Lazer – SEJEL e a Secretaria de Educação - SEDUC ficarão incumbidas de regulamentar à utilização destes equipamentos pela comunidade.

Art. 4º. As despesas decorrentes da execução do presente Decreto correrão por conta de verbas próprias do orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Art. 5º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, aos 19 de maio de 2008, ano quadragésimo segundo da Emancipação.

ALBERTO PEREIRA MOURÃO - PREFEITO

Reinaldo Moreira Bruno - Secretário Geral do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 19 de maio de 2008.

Ramiro Simões Vieira Malho - Secretário de Administração

Proc. nº .8496/08

Decreto Nº 4406**DE 22 DE JULHO DE 2008****“Dispõe sobre o Programa SuperEscola Cultura”**

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei, DECRETA: Art. 1º. Fica instituído o Programa SuperEscola Cultura no Município, consiste no fornecimento das atividades culturais em horário oposto ao do ensino regular: I – Artes Cênicas, envolvendo aulas de ballet, teatro e música, esta com aulas de banda de percussão, violão e coral; II – Artes Manuais, envolvendo aulas de artesanato, desenho, pintura e escultura. Parágrafo único. No decorrer do programa podem ser ampliadas atividades estipuladas por conveniência da Administração Pública. Art. 2º. A execução do Programa ocorrerá em parceria pela Secretaria de Educação – SEDUC e a Secretaria de Cultura e Eventos – SECULT.

Art. 3º. O Programa será destinado aos alunos da rede municipal e, facultativamente, à rede estadual e particular de ensino do Município. § 1º. A participação do aluno no Programa fica condicionada a sua assiduidade, empenho nos estudos e bom comportamento na sala de aula. § 2º. Os alunos realização um cadastramento prévio que será submetido à análise para a concessão da vaga e o encaminhamento para as atividades específicas. § 3º. Constatado o absenteísmo ou o comportamento inadequado do aluno à Secretaria de Educação, por meio da Pedagoga Comunitária, ficará incumbida de realizar o trabalho sócio-educativo como aluno e sua família para a redução da evasão escolar.

Art. 4º. A realização das atividades culturais ocorrerão nas dependências do Palácio das Artes. Parágrafo único. A utilização desse prédio será regulamentada em Decreto específico. **(regulamentado pelo decreto Nº 4407 DE 27 DE JULHO DE 2008)**

Art. 5º. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, aos 22 de julho de 2008, ano quadragésimo segundo da emancipação.

ALBERTO PEREIRA MOURÃO - PREFEITO

Reinaldo Moreira Bruno - Secretário Geral do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 22 de julho de 2008.

Ramiro Simões Vieira Malho - Secretário de Administração

Proc. nº 13390/08

Decreto Nº 4407

DE 23 DE JULHO DE 2008

**“Regulamenta o art. 4º do Decreto nº
4.406 de 22 de julho de 2008”**

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei, DECRETA:

Art. 1º. Fica autorizada a utilização do Palácio das Artes pela Secretaria de Educação – SEDUC para a execução do Programa SuperEscola Cultura.

Art. 2º. A manutenção estrutural e de limpeza dos espaços utilizados para o desenvolvimento das atividades culturais ficará a encargo da Secretaria de Educação - SEDUC.

Art. 3º. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, aos 23 de julho de 2008, ano quadragésimo segundo da emancipação.

ALBERTO PEREIRA MOURÃO - PREFEITO

Reinaldo Moreira Bruno - Secretário Geral do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 23 de julho de 2008.

