

**MARCELA NATALIA LIMA DE FIGUEIRÊDO**

**O LÚDICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física da cidade do Recife**

**Recife, 2017**

**MARCELA NATALIA LIMA DE FIGUEIRÊDO**

**O LÚDICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física da cidade do Recife**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Cultura, Educação e Movimento Humano

**Linha de Pesquisa:** Prática pedagógica e formação profissional em Educação Física

**Orientador:** Professor Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo

**Recife, 2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Recife

F475l Figueirêdo, Marcela Natalia Lima de  
O lúdico no Programa Segundo Tempo: uma análise da prática pedagógica dos professores de educação física da cidade do Recife / Marcela Natalia Lima de Figueirêdo. – Recife : UFPB; UPE, Escola Superior de Educação Física, 2017.  
185 f.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marcelo Soares Tavares de Melo  
Dissertação (Mestrado – Educação Física)  
Universidade Federal da Paraíba; Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2017.

1. Programa Segundo Tempo 2. Prática pedagógica  
3. Lúdico 4. Educação Física - Dissertação I. Melo, Marcelo Soares Tavares de (orient.). II. Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2017 III. Título.

CDU 379.8

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação O LÚDICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física da cidade do Recife

Elaborada por MARCELA NATALIA LIMA DE FIGUEIRÊDO

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovada para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

Data: 20 de novembro de 2017.



Prof. Dr. Mauro Virgílio Gomes de Barros  
PAPGEF UPE/UFPB – Coordenador

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



Profa. Dra. Livia Tenório Brasileiro  
Universidade de Pernambuco (UPE)



Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo  
Universidade de Pernambuco (UPE)

*Dedico esta dissertação, com todo meu amor e gratidão, aos meus pais, por serem incansavelmente e sem a menor sombra de dúvida meus maiores incentivadores e apoiadores.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Meu primeiro agradecimento vai para Ele, a quem todos os dias me preenche de luz e energias positivas para a caminhada da vida. Obrigada Deus, pelo dom da vida, e pela família, tudo posso em ti!*

*Aos meus pais, João e Rosana, agradeço por TUDO. Eles são, sem dúvida, a minha fonte de inspiração diária, de responsabilidade, respeito, dignidade, força, resiliência e coragem. Mas agradeço ainda mais, pela compreensão da minha ausência e pelo apoio INCONDICIONAL, fruto de muito amor. Quando não tenho forças, busco em Deus, e ele foi tão maravilhoso que me deu a oportunidade de vir ao mundo junto a vocês, pois sabia que seriam meu porto seguro, no desespero ou na alegria. Sempre vocês. Só nós sabemos o quanto caminhamos para chegar até aqui. Aquilo que me constrói, cotidianamente, devo a vocês por nunca faltarem. Vocês são tudo para mim! Amo vocês!*

*Agradeço a toda minha família pelas conversas informais quando me perguntavam como estava “andando o mestrado”. Mas, em especial, agradeço a alguns familiares: Tia Lene e Tio Marcelo, pelas mensagens sempre confortantes com palavras que diziam “no final tudo vai acabar bem”, sem dúvida foram um estímulo nas horas de cansaço. Além de serem um exemplo de força cotidiana. Tia Cuquinha e Paulinha, pela acolhida em João Pessoa antes e depois de ingressar no mestrado, além de me possibilitar reencontros familiares cheios de amor e carinho. Muito amor por vocês quatro! Como também, apesar da distância física, não poderia deixar de agradecer a família de “Tia Sônia”. Embora perceba que tenha amadurecido muito nestes dois anos, não me fiz apenas nestes dois anos. Minha infância e adolescência sem dúvida, foi marcada por vocês. Por momentos únicos, com os quais me pego lembrando e sonhando acordada, mas também dormindo. Minha profunda gratidão e amor.*

*Agradeço a todos aqueles que foram meus professores, desde o colégio até a pós-graduação. Escrever o nome de todos seria um risco que neste momento não*

*gostaria de correr, pois, faltar com alguém, seria muito injusto. Mas se serve de representatividade da categoria, e não só por representação, mas por muito merecimento, por uma história que temos construído juntos, cito sem medo o Professor Marcelo. Nós nos conhecemos desde antes do meu ingresso na graduação, o que conta mais de cinco anos. Neste momento, me dei conta disso. Estas linhas nunca serão suficientes, mas mesmo assim, obrigada INCANSAVELMENTE por todos os momentos que me deu oportunidades, pela confiança e principalmente pelo companheirismo. Marcelo acolhe seus orientandos como se fossem filhos, ele os protege, mas não fecha os olhos, a sinceridade é elemento fundamental nesta relação. Relação humana como diria ele, sine qua non. Por vezes pai, às vezes amigo, mas sempre professor. Gratidão e admiração! Espero que possamos caminhar juntos por muitos anos.*

*Além disso, agradeço IMENSAMENTE aos professores que fizeram parte da banca examinadora, Profa. Ana Lúcia Félix, Prof. Marcílio Souza Júnior, Profa. Livia Tenório, Prof. Vilde Menezes e Prof. Marcelo Tavares. OBRIGADA por terem abraçado esta missão contra o tempo, por terem reorganizado suas vidas e compromissos em função desta missão e pelas contribuições que nos permitiram enxergar com mais maturidade nosso estudo. E que sem dúvida alguma, contribuiu para minha formação! Não me cansarei de dizer, obrigada!*

*Como também, a instituição na qual fizemos a pesquisa e aos professores, que nos receberam de braços abertos e nos deram total apoio, na figura de Natália e Ângelo. Eles foram demais! MUITO OBRIGADA por todas as horas de “aperreio” que pareciam nunca ter fim. Muita admiração pelo comprometimento de vocês! Espero que possamos contribuir de algum modo para a prática pedagógica de todos vocês! Agradeço também a Severino, pela disponibilidade em apoiar nossa pesquisa, ainda que, por motivos institucionais e políticos não tenhamos seguido com a parceira. Ainda assim, agradecemos todo apoio!*

*Não poderia deixar de agradecer também as minhas duas eternas “best’s”, Cibele e Lara. Minha vida sem dúvida mudou de degrau e perspectiva quando as conheci.*

*Cibele será sempre para mim “senhora”, e Lara “a best”! Guardarei nossos momentos de aprendizado com muito carinho. Obrigada por tudo e por todas as horas que recorri a vocês quando as referências que estudamos me fugiam a memória. OBRIGADA!*

*Agradeço a todos os colegas do mestrado, aqueles com os quais cursei disciplina ou participei da representação estudantil. Foram momentos de amadurecimento único. Rafaelle, Samara, Roberta, Eliana, valeu demais pela constante troca “meninas papgef”! Mas em especial, gostaria de agradecer a quatro pessoas que foram marcas desta trajetória. Rodrigo Falcão, que em momento anterior foi meu professor de graduação, mas também colega de especialização do meu pai, e hoje meu colega de curso de pós-graduação. Sem dúvida sua indicação para minha primeira bolsa de Projeto de Iniciação Científica na graduação foi um degrau nessa jornada. Valeu demais, Rodri! Agradeço a Kettily Barbosa, colega de curso de graduação, primeira orientanda e hoje colega de pós-graduação. A irmã mais nova que Deus me deu. Agradeço pela caminhada de aprendizado mútuos, obrigada Keké! Às minhas amigas, Isabela Gonçalves e Camila Pereira. Ingressamos juntas no mestrado, e, é como a gente diz, a hora, o dia e o local, era aquele, tinha que ser, e tinha que ser juntas. Obrigada pela amizade que estamos construindo, pelas confissões e pelo apoio.*

*Todas estas pessoas citadas no agradecimento anterior, além de algumas outras citadas anteriormente, fazem parte do Grupo de Pesquisa de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte. Sou e me sinto parte deste grupo, sinto-me em casa, em família. Agradeço a todos os integrantes por todas as experiências vividas que me permitiram crescer pessoal e profissionalmente.*



## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar como os professores do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife compreendem o Lúdico na Prática Pedagógica. Considera-se o Lúdico neste estudo segundo Marcellino (2009), não de maneira isolada, enquanto atividades específicas, como jogo ou a brincadeira, mas como produto, processo, conteúdo e forma da cultura historicamente situada. Para isso, o Lúdico foi considerado a partir de princípios, tais como alegria, diversão, gratuidade, imaginação, plenitude e liberdade (SNYDERS, 1988, 1993; SCHILLER, 1995; HUIZINGA, 2000; SANTIN, 2001; LUCKESI, 2004; FRANÇA, 2008; MARCELLINO, 2009; SANTOS, 2011a). Para isso, metodologicamente, este estudo se desenvolveu em uma abordagem qualitativa, na qual a opção metodológica foi fundamentada com base na hermenêutica-dialética (MINAYO, 2013). A ação comunicativa como característica fundamental deste método foi tratada por meio dos dados recolhidos em fontes bibliográficas, documentais e um questionário com os professores participantes do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife, os quais foram baseados em Marconi e Lakatos (2010), como também se realizou uma entrevista semiestruturada com seis destes mesmos professores, segundo Lüdke e André (1986). Estes dados recolhidos foram analisados segundo a análise de conteúdo do tipo categorial por temática em Bardin (2011) e Minayo (2004), e caracterizaram um momento do estudo. Foi compreendido após as análises que algumas práticas pedagógicas dos professores do programa fazem a tentativa de se aproximarem de alguns dos princípios Lúdicos elencados nesta pesquisa, tais como alegria, diversão, e imaginação, mas se distanciam dos princípios da plenitude e liberdade. Por este motivo, é necessário o afastamento de práticas exclusivamente utilitárias que descaracterizam o Lúdico. Além disso, ficou perceptível que é necessário maior atenção e investimento no contexto da implementação, para qualificar a gestão local do programa como também para a prática pedagógica dos professores.

**Palavras-chave:** Programa Segundo Tempo; Prática Pedagógica; Lúdico.

## ABSTRACT

This research had as objective to analyze how the professors of the Second Time Program of the city of Recife understand the Lúdico in the Pedagogical Practice. In this study, according to Marcellino (2009), the playfulness is not considered as specific activities, such as play or play, but as a product, process, content and form of the historically situated culture. For this, the playful was considered from principles, such as joy, fun, gratuitousness, imagination, fullness and freedom (SNYDERS, 1988, 1993, SCHILLER 1995, HUIZINGA 2000, SANTIN 2001, LUCKESI 2004, FRANCE, 2008; MARCELLINO, 2009; SANTOS, 2011a). For this, methodologically, this study developed in a qualitative approach, in which the methodological option was based on hermeneutic-dialectic (MINAYO, 2013). The communicative action as a fundamental characteristic of this method was treated through data collected in bibliographical sources, documentaries and a questionnaire with teachers participating in the Second Time Program of the city of Recife, which were based on Marconi and Lakatos (2010) a semi-structured interview was conducted with six of these same teachers, according to Lüdke and André (1986). These collected data were analyzed according to the content analysis of the categorical type by theme in Bardin (2011) and Minayo (2004), and characterized a moment of the study. It was understood after the analyzes that some pedagogical practices of the teachers of the program make the attempt to approach some of the principles Lúdicos listed in this research, such as joy, fun, and imagination, but distance themselves from the principles of fullness and freedom. For this reason, it is necessary to move away from exclusively utilitarian practices that deprive the playful. In addition, it became apparent that greater attention and investment is needed in the context of implementation, to qualify the local management of the program as well as to the pedagogical practice of teachers.

**Keywords:** Second Time Program; Pedagogical Practice; Lúdico.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

<b>Imagem 1</b> – Possibilidades de espaço para a prática do Programa Segundo Tempo .....	117
<b>Quadro 1</b> – Exploração preliminar dos dados bibliográficos .....	23
<b>Quadro 2</b> – Documentos de orientações legais do Segundo Tempo .....	26
<b>Quadro 3</b> – Documentos de orientações para a prática pedagógica do Segundo Tempo.....	27
<b>Quadro 4</b> – Quadro conceitual das Categorias referentes à análise documental.....	30
<b>Quadro 5</b> – Quadro conceitual das Categorias referentes à análise do campo .....	31

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABE** – Associação Brasileira da Educação

**Aerp** – Assessoria Especial de Relações Públicas do governo

**CEDES** – Centros de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer

**CEME** – Centro de Memória do Esporte

**CEONHPE** – Centro de OncoHematologia Pediátrica de Pernambuco

**CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa

**CNA** – Comissão Nacional de Atletas

**CNE** – Conferências Nacionais do Esporte

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CPC** – Centros Populares de Cultura

**EC** – Equipes Colaboradoras

**EJA** – Educação de Jovens de Adultos

**EPT** – Esporte para Todos

**ESEF** – Educação Física pela Escola Superior de Educação Física ESEF

**ETHNÓS** – Grupo de Pesquisa de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte

**FACEPE** – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FUNDAJ** – Fundação Joaquim Nabuco

**HUOC** – Hospital Universitário Oswaldo Cruz

**IC** – Iniciação Científica

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**Lula** – Luiz Inácio Lula da Silva

**ME** – Ministério da Educação

**ME** – Ministério do Esporte

**MEB** – Movimento de Educação de Base

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**NEE** – Núcleo de Esporte Educacional

**PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola

**PELC** – Programa Esporte e lazer da Cidade

**PFA** – Programa de Fortalecimento Acadêmico

**PNE** – Política Nacional de Esporte

**PME** – Programa Mais Educação

**PIAEXT** – Programa Institucional de Apoio à Extensão

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PST** – Programa Segundo Tempo

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**SEM** – Sistema Esportivo Nacional

**SNEED** – Secretaria Nacional de Esporte Educacional

**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

**SICONV** – Sistema de Convênios do Governo Federal

**SNELIS** – Sistema Nacional de Esporte Lazer e Inclusão Social

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UPE** – Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 SITUANDO O CAMINHO: decisões metodológicas</b> .....	<b>15</b>
1.1 Método.....	21
1.2 Procedimentos técnicos da pesquisa.....	22
1.3 Sujeitos da pesquisa.....	33
1.4 Procedimentos de coleta de dados.....	34
<b>2 UMA PASSAGEM NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contexto sócio-político para o surgimento do PST</b> .....	<b>36</b>
2.1 O PST: da origem à atualidade.....	63
<b>3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO LÚDICO COMO PRINCÍPIO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO</b> .....	<b>71</b>
<b>4 O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: uma análise documental</b> .....	<b>87</b>
4.1 O Programa Segundo Tempo .....	87
4.2 O Lúdico na Prática Pedagógica no PST: conceitos e manifestações.....	90
<b>5 O LÚDICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: contribuições teórico-metodológicas para Prática Pedagógica dos professores</b> .....	<b>115</b>
5.1 O Programa Segundo Tempo: sentidos e significados para os professores.....	115
5.2 O Lúdico na Prática Pedagógica dos professores do PST .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>158</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>169</b>
APÊNDICE A – Documentos de orientações para a prática pedagógica do Segundo Tempo .....	169
APÊNDICE B – Questionário .....	178
APÊNDICE C – Entrevista Semi-estruturada .....	180
<b>ANEXOS</b> .....	<b>182</b>
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	182
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	185

## INTRODUÇÃO

A investigação de que tratamos aqui não se inicia somente no ano de 2016, após a aprovação deste estudo no curso de mestrado acadêmico, sua origem se relaciona também com a nossa história de vida.

História que, desde muito cedo, foi marcada pela presença constante no ambiente escolar. A “arte de esperar” na biblioteca, na quadra os treinos de vôlei, no pátio fazendo novas amizades, acordada ou cochilando com direito inclusive à colchão na quadra, foi uma marca da nossa história. Talvez esta seja a marca de muitas outras pessoas que, assim como nós, também são filhos de pais professores, que ao invés de ficarem em casa esperando seus pais “largarem” do trabalho, da sala de aula, esperam-nos na escola.

Devido a este motivo, em função de um tempo extra de espera na escola, não poderia ser diferente nossa inserção nas diversas práticas escolares (muitas destas marcadas pela área da Educação Física), como treinamento de vôlei, basquete, grupo de dança, participação em jogos internos. Assim, surge desde muito cedo a certeza e o interesse pela área da Educação Física, concretizados na aprovação do vestibular em Licenciatura em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF/UPE).

Esta era outra certeza, o curso de graduação deveria ser cursado na ESEF/UPE. A instituição já era conhecida por nós muito antes de cursarmos a graduação, porque também havia sido vivenciada nela a mesma “arte de esperar”. Mais do que conhecer a instituição, já conhecíamos o Grupo de Pesquisa de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS).

É a partir do contato com este grupo de estudos que surge o interesse desta pesquisa sobre o Lúdico situado em Programas Federais, ao conhecermos a linha de estudos de Ludicidade em Educação Física do ETHNÓS no ano de 2012. Esta linha do grupo, desde o princípio já direcionava os estudos no sentido de contribuir com práticas pedagógicas mais lúdicas e humanas.

De maneira que, esta nossa inserção, nos possibilitou experiências acadêmicas em três Projetos de Iniciação Científica (IC) desde o segundo período de graduação de Licenciatura em Educação Física na ESEF/UPE.

A primeira, destas experiências, foi possibilitada pela construção do projeto “A Ludicidade nas Aulas do Ensino Fundamental I: uma contribuição teórico-metodológica para ensino das professoras polivalentes”, pelo coletivo da linha de Ludicidade em Educação Física do grupo ETHNÓS. Este projeto foi financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UPE, com bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Essa pesquisa tinha como objetivo “analisar a presença da Ludicidade no trato com os conhecimentos das professoras polivalentes, durante o processo de ensino-aprendizagem, do ensino fundamental do primeiro segmento, numa escola da rede municipal da cidade do Recife”. A partir desta pesquisa, passamos a entender epistemologicamente que a Ludicidade se origina da palavra latina *ludus* que significa jogo (HUIZINGA, 2000). E, ao final do estudo, pudemos perceber, a partir do registro dos planos de ensino das professoras polivalentes da escola analisada, que a Ludicidade fazia parte de suas aulas e era compreendida como estratégia e conteúdo durante o processo de ensino-aprendizagem (FIGUEIRÊDO, 2013).

Ao final deste projeto, em 2013, o Grupo ETHNÓS recebe o convite da Coordenação Geral de Estudos Educacionais da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) para integrar uma pesquisa de parceria com uma rede nacional de pesquisadores junto ao Ministério de Educação, no sentido de analisar o impacto do Programa Mais Educação (PME) como estratégia indutora de políticas públicas de Educação Integral no Brasil.

Nesse sentido, durante o período de 2013 a 2014, tivemos a oportunidade de integrar este estudo, a partir de um subprojeto que tinha por objetivo avaliar como a educação integral se materializava nas práticas educativas dos atores sociais do Programa Mais Educação, em específico no macrocampo do esporte e lazer nas cidades de Recife e Maceió. É considerado, pelo Programa Mais Educação, atores sociais como todos os sujeitos que atuam na prática pedagógica do Programa Mais Educação, tais como estudantes universitários de formação específica nas áreas de



desenvolvimento das atividades, pessoas da comunidade com habilidades apropriadas ou estudantes da Educação de Jovens de Adultos (EJA) e do Ensino Médio (BRASIL,s/da). Esta pesquisa foi financiada pelo PIBIC da FUNDAJ com bolsas também do CNPq.

A inserção nesta pesquisa nos possibilitou entender um pouco das práticas educativas do Programa Mais Educação, momento no qual nos inserimos no contexto das Políticas Públicas. Foi possível, a partir daí, compreender em Azevedo (2004), que é na escola, na sala de aula, onde se concretizam as definições e planejamento da política. Isto significa dizer que a prática pedagógica dos professores tem consequências diretas no chão da escola e na própria definição da política.

Assim como, a partir desta pesquisa, percebemos que apesar das realidades escolares do Programa estarem situadas em contextos distintos e enfrentarem diversas dificuldades como falta de quadra poliesportiva, material disponível, banheiros, organização curricular, entre outros fatores, houve a tentativa de desenvolver, de maneira positiva, o macrocampo de Esporte e Lazer, concebendo-o como uma ideia de ampliação do tempo dos estudantes nas escolas que tem por consequência o combate ao uso das drogas, ocupação do tempo ocioso e bom uso do tempo livre, a articulação entre a escola e a comunidade em torno, e instrumento para ensinar respeito às regras, ao próximo e cooperação (FIGUEIRÊDO, 2014).

No entanto, a inserção nesta pesquisa não nos distanciou do Lúdico, pois muitas destas práticas educativas no Mais Educação resgatavam este princípio.

Assim, ao final desse estudo, no ano de 2014, influenciados pela pesquisa anterior na qual percebemos o Lúdico nas práticas educativas dos atores sociais do Programa Mais Educação, surge a ideia de retornamos para o primeiro Projeto de Iniciação Científica da Ludicidade com as professoras polivalentes. Nesse momento, além dos planos de aula, analisamos as aulas das professoras polivalentes com enfoque na Ludicidade, durante o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental I do primeiro segmento, na mesma escola da rede municipal da cidade do Recife. Este estudo foi financiado pelo PIBIC da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), com bolsas também financiadas pelo CNPq.

No nosso retorno a esse estudo, compreendemos o quanto as professoras polivalentes, da escola analisada, fazem a tentativa de resgatar o Lúdico em suas aulas, pois o consideram como próprio das crianças, da infância, fato que acreditam poder contribuir com suas práticas pedagógicas.

Ainda neste mesmo período, nós, enquanto coletivo da linha de Ludicidade em Educação Física do grupo ETHNÓS, tivemos a oportunidade de viabilizar, junto ao PIBIC-IC-UPE-CNPq, três projetos que tinham por objetivo levar contribuições teórico-metodológicas do Lúdico em três instituições: Centro de OncoHematologia Pediátrica de Pernambuco do Hospital Universitário Oswaldo Cruz (CEONHPE/HUOC), a um Lar de Idosos na cidade do Recife e a uma Creche Municipal, também situada em Recife.

Atualmente, todos esses três projetos compõem o Programa Ludus, um programa de extensão da UPE, viabilizado por meio do Programa Institucional de Apoio à Extensão (PIAEXT) com financiamento do Programa de Fortalecimento Acadêmico (PFA). Em nossas práticas pedagógicas, percebemos que o Programa Ludus tem alcançado, através de seu objetivo, levar qualidade de vida por meio de ações com base no Lúdico nos três *lôcus* de intervenções.

Além disso, nesse mesmo período de tempo em que desenvolvíamos todas estas atividades, estávamos na reta final do curso de graduação de Licenciatura em Educação Física.

Dessa maneira, a partir de todas as experiências anteriormente citadas que estavam presentes em nossas vidas, é que nasce a ideia do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “A inserção da Ludicidade nas Políticas Públicas Educacionais: uma contribuição para Educação Física Escolar”. Este trabalho objetivou analisar, a partir de documentos oficiais, como o Lúdico se expressava nos Programas federais Mais Educação, Segundo Tempo e Escola Aberta.

Ao final desse estudo, pudemos perceber que os documentos oficiais que embasam os programas resgatam ou indicam o Lúdico como princípio das atividades de Esporte, Lazer e Promoção da Saúde durante a prática pedagógica, estabelecendo, assim, uma relação com o meio social das crianças. (FIGUEIRÊDO, 2015).

Desse modo, como resultado de imersão de três anos e meio de estudos entre o Lúdico e Programas Federais, no intuito de prosseguir com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) citado acima, é que nos leva ao problema de nossa investigação: Como os professores de Educação Física do Programa Segundo Tempo compreendem o Lúdico em suas Práticas Pedagógicas?

Para tentar dar conta do problema que construímos, o objetivo geral deste estudo é analisar como os professores de Educação Física do Programa Segundo tempo da cidade do Recife compreendem o Lúdico na Prática Pedagógica. De maneira a contemplar o objetivo geral proposto, definimos também como nossos objetivos específicos: evidenciar como os documentos revelam o diálogo do Lúdico na prática pedagógica dos professores do Segundo Tempo; compreender como se organiza o Segundo Tempo da sua origem até a atualidade; resgatar teórico-metodologicamente o Lúdico como princípio para enriquecer a Prática Pedagógica dos professores do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife; revelar as contribuições teórico-metodológicas do Lúdico nas ações da Prática Pedagógica dos professores do Programa Segundo Tempo desta cidade.

Estabelecidos os objetivos, parece nos saltar aos olhos que teremos de dar conta da categoria teórica: Lúdico no Programa Segundo Tempo.

Por este motivo, destacamos que, se inicialmente compreendíamos o Lúdico como sinônimo de jogo, nesse momento, entendemos o Lúdico a partir de França (2008) como princípio que tem a possibilidade de orientar a prática pedagógica dos professores do Programa Segundo Tempo para um caminho mais humano.

Assim, para dar conta do objetivo proposto neste nosso estudo, os capítulos a seguir estão organizados da seguinte maneira: no primeiro capítulo, iremos delinear o caminho metodológico que foi seguido em nosso estudo; no segundo capítulo, faremos uma passagem histórica da Educação Física como área do conhecimento situada no campo das políticas públicas até a chegada do Programa Segundo Tempo, desde sua origem até os tempos atuais; no terceiro capítulo, resgataremos, teórico-metodologicamente, o Lúdico como princípio para enriquecer a Prática Pedagógica dos professores do Programa Segundo Tempo; no quarto capítulo, apresentaremos como os documentos oficiais do Programa Segundo Tempo revelam o Lúdico na prática pedagógica dos professores; e, por fim, no quinto

capítulo, serão reveladas as contribuições teórico-metodológicas do Lúdico nas ações da Prática Pedagógica dos professores do Programa Segundo Tempo.

## 1 SITUANDO O CAMINHO: decisões metodológicas

Nesse tópico, iremos apresentar as escolhas metodológicas que foram tomadas para a organização e materialização deste estudo, em que nos propomos a analisar como os professores de Educação Física do Programa Segundo tempo compreendem o Lúdico na Prática Pedagógica, na intenção de contribuir para a prática pedagógica destes professores, a partir do Lúdico como um princípio.

Para isso, em uma sequência lógica de pensamento, inicialmente, iremos apresentar nosso método de pesquisa, logo após os nossos procedimentos técnicos, em seguida, os sujeitos da pesquisa, mais adiante, o *lócus*, e, por fim, os nossos procedimentos de coleta dos dados.

### 1.1 Método

Esta pesquisa se desenvolveu numa abordagem qualitativa, na qual a opção metodológica escolhida se fundamentou em Minayo (2013), a partir da hermenêutica-dialética, pois essa posição metodológica inaugura um novo paradigma e possibilita uma autoridade epistêmica e racional ao pesquisador.

Em outras palavras, do ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado. Ao mesmo tempo, tenta conceber todas as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado e como sua consciência crítica possível. (MINAYO; SANCHES, 1993, p.244).

Para isso, levamos em consideração, em todo processo metodológico da pesquisa, os pressupostos da hermenêutica-dialética no sentido de orientar nosso estudo.

a) busca esclarecer o contexto dos diferentes atores e das propostas que produzem; b) acredita que existe um teor de racionalidade e de responsabilidade nas diferentes linguagens que servem como veículo de comunicação; c) coloca os fatos, relatos e as observações no contexto dos atores; d) assume seu papel de julgar e tomar posição sobre o que ouve, observa e compartilha; e) produz um relato dos fatos em que os diferentes atores se sintam contemplados. (MINAYO, 2013, p.167).

Sobre a comunicação abordada Minayo (2013), Aragão (2002) afirma que na perspectiva hermenêutica-dialética é usada para obtenção de entendimento. Isto, porque a linguagem evidencia o uso que os atores sociais fazem dela como forma de comunicação para mostrar sua relação com o mundo, suas experiências. Se pensarmos na relação da linguagem com as Políticas Públicas, percebemos que “os objetivos e todo o detalhamento das políticas públicas não podem ser expressos a não ser no e por meio do discurso.” (GOMES, 2011, p.22-23).

Além disso, a abordagem dialética nos permite compreender no processo metodológico da pesquisa a

(...) análise dos significados a partir do chão das práticas sociais; valorizar os processos e as dinâmicas de criação de consensos e contradições no interior dos quais a própria oposição entre o pesquisador e seus interlocutores se colocam, e ressalta o condicionamento histórico das falas, relações e ações. (MINAYO, 2013, p. 167-168).

Diante disto, entendemos que a comunicação tratada a partir da hermenêutica-dialética como método de pesquisa, contribuiu para alcançarmos um entendimento sobre uma situação determinada. Ou seja, a comunicação nos possibilitou entender o processo pelo qual os professores do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife compreendem o Lúdico em suas práticas pedagógicas.

## **1.2 Procedimentos técnicos da pesquisa**

Assim, colocando em vista a opção metodológica escolhida, na qual a ação comunicativa é característica fundamental deste método, a comunicação se deu a partir dos dados recolhidos em fontes bibliográficas, documentais e de um questionário com os professores participantes do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife (APÊNDICE B), os quais nos baseamos em Marconi e Lakatos (2010), como também uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) com estes mesmos professores, segundo Lüdke e André (1986).

Dessa maneira, cada um dos dados recolhidos em fontes bibliográficas, documentais, questionário e entrevista semiestruturada caracterizaram um momento do estudo que posteriormente nos ajudaram a compreender o Lúdico como princípio da prática pedagógica dos professores do Segundo Tempo.

Em nosso primeiro momento da pesquisa, foi necessária a realização da exploração de dados bibliográficos que serviram para delimitar o objeto do nosso estudo, para dar sustentação teórica à pesquisa, como também ampliar a busca por mais referenciais que puderem agregar teoricamente ao nosso estudo. Para Marconi e Lakatos (2010, p.166), os dados bibliográficos abrangem “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. (...)”.

Nesta pesquisa em específico, os dados bibliográficos foram artigos, livros, dissertações e teses, que se relacionassem com as categorias teóricas do estudo Programa Segundo Tempo, Lúdico e Prática Pedagógica, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Exploração preliminar dos dados bibliográficos

AUTOR	EMENTA	COMENTÁRIO
Arretche (2001)	“Este livro interessará a todos aqueles que, de algum modo, estão envolvidos com a elaboração, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas no âmbito da ação pública ou privada, e que se confrontam com o constante desafio da gestão da área social.” (BARREIRA; CARVALHO, 2001, p.1).	Capítulo de livro no qual a autora nos permitiu pensar a respeito do processo de implementação das políticas públicas no Brasil.
Assis de Oliveira (2009)	Pesquisa bibliográfico-documental e entrevistas com gestores na intenção de identificar a origem e motivação dos programas Esporte na Escola e Segundo Tempo, a inserção na agenda governamental, o desenho institucional, as concepções de Estado, esporte e escola que eles expressam e o movimento de conflito, continuidade e ruptura. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009).	Tese de doutorado que nos ajudou a compreender o movimento político e histórico entre os programas Esporte na Escola e Segundo Tempo e suas relações com a Educação Física e Esporte.

Athayde (2011)	“Esse trabalho consubstancia uma primeira tentativa de localizar o esporte no arcabouço das políticas econômicas e sociais empreendidas pelo Governo Lula.” (ATHAYDE, 2011, p.184).	Este artigo nos possibilitou compreender um pouco acerca do que representou o Governo Lula no âmbito das políticas públicas de Esporte e Lazer, bem como os conflitos e contradições em torno desta política.
Azevedo (2004)	“As discussões que aqui se travam partem do enfoque de distintas abordagens que norteiam os estudos sobre as políticas públicas, para nelas situar o tratamento que é reservado à educação nesta sua dimensão: como uma política pública de corte social.” (AZEVEDO, 2004, p.3).	Esta obra em formato de livro, a partir da autora Janete Azevedo, nos possibilitou compreender em que momento histórico do Brasil inicia a discussão das políticas públicas, e quais suas influências. Além de nos apresentar as dimensões que envolvem a educação como política pública.
Figueiredo e Taffarel (2013)	“O texto trata dos rumos da política do esporte no Brasil levando em consideração e analisando as três Conferências Nacionais de Esporte já ocorridas.” (FIGUEIREDO; TAFFAREL, 2013, p.121).	Este artigo amplia nossas análises quanto aos interesses e discussões presentes nas Conferências Nacionais de esporte, além de apresentar o enfoque da política de Esporte e Lazer de maneira geral nos governos Lula e Dilma e as características partidárias do Ministério do Esporte.
França (2008)	“O presente estudo buscou compreender como os princípios constitutivos de uma prática docente expressa com ludicidade contribuem para a alteração do trato com o conhecimento em turmas de 1º ciclo do Ensino Fundamental.” (FRANÇA, 2008, p.7).	Dissertação de mestrado que nos ajudou a compreender como teórico-metodologicamente o Lúdico pode se expressar como princípio da prática pedagógica dos professores.
Gomes (2011)	Coletânea fruto do coletivo da Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, que tem por objetivo contribuir com a discussão teórico-metodológica sobre políticas públicas (em especial educacionais) e gestão da educação por meio da socialização de estudos e pesquisas que focam o debate na relação Estado, educação e políticas educacionais (GOMES, 2011).	Nossa leitura tomou foco no primeiro capítulo deste livro, no qual o autor traz contribuições sobre o conceito das políticas públicas, a função, natureza e realidade. Além de fazer destaques para os determinantes históricos da política e sua relação com o discurso. E por fim, a relação destas questões com o pesquisador de políticas públicas.
Granja (2016)	Estudo no qual foram analisados documentos e	Esta tese nos possibilitou compreender um pouco mais



	entrevistas com os formuladores da política de esporte e lazer do Recife por meio da Abordagem Cognitiva de Políticas Públicas e a Abordagem do Ciclo de Políticas ( <i>policy cycle approach</i> ), para compreender como era percebida a situação problemática e ações das políticas, os instrumentos, e avanços, limites e contradições entre o discurso da política e a prática social.	sobre o único contexto de análises das políticas públicas, desde as mais tradicionais até aquelas que percebem a política como ciclo.
Huizinga (2000)	Este autor, neste livro, toma o jogo como fenômeno cultural, e estuda-o a partir da perspectiva histórica. Além de resgatar a importância que o Lúdico do jogo tem para nossa civilização (HUIZINGA, 2000).	Este autor e, respectivamente, esta obra dele é um clássico sobre o jogo. Em momento anterior, já havíamos feito a leitura, contudo foi necessário resgatarmos estas contribuições no sentido de percebermos as aproximações mais específicas do autor com o Lúdico.
Veiga (1988)	“Buscar na prática pedagógica evidências de uma Didática comprometida com a formação de professores que, futuramente, irão enfrentar uma escola em crise.” (VEIGA, 1988, p.13).	Tese de doutorado que nos permitiu refletir sobre contribuições acerca da prática pedagógica repetitiva e da prática pedagógica reflexiva.

Fonte: próprio autor.