Ramiro Simões Vieira Malho - Secretário de Administração

Proc. nº 13.390/08

Decreto Nº 4542 – 12 de maio de 2009
""Cria Núcleos de Complementação
Educacional""

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, DECRETA: Art. 1.º Ficam criados os seguintes Núcleos de Complementação Educacional, com o atendimento nas modalidades a seguir: I – Núcleo de Complementação Educacional da Escola de Educação Ambiental, vela, remo, canoagem, surf e esportes de praia; II – Núcleo de Complementação Educacional do Palácio das Artes, atividades artísticas e culturais; III – Núcleo de Complementação Educacional do Ginásio Boqueirão, ginástica artística; IV – NCE do Ginásio Rodrigão, futsal, handebol, vôlei, basquete, capoeira e esportes radicais; V – NCE do Ginásio Magic Paula, karatê, judô, taekwon do e capoeira; VI – NCE do Ginásio Vila Mirim, natação; VII – NCE do Ginásio Samambaia, futsal, futebol, handebol, vôlei e basquete; VIII – NCE da Pista de Atletismo, atletismo.

Art. 2.º Os Núcleos de Complementação Educacional acima criados oferecerão atendimento aos alunos inscritos nos Programas SuperEscola e SuperEscola Cultura, regulamentados pelos Decretos nº. 4.379, de 19 de maio de 2008 e 4.406, de 22 de julho de 2008, respectivamente, e também em outras atividades da Secretaria de Educação que propiciem a ampliação da jornada escolar.

Art. 3.º Novos Núcleos de Complementação Educacional poderão ser criados conforme a demanda de alunos inscritos nas modalidades mencionados no art. 1º deste Decreto.

Art. 4.º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, aos 12 de maio de 2009, ano quadragésimo terceiro da Emancipação.

ROBERTO FRANCISCO DOS SANTOS - PREFEITO

Sidiney Silva Pires - Secretário Chefe do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 12 de maio de 2009.

Ecedite da Silva Cruz Filho - Secretário da Administração

Proc. nº.10.172/09

Decreto Nº 4709 – 31 de março de 2010

"Altera o Decreto nº. 4.542, de 12 de maio de 2009, que cria os Núcleos de Complementação Educacional"

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, DECRETA:

Art. 1.º O art. 1.º do Decreto nº. 4.542, de 12 de maio de 2009, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 1.º Ficam criados os seguintes Núcleos de Complementação Educacional, com o atendimento nas modalidades a seguir: I – NCE da Escola de Educação Ambiental, localizado no Jardim Intermares, que atenderá os alunos nas modalidades de vela, remo, canoagem, surf e esportes de praia; II – NCE do Porto do Saber, localizado à Avenida São Paulo, nº. 900 - Boqueirão, atividades artísticas e culturais; III – NCE do Ginásio Boqueirão, localizado à Rua Rio Branco, nº. 640 – Forte, ginástica artística; IV – NCE do Ginásio Rodrigão, localizado à Avenida Presidente Kennedy, nº. 5.563 – Tupi, futsal, handebol, vôlei, basquete, capoeira e esportes radicais; V – NCE do Ginásio Magic Paula, localizado à Avenida dos Trabalhadores, s/nº - Antártica, karatê, judô, tae-kwon-do e capoeira; VI – NCE Ginásio Vila Mirim, localizado à Rua Gilberto Fouadbeck, s/nº - Mirim, natação; VII – NCE Ginásio Samambaia, localizado à Avenida Maria Cavalcante da Silva, nº. 10 – Samambaia, futsal, futebol, handebol, vôlei e basquete; VIII – NCE Pista de Atletismo, localizado à Rua José Bonifácio, s/nº - Sítio do Campo, atletismo.

Art. 2.º Fica extinto o NCE Palácio das Artes, sito à Avenida Presidente Costa e Silva, nº. 1.600 – Boqueirão, passando o atendimento dos alunos deste núcleo para o NCE Porto do Saber, inciso II, do art. 1.º do Decreto nº. 4.542, de 12 de maio de 2009.

Art. 3.º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura de Praia Grande, aos 31 de março de 2010, ano 44 da Emancipação.

ROBERTO FRANCISCO DOS SANTOS - PREFEITO

Sidiney Silva Pires - Secretário Chefe do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 31 de março de 2010.