Vale destacar que estas foram leituras e buscas exploratórias, preliminares que nos deram apoio para buscarmos outras referências citadas ao longo do texto, uma vez que o processo de ida e volta ao referencial teórico faz parte do método e da técnica de análise às quais escolhemos nos apoiar.

Sendo assim, tomado posse destes dados bibliográficos, posteriormente no segundo momento, realizamos um estudo documental com base em Marconi e Lakatos (2010), que teve por intenção evidenciar como os documentos oficiais do Programa Segundo Tempo revela o Lúdico na Prática Pedagógica dos professores.

Para isso, foram analisados documentos disponíveis em formato digital, no Site do Ministério do Esporte específicos do Programa Segundo Tempo, no Centro Memória do Esporte do ano de 2004 até 2016 também específicos do Programa

Segundo Tempo, assim como documentos disponibilizados pelo convênio do Programa Segundo Tempo (PST) da cidade do Recife.

Neste percurso de análise percebemos, que os dados recolhidos a partir dos documentos têm características diferentes, por exemplo, alguns documentos têm informações específicas e generalistas sobre a origem legal e como deve dispor a organização do Segundo Tempo. Enquanto outros documentos são orientações específicas direcionadas à prática pedagógica dos professores do Programa.

Sendo assim, em função das diferenças dos dados dos documentos, foram construídos os dois quadros abaixo.

Quadro 2 – Documentos de orientações legais do Segundo Tempo

DOCUMENTO	EMENTA	COMENTÁRIO
Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998	“Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências.” (BRASIL, 1998, s/p).	Mais conhecida como Lei Pelé.
Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003	Portaria que, por meio dos artigos 1 ao 15, institui o Programa Segundo Tempo e orienta sua execução.	Portaria em conjunto dos Ministros da Educação e do Esporte.
Portaria nº 32, de 17 de março de 2005	“Estabelecer normas e diretrizes, com a finalidade de regulamentar a implementação do “Programa Segundo Tempo.” (BRASIL, 2005a, p. 57).	Portaria do Ministério do Esporte.
Portaria nº 135, de 26 de outubro de 2005	“Atualização sistemática das bases de dados do Programa Segundo Tempo; (...) Acompanhar as ações e aprimorar o controle operacional e gerencial do referido Programa; e Atender aos princípios da racionalidade e economicidade;(...)” (BRASIL, 2005b, p. 17).	Portaria do Ministério do Esporte que visa organizar o cadastramento dos participantes do Programa.
Portaria nº 167, de 29 de agosto de 2006	Portaria que tem finalidade de atender ao princípio da transparência dos recursos públicos quanto aos critérios de seleção e julgamentos das propostas de formalização dos convênios.	No final da portaria são apresentados os critérios para seleção e julgamento das propostas.
Portaria nº 137, de 20 de junho de 2008	“Dispõe sobre a implantação de Núcleos do Programa Segundo Tempo, revoga a Portaria/ME nº 135, de 26 de outubro de 2005, e dá outras providências.” (BRASIL, 2008,	Dispõe sobre obrigações dos núcleos, disponibilização da parcela financeira e prestação de contas.

	p. 65).	
--	---------	--

Fonte: próprio autor.

Quadro 3 – Documentos de orientações para a prática pedagógica do Segundo Tempo (APÊNDICE A)

DOCUMENTO	EMENTA	COMENTÁRIO
Esporte e Sociedade - v.1	Esta obra foi o primeiro módulo do Curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar – Especialização, e tem por intenção apresentar reflexões que possibilitem ao professor desenvolver atividades voltadas para a autonomia dos estudantes, resolução de problemas a partir de jogos, criatividade, crítica, melhor performance nos jogos, convívio social e ético dos estudantes. (SADI et al, 2004a).	Os autores destacam que os treinamentos intensivos devem ser abolidos no esporte escolar, e no lugar dele os estudantes devem ser oportunizados aos jogos lúdicos que permitem diversas manifestações corporais.
Iniciação Esportiva	Este livro é o segundo módulo do mesmo estudo da Capacitação em Esporte Escolar na modalidade curso de extensão, e dialoga sobre o tema da Iniciação Esportiva. Os autores propõem que o esporte seja integrativo e que as várias dimensões dos estudantes sejam abordadas durante a prática pedagógica (FREIRE et al, 2005).	O texto é apresentado como forma de conto de alguém que vivencia o esporte. Durante esta história, os autores defendem que o ensino-aprendizagem dos esportes deve se materializar jogando. E, neste íterim, o Lúdico é colocado como sinônimo de jogo e, por este motivo, na prática pedagógica pode apresentar-se como estratégia e conteúdo. Além disso, cita a existência de um ambiente Lúdico onde jogar se aprende jogando.
Dimensões Pedagógicas do Esporte - v.2	Esta obra é o segundo volume do módulo curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar – Especialização e se propõe a apresentar os pressupostos da pedagogia do esporte, da didática para organização do esporte na prática docente e por fim apresenta as abordagens da Educação Física Escolar. (BRASIL, 2004a).	Esta obra novamente resgata o lugar do Lúdico como oposição a exacerbação da técnica. E nesta opção cita como está posto o Lúdico em algumas abordagens da Educação Física por meio de exemplos.
Jogo, Corpo e Escola - v.3	Esta obra é o terceiro volume do módulo do curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar –	Este livro ganhou destaque para nós, pois, comparado às demais obras, dialoga significativamente sobre o

	Especialização e em seu bojo faz uma discussão sobre os fundamentos e manifestações do jogo e a partir desta discussão fala sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente como também sobre a corporeidade. (BRASIL, 2004b).	Lúdico. Muito desta discussão é remetida ao jogo ou à Ludicidade. Apesar disso, ainda é feito um resgate sobre o esporte (foco do programa).
Pedagogia do Esporte: Esporte Escolar	Este livro diz respeito a uma série de conteúdos básicos da Capacitação Continuada em Esporte Escolar (curso de extensão), na modalidade a distância. Ele apresenta ao longo das suas seis unidades questões como educação inclusiva, esporte como direito social, crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente relacionado ao esporte, princípios didáticos, conteúdo e metodologia do ensino da educação esportiva e exemplos de vivência da pedagogia do esporte. (SADI et al, 2004b).	Novamente, por falar de pedagogia do esporte, os autores resgatam que o Lúdico deve ser levado em consideração no esporte escolar como forma de trabalhar a técnica e tática do jogo. Além disso, também iniciam a discussão sobre a proposta de ensino com base no Lúdico e o que seria a forma lúdica.

Fonte: próprio autor.

Neste momento, devido à extensão do quadro 03 (APÊNDICE A), optamos por apresentar apenas alguns exemplos dos documentos de orientações para a prática pedagógica do Segundo Tempo. O quadro, em sua íntegra, está disponibilizado no apêndice desta dissertação.

Além disso, os dados presentes nas referências apresentadas do quadro 2, nos possibilitaram conhecer a estrutura legal e a organização de como o Programa Segundo Tempo se propõe a ser materializado nas escolas. Já os dados recolhidos a partir das fontes do quadro 3, nos permitiram compreender as orientações pedagógicas propostas pelo Programa, bem como a sua relação com o Lúdico.

Assim, no total, foram analisados 41 documentos a partir da técnica de análise de conteúdo, do tipo categorial por temáticas, referenciada em Bardin (2011) e Minayo (2004), na intenção de compreender os núcleos de sentido, a partir da frequência de aparição de como deve se revelar o Lúdico na prática pedagógica dos professores.

Escolhemos essa técnica porque entendemos que ela mantém relação direta com o nosso método de pesquisa, uma vez que Segundo Bardin (2011, p.9), faz o “esforço de interpretação” assim como a hermenêutica, na tentativa de “descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (BARDIN, 2011, p.105).

Para que os núcleos sejam encontrados, Bardin (2011) nos indica que é necessário desmembrar o significado das palavras encontradas, os núcleos de sentido, em categorias e unidades. (BARDIN, 2011). Ou seja, os núcleos de sentido são os significados da palavra, frase, tema que interpretamos em categorias e unidades, as quais respondem e estão diretamente ligadas ao nosso objetivo de pesquisa. Essas categorias devem ser organizadas inicialmente em categorias analíticas e empíricas.

As categorias analíticas são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As categorias empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica. (MINAYO, 2004, p.93-94).

As categorias analíticas são os conceitos ou palavras que nos ajudam a compreender inicialmente o objeto do estudo antes da imersão no campo empírico. Enquanto as categorias empíricas são fruto do objeto de estudo no campo empírico da pesquisa.

Nesse sentido, estamos considerando, neste estudo, como nossas categorias analíticas: a) Programa Segundo Tempo, com base em Brasil (2016); b) Prática Pedagógica, a partir de Veiga (1988); c) e Lúdico com base nos estudos de França (2008), além de outros autores citados ao longo do texto. Contudo, ressaltamos que França nos dará um subsídio sobre os princípios.

As categorias empíricas, segundo Bardin (2011, p.107), devem ser categorizadas em unidade de contexto, que “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem,

cuja dimensão superior, propicia entender o significado da de registro”. E unidades de registro, se necessário.

unidade de significação a ser codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (BARDIN, 2011, p.104-105).

Nesse sentido, a partir da análise dos documentos, percebemos a evidência das seguintes categorias empíricas em unidade de contexto e registro, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 – Quadro conceitual das Categorias referentes à análise documental

<b>Categorias Analíticas</b>	
<b>PROGRAMA SEGUNDO TEMPO</b>	
<b>Categorias Empíricas</b>	
<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro</b>
<b>PROGRAMA</b>	Princípio
	Responsabilidade
	Necessidades lúdicas
	Articulação
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	
<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro</b>
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	Cultura lúdica
	Técnica
	Repetições lúdicas
	Ambiente/contexto lúdico
	Proposta
	Forma/Maneira lúdica
Educação Física	
<b>LÚDICO</b>	
<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro</b>
<b>CONCEITO</b>	Ludicidade
	Prazer
	Cultura
	Compartilhar
	Fenômeno
<b>UNIVERSO LÚDICO</b>	<i>Manifestações lúdicas</i>
	<i>Jogo</i>
	<i>Brincadeira</i>
	<i>Esporte</i>
	<i>Espírito lúdico</i>
	<i>Alegria</i>
	<i>Lazer</i>
<i>Diversidade</i>	

Fonte: próprio autor.

As cores apresentadas no quadro mostram como foram marcadas as unidades de contexto e registro na análise dos dados documentais, de modo que orientou a construção do nosso quinto capítulo.

Logo após as análises documentais, partimos para o terceiro momento da pesquisa, caracterizada pelo estudo do campo que objetivou revelar as contribuições teórico-metodológicas do Lúdico nas ações da Prática Pedagógica dos professores do programa da cidade do Recife.

Inicialmente, utilizamos um questionário com os professores do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife.

Em seguida, de posse dos questionários, utilizamos os critérios de inclusão, para delimitarmos os professores que seriam entrevistados. Após delimitação, foram eleitos 6 (seis) professores para a entrevista, com os quais realizamos uma entrevista semiestruturada.

Para analisar os dados provenientes das entrevistas, também nos apoiamos na análise de conteúdo, do tipo categorial por temáticas, referenciada em Bardin (2011) e Minayo (2004). Além desta técnica, nos apoiamos, também, nos dados bibliográficos e documentais encontrados anteriormente, na intenção de qualificar as análises realizadas.

Desse modo, após as análises das entrevistas construímos, assim como na análise documental, um quadro de análise das categorias, marcados a cores que orientaram a construção do nosso sexto capítulo.

Quadro 5 – Quadro conceitual das Categorias referentes à análise do campo

<b>Categorias Analíticas</b>	
<b>PROGRAMA SEGUNDO TEMPO</b>	
<b>Categorias Empíricas</b>	
<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro</b>
<b>Conceito</b>	<b>OPORTUNIDADE</b>
	<b>VALORES</b>
	<b>FORMAÇÃO DE CIDADÃOS</b>
	<b>MÃO DE OBRA BARATA</b>
<b><u>Documentos</u></b>	<b>BASE</b>
	<b>PRÁTICA</b>
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	
<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro</b>
<b><u>Planejamento</u></b>	<b>ANUAL</b>
	<b>DIÁRIO</b>
	<b>COORDENAÇÃO</b>
	<b>CONSTRUÇÃO</b>

	<b>ESCOLHA</b>
	<b>REALIDADE</b>
<b>Apoio</b>	<b>GESTÃO PST</b>
	<b>GESTÃO DA ESCOLA</b>
<b>Dificuldade</b>	<b>INFRAESTRUTURA</b>
	<b>RESISTÊNCIA</b>
	<b>CONTRATURNO</b>
	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>
<b>Sugestões</b>	<b>FORMAÇÃO/CAPACITAÇÃO</b>
<b>LÚDICO</b>	
<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro</b>
<b>COMO METODOLOGICAMENTE DESENVOLVE AS AULAS</b>	<b>CONVERSA – FAZER DO JEITO DELES – ENSINAR MANEIRA DE FAZER – DEIXAR ELES BRINCAREM</b>
	<b>RODA INICIAL – ATIVIDADE POR ATIVIDADE – RODA FINAL</b>
	<b>PRIMEIRO DIÁLOGO – PARTE PRÁTICA (JOGO MEIO E JOGO FIM) – CÍRCULO PARA FAZER AVALIAÇÃO</b>
	<b>PRIMEIRO MOMENTO – PARTE PRÁTICA - RODA FINAL</b>
	<b>CONVERSA ANTES DA AULA – AQUECIMENTO (SOLTAR A MUSCULATURA) – FUNDAMENTOS – JOGO EM SI</b>
	<b>AQUECIMENTO – INICIA O QUE QUER FOCAR NAQUELE DIA – TEMPO LIVRE</b>
<b>O LÚDICO NAS AULAS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO</b>	<b>PARTICIPAÇÃO</b>
	<b>JOGO</b>
	<b>BRINCADEIRA</b>
	<b>OBJETIVO</b>
	<b>DIVERSÃO</b>
	<b>ALEGRIA</b>
	<b>PRAZER</b>
	<b>CRIATIVIDADE</b>
<b>CONSTRUIR</b>	
	<b>FANTASIA</b>

Fonte: próprio autor.

Sendo assim, para finalizar, entendemos, segundo Minayo (2013), que os pressupostos metodológicos da hermenêutica, de perspectivar uma proximidade entre o sujeito que comunica a ação e o pesquisador que a interpreta, permite que o pesquisador torne claro para o contexto dos instrumentos (questionário e entrevista semiestruturada), procura respeitar o *lócus* a ser investigado, compreende e interpreta o seu significado, para em seguida se posicionar em relação ao conteúdo dos mesmos.



### 1.3 Sujeitos da pesquisa

Uma vez que envolve seres humanos, nossa pesquisa foi submetida e aprovada segundo avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos do Complexo Hospitalar Universitário Oswaldo Cruz (HUOC), no ano 2017, com número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 61994516.0.0000.5192. (ANEXO A).

Os professores do Programa Segundo Tempo, que estudamos nesta pesquisa, estão situados na cidade do Recife.

Recife caracteriza-se geograficamente por ser a capital do Estado de Pernambuco. Situa-se no litoral nordestino com área territorial de 218,435 km<sup>2</sup>, com uma população de 1 625 583 habitantes. É uma das mais antigas capitais estaduais brasileiras, e até hoje conhecida como “Veneza brasileira”. É a cidade do Nordeste com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Na educação, a cidade do Recife possui destaque pelo número de organizações, e movimentos populares que estão sempre em espaços de debates, procurando influenciar o ciclo de políticas públicas.

Especificamente o convênio do Programa com a rede da cidade do Recife, que analisamos, conta com um total de 94 (noventa e quatro) núcleos. Destes 94 (noventa e quatro) núcleos, 85 (oitenta e cinco) são escolas municipais, das quais 77 (setenta e sete) estão em funcionamento com a presença do professor e monitor, 5 (cinco) estão funcionando apenas com a presença dos monitores e 3 (três) estão paradas, pois não tem professor ou monitor disponível para atuar no núcleo.

Além dos núcleos em escolas municipais, o PST também atua em outras instituições, como institutos e escolas estaduais. Estas contabilizam um número de 9 (nove) núcleos, dos quais 8 (oito) estão em funcionamento e 1 (uma) parada, pois também não tem professor disponível para atuar no núcleo.

Assim, nosso campo compôs inicialmente todos os 64 (sessenta e quatro) professores de Educação Física do Programa Segundo Tempo que responderam ao questionário e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (TCLE) (ANEXO B).

A utilização dos questionários ocorreu no dia de nossa visita previamente agendada e informada (uma vez que foi articulada com a gestão do programa) em uma das reuniões pedagógicas que acontecem uma vez por mês com todos os professores e gestão do Programa. Vale destacar que antes da utilização dos questionários, neste dia, participamos, em momentos anteriores, das reuniões pedagógicas no sentido de nos aproximarmos dos professores e da gestão, como também de apresentarmos nossa intenção de pesquisa.

O questionário respondido pelos professores tinha por intenção mapear o conhecimento dos professores a respeito das orientações pedagógicas do programa, como também identificar se os professores sistematizavam suas práticas.

Nesse sentido, após utilização dos questionários, delimitamos os professores a serem entrevistados com base nos seguintes critérios de inclusão: 1 – ter respondido por completo o questionário no dia da nossa visita à reunião; 2 – ter preenchido completamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 3 – ser professor de um núcleo situado em uma escola municipal; 4 – afirmar ter lido algum dos documentos oficiais do Segundo Tempo; 5 – afirmar usar as orientações dos documentos oficiais do Programa em suas aulas; 6 – ter lido mais de um documento oficial do Programa; 7 – ter experiência profissional com outros programas sociais, como Programa Mais Educação ou Escola Aberta. Ao final do processo de delimitação, com base nos questionários respondidos, foram selecionados 6 (seis) professores para realizar a entrevista.

#### **1.4 Procedimentos de coleta de dados**

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram um questionário e uma entrevista semiestruturada.

Inicialmente, utilizamos um questionário com os professores do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife, por entender a facilidade de resposta deste material ao considerá-lo como um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas.” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.184).

Este questionário contou com questões objetivas e dissertativas, além de seu bojo conter orientações quanto à confidencialidade das informações e à forma que deveria ser respondido (individualmente e uma única vez).

Ou seja, este instrumento foi entregue por nós, aos professores, durante uma das reuniões pedagógicas com a gestão do Segundo Tempo, de maneira que durante este encontro foi articulado um tempo para que os professores pudessem responder individualmente ao questionário e, logo em seguida, nos entregar.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, aconteceu após a utilização dos questionários como expomos acima. Este tipo de entrevista é uma conversa entre duas pessoas que segue um roteiro, mas “permitindo que o pesquisador faça as necessárias adaptações” com o objetivo de fornecer informações sobre o objeto da pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

A entrevista foi composta por perguntas abertas e fechadas, bem como utilizada por nós e realizada no núcleo de cada professor selecionado, com ajuda de um dispositivo de áudio para gravação bem como de anotações escritas.

Posteriormente as entrevistas foram transcritas com auxílio do programa *Transcribe*, para que iniciássemos as análises dos dados provenientes das comunicações emitidas pelos professores.

Vale salientar que os professores que responderam ao questionário e à entrevista não tiveram acesso a nenhum dos instrumentos anteriormente ao momento do uso.

## **2 UMA PASSAGEM NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contexto sócio-político para o surgimento do PST**

O Programa Segundo Tempo, estudado nesta dissertação, está situado no contexto das Políticas Públicas de Esporte e Lazer. Para Gomes (2011), as políticas públicas são construções sociais e históricas pelas quais seus determinantes, sociais, culturais, políticos e econômicos, são complexos e múltiplos. Isto significa compreender que as políticas públicas, para serem estudadas criticamente, é necessário considerá-las como fruto das relações sociais, econômicas, culturais de um determinado período e contexto histórico.

Essa compreensão exige do pesquisador um esforço em conhecer as políticas públicas por meio de uma perspectiva histórica, pois torna-se difícil segmentar os determinantes que contribuem para o surgimento de uma política pública, uma vez que o contexto histórico é marcado com percalços e contradições.

Isto implica, a meu ver, compreender que o processo educativo é mediado pelo contexto sócio político e cultural mais amplo, pelas condições que se organiza a sociedade e pelos processos de regulamentação e regulação em que se realizam a institucionalização do direito social à educação, as dinâmicas organizacionais e, conseqüentemente, as políticas de acesso, permanência e gestão, que não dissociam dos marcos estruturais da sociedade brasileira, fortemente marcados por uma tradição histórica, cujo *ethnos* patrimonial não foi totalmente superado, onde a desigualdade social se faz presente num modelo societário desigual e combinado. (GOMES, 2011, p.8).

Nesse sentido, consideramos que para compreendermos o Lúdico no Programa Segundo Tempo, é necessário apresentarmos como surge a discussão das Políticas Públicas no Brasil, e neste íterim como tem se situado, em uma passagem histórica, a área de conhecimento da Educação Física até a chegada do Programa Segundo Tempo como Política Pública de Esporte e Lazer, o qual intitula-se como programa que resgata direitos sociais, tomando por base o Lúdico na sua prática pedagógica. De modo que, posteriormente, possamos apresentar especificamente como se organiza o PST desde o seu formato inicial, proposto em seu ano de criação, até o que temos posto atualmente.

Fizemos esta escolha metodológica por entendermos que o processo histórico, que faz surgir o Programa Segundo Tempo, manteve relações com os

respectivos acontecimentos no século XX, o período pós-guerras mundiais, o processo de reabertura política no Brasil pós-ditadura militar, a mudança de foco da Educação Física nos anos 80. Ou seja, colocamos aqui que, após estes eventos, existe certa mudança de olhar para as Políticas Públicas no campo da Educação Física.

A Ciência Política, enquanto campo de estudo das políticas públicas, surgiu no século XIX, na Europa, como área do conhecimento que, inicialmente, se preocupou em estudar o funcionamento do governo, do estado e suas instituições, compreendendo, assim, o governo como produtor de políticas públicas.

Assim, de mesmo modo como na Europa, em período pós-ditadura, quando chega ao Brasil em 1990, o campo da ciência política tem as mesmas preocupações de estudo, o que permitiu que este campo de pesquisa se vinculasse além da Ciência Política, estendendo-se para a Sociologia. Azevedo ratifica esta nossa discussão, afirmando que (2004, p.1) “o impulso à realização de pesquisas desta natureza ocorria em concomitância com o processo da abertura que terminou por reinstaurar a democracia política no país”.

Contudo, com o movimento da globalização, os estudiosos passaram a procurar uma análise das políticas públicas não pelo que os funcionários do governo diziam, mas pelos resultados gerados dos programas do governo. Dessa maneira, a Política Pública, enquanto área de saber e disciplina, nasce nos Estados Unidos, a partir da ciência política estudada na Europa, mas rompendo com ela, pois não procurou estabelecer o papel do Estado, mas os motivos pelos quais os governos tomam as ações. Esse método de análise das políticas entende que as políticas públicas devem fazer parte da vida das pessoas à medida que provoca satisfação social. (SOUZA, 2006; AZEVEDO, 2009).

Nesse sentido, entendemos que as políticas públicas, o Segundo Tempo, como tal, deve fazer parte da vida das pessoas no sentido de contribuir para com a qualidade de vida, com a possibilidade de acesso aos bens e serviços. Contudo, para fazer parte do cotidiano da sociedade, são necessárias ações que materializem as intenções da política, ou seja, um ciclo político-administrativo da criação das Políticas Públicas. Toda política e o Segundo Tempo não fogem a esta regra, pois estão inseridos em um ciclo de políticas públicas. Este ciclo, por sua vez, diz muito

sobre qual a intenção daquela política pública, sobre quem seja o Programa Segundo Tempo.

Segundo Silva e Melo (2000), na visão clássica da ação governamental, a implementação é uma das fases do *policy cycle*. Nesta visão, a

implementação corresponde à execução de atividades que permitem que ações sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas. Baseada em um diagnóstico prévio, e em um sistema adequado de informações, na fase de formulação são definidas não só as metas, mas também os recursos e o horizonte temporal da atividade de planejamento. Definidos esses dois parâmetros, pode-se aferir a eficiência dos programas ou políticas e seu grau de eficácia (SILVA; MELO, 2000, p.4).

Nesta visão, a implementação acontece de cima para baixo (*top down*), em uma ação linear, quase como perfeita, pois é como se fosse possível assegurar a fidelidade da implementação como sugere a formulação. Por este motivo, essa visão clássica não considera os efeitos, os desvios de rota, que são gerados na implementação da política pública, pois as políticas públicas podem ter desdobramentos, em planos, programas, projetos, bases de dados, pesquisas. Estes desdobramentos permitem que os efeitos esperados e não esperados sejam analisados. Como também permitem preservação ou redistribuição da condição social, se considerarmos que a sociedade pode participar da implementação dos Programas.

Silva e Melo (2000) ainda citam outra perspectiva para o ciclo de políticas públicas. Segundo eles, uma menos simplista, se comparada à visão clássica, pois consideram os desvios de rota.

(...) essa perspectiva propõe que o monitoramento e a avaliação das políticas sejam considerados instrumentos que permitem correções de rota. As vicissitudes, obstáculos e problemas da implementação estão associadas, segundo essa perspectiva de análise, a problemas de natureza variada. Em primeiro lugar, resultam de aspectos relacionados à capacidade institucional dos agentes implementadores. Em segundo lugar, são gerados por problemas de natureza política na implementação dos programas ou políticas. Em terceiro lugar, derivam da resistência e boicotes realizados por grupos ou setores negativamente afetados pela política – em muitos casos setores da própria máquina administrativa estatal (SILVA; MELO, 2000, p.5).

Apesar de considerar os desvios de rota, esta ideia incorpora ideias equivocadas, pois parte do pressuposto equivocado de que o diagnóstico da política está sempre certo e de que aquele que formula a política sempre conhece todas as informações necessárias para formular a política. Além disso, as duas visões não consideram o ciclo de políticas como um processo.

A noção de política como processo refere-se às políticas envolvidas no reconhecimento de um “problema” que exige uma resposta política, através dos estágios de formulação e implementação, incluindo as alterações feitas ao longo de sua trajetória (GRANJA, 2016, p.43).

A noção da política pública como um processo é a ideia do ciclo de políticas para além da eficácia, efetividade e eficiência (ARRETCHE, 1998).

Gomes concorda com esta posição e afirma que

faz-se necessário romper com a lógica científica que as tomam em sentido linear e sequencial, caracterizada, muitas vezes, mas não somente, pela terminologia fixista *formulação, implementação, resultados e avaliação*. Esse pressuposto atribui, implícita ou explicitamente, uma racionalidade temporal ao processo analítico-interpretativo que não encontra ressonância empírica nas práticas discursivas das políticas públicas, particularmente, as do campo de educação. Além disso, atribui à esfera Estatal a condição central de agência de formulação de políticas, e aos demais sujeitos sociais, tomados coletiva ou individualmente, a condição de implementadores e beneficiários das políticas públicas e, os reconhecem, com benevolência, como membros da sociedade civil que contribuem com o processo de formulação das políticas (GOMES, 2011, p.29-30).

É preciso considerar o ciclo de política pública em sua natureza complexa e múltipla, que expressa os conflitos de grupos de interesses contraditórios, diferentes sujeitos no campo de disputa política, diferentes compressões no campo intelectual da construção da política que revelam diversas concepções do mundo, diferentes prioridades e ideologias, considerar que existem grupos mais influentes que outros, como também compreender que existe uma relação entre o que a política se propõe e o contexto local no qual ela acontece e que todas estas relações traduzem a historicidade das relações sociais, podendo contribuir para reforçar ou resistir a um determinado projeto de sociedade articulado com as classes hegemônicas (SILVA; MELO, 2000; GOMES, 2011; GRANJA, 2016).

Para além destas visões, Baptista e Rezende (2011) citam que o ciclo de políticas avançou ao longo do processo até chegar ao ciclo proposto por Howlett e Ramesh (2013). O ciclo de políticas públicas, proposto por Howlett e Ramesh, define que o primeiro desenvolvimento de estágio da política é a montagem da agenda, momento em que o insumo (problema) é identificado pelos agentes primários, em seguida as ideias são formuladas para que as decisões sejam tomadas e, assim, a política é implementada. Por fim, a política deve ser avaliada para verificar os seus efeitos esperados e não-esperados, possibilitando que se faça uma nova análise de todo o processo (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

Contudo, apesar dos avanços, este ciclo proposto por Howlett e Ramesh ainda se apresenta como uma sequência delineada de informações, quando na realidade existem diversos desvios de rota.

Acreditamos que estes desvios de rota precisam ser considerados na pesquisa, pois é a realidade de todo o Programa fruto de políticas públicas. Desse modo, o Programa Segundo Tempo não foge desta situação. As leis, as portarias, as diretrizes, todos os documentos oficiais do PST servem para direcionar a prática pedagógica do programa, e não devem ser desconsiderados. Mas pesquisar o Segundo Tempo, sem considerar os desvios de rota, pressupõe uma análise ingênua, desconectada da realidade das contradições nela existentes.

Outra explicação para o fato de que o ciclo de políticas públicas não é linear, pode ser encontrada em Silva e Melo (2000), quando, sobre a contribuição que a implementação da política tem em outros momentos do ciclo, e até em outras políticas, justificam que não existe uma linearidade neste processo.

A implementação, portanto, “cria” políticas: a implementação de políticas constantemente orienta novas políticas. Como a implementação implica em tomada de decisões, ela própria se constitui em fonte de informações para a formulação de políticas (SILVA; MELO, 2000, p.11).

Além deste destaque, os autores também chamam atenção para outro aspecto que justifica a não linearidade do ciclo, o ambiente carregado de incerteza que os formuladores da política se encontram que se manifesta em diversos níveis. Este ambiente de incerteza se justifica por alguns motivos, o primeiro deles é



as limitações cognitivas sobre os fenômenos sobre os quais intervêm. Tais limitações derivam, em última instância, da complexidade dos fenômenos sociais com os quais lidam e das próprias limitações dos conhecimentos das disciplinas sociais sobre a sociedade. Em um nível mais operacional, tais limitações são produto dos constrangimentos de tempo e recursos com que operam os formuladores (SILVA; MELO, 2000, p.9).

O segundo motivo é que os formuladores de política não podem prever ou controlar as contingências que podem afetar a política. Outra justificativa é de que os documentos das políticas indicam ações e decisões limitadas a serem tomadas pelos agentes implementadores, quando na realidade eles possuem uma possibilidade de ações, um espaço propício à inovação e criação. A última justificativa indicada pelos autores, Silva e Melo (2000, p.10), já foi indicada por nós anteriormente, de que “os formuladores expressam suas preferências individuais ou coletivas através de programas e políticas, cujo conteúdo substantivo pode ser divergente daquele da coletividade”.

De maneira geral, podemos considerar que “a implementação é um fato, uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental” (ARRETCHE, 2001, p. 49).

A implementação pode ser considerada uma cadeia, pois os locais de materialização da política são diversos, como também os agentes que materializam a política, são pessoas com diversas histórias de vida.

Nesse sentido, é necessário levar em consideração que ao lerem os documentos da política, os textos políticos, os agentes têm a possibilidade de reorganizar e recriar a política a partir da sua interpretação do documento. Isto quer dizer que os documentos políticos não podem garantir a materialização da política tal como está no texto, pois os sujeitos carregam compreensões sobre as demandas políticas que podem resistir ou aceitar (RODRIGUES; VIANA; FIGUEIRÊDO, 2014; GRANJA, 2016).

Os profissionais nas escolas são excluídos dos processos de formulação, mas participam diretamente da implementação de políticas. Eles são decisivos para a forma como as políticas são implementadas. (...) Sendo assim, há uma clara oposição à interpretação cartesiana que advoga a existência de uma lei geral para explicação dos fenômenos políticos, pressupondo que o Estado determina de cima para baixo, e os outros agentes servem apenas para execução das diretrizes previamente estabelecidas. O que ocorre é uma mediação entre a macropolítica (Estado)

e a micropolítica (agentes envolvidos na prática da implementação) (RODRIGUES; VIANA; FIGUEIRÊDO, 2014, p.9).

Desse modo, estamos compreendendo a partir do que foi colocado, o Programa Segundo Tempo como uma Política Pública, ou seja, como um campo do conhecimento que busca analisar a “materialidade da intervenção do Estado, ou do ‘Estado em ação’” (AZEVEDO, 2004, p.5). E, por isso, não deixa de ser uma ação humana interessada e fruto da construção político-social (GOMES, 2011). Nessa mesma linha, Azevedo (2004, p.VIII) afirma que

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto.

Como política pública, a política educacional, é fruto das relações de tensão, poder e dominação. Assim, segundo Gomes (2009, p.20), por mais que as políticas públicas tenham por função produzir bens e serviços indispensáveis à qualidade de vida e organização da sociedade, são

fundamentalmente uma forma de preservação ou de redistribuição do *quantum* de poder social que circula, alimenta e engendra as forças vivas da sociedade. Em toda sociedade, o poder social está distribuído segundo linhagens históricas, segundo a montagem das divisões e alianças de classes e grupos sociais e, também, pela configuração do Estado; mas é preciso entender que tal distribuição de poder social pode ser alterada, transformada ou conservada pelas políticas públicas. A forte vinculação existente entre poder social e políticas públicas nas sociedades capitalistas contemporâneas fundamenta o seu caráter disputado e conflituoso. No caso das políticas públicas de educação, em termos gerais, pode-se dizer que os bens educativos constituem o capital por meio do qual se processa a (re)distribuição ou a concentração do poder social.

Desse modo, consideramos como essencial a participação da sociedade nos programas e políticas públicas, como o Segundo Tempo, pois a participação e inclusão das pessoas significam um exercício democrático para transformação social no sentido de alterar a distribuição de poder entre os grupos. Pois, toda política pública pode preservar ou redistribuir o poder social, possibilitando ou não o acesso das pessoas aos seus direitos à educação, ao esporte, ao lazer etc.

Nesse sentido, destacamos a relação entre aquilo a que se propõe a política e no que ela possa vir a ser. Neste contexto, os implementadores, em uma política educacional, podem, dependendo do grau de adesão à política, atribuir legitimidade a ela (SILVA; MELO, 2000). Especificamente os professores nas escolas, dos programas, os professores do Segundo Tempo são agentes de implementação da política e, como tais, têm papéis fundamentais em sua prática pedagógica para a maneira como a política vai ser implementada e quais serão os resultados e efeitos.