Ecedite da Silva Cruz Filho - Secretário da Administração

Proc. nº.10.172/09

Lei Nº 1536 – 21 de dezembro de 2010

**""Institui o Programa de
Complementação Educacional de Ensino
Integral ‘Super Escola’ no âmbito da
Rede Municipal de Ensino””**

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, Faz saber que a Câmara Municipal, em sua Segunda Sessão Extraordinária, realizada em 20 de dezembro de 2010, aprovou e ele promulga a seguinte Lei:

Art. 1º. Fica instituído no âmbito da Rede Municipal de Ensino o Programa de Complementação Educacional de Ensino Integral “Super Escola”, consistente na ampliação da jornada escolar por meio de atividades educativas complementares esportivas, culturais, artísticas e recreativas em período oposto ao do ensino regular em sala de aula. Parágrafo único. O Programa será destinado aos alunos da Rede Municipal e, facultativamente, aos alunos das Redes Estadual e Particular de ensino do Município.

Art. 2º. O Programa será desenvolvido atendendo os seguintes objetivos: I – Desenvolver a prática de atividades esportivas, culturais e artísticas para reforçar aspectos pedagógicos fundamentais da disciplina, do respeito ao próximo, do trabalho em equipe, dos benefícios à saúde, da melhoria da coordenação motora e do desenvolvimento físico e mental dos alunos; II – Programar ações identificadas como lúdicas, buscando os meios mais apropriados e eficientes para o desenvolvimento dos alunos com problemas de aprendizagem; III – Motivar o aprendizado, reduzindo a evasão, reprovação e defasagem na relação idade/série.

Art. 3º. A execução do Programa ocorrerá em parceria entre a Secretaria de Educação - SEDUC, a Secretaria de Juventude, Esportes e Lazer – SEJEL e a Secretaria de Cultura e Turismo – SECULT. §1º. Os próprios públicos destinados ao esporte, cultura e turismo serão utilizados para o desenvolvimento do Programa. §2º. A manutenção estrutural e de limpeza destes ficará a cargo da Secretaria de Educação.

Art. 4º. As despesas decorrentes da execução desta lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, aos 21 de dezembro de 2010, ano quadragésimo quarto da emancipação.