Sendo assim, entendemos a prática pedagógica a partir de Veiga (1988), como uma dimensão da prática social que se orienta de objetivos, finalidade, pressuposta pela práxis enquanto atividade marcada pela acentuada presença de consciência por ser uma atividade criadora que visa à transformação social. E, como tal, podemos afirmar que é por meio da prática pedagógica dos professores que o contexto prática se materializa, como mudança (ou não) de transformação social gradativa e cumulativa.

Acerca disso, Gomes (2011, p.29) afirma que

rigorosamente falando, não existe política pública revolucionária, no sentido de promover uma transformação radical da estrutura e das posições sociais das principais forças da sociedade. Por isso, talvez seja correto afirmar que toda transformação social que se realize através e por meio das políticas públicas é transformação gradativa e cumulativa. Isso não significa dizer, por outro lado, que tal transformação não realize condições de possibilidade para a redistribuição significativa do poder social de forma a impactar e alterar as relações sociais dominantes em uma determinada sociedade.

Linhaes (1999, p.72), por exemplo, afirma que as políticas públicas relativas à área da Educação Física, ao esporte e lazer foram marcadas, historicamente, por não responder às necessidades no sentido de consolidar um Estado democrático, ou seja, capaz de impactar as relações sociais dominantes da nossa sociedade, “capaz de garantir justiça e equidade ao pleno exercício da cidadania”.

Nesta linha de pensamento, percebemos que historicamente a grande massa trabalhadora da população brasileira foi excluída de seus direitos políticos. Neste cenário, a Educação Física, nem sempre se apresentou como área do conhecimento que possibilitou melhores condições de vida à sociedade.

Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem aliadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade. Por consequência escreve-se quase sempre uma história que é o próprio reflexo dessa situação de dominação que se pretende eterna (CASTELLANI FILHO, 1988, p.11).

Por este motivo, seria incoerente (e reflexo de dominação) pensarmos que a Educação Física somente serviu como instrumento de alienação ao longo da história. Para não cairmos neste erro, é necessário um olhar mais amplo do processo histórico.

Para Castellani Filho, a história da Educação Física no Brasil se confunde, em alguns momentos, com a história das instituições dos militares.

Ao folhearmos as páginas que tratam da História da Educação Física no Brasil, quase sempre nos deparamos – notadamente quando elas se reportam ao tempo do Império e aos primeiros momentos do Período Republicano – a uma série de citações que a vinculam à história das instituições militares em nosso país (CASTELLANI FILHO, 1988, p.33).

Ou seja, falar sobre esta breve passagem situada na história da Educação Física no Brasil pressupõe pensar sobre as influências dos militares. Uma destas influências encontrou fundamentação na filosofia positivista.

(...) sabemos terem sido as instituições militares aquelas que mais sensíveis se mostraram à influência da filosofia positivista. (...) A filosofia Comteana veio atender, assim, as necessidades de um Brasil ressentido de um componente filosófico contundente, e em busca de um referencial teórico-filosófico que fosse ao encontro de sua disposição para o progresso (CASTELLANI FILHO, 1988, p.37).

É a partir deste princípio positivista que às instituições militares atribuem-se o papel social de manutenção da ordem e progresso do país, que, por sua vez, passava pela transição de colônia para império, na busca pela independência e um modo de vida próprio.

Nesse ínterim, além das influências militares para a formação de um físico saudável em busca da ordem e do progresso do período pós-colonial, a Educação Física foi associada também à medicina a partir dos princípios da higienização no sentido de denunciar as incoerências da estrutura familiar colonial e ditando quais seriam os novos padrões de comportamento.

Foi, portanto, para dar conta de suas atribuições, que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o *corpo saudável, robusto e harmonioso* organicamente. Porém, assim fazê-lo, em oposição ao *corpo relapso, flácido e doentio* do indivíduo colônia (...) (CASTELLANI FILHO, 1988, p.42-43).

Outro aspecto marcante entre a Educação Física e o exercício político que vale destacar, é que neste período do Império (1822 – 1889), à Educação Física foi atribuída o trabalho manual, físico, sem relação nenhuma com o trabalho intelectual. Isto indicava uma relação de poder da classe dominante, pois o trabalho manual ainda carregava a ideia de responsabilidade dos escravos, enquanto a responsabilidade da burguesia era viver da renda daqueles que faziam o trabalho manual, e valorizar as atividades de não-trabalho em tempo de preenchimento do ócio, do tempo livre. Entendido por eles como atividades lúdicas (CASTELLANI FILHO, 1988).

Um exemplo disto foram as diversas tentativas de inserção da Educação Física, a partir da Ginástica nas escolas. Dentre estas tentativas, podemos citar aquela que, para Castellani Filho (1988), foi a base para as demais reivindicações políticas da inserção da Educação Física na escola como área do conhecimento, o Parecer de Rui Barbosa em 1882. Ainda que seu parecer carregasse uma ideia de dicotomia entre corpo e mente, não podemos negar suas contribuições para as discussões neste período Republicano. Esses esforços, contudo,

(...) não ocorreram sem suscitar resistências próprias ao pensamento dominante da época, que não via com bons olhos o levar para dentro dos colégios – que assistia a filhos de elite – a prática de atividades físicas, situando-as ao lado daquelas por eles valorizadas, de índole, intelectual. Tal contrariedade, se era diminuta em relação aos alunos do sexo masculino, por já terem os pais se acostumado à ideia da Ginástica para os homens, em razão dos exemplos oriundos das instituições militares, se fazia histórica quando à intenção se sua prática se estendia ao sexo feminino (CASTELLANI FILHO, 1988, p.46-47).

Assim sendo, percebemos que a Educação Física ainda era vista como um categoria menor dentro do sistema educacional, por sua relação com o trabalho manual, enquanto que outras áreas do conhecimento eram vistas como intelectuais.

Além da influência militar no modo como as atividades deveriam ser compreendidas, para a construção de uma nova sociedade já republicana.

Esta nova sociedade republicana, então, parecia se pautar nessas mesmas práticas segregadoras do período imperial da dicotomia entre o trabalho manual e o mental, fazendo surgir um sistema dual de ensino, excludente e seletivo. Um sistema voltado para aqueles que faziam o trabalho manual, os operários, e outro sistema para os que desfrutavam do ócio, a burguesia. Entretanto, os operários se tornam a classe trabalhadora com ideais que buscavam participação política, contrastando com as oligarquias, fruto dos coronéis.

Um dos sistemas destinava-se a atender às demandas educacionais das elites[...] O outro sistema devia encarregar-se da educação do povo. No contexto social em que foi criado, destinava-se, portanto, à população livre e pobre (AZEVEDO, 2009, p.20).

Outro aspecto, que também parecia se perpetuar para a construção dos novos padrões de conduta para o perfil da sociedade republicana, foi o eugenismo, baseado nos ideais Higienistas. Para a construção desta “nova” (que parece ter muita relação com o Império e Colônia) sociedade republicana, o papel social da mulher é ser mãe, enquanto do homem, defensor da pátria.

Sobre este aspecto, a legislação da Educação Física acaba por endossar estes papéis sociais, uma vez que deveria contribuir para um ideal de que

(...) mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI FILHO, 1988, p.56).

Podemos citar, como exemplo de legislações que contribuíram para este pensamento, o decreto-lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941 por meio do Sistema Esportivo Nacional (SEN), o qual, em seu artigo 54, afirmava que “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país” (BRASIL, 1941). Como forma de deliberação deste artigo, o Conselho Nacional de Desportos, instrui que

1. Às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação. 2. Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo-aquático, polo, rugby, hanterofilismo e baseball. 3. As entidades máximas dirigentes dos desportos do país poderão estabelecer condições especiais para a prática de desportos pelas mulheres, tendo em vista a idade ou o número incipiente de praticantes em determinada modalidade, observadas, porém, as regras desportivas das entidades internacionais. 4. No caso de desporto que não seja dirigido por entidade internacional, a dirigente no Brasil deverá solicitar ao CND a devida autorização para que possa ser praticado pelas mulheres (BRASIL, 1965, p. 8984).

Como também, a lei nº 6.605, de 13 de dezembro de 1977, em seu artigo 1º que cita ser “facultativa a prática da Educação Física, em todos os graus e ramos de ensino: (...) f) à aluna que tenha prole” (BRASIL, 1977, s/p).

A partir destas legislações, percebemos que parece se delinear uma discussão de Políticas Públicas de Educação Física e Esporte e Lazer, no sentido de atribuir à mulher a responsabilidade única e exclusiva de ser mãe. Talvez não fosse intitulado desta maneira, mas a lei citada acima, e sua seguinte deliberação, indica um caminho ideológico no qual as Políticas Públicas de Educação Física pareciam seguir, pois toda Política Pública representa as crenças sobre o modo de ver o mundo.

Nesse sentido, pensando a partir de como se materializam as Políticas Públicas, não podemos negar que durante a história da Educação Física, a busca pelo exercício político foi marcado somente pelo papel social alienador.

Movimentos de resistência a esta visão dual de corpo e mente, ao longo desse processo, também existiram. Castellani Filho (1988) cita o exemplo do Diretor da Confederação Brasileira de Judô que trocou o nome de quatro mulheres por nomes de homens para conseguir suas passagens junto à delegação do Conselho Nacional de Desporto, a fim de disputarem o campeonato sul-americano, o que resultou, após sua vitória, na inserção da Mulher no Judô, no ano de 1979.

Assim, nos parece claro que a Educação Física, neste aspecto, por meio de suas Legislações e Políticas Públicas, ainda que houvesse resistências, se colocava como reflexo da República, que desde 1889 estava sendo construída.

Neste íterim, o novo se parecia muito com o antigo, mudando apenas as nomenclaturas, pois a base econômica rural se transformava em urbana, que, por

sua vez, continuava a ser comandada pelas oligarquias, subjugando a classe trabalhadora. Outro exemplo – pesar de ser apontada a necessidade de ampliação dos ensinos primário e secundário para instrução da classe trabalhadora em busca da integração social devido aos altos índices de analfabetismo, em função da modernização durante o período República – nos parece que essa ampliação tenha ocorrido no nível do ensino particular. Como também a inserção do ensino profissional, que parecia ser destinado aos filhos da classe trabalhadora, uma vez que estava diretamente ligado ao mercado de trabalho (CASTELLANI FILHO, 1988). Sobre as escolas profissionais, Anísio Teixeira analisa este ensino um pouco diferente de Castellani Filho:

Fora as "escolas profissionais", nenhuma outra escola brasileira escapou a espírito de educação de "elite", profundamente arraigado em nossa sociedade e agravado ainda pelo preconceito contra o trabalho manual, que nos deixou a escravidão (TEIXEIRA, 1989, p.10).

Percebemos que Anísio Teixeira parece olhar com outros olhos o ensino profissional, não concebido como Castellani Filho de que sua presença acentuava ainda mais o preconceito do trabalho manual resgatado da escravidão. Ou seja, para nós, apesar de “nova” sociedade, a república, parecia perpetuar os ideais que contribuíam para o sistema dual de ensino e descriminalização da classe trabalhadora. Nesse contexto, as manifestações contrárias a esse movimento de segregação, se intensificaram a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a educação enquanto um sistema dual de ensino passou a ser problematizada.

Destacamos, nesse processo, as campanhas da alfabetização, universalização do ensino primário e Associação Brasileira da Educação (ABE) que tinha como objetivo propor uma política nacional da educação.

A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos, em torno do capítulo da educação, da Constituição de 34. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932 (...). (SAVIANI, 1981, p. 55).



Sobre o Manifesto dos “Pioneiros da Educação”, citado acima, este grupo de estudiosos defendia uma educação nova, caracterizada por ser pública, laica, obrigatória e gratuita que levava em consideração o ser humano como ser integral.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo (O MANIFESTO, 1932, p.191).

Destacamos, dentre este grupo de estudiosos, a participação de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, como autores deste documento. Anísio Teixeira pelos seus feitos em torno da defesa da educação integral, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado em 1950, na Bahia, para propiciar às crianças das classes populares acesso à “Escola Parque” e ao conjunto de atividades complementares às “Escolas Parque” (CAVALIERE, 2010).

E, Fernando de Azevedo, por suas produções na área da Educação Física, como cita Castellani Filho (1988, p.54), que “por várias ocasiões, explicou em seus escritos, o respeito e admiração que nutria por Rui Barbosa”, pois, como já apresentado anteriormente, ter sido um dos primeiros a defender a inserção da Educação Física na escola.

Neste sentido, percebemos que existe uma certa proximidade entre a Associação Brasileira de Educação e a Educação Física. Um exemplo desta relação é expresso por Castellani Filho, ao citar que

(...) em 1928, a Associação Brasileira de Educação – ABE – fundada 4 anos antes, no Rio de Janeiro, levou a efeito uma enquete junto aos professores do ensino secundário, sondando-os a respeito de suas impressões sobre a Educação Física naquele grau de ensino, obtendo, por parte dos mesmos, respostas que foram ao encontro do reconhecimento do seu valor e da necessidade de seu desenvolvimento no ensino secundário. Um ano depois, em 1929, ano da III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, foi promovido pela entidade, gestões no sentido de averiguar aspectos relativos aos métodos de Educação Física mais adequados às escolas primárias e secundárias, à formação profissional dos seus docentes e sobre a prática pedagógica dos professores frente aos obstáculos existentes no cumprimento de suas funções (CASTELLANI FILHO, 1988, p.74).

Percebemos, assim, um certo interesse da ABE com a área da Educação Física. Destacamos que, coincidentemente ou não, 5 meses depois de alguns encontros promovidos por esta associação que colocava a Educação Física certas vezes como tema central, foi expresso a partir Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil que decretou:

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937, s/p).

Além da marca já presente na área da Educação Física da eugenia, foi atribuída também às questões do ensino em direção ao adestramento físico para uma preparação de dever com a nação. Essa marca, possivelmente, se fazia presente, pela preocupação do Governo<sup>1</sup> do Presidente Getúlio Vargas com o contexto do capitalismo industrial instaurado pelas guerras mundiais.

Assim, ainda neste período, devido também a esta série de movimentos citados, no contexto mundial, além da preocupação local de elaborar um programa de política educacional integrado para ascensão da classe trabalhadora na busca por direitos políticos, o governo fez surgir algumas instituições.

Uma delas foi o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, desenvolvendo atividades relativas à saúde, ao esporte e ao meio ambiente, e o Conselho Federal de Educação. Destacamos que, posteriormente, a Saúde ganha autonomia e se desvincula do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, fazendo surgir o Ministério da Educação (ME) que compõe diversos Programas Federais, os quais ganham legalidade e legitimidade até os tempos atuais.

---

<sup>1</sup> Segundo Chauí (2000), Governo diz respeito a programas e projetos que uma parte da sociedade propõe para o todo que a compõe, enquanto o Estado é formado por um conjunto de instituições permanentes que permitem a ação dos governos.

Contudo, com a promulgação do Decreto-lei nº 2.072 de 1940, que instituía a educação cívica obrigatória em todos os graus e ramos de ensino e a Educação Física obrigatória nos cursos primário e secundário, percebemos que as ações as quais materializaram o surgimento destas instituições mencionadas acima, tinham uma definição política de governo voltada para a ênfase na nacionalidade e do ensino profissional na intenção de negar a prática pedagógica e sua reflexão sobre a sociedade (CASTELLANI, 1988).

Apesar deste feito, em face de condição de guerra que o mundo estava vivendo, a situação do Brasil parecia se moldar às condições impostas e, conseqüentemente, o papel da Educação Física nesse processo.

O Brasil inicia a implementação do seu parque industrial, mas com dificuldades de fazê-lo crescer e torná-lo acessível ao consumo da população em função das guerras. Como saída, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), hoje intitulado Sistema S.

Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (BRASIL, s/db).

Neste contexto, a Educação Física, por sua vez, área que parece ao longo da história ser bastante requisitada para garantir as definições e delineamentos políticos, não ficou de fora destas mudanças. Desta vez, sua atuação se constituiu dentro e fora dos sistemas de ensino. A partir do Decreto-lei nº 4.073, em 1942, a Educação Física passou a ser obrigatória no Ensino Industrial, como justificativa de uma “formação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.94).

Fora deste ensino, sua função era, a partir das atividades esportivas, jogos ao ar livre, momentos de alegria e saúde, se tornar articuladora para criar uma relação de unidade entre os trabalhadores operários e a empresa, uma espécie de sentido

de comunidade, forjando a preocupação com a saúde do trabalho, quando na realidade se preocupava com suas condições para o trabalho. Ou seja, cada vez mais descaracterizar a classe social trabalhadora e vinculá-la a valores burgueses da classe dominante, atitude que se assemelha muito aos períodos pré-republicanos. Além disso, as atividades vivenciadas pelos trabalhadores tornavam-se fruto da relação de produção do trabalho dos operários.

Atendia, assim, a Educação Física, fora do sistema oficial de ensino técnico-profissionalizantes – aquele de responsabilidade direta do Estado – a necessidade de, através de sua ação colaborar para que a extensão do controle sobre o trabalhador – tanto por parte das entidades patronais, quanto por parte do Estado, via Ministério do Trabalho – se desse para além de seu tempo de trabalho, já por eles administrado, incorporando dessa maneira as suas esferas de ação, tudo aquilo que girasse em torno da forma como o trabalhador viesse a ocupar o seu tempo de não-trabalho, entendendo sua força de trabalho, como também o seu tempo livre, expressão do tempo que lhe restava da adição do tempo de trabalho ao tempo de recuperação. O propósito de tal ação, vincula-se à intenção de orientar a ocupação do tempo de não-trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção (CASTELLANI FILHO, 1988, p.95).

Contudo, a segunda guerra mundial chega ao fim, e com ela também o Estado Novo (1937-1945), momento no qual, Segundo Azevedo (2009, p.37), os educadores remanescentes do manifesto de 32 conseguem “que na Constituição de 1946 fosse ratificado o direito à escola básica e explicitados os instrumentos legais e financeiros para a sua efetiva viabilização” como um direito de todos.

Assim, o sistema dual de ensino, como também a disseminação do movimento de mobilização política e de conscientização são colocados em questão. Podemos citar como exemplos destes movimentos de mobilização política, os movimentos de alfabetização, tais como Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimento de Cultura Popular, campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (AZEVEDO, 2009). Vale ressaltar, também, que alguns anos depois, em 1961, foi criado o Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 4.024 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN).

Apesar destas conquistas, estes movimentos foram cessados entre o período de 1964 a 1985 pela ditadura militar. Ainda neste período, o mundo vive a Guerra Fria, que tem início em 1945, com o período pós-guerras mundiais, e se prolonga

até 1991, quando o Brasil já está vivendo o período de redemocratização pós ditadura Militar a partir de 1985.

Mas, ainda sobre o contexto da ditadura militar no Brasil, a Educação Física, para Castellani Filho (1988, p.106-107), “(...) continuou a representar seus ‘papéis’, não vindo a sofrer, a ‘personagem’ por ela vivida, modificações substanciais em seus traços de personalidade na ‘peça’ em cena”. Assim, a área se manifestou a partir da expressão de características tecnicistas e instrumentais, com o foco em vivências poucos reflexivas de aspecto bio-fisiológico, como expresso a partir da lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975, dos objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desportos.

Art. 5º O Poder Executivo definirá a Política Nacional de Educação Física e Desportos, com os seguintes objetivos básicos: I - Aprimoramento da aptidão física da população; II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas; III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais; V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer (BRASIL, 1975).

Nesse sentido, o discurso do Plano de Educação Física e Desporto seria de investir nas políticas públicas de Esporte e Lazer como um direito do povo, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e Segurança Nacional, tão requisitada pelos civis e militares. Além da perpetuação das mesmas práticas fora do espaço escolar, nas quais as atividades de esporte, recreação ou lazer eram incentivadas dentro das grandes empresas, pois, operários fisicamente preparados, produzem mais. Perpetuando a ideia de no campo do esporte, para com a sociedade, de “catarse em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros. (...)” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.115).

Como exemplo dessas investidas, podemos citar em 1973, durante a presidência do General Garrastazu Médici, o surgimento do Movimento Esporte para Todos (EPT), após a seleção brasileira de futebol ter sido campeã durante Copa do México. Esta política proposta foi inspirada no surgimento do movimento Esporte Para Todos (EPT) na Noruega, que tinha por preocupação inicial o desenvolvimento do esporte na perspectiva educacional e cultural. O documento da Campanha do EPT foi um material didático para treinamento de voluntários esportivos, distribuído

gratuitamente nas escolas da rede municipal e estadual, propondo que o povo brasileiro despertasse para os princípios do

Lazer: Orientar o tempo livre para a prática esportiva com prazer e alegria de modo voluntário. Saúde: Criar oportunidades de melhoria de saúde do povo, no que se refere à prática de atividades físicas e recreativas. Integração social: Estimular a congregação e a solidariedade popular, dando ênfase à unidade familiar, às relações pais e filhos, à participação feminina e à valorização da criança e do idoso. Civismo: Reforçar o sentimento de povo, de nacionalidade e de integração nacional (COSTA, 1981, p.22).

A partir desses princípios, as ações do EPT ocorriam nos feriados e envolviam atividades como

(...) passeios de bicicletas, corridas a pé, ginástica de pais e filhos, Macroginástica, futebol - EPT, voleibol - EPT e atividades recreativas com bastão, cordas, elásticos, lenços, jogos de peteca e cantigas de roda. (...) A Campanha Esporte para Todos contou com a adesão de mais de 2.700 municípios, (...) cerca de 9,7 milhões de pessoas participaram nos eventos de massa; 10.458 voluntários esportivos foram mobilizados pela rede MOBREAL para a organização de promoções e competições, como as ruas de lazer e as colônias de férias (PAZIN, 2016, p.8).

Nesse sentido, em nosso ponto de vista, a campanha Esporte para Todos se solidificou a partir da canalização do processo de crise econômica no país (1974), das ações esportivas do EPT e do sucesso do esporte como uma atmosfera que gerou pseudoideais de nacionalismo como construção para um futuro melhor, cenário de democracia por meio das ações e comemorações nos feriados, país coeso pela integração das práticas de solidariedade, de amor à pátria, dedicação ao trabalho, amor à família, amor à comunidade, esperança, união, natureza, conagraçamento, coesão nacional.

Dessa maneira, fica claro que a implantação das políticas públicas de Esporte e Lazer a partir dos pseudoideais propagados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Assessoria Especial de Relações Públicas do governo (Aerp) tinha por objetivo propagar uma ideia de que aqueles que participavam do Esporte Para Todos eram alegres, felizes, otimistas. Ou seja, o EPT, enquanto política pública, se tornou um instrumento dos militares, gerador de “felicidade” para contribuir com a harmonia social e progresso da Nação, desconfigurando o momento político de

ditadura que era vivido, afastando os possíveis movimentos de “rebeldias”. Este exemplo nos mostra a que moldes se consolidaram os governos militares no Brasil.

Porém, com o fim da ditadura e início da redemocratização, a viabilização da proposta do EPT também foi encerrada. Além disso, o fim deste período ditatorial, em nosso ponto de vista, também possibilitou revelar o quanto as políticas públicas, no período militar, contribuíram para a negação dos direitos sociais.

Desse modo, as políticas públicas na área da Educação Física consequentemente não fugiram a esta condição. Como apresentado anteriormente, quando a Educação Física se colocava enquanto área que (apesar das resistências e conflitos, já que é fruto das relações sociais), esteve contribuindo para ideologias de desigualdade e controle social.

Entretanto, Linhales (1999) cita que o olhar para as políticas públicas na área da Educação Física começa a mudar a partir deste período de redemocratização, ao iniciar o processo de expansão dos direitos políticos, de busca pela cidadania. A ampliação destas ideias forçou o Estado a rever as ideologias que organizavam sua agenda política, incorporando interesses da classe trabalhadora.

Numa linguagem metafórica, poderíamos dizer que, num primeiro momento, o jogo não tinha muita graça, pois o resultado era sempre conhecido. Um time sempre ganhava, o outro sempre perdia, e o juiz era "ladrão", apitava sempre a favor dos ganhadores. Os perdedores concluíram que assim não jogariam mais e, sem eles, não haveria jogo. Num processo de grandes conflitos, tentaram estabelecer novas bases para as disputas. Regras foram instituídas, e o juiz, como mediador dos confrontos, deveria garantir que o jogo acontecesse pelas regras estabelecidas. Nesses novos termos, o resultado do jogo ora favorece um time, ora favorece o outro. O "dono da bola", porém, e ainda aquele antigo time de vencedores e, sem bola..., também não há jogo. A incerteza em relação aos resultados tornou o jogo mais atraente, mas a chantagem dos donos da bola continua comprometendo a "limpeza" do jogo e a integridade do juiz (LINHALES, 1999, p.75).

É com esse olhar, que a Educação Física como área do conhecimento da educação, passa a ser vista como um direito social, de modo que os interesses nos setores de esporte e lazer não podem ser considerados mais como domínio de grupos privados com maior poder econômico, pois uma vez que situado no campo da política pública, os setores de esporte e lazer, tornam-se também complexos e múltiplos (LINHALES, 1999).

Como exemplo desta mudança, diversos autores chamam atenção para uma série de acontecimentos que dizem respeito ao campo da Educação Física a partir da década de 80.

Jamerson (2000) cita que a Educação Física inicia, neste período, diversos debates que se articularam a movimentos sociais que contestavam as práticas e as políticas públicas vigentes, o que fez a área se articular com uma produção teórica histórica e sociológica, reivindicando cada vez mais a legalidade e legitimidade da Educação Física e práticas esportivas na escola.

A ideia era romper com os paradigmas da aptidão física que ainda marcavam a Educação Física, e isto se deu em favor do surgimento de novas abordagens e concepções para a prática pedagógica nas escolas. Como também, segundo Granja (2016, p.104), a concepção do esporte também passa por mudanças, “a partir de 1985, com a criação da Comissão de Reformulação do Esporte, abre novas frentes com o pressuposto do direito de todos à prática esportiva”, passando a ser compreendido a partir de três manifestações, como aponta Tubino (1992), esporte performance ou rendimento, esporte educação e esporte participação ou popular.

O esporte performance ou de rendimento diz respeito às práticas de rendimento esportivo, exibido em grandes espetáculos; o esporte educação é a dimensão social do esporte voltada para o educacional, situada a partir da interação social, do desenvolvimento psicomotor e das atividades físicas. E, por fim, o esporte participação ou popular, considera o esporte como prática lúdica e de lazer com a finalidade de bem-estar social dos seus praticantes (TUBINO, 1992).

Vale destacar que é essa discussão sobre as manifestações do esporte que vão caracterizar qual tipo de esporte os programas, de uma maneira geral, - e incluímos o Segundo Tempo neste bojo -, passam a incorporar em um período de redemocratização.

Além disso, com o período de redemocratização foi promulgada em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, na qual menciona o esporte como um direito social e o Sistema Nacional de Esporte em seu art.217º, no qual confere autonomia aos órgãos e escolherem seus gestores, sem interferência do Estado. Essa autonomia entre os Estados parece se prolongar até hoje, com a não efetivação, de fato, de um Sistema Nacional de Esporte e Lazer.



Na escola, por sua vez, o que assistíamos era “a desresponsabilização das escolas para com o componente curricular Educação Física, fruto da interpretação dada à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394, de 20.12.1996)” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.20).

Nesse sentido, parece que sempre estamos fazendo reviver este debate ao longo do processo histórico, desde o período colonial, na tentativa de buscar argumentos que legitimem a Educação Física e suas demais vivências na escola e fora dela. Parece-nos difícil tentar compreender esse processo sem citarmos os aspectos mundiais e as necessidades nacionais.

Um contexto mundial que influenciou nosso contexto nacional, em torno do exercício político relacionado à Educação Física que merece destaque nesta discussão, foi a influência do resultado das olimpíadas de Atlanta, em 1996 e em Sidney, em 2000.

Em função do êxito nas olimpíadas de Atlanta, em 1996, o Brasil carregava uma certa expectativa para as olimpíadas de Sidney, em 2000. Uma vez que a atuação da delegação brasileira no ano de 1996, segundo Assis de Oliveira (2009, p.24), foi considerada sua melhor participação alcançando “a 25ª (vigésima quinta) colocação no quadro de medalhas, conquistando um total de 15 (quinze) medalhas, sendo 3 (três) de ouro, 3 (três) de prata e 9 (nove) de bronze”.

Contudo, em Sidney, o resultado obtido, no dia 1º de outubro, se apresentou de maneira diferente de Atlanta: “o Brasil alcançou a 52ª (quincuagésima segunda) colocação, conquistando um total de 12 (doze) medalhas, sendo 6 (seis) de prata e 6 (seis) de bronze, não obtendo qualquer medalha de ouro” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.24).

Nesse contexto de derrota, surge o argumento de que seria necessário incentivar a iniciação esportiva nas escolas. Como forma de atender esta demanda, uma vez que já se havia criado, desde 1995, o Ministério de Estado Extraordinário do Esporte, e, posteriormente, no dia 31 de dezembro de 1998, pela Medida Provisória nº 1.794-8, o Ministério do Esporte e Turismo, o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (FHC), coloca em prática algumas ações que resultam em uma série de mudanças nas legislações.

A primeira, a criação da Comissão Nacional de Atletas (CNA) para funcionar como um colegiado de assessoramento ao ministro. A segunda, a convocação e instalação de uma Câmara Setorial de Esporte, fórum de debates com a finalidade de formular a Política Nacional do Esporte para os próximos anos, com a participação de diversos segmentos da comunidade esportiva e áreas afins. A Câmara Setorial de Esporte compõe quatro grupos temáticos (1 - esporte de base; 2 - desenvolvimento do esporte; 3 - esporte de rendimento; e 4 - esporte para portadores de deficiência) que, após quatro meses, apresentam relatórios com análises e sugestões (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.25).

Nessa mesma direção, a Portaria Interministerial nº 73, de 21 de junho de 2001, de ação conjunta entre o Ministério da Educação e do Esporte e Turismo, afirma que

Art. 1º - A educação física constitui-se componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa nos cursos noturnos. Art. 2º - No cumprimento do disposto no artigo anterior, os estabelecimentos de ensino deverão ministrar a educação física de forma integrada à proposta pedagógica da escola, e voltada ao bem-estar, à integração social e ao desenvolvimento físico e mental do aluno, apoiando as práticas desportivas (BRASIL, 2001a, s/p).

O discurso da obrigatoriedade posto, resultou na alteração do parágrafo 3º do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996.

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 2001b, s/p).

Em meio a essa “onda” de mudanças legais e ao contexto sócio-político, também, no ano de 2001, foi criado o Programa Esporte na Escola.

O programa é anunciado como um dos mais importantes da área social no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, lançado em cerimônia oficial no Palácio da Alvorada, com a presença do próprio presidente, de ministros e de vários atletas do esporte de alto rendimento. O material de divulgação afirma que esporte e educação formam uma dupla campeã. O público-alvo é formado pelos 36 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, com prioridade para as escolas públicas. As promessas são de investimentos em infraestrutura (construção de quadras), material esportivo e treinamento/monitoramento de pessoal. Com isso, espera-se criar condições para a prática de esportes nas aulas de Educação Física, nos horários extracurriculares e nos finais de semana (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.26).

De forma executiva para materializar o programa, foram pensados em Núcleos de Esporte na Escola.

O Núcleo é descrito como “a célula de execução do programa”. Cada escola representa um núcleo. São previstos núcleos de 5 tipos, variando conforme o tamanho da escola (Núcleo 1 = até 30 alunos; Núcleo 2 = de 31 a 150 alunos; Núcleo 3 = de 151 a 250 alunos; Núcleo 4 = de 251 a 500 alunos; Núcleo 5 = de 501 em diante). O tipo/tamanho do núcleo determina o número de estagiários de esportes a serem contratados com recursos do programa. Os quantitativos de alunos correspondem ao conjunto da escola, não havendo na cartilha referência direta ao número de alunos participantes do programa (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.105).

As atividades obrigatórias a serem desenvolvidas nos núcleos, era determinado, no mínimo como sugestão, modalidades olímpicas, uma individual e uma coletiva, além de jogos interclasses. E como vivências opcionais, as atividades esportivas lúdicas. Em sua Tese sobre o Programa Esporte na Escola, Savio de Assis de Oliveira (2009, p.192) informa que

Especificamente em relação ao Esporte na Escola, cujo período de vigência foi muito curto, observamos que se trata de um programa guarda-chuva, com ações diversificadas, não se resumindo à implantação de núcleos de esporte nas escolas. Uma de suas marcas ou promessas é a volta da obrigatoriedade da Educação Física, para o que se combinam iniciativas instrumentais e legais (portaria, alteração da LDB,...) com ações de intervenção direta nas escolas, no sentido da mobilização para a causa. A criação da Câmara Setorial do Esporte se destaca como um marco importante de construção de um diálogo para além dos limites governamentais, no sentido de formulação de propostas, metas e definição de responsabilidades. Apesar do relatório desse trabalho não se constituir em um texto oficial da política nacional do setor, o esforço institucional é reconhecido, ao menos formalmente, no documento final da 1ª Conferência Nacional do Esporte, já no governo seguinte.

Fizemos questão de dar lugar de destaque a este programa, pois para nós é esta relação, entre os governos de FHC e o do posterior Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), mencionada no final desta citação que ganham lugar diferenciado em nosso estudo.

Lula vence as eleições para José Serra, favorecido pelo desgosto da população com os oito anos (1994-2002) do governo com marcas neoliberais de FHC. Nesse clima de vitória marcado pela imagem que passava e pelo partido (Partido dos Trabalhadores – PT), a que pertencia o então presidente eleito, a classe

trabalhadora criou uma expectativa de transformação social (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009; ATHAYDE, 2011; MELO; HUNGARO; ATHAYDE, 2015).

No Governo Lula, os autores a seguir consideram que o centro da sua política social foi

o incentivo ao consumo (...) da participação das camadas mais pobres na produção da riqueza (vide aumento real do salário mínimo e unificação dos programas de voucher no Bolsa Família), mantendo traços progressistas, já que possuía uma margem maior de negociação com grande capital (FIGUEIREDO; TAFFAREL, 2013, p.128).

O Governo Lula foi um governo marcado por movimentos de disputa de força dos interesses da classe trabalhadora pelo acesso ao esporte e do modo de produção capitalista na intenção de expandir o esporte de alto rendimento e seu mercado lucrativo, porém exclusivo. Esta lógica nos permite entender um pouco em que contexto estavam situadas as Políticas Públicas de Esporte e Lazer no governo.

Assim, Lula em seu primeiro ano de mandato, 2003, rompe com o Ministério de Esporte e Turismo, cria um Ministério específico para o Esporte (ME) com o objetivo de formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano. Para alguns estudiosos, esta ação poderia representar maior contribuição e avanço do Estado às questões relacionadas às Políticas Públicas e Esporte e Lazer (FIGUEIREDO; TAFFAREL, 2013; MELO; HUNGARO; ATHAYDE, 2015; GRANJA, 2016).