ROBERTO FRANCISCO DOS SANTOS - PREFEITO

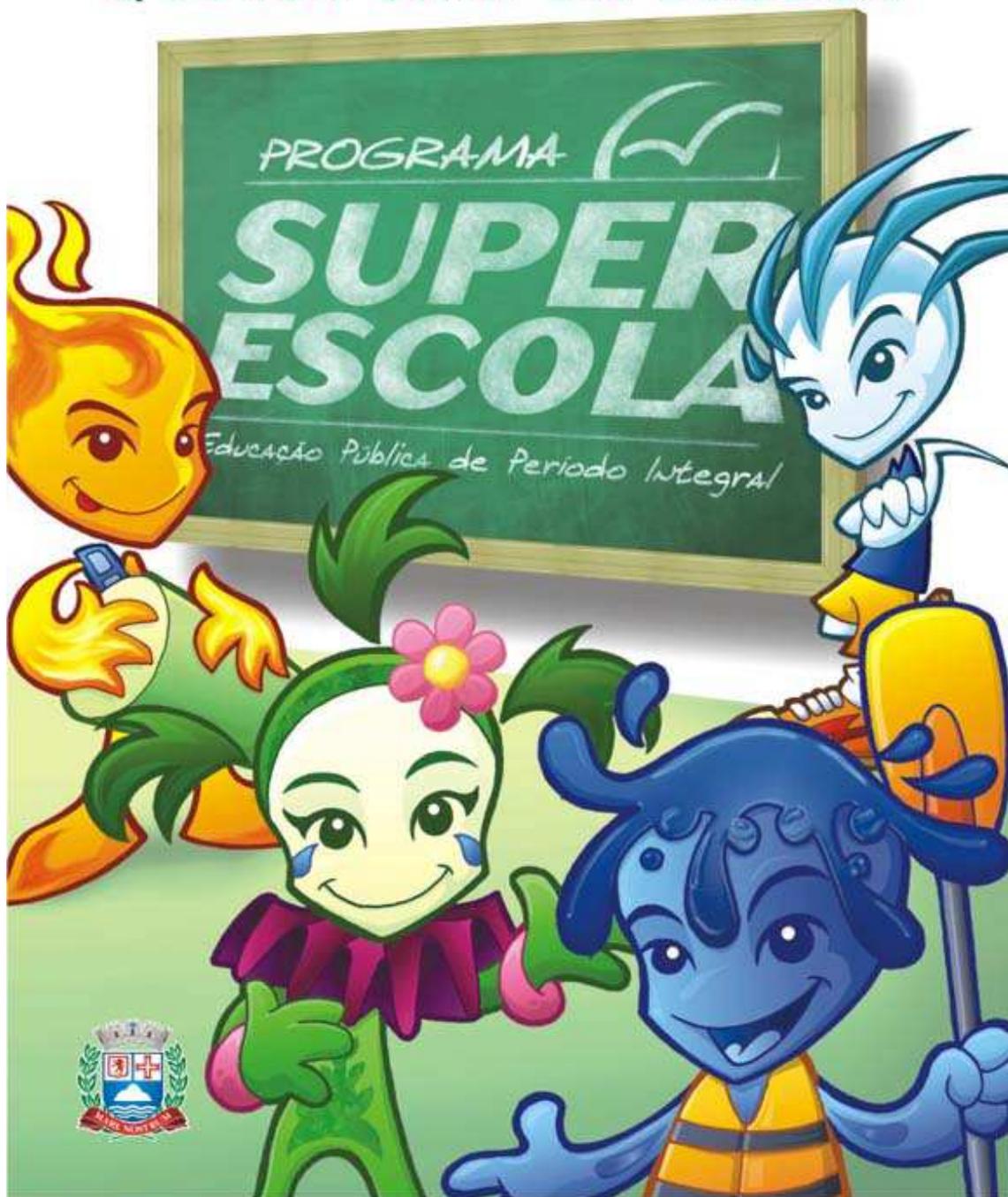
Reinaldo Moreira Bruno - Secretário-Geral do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 21 de dezembro de 2010.

Ecedite da Silva Cruz Filho - Secretário de Administração

Proc. adm. nº 8496/2008

SEU FILHO NÃO VAI MAIS
QUERER SAIR DA ESCOLA.



Saiba como funciona o Programa Super-escola, que amplia a jornada do aluno no contexto educacional

Praia Grande mais uma vez sai na frente. Enquanto o Governo Federal está propondo a partir desse ano a implementação de atividades esportivas e culturais nas escolas da rede pública, no horário oposto ao do ensino em sala de aula, Praia Grande já oferece esse benefício aos estudantes da rede municipal desde 2001, provando mais uma vez seu avanço e pioneirismo na área educacional.

Agora, a cidade está ampliando e aprimorando ainda mais essa iniciativa, com o lançamento do Programa Super-escola, que oferece uma gama de atividades extra-classe, mantendo o aluno por mais tempo no contexto educacional, fator que o mantém longe da ociosidade e da influência negativa das ruas, além de trazer uma série de benefícios para o seu desenvolvimento.



PROGRAMA
**SUPER
ESCOLA**

PG

Como funciona o Super-escola?

O Super-escola é um programa que oferece aos estudantes da rede municipal atividades esportivas, culturais, recreativas e artísticas, no período oposto ao do ensino regular em sala de aula. Por exemplo: se o aluno estuda pela manhã, ele pode participar dessas atividades à tarde e vice-versa. E se um estudante se interessar por algum curso ou oficina que não tenha em sua escola, ele pode se inscrever em outra unidade que possua a atividade desejada. Isso porque algumas unidades funcionam como pólos, oferecendo aulas não apenas para seus próprios alunos, mas também para estudantes de outras escolas.