O ME foi regulamentado com base na Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, popularizada como Lei Pelé. Após sua instituição, o Ministério apresentou um documento que instituiu uma Política Nacional de Esporte (PNE), na qual estabelecia as ações do ME.

Nela o esporte é reconhecido a partir de três manifestações: Desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação; Desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social e Desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais. Constituído por três secretarias e seus respectivos departamentos: 1- Secretaria Nacional de Esporte Educacional, composta pelo – a) Departamento de Esporte Educacional e de Identidade Cultural e b) Departamento de Esporte

Universitário; 2- Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer, composta pelo – a) Departamento de Política Social de Esporte e Lazer e b) Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte; 3- Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, composta pelo – a) Departamento de Esporte de Base e de Alto Rendimento e b) Departamento de Excelência e Promoção de Eventos (FIGUEIREDO; TAFFAREL, 2013, p.125).

A partir desse entendimento, foram pensadas ações, projetos e programas para a oferta do esporte e lazer. Dentre estas ações, podemos citar as três Conferências Nacionais do Esporte (CNEs), que representaram um espaço para debate, formulação e deliberação de políticas públicas de esporte e lazer para o país, entre a sociedade civil e representantes governamentais.

As duas primeiras CNEs focalizaram a (re)construção do Sistema Nacional de Esporte e Lazer (SNEL) e da Política Nacional de Esporte. Em seus textos finais são afirmados os princípios defendidos na PNE que deveriam referenciar um novo sistema baseado na inclusão social, na democratização da gestão e na universalização do esporte e lazer como direito de cada um e dever do Estado (BERNABÉ; STAREPRAVO, 2015, p.1).

Contudo, o Sistema Nacional de Esporte e Lazer não se consolida de fato, pois não são estabelecidos, nas conferências, meios para a integração entre os estados como foi previsto para efetivação do sistema, o que temos é uma descentralização de ações, por muitas vezes locais, como apresenta Linhales (1999), e a predominância da preocupação com o esporte de rendimento. Um exemplo desta preocupação foram os intensos embates em torno da organização financeira da renda para os megaeventos esportivos Jogos Pan Americanos no Rio de Janeiro (2007), Copa do Mundo no Brasil (2014) e Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro (2016), a Lei de Incentivo ao Esporte, Bolsa-atleta.

Para os autores, Athayde (2011), Melo, Húngaro e Athayde (2015) e Figueiredo e Taffarel (2015), estes foram movimentos contraditórios, paradoxais, pois ao passo que algumas ações demonstraram os interesses do setor privado em investir no esporte de rendimento, tivemos o investimento ao fomento da produção do conhecimento na área das políticas públicas de esporte por meio da Rede de Centros de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (CEDES), as Conferências Nacionais e a criação de projetos e programas que expressavam, em seus documentos, um discurso de democratização e acesso popular às práticas de esporte e lazer.

Nesse sentido, é na criação de um desses programas, especificamente no campo escolar, que nosso estudo se situa.

Em 23 de abril é firmado um protocolo de intenções entre os ministérios do Esporte e da Educação com vistas à execução de programa relacionado ao esporte no ensino fundamental. O objetivo, mais especificamente, é estabelecer projeto de cooperação mútua visando implementar o “Programa Segundo Tempo” em todo o Brasil, destinado a fomentar a prática de esporte entre estudantes de escolas públicas de ensino fundamental. Em junho do mesmo ano, é firmado Protocolo de Intenções entre a União, representada pelos Ministérios do Esporte e da Educação, o Governo do Estado de Goiás, as Prefeituras de Anápolis e de Goiânia e a Universidade Federal de Goiás, visando à implementação de um projeto-piloto do programa em escolas públicas do estado de Goiás. Prosseguem-se contatos com governos estaduais e prefeituras para formalização de convênios e implementação dos núcleos de esporte. No início de outubro de 2003, o programa é lançado oficialmente pelo presidente Lula, com a presença de ministros, atletas e entidades parceiras (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.27).

Contudo, o Programa Segundo Tempo (PST), como apresentado por Assis de Oliveira (2009) parece se situar em continuidade, e no mesmo desenho político, com o Programa apresentado anteriormente, Esporte na Escola criado durante o governo FHC, por suas semelhanças com o formato ministerial, sugestão de implementação em estados, municípios ou instituições não governamentais, pelos tipos das atividades ofertadas, o horário no contraturno destinado ao desenvolvimento das atividades e ao entendimento do esporte como área de conhecimento da Educação Física.

Temos, dessa forma, oriundos de projetos políticos que se enfrentaram em embate eleitoral e se anunciaram diferentes um do outro, programas de esporte escolar que, aparentemente, assemelham-se e conformam uma linha de continuidade na atuação do Estado, por meio de uma política pública específica. Nos dois programas, à ideia de democratização do acesso à prática esportiva são agregadas outras virtudes do esporte, como o combate às drogas e à violência, a formação integral, a prevenção de doenças, entre outras (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.28)

Além disso, outro elemento que, para nossa discussão é categoria fundamental, se faz presente no Programa Esporte na Escola e também marca presença no Segundo Tempo é o Lúdico na prática pedagógica dos programas. É, por esse fato, que nesta pesquisa, nos propomos, dentre tanto Programas Federais existentes no Ministério do Esporte, a estudar o Programa Segundo Tempo, pois

tem a possibilidade de se materializar no chão da escola, por meio da oferta aos estudantes de um universo Lúdico.

## **2.1 O PST: da origem à atualidade**

Neste subitem, temos como objetivo apresentar um pouco de como se organiza o Segundo Tempo desde o seu formato inicial, proposto em seu ano de criação, até o que temos posto atualmente. Sendo assim, nossa investigação compreende o espaço temporal de 2003 até o ano de término desta investigação, 2017.

Ressaltamos que os dados que subsidiaram a construção deste tópico são fruto de nossa exploração bibliográfica, como também dos documentos oficiais do Programa Segundo Tempo, os quais foram apresentados anteriormente.

Segundo Assis de Oliveira (2009, p.27), o diálogo sobre o Programa Segundo Tempo surge no primeiro ano de mandato do Presidente Lula, a partir de um

Protocolo de Intenções entre a União, representada pelos Ministérios do Esporte e da Educação, o Governo do Estado de Goiás, as Prefeituras de Anápolis e de Goiânia e a Universidade Federal de Goiás, visando à implementação de um projeto-piloto do programa em escolas públicas do estado de Goiás. Prosseguem-se contatos com governos estaduais e prefeituras para formalização de convênios e implementação dos núcleos de esporte. No início de outubro de 2003, o programa é lançado oficialmente pelo presidente Lula, com a presença de ministros, atletas e entidades parceiras.

Esse lançamento oficial do programa se deu a partir da Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Esporte (ME).

Em seu formato inicial, o Segundo Tempo tinha por objetivo fomentar a prática esportiva aos estudantes de estabelecimentos de ensino público do Brasil. Para isso, as atividades esportivas deveriam acontecer no contraturno escolar, como fator de contribuição para o desenvolvimento da escola em tempo integral, evitando a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, contribuindo para a

inclusão social, desenvolvimento integral do indivíduo e prática da iniciação esportiva (BRASIL, 2003).

Além disso, a prioridade de atendimento eram escolas públicas do ensino fundamental que tivessem mais de quinhentos (500) estudantes e fossem localizadas em áreas de risco social (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009).

A implantação e os critérios de participação das escolas, desde o início do Segundo Tempo, seu deu por meio de convênios: “Art. 13. A implantação do Projeto Segundo Tempo será ajustada por meio de convênios específicos.” (BRASIL, 2003, p. 19). De maneira que neste convênio deveriam ser atendidos os seguintes critérios:

Os estados e municípios devem indicar um coordenador do programa para a respectiva rede. As escolas devem dispor de carga-horária de professor para coordenar o projeto, bem como de um quadro de horários para uso da quadra esportiva. Além disso, devem inserir o programa no projeto pedagógico da escola. As instituições de ensino superior ficam responsáveis pela seleção, capacitação e encaminhamento de estagiários/bolsistas, além do acompanhamento dos mesmos nas escolas. Do ponto de vista do funcionamento, cada escola participante deve desenvolver atividades duas vezes por semana (no mínimo) e atender 200 alunos (no mínimo), garantindo a participação de portadores de necessidades especiais. Deve desenvolver pelo menos duas atividades esportivas coletivas e uma individual, além de fornecer reforço alimentar para os participantes do projeto. Para ministrar essas atividades são previstos dois monitores/estagiários por turno, sob a coordenação do professor da escola (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.142).

Sobre esta característica de selecionar os locais para atividades do projeto através de convênios, Assis de Oliveira (2009) comenta que, além de ser reconhecido como sucessor ou continuação do Programa Esporte na Escola, o Segundo Tempo também é fruto de outro programa, o Esporte Solidário. A diferença é que o Esporte Solidário já existia há algum tempo nessa dinâmica de convênios com entidades, enquanto que o Esporte na Escola era direcionado a articulações com as escolas por meio das secretarias de educação. Então, uma vez que o Ministério do Esporte assume a condução dos convênios do Programa Esporte Solidário, incorpora esta mesma ideia para o Segundo Tempo, que só fez a mudança de nomenclatura para fundir diversas ações de outros programas. O saldo destas articulações é a transformação do Segundo Tempo em duas propostas, Segundo Tempo (voltado às escolas) e o Programa Esporte e Lazer da Cidade



(destinado à comunidade, aos clubes, organizações não governamentais, etc.) (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009).

Além disso, O Segundo Tempo, em seu formato inicial, também indicou critérios para o local das atividades e financiamento:

Art. 9 As atividades do Projeto Segundo Tempo deverão ser realizadas no interior das unidades de ensino contempladas ou em espaços físicos esportivos cedidos por terceiros. Art. 10. O Ministério do Esporte será o responsável por disponibilizar os recursos financeiros necessários ao funcionamento do Projeto Segundo Tempo, por meio do pagamento de bolsa ou ajuda de custo a monitores, implantação de programa de avaliação e capacitação dos agentes incumbidos de monitorar e coordenar o projeto, além do fornecimento de material esportivo, proveniente do projeto "Pintando a Liberdade". Art. 11. O Ministério da Educação, respeitadas suas Normas e Resoluções próprias, suas disponibilidades orçamentárias e, com base nos dados fornecidos pelo Ministério do Esporte, referentes aos alunos a serem contemplados neste projeto, bem como o município e a rede de ensino aos quais pertencem, apoiará: I - o fornecimento de materiais esportivos suplementares, por intermédio do Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA; II - reforço alimentar, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2003, p. 19).

Contudo, a coordenação do projeto (em sua criação, ainda não era intitulado como programa, isto muda a partir de 2005) tinha caráter interministerial, entre o Ministério do Esporte, por intermédio da Secretaria Nacional de Esporte Educacional, e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.

Um último aspecto interessante sobre essa fase inicial é que, desde o seu princípio, os documentos deixavam claro que "Art. 7º A participação no Projeto Segundo Tempo não dispensa os alunos das aulas de Educação Física Escolar" (BRASIL, 2003, p. 19).

Entretanto, com o passar dos anos, algumas mudanças são atribuídas ao projeto. Como por exemplo, inicialmente o Segundo Tempo estava situado em uma portaria interministerial, atualmente, encontra-se apenas no Ministério do Esporte.

Além disso, era reconhecido como projeto, atualmente é denominado como programa e, vale destacar, que é um dos prioritários do Governo.

Seu objetivo costumava estar ligado à prática esportiva de maneira geral no contraturno escolar para fomentar o desenvolvimento da escola em tempo integral.

Hoje, o Programa busca democratizar especificamente o acesso à cultura do esporte educacional, como forma de promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens matriculados na rede pública de ensino, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009; BRASIL, 2016).

Para além desse objetivo principal, o programa também busca

Oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes, preferencialmente matriculadas nas escolas públicas, a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral; Oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade; Desenvolver valores sociais; Contribuir para a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras; e Contribuir para a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio, integração social e saúde) (BRASIL, 2016, p.7).

Sendo assim, o programa pauta sua fundamentação pedagógica na perspectiva do esporte educacional como um direito social, voltado para “desenvolvimento integral do indivíduo (...) por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas como estímulo à vida ativa” (BRASIL, 2016, p.7). Nesse sentido, sua fundamentação parece ter sido ampliada em torno da mudança de objetivos.

Nesta perspectiva, o esporte educacional no Segundo Tempo é entendido, a partir da Lei Pelé nº 9.615 de 24/05/1998 - DOU de 25/03/1998, como

(...) praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;(...) (BRASIL, 1998, s/p).

Dessa maneira, os princípios que norteiam a prática pedagógica do programa são inclusão social, esporte e lazer como direito social e dever do Estado e exercício da cidadania, voltados a adolescentes e jovens entre 6 e 17 anos, que estão matriculados na rede pública de ensino em áreas de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2016; SIMÕES, 2017). É importante destacar que o público-alvo do Programa, desde o início, se manteve direcionado aos estudantes que estão em situações de risco ou vulnerabilidade social.

Um dado que apresenta esta amostra de beneficiários do programa em áreas de vulnerabilidade foi apresentado por Sousa et al (2010), no qual ele verifica que 40,1% dos estudantes tem uma renda familiar de até R\$ 600,00, 30% recebem de R\$ 600,01 a R\$ 1.250,00, 12,8% entre R\$ 1.250,01 a R\$ 2.000,00 e 4,1% acima de R\$ 2.000,00.

Outro dado importante, nesse sentido, é apresentado por Oliveira (2009) ao afirmar que

Desde sua criação em 2003, o Programa já atendeu mais de três milhões de crianças, adolescentes e jovens, com um investimento do governo federal de aproximadamente R\$ 800.000.000,00 (oitocentos milhões de reais). Atualmente, o Programa atende simultaneamente em torno de um milhão de crianças, adolescentes e jovens distribuídos em torno de 1.300 municípios de todas as regiões do País (OLIVEIRA, 2009, p.9-10).

O investimento, anteriormente citado, para a materialização do programa nas instituições é diferentemente de sua estrutura inicial, atualmente é financiado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O repasse deste financiamento é feito a cada 24 meses, determinado pela adesão da instituição por meio de convênios, estrutura que se mantém desde o seu princípio em 2003.

É desenvolvido por meio da formalização de parcerias entre as entidades públicas e o Ministério do Esporte, com vigência pré-estabelecida de 24 meses, onde se aplica a proposta pedagógica do PST com vistas a possibilitar múltiplas vivências esportivas aos beneficiados (BRASIL, 2016, p.8)

Para dar conta da adesão ao programa, é necessária uma organização e estruturação. Nesse sentido, para que as escolas das redes municipais ou estaduais do Brasil participem do PST, é necessária a adesão das secretarias ao Programa. Para isso o Programa deve contar com o apoio de um

**Coordenador-geral** – Professor de nível superior com experiência comprovada em gestão e/ou administração de projetos esportivo-educacionais. Deverá ser indicado no momento da formalização do convênio, devendo apresentar o respectivo Currículo. Dedicção de 40h/semanais. **Coordenador-pedagógico** – Professor de nível superior da área de educação física ou esporte, com experiência pedagógica para coordenação, supervisão e orientação na elaboração de propostas

pedagógicas. Dedicção de 20h/semanais. **Coordenador-setorial** – Professor de nível superior da área de educação física ou esporte, com experiência no desenvolvimento de ações comunitárias, organização e supervisão de projetos, somente para convênios a partir de 20 núcleos (2.000 beneficiados) ou fração (um profissional a cada 20 núcleos). Dedicção de 20h/semanais. **Interlocutor SICONV** – Profissional de nível superior com experiência em gestão e/ou administração de projetos sociais, que tenha domínio do Sistema de Convênios do Governo Federal (SICONV). Deverá ser indicado no momento da formalização do convênio (BRASIL, 2016, p.11).

Esses são os profissionais que trabalham no nível de coordenação para o desenvolvimento das atividades em cada Núcleo de Esporte Educacional (NEE) da respectiva instituição. A criação do núcleo possibilitou alguns avanços para a prática pedagógica do Programa, como por exemplo, o aumento na carga horária e a presença específica do professor coordenador em aula.

Os núcleos são espaços específicos (ambiente escolar, comunitário, público ou privado) que, de preferência, não necessite de transporte para acesso, com condições mínimas como banheiro e bebedouros, os quais devem compor um número de 70 a 100 crianças matriculadas, com turmas de no máximo 35 estudantes, para oferta das atividades no contraturno no mínimo 3 vezes na semana, 2 horas por dia, buscando ocupar o tempo ocioso dos beneficiários por meio das atividades (OLIVEIRA; PERIM, 2009; BRASIL, 2016).

As atividades nos núcleos devem ocorrer a partir da orientação de coordenadores e monitores de Educação Física ou Esporte. O professor de Educação Física deve ter nível superior da área de educação física ou esporte, e deve ser o responsável pela organização, condução e desenvolvimento das atividades no núcleo. Enquanto que o Acadêmico de Educação Física ou Esporte deve ser estudante de graduação, matriculado em cursos de educação física ou esporte, se possível já na primeira metade do curso, e será responsável pelo apoio do desenvolvimento das atividades esportivas junto ao professor.