PROGRAMA
**SUPER
ESCOLA**

PG

Saiba quais escolas serão atendidas em cada ginásio:

Ginásio Sítio do Campo - aulas de futsal, vôlei, basquete e handebol

Escolas municipais de Ensino Fundamental:

Ronaldo Lameira Ramos
Dorivaldo Francisco Loria
José Júlio Martins Baptista

Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio:

Oswaldo Luiz S. Toschi

Ginásio Caiçara - aulas de futsal, vôlei, basquete e handebol

Escolas municipais de Ensino Fundamental:

Mário Possani
Dr^a. Ana M^a. Babette B. Fernandes

Escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio:

Francisco Martins dos Santos
Prof^o. Laudelino Fernandes Santos

Ginásio Samambaia - aulas de futsal, vôlei, basquete e handebol

Escolas municipais de Ensino Fundamental:

Dr. Wilson Guedes
João Batista Resine Alves
Domingos Soares de Oliveira
Prof^a. Maria Clotilde C. Rigo
Joaquim Augusto F. Mourão

Escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio:

Prof^o. Antonio Nunes Lopes Silva
Deputado Rubens Paiva
Prof^a. Wilma Catarina M. Leone
Alexandrina Santiago Neto

Ginásio de Ginástica Artística

Atenderá alunos encaminhados de todas as escolas

Piscina Semi-olímpica

Atenderá alunos encaminhados de todas as escolas

Pista de Atletismo

Atenderá alunos encaminhados de todas as escolas



Revista em homenagem aos 44 anos de emancipação de Praia Grande

Esporte de PG cresce com planejamento



Desde 2005, Cidade trabalha com investimentos específicos

Desde 2005, Praia Grande segue um planejamento específico na área esportiva. Primeiro, montou uma infra-estrutura de excelência, a mais completa da Região da Costa da Mata Atlântica. Segundo, incentivou a base, as crianças, através da aliança com a educação. Por fim, acreditou na capacitação dos profissionais de educação física, incrementando o setor de competição. Foram investidos R\$ 35 milhões.

Existem no município 10 ginásios, a maioria com piso padrão internacional (com amortecimento), piscina de 25 metros, pistas de skate (cinco no total), kart e motocross; Fábrica do Esporte, local específico para a prática de artes marciais e atividades das Ligas Municipais; quadras de tênis, malha e bocha; campos de futebol society e futebol. Além de equipamentos para diversas outras atividades, como surfe, tênis de mesa, vôlei de praia e esportes para pessoas com deficiência e da terceira idade.

Hoje, a Cidade destaca-se pela pista de atletismo que possui certificado de homologação classe 2, da Associação Internacional das Federações de Atletismo (International Association of Athletics Federations – IAAF). É a sexta do Brasil com esta qualificação. Esta qualificação possibilita que o local receba eventos internacionais e os records estabelecidos na pista são oficialmente homologados. A pista de Motocross segue padrões internacionais e conta com iluminação noturna.

O Ginásio Boqueirão é específico para a prática da ginástica artística, com equipamentos utilizados na última Olimpíada, na China. O Ginásio Falcão é uma referência no futsal, tanto que em 2009, a seleção brasileira veio ao local para jogar contra a Argentina. A pista de skate do Bairro Quietude possui um half-pipe de madeira,

coberto, único na Região. A piscina municipal, que se encontra em frente a praia do Bairro Mirim, atende mais de 800 moradores.



Parceria

A força do esporte praiagrandense está na aliança com a educação, iniciada em 2001.

Através do **Programa SuperEscola**, política pública municipal de ensino de período integral que oferece atividades esportivas e culturais no complemento do turno escolar, crianças têm descoberto modalidades e ingressado nas escolinhas municipais.

Outro grande atrativo são os Jogos Escolares de Praia Grande que em 2010, reuniram 66 entidades educacionais e mais de três mil alunos-atletas.



Frutos

Logo, os frutos começaram a surgir. Atletas locais ganharam notoriedade no cenário estadual e nacional. É o caso das judocas Geovanna Soares, campeã pan-americana, e Tawany Gianelo, campeã sul-americana; e Mateus Oliveira, campeão da Olimpíada Brasileira

Escolar. Da nadadora Patrícia Neumann que sagrou-se campeã brasileira e atualmente, integra a equipe do Esporte Clube Pinheiros de São Paulo (a melhor do Brasil).

O velejador Max Gondo venceu o Campeonato Brasileiro da classe Holder 12. Weber Croce e João Souza foram campeões brasileiros de vôlei de praia escolar. Bárbara Bonfim campeão paulista e da Copa São Paulo de ginástica artística. Larissa Ribeiro conquistou o vice-campeonato nacional do lançamento do martelo, no atletismo. A mesatenista Lívia Sanches Dias foi vice-campeã da Copa do Brasil e passou a integrar a seleção brasileira de menores. Todos prata da casa, revelados pelo esporte de Praia Grande.

Nas principais competições coletivas do Estado, Praia Grande vem evoluindo ano após ano. Nesta temporada, nos Jogos Abertos da Juventude, competição sub-18, o grupo local fez a melhor campanha de todos os tempos e conquistou nove medalhas (um ouro, seis pratas e dois bronzes). Nos Jogos Regionais, primeira divisão, Praia Grande terminou em sexto lugar e estabeleceu um novo recorde de medalhas: 73 (12 ouros, 28 pratas e 33 bronzes). Nos Jogos Abertos do Interior, a Cidade foi a melhor da Região terminando em 19º lugar, com 33 medalhas (8 ouros, 10 pratas e 15 bronzes).



Constituição Federal

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#) [\(Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. [Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e

financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)\(Vide Decreto nº 6.003, de 2006\)](#)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a

manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII** - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX** - garantia de padrão de qualidade;
- X** - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I** - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II** - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III** - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV** - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V** - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI** - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII** - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII** - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX** - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder **Público para exigir**

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

- I** - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II** - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do Art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

- III** - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV** - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V** - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI** - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII** - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII** - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX** - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º. Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º. As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

- I** - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II** - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos

seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento

profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes

princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16º. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17º. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18º. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19º. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20º. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que

incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21º. A educação escolar compõe -se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino

médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para

progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23º. A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade,

na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o

interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar -se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o

número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais,

quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na

série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os

de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições

de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de

setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25º. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais

do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento

do disposto neste artigo.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população

escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a

cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino

promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de

cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do

processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho,
mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

Da Educação Profissional

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade

de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV

Da Educação Superior

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

- I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII** - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44º. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I** - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II** - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós -graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45º. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46º. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47º. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º. É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de

educação a distância.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória

a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48º. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprios registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades

indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pósgraduação

reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49º. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50º. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51º. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os

efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos

normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52º. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber

humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e

nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53º. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades,

cabará aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I** - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II** - ampliação e diminuição de vagas;
- III** - elaboração da programação dos cursos;
- IV** - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V** - contratação e dispensa de professores;
- VI** - planos de carreira docente.

Art. 54º. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

- I** - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;
- II** - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;
- III** - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo

Poder mantenedor;

- IV** - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;
- V** - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;
- VI** - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;
- VII** - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55º. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56º. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57º. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para

atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem

como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos

de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em

área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de

quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68º. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69º. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas

Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será

considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º. Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º. Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for

o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º. As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º. O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do

Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º. O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70º. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71º. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade

ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72º. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se

refere o § 3º do Art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73º. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no Art. 212 da Constituição Federal, no

Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74º. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais

no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75º. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de

qualidade de ensino.

§ 1º. A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do

Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º. A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os

recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º. Com base nos critérios estabelecidos nos § 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º. A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do Art. 10 e o inciso V do Art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76º. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77º. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de

fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de

ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81º. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82º. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83º. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84º. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo

com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85º. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86º. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional

de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do Art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º. O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do Art. 52 é de oito anos.

Art. 89º. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90º. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92º. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