A democratização das atividades esportivas a serem vivenciadas nos núcleos, conforme informam os documentos oficiais analisados, devem ser, preferencialmente, no mínimo 3 modalidades, 2 coletivas e 1 individual, para estudantes de até 15 anos e, a partir desta idade, somente 1 modalidade do interesse do estudante. Os documentos citam a possibilidade de vivência de diversas atividades como, Basquetebol, Futebol de Campo, Futsal, Handebol,

Voleibol, Atletismo, Capoeira, Ginásticas, Lutas, Natação, Tênis de Campo e de Mesa, e também atividades específicas da região na qual o núcleo está inserido. Os documentos destacam de maneira geral que as atividades esportivas devem

(...) ter caráter educacional, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, de forma a favorecer a consciência de seu próprio corpo, explorar seus limites, aumentar as suas potencialidades, desenvolver seu espírito de solidariedade, de cooperação mútua e de respeito pelo coletivo. O processo de ensino-aprendizagem deve estar voltado para o estímulo à compreensão da convivência em grupo, das regras necessárias à organização das atividades, da partilha de decisões e emoções, fazendo com que o indivíduo possa reconhecer seus direitos e deveres para uma boa convivência social. A definição das modalidades a serem desenvolvidas junto aos beneficiados deverá considerar o contexto como um todo: disponibilidade de recursos físicos e humanos para desenvolvê-las, forma de organização e vigência do projeto (BRASIL, 2016, p.10).

Além destas atividades, o núcleo pode oferecer, caso tenha o interesse, atividades opcionais. Segundo Simões (2017), estas atividades são adaptações do Programa Segundo Tempo, como o Recreio nas Férias, que também busca ocupar o tempo de recesso do Programa, dando versões ainda mais lúdicas, com destaque aos jogos e brincadeiras, no período das férias do recesso escolar, e os Núcleos nas comunidades indígenas e quilombolas.

Assim, para o desenvolvimento de todas estas atividades no Programa com qualidade pedagógica, os profissionais de Educação Física ou Esportes precisam estar situados em um contexto de formação continuada. Como ação de formação continuada e acompanhamento pedagógico, o PST vem atuando desde o ano de 2007 por meio do Sistema Nacional de Esporte Lazer e Inclusão Social (SNELIS) – que, em momento anterior, era denominado de Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED) – ofertando produções para contribuir com a capacitação dos profissionais.

No ano de 2007, a SNEED concentrou esforços na revisão das diretrizes operacionais e no processo de construção de sua Proposta Pedagógica, concebida a partir dessa compreensão de esporte educacional, visando ao estabelecimento de uma identidade nacional para o Programa e ao desenvolvimento de um novo modelo de capacitação. Esse modelo está mais adequado à sua realidade, em função das dificuldades identificadas no decorrer do processo de capacitação, na modalidade educação à distância, desenvolvido nos anos de 2004 a 2006. A essência do trabalho realizado pautou-se na necessidade de implementação das Diretrizes Pedagógicas,

embasadas nos Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo, e do novo modelo de capacitação que passou a ser obrigatório para todos os recursos humanos inseridos no Programa por meio de formação de multiplicadores, de forma presencial e descentralizada. De forma complementar, para dar suporte à materialização da proposta pedagógica, a SNEED implementou, com apoio das Universidades, uma nova sistemática de acompanhamento pedagógico e administrativo dos convênios do PST. A nova sistemática é organizada a partir de uma rede de universidades que formam Equipes Colaboradoras (EC), num total de 19 Equipes, compostas por professores de 44 Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas em todas as regiões do país, com 156 novos integrantes. Essa rede foi viabilizada pela parceria estabelecida com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ampliada após a experiência bem-sucedida na realização do Processo de Capacitação dos Recursos Humanos envolvidos no PST (OLIVEIRA; PERIM, 2009, p. 13-14).

Consideramos bastante relevante para o nosso estudo, esta parceria da UFRGS com o Ministério do Esporte, pois é a partir dela que surge o Projeto Memórias do Programa Segundo Tempo junto ao Centro Memória do Esporte, que congrega uma série de produções sobre o Programa Segundo Tempo com a ideia do livre acesso às publicações. O site do Centro de Memória do Esporte inclui notícias, entrevistas, exposições, livros, publicações, vídeos e links, toda uma produção relacionada ao PST (CEME, s/d). Como dito anteriormente, esta foi uma das nossas fontes de pesquisa para compreendermos o Programa Segundo Tempo. Além disso, a proposição de manter relação entre o PST e instituições de ensino superior foi uma indicação do programa desde o seu “surgimento”.

Desse modo, é a partir do surgimento do Programa Segundo Tempo que decidimos investigar como o lúdico está presente na ação da prática pedagógica dos professores que fazem parte desse programa, no sentido de contribuir para com os professores e os estudantes envolvidos nesta realidade.

### **3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO LÚDICO COMO PRINCÍPIO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**

Neste tópico que segue, iremos resgatar teórico-metodologicamente o Lúdico como princípio para enriquecer a Prática Pedagógica dos professores do Programa Segundo Tempo.

O Programa Segundo Tempo pauta sua fundamentação pedagógica na perspectiva do esporte educacional por meio de ações lúdicas (BRASIL, 2016). Nesse sentido, acreditamos que é por meio do Lúdico que as atividades do Segundo Tempo se materializam.

Simões (2017) aponta esta relação entre o Programa Segundo Tempo e o lúdico. Ele afirma que os professores, ao tratarem os conteúdos das atividades corporais no programa com base no Lúdico, têm a possibilidade de trabalhar em melhores condições as manifestações culturais, de modo leve, espontâneo e criativo, pois estarão proporcionando um ambiente de resgate à socialização, cooperação e autoconhecimento, como também os elementos lúdicos da cultura. Sendo assim, o espaço de aula, durante a prática pedagógica dos professores se torna um espaço de encontro humano.

Um Programa de políticas públicas com esse olhar tem maior possibilidade de atender às necessidades de seus beneficiários, uma vez que estando esses desprovidos da necessidade de competir, de se firmar em posições de destaque, vivenciam um comportamento que os leva a se colocarem de maneira natural de frente às propostas que o professor apresenta, agindo assim com naturalidade. Dentro desse entendimento sobre o exercício de ensino-aprendizagem, quanto mais espontânea e prazerosa for a atividade, melhores os resultados que seus praticantes obterão (SIMÕES, 2017, p.34-35).

A partir desta afirmação do autor, nos perguntamos: por meio de um olhar Lúdico, deixamos de carregar a necessidade da competição exacerbada? Porque passamos a agir com naturalidade? O Lúdico mantém então relação com o prazer? Porque o lúdico é capaz de proporcionar tudo isso? Afinal, o que é o Lúdico? Como identificar o Lúdico na prática pedagógica do professor do Segundo Tempo? É nesse conjunto de indagações que apresentaremos o Lúdico, neste e nos próximos capítulos.

Em nossa caminhada de resposta a estas indagações, percebemos a dificuldade que os autores têm em conceituarem o Lúdico, e quando não, o consideram como sinônimo de jogo. Sobre esta dificuldade, França (2008, p.38), aponta que o estudo sobre o Lúdico

(...) não é uma tarefa fácil, tanto por ser uma expressão da subjetividade humana quanto pelas amplas discussões no seio acadêmico acerca da manifestação desse fenômeno, cujo estudo, por muito tempo, esteve associado à idéia de relaxamento, de dispersão de energia e de objetivos pedagógicos pré-determinados.

Não estamos aqui querendo apontar o que tem sido colocado como certo ou errado pelos pesquisadores, até porque este é um caminho de construção que se justifica inclusive pela proximidade que a origem da palavra Lúdico, em diversas línguas, tem com a palavra jogo. Huizinga (2000), em sua obra clássica, nos apresenta alguns exemplos.

A língua grega possui ao menos três palavras diferentes para designar jogo, uma delas é *παιδία*, na qual seus derivados *παίζειν* (brincar), *παίγμα* e *παίγνιον* (brinquedo), indica formas lúdicas. Na língua germânica, a palavra *divyati*, indica os jogos de azar, mas também corresponde a outros aspectos que ele vai mencionar como sendo da esfera lúdica, brincar, contar piadas, fazer troça. O japonês por sua vez, designa a função lúdica com as palavras *asobi* e *asobu*, que significam jogo em geral, recreação, relaxamento, divertimento, passatempo, excursão ou passeio, distração, deboche, preguiçar, ócio, disponibilidade, jogo de azar, estar desempregado (HUIZINGA, 2000).

Nesse sentido, compreendemos que, em diversas línguas, existe uma série de atividades que significam jogo, mas também que estão presentes no que ele vai chamar de esfera Lúdica.

Já os povos Hebreus, de maneira contrária ao grego, tinham pelo menos três palavras para indicar jogo, e o latim com uma única palavra, *ludus*, “cobre todo o terreno do jogo. (...) *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar.” (HUIZINGA, 2000, p.29). Assim, para o autor, foi talvez pela sua condição fonética ou semântica, que a



palavra *ludus* deixa de aparecer nas línguas de maneira geral, sendo substituída por *jocus*, que significa jogar ou jogo.

É então, no sentido de nos aproximarmos do regaste epistemológico do *ludus* que, para nós, não faz sentido restringir a discussão deste capítulo sobre o Lúdico como somente sinônimo de jogo. Contudo, não podemos negar, de que muito do que foi apresentado mantém estreita relação sobre e com os autores que discutem o jogo, em decorrência das justificativas apresentadas acima.

Esta nossa escolha, em não restringir o Lúdico somente como sinônimo de jogo, encontra apoio em Marcellino (2009), ao afirmar que não compreende o lúdico de maneira isolada, enquanto atividades específicas, como jogo ou a brincadeira, mas como produto, processo, conteúdo e forma da cultura historicamente situada.

Para enriquecer esta discussão, nos baseamos inicialmente na dissertação de França (2008, p.19), que se propõe a “compreender como os princípios constitutivos de uma prática docente expressa com ludicidade contribuem para a alteração do trato com o conhecimento em turmas de 1º ciclo do Ensino Fundamental”. Para dar conta deste objetivo, a autora em seu estudo descreve que passou por uma série de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas as quais ela denomina de “envolvimento epistêmico”. Estas experiências, ela afirma, possibilitaram sua aproximação com teóricos nos quais ela encontrou sua base filosófica e, conseqüentemente, o objeto de estudo.

Como resultado dessa investida epistêmica, elencamos os princípios que, na nossa ótica, consubstanciam essa prática: a alegria, o respeito à totalidade humana, o respeito à corporeidade, o estímulo de vivências que possam provocar o fluxo, o respeito à liberdade e à autonomia, a observação do tempo individual de aprendizagem e a abertura ao diálogo (FRANÇA, 2008, p.18).

A autora identifica a partir de seu envolvimento epistêmico, com base em alguns teóricos, quais seriam estes princípios constitutivos da ludicidade que podem se expressar na prática docente.

Desse modo, esse estudo realizado por França (2008) nos ajuda a compreender o Lúdico como e a partir de princípios. Além desta autora, outros estudos também citam esta relação do Lúdico como princípio.

Ayoub (2001), em seu artigo, tem objetivo de refletir a respeito do espaço da Educação Física na educação infantil. Nesta discussão, ela vem afirmar que a linguagem corporal é uma especificidade da Educação Física e, como tal, deve ser trabalhada tendo o Lúdico como princípio.

Além desta autora, Alves (2009), em sua investigação, buscou conhecer como o Lúdico foi acolhido pela escola de educação infantil brasileira no início de século XXI, investigando a prática pedagógica de professoras que atuam em escolas da rede pública de uma cidade do Estado de São Paulo. Assim, nesse diálogo, o autor considera o Lúdico como um princípio, pois prima pelo domínio do princípio do prazer sob a realidade, à medida que representa significados que lhes são atribuídos na prática pedagógica.

Outra autora em quem também nos baseamos para tratar o Lúdico, como princípio, foi Tristão (2010). Esta autora, em seu estudo, refletiu sobre o lúdico como princípio na construção de conhecimento da prática pedagógica do estudante na alfabetização em três escolas da rede pública do município de Gravataí, Rio Grande do Sul. Ao final de sua investigação, a autora percebeu que o Lúdico, como princípio, na prática pedagógica, possibilita que “a realidade seja experimentada, revista, reformulada no sentido de uma interação social efetiva”. Além disso, nos leva a perceber o universo imaginário e entrar no mundo da criança, possibilitando um desenvolvimento humano integral (TRISTÃO, 2010, p.27).

Dessa maneira, essas contribuições nos levaram a considerar o Lúdico, na prática pedagógica dos professores do Segundo Tempo, a partir de princípios fruto dos nossos estudos e pesquisas, explicitadas na introdução, bem como das nossas aproximações com os dados bibliográficos. De modo que, os princípios revelados por nós, não são (e não poderiam ser, pois cada estudo tem sua singularidade) os mesmos que foram indicados por França (2008).

Vale ressaltar que estamos entendendo o conceito de princípio, como sendo “O que serve de base a alguma coisa; causa primeira, raiz (...)” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1552). Sendo assim, iremos apresentar os princípios do lúdico a partir de referências oriundas de pesquisas anteriormente desenvolvidas, os quais irão subsidiar nossa análise sobre como os professores do Segundo Tempo compreendem o Lúdico em suas práticas pedagógicas. Destacamos que, ao longo

dos nossos estudos, percebemos que os autores, de maneira geral, por vezes, usam a palavra Ludicidade e, em outros momentos, o termo Lúdico. Nesse sentido, tomamos como preferência usar a palavra Lúdico, mas entendendo que quando os autores citados por nós usarem Ludicidade, estaremos interpretando estas duas palavras numa relação de sinonímia entre si.

Assim, compreendemos que uma prática pedagógica do professor do Segundo Tempo, que toma por base princípios Lúdicos, se caracteriza pela alegria, diversão, gratuidade, imaginação, plenitude e liberdade.

Snyders (1993) afirma que, apesar dos avanços educacionais que tivemos, a escola ainda não é conhecida como um lugar de alegria, e, quando sim, não são alegrias próprias da escola, mas alegrias fora do contexto escolar.

Quando eu induzo alunos a falar sobre a alegria na escola, alguns recordam a alegria das algazarras, a alegria do companheirismo. Muitos transpõem para a escola alegrias vindas de fora, como festas combinadas na escola ou excursões organizadas pela escola, mas todas com o objetivo preciso de sair da escola (SNYDERS, 1993, p.31-32).

Apesar disso, para o autor, a escola tem condições de ter alegria, e, por isso, deve ter também como função proporcionar alegria aos estudantes ao longo do período de escolarização, além da preparação para o futuro. É somente a partir da alegria que os estudantes poderão ter a possibilidade de ignorar as distrações que os colocam para fora do contexto escolar.

Nesse sentido, entendemos que a alegria sobre a qual Snyders refere, não se caracteriza por momentos, mas a alegria cultural escolar.

(...) a convivência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis (SNYDERS, 1993, p.31-32).

Assim, a alegria cultural escolar, como resultado de relação entre os estudantes e a cultura, é um ato no qual progredimos, crescemos, avançamos. Nessa mesma linha de pensamento, Santin (2001, p.27) afirma que “a alegria se sente, se vive, se experimenta, ela não é uma representação mental”.

Mas que cultura é esta a que Snyder se refere? Para ele, existem culturas originadas diretamente na nossa experiência com a vida cotidiana, que internalizamos sem perceber, esta seria a nossa cultura primeira. Contudo, a cultura primeira não nos permite viver a vida com plenitude, todas as nossas satisfações, por isso necessitamos da cultura elaborada, aquela que nos permite refletir sobre a cultura primeira (SNYDERS, 1988, 1993).

À medida que os estudantes, por meio da alegria cultural escolar, acessam a cultura elaborada, isso vai permitindo a eles a satisfação cultural, fazendo-os crescer, fortalecendo a confiança neles mesmos, na vida, e mais do que isso, percebendo a necessidade que a sociedade, de maneira geral, tem de alegria.

Os homens não são felizes, absolutamente tão felizes como poderiam ser – e é bem por isso que este mundo, esta sociedade devem ser transformados: os que têm muita confiança nos homens, muita esperança na possibilidade de serem felizes, só eles podem tomar parte nos avanços revolucionários; não será isto o mesmo que dizer que eles se aproximam desde agora de um certo tipo de satisfação (SNYDERS, 1988, p.21).

Percebendo essa necessidade, como então podemos na escola atingir tal alegria? Esta resposta parece estar presente em alguns aspectos. O primeiro deles é a ideia de coletivo, de grupo, pois não seria possível compreender uma cultura lúdica que não visa o coletivo. É isso que os estudantes na escola parecem buscar, a igualdade no coletivo, compreender uns aos outros, poder se colocar e ouvir o outro, trabalhar juntos.

Uma espera de igualdade, uma procura de igualdade, a esperança de trocas, de comunicações sobre um pé de igualdade e não mais ser julgado pelo adulto, chocar-se com superioridade, com a autoridade dos adultos ou com sua condescendência; “você ainda é um garoto”... não se pode levá-lo em consideração”. A partir do que os jovens aspiram a compreender-se uns aos outros: escutar os parceiros e serem escutados por eles, persuadi-los e deixar-se persuadir por eles. O indivíduo vai poder exprimir-se tal como é, falar como quiser ou, não terá mais necessidade de disfarçar-se em melhor do que é ou, por provocação, em pior. Um passo em direção à liberdade. (...) Nunca deve ultrapassar demais os outros a ponto de propor o inacessível, como tentam tão frequentemente os adultos. (...) Fazer coisas juntos: terminar com sucesso um esforço comum – e assim atingir juntos uma relação a qual, se cada um tivesse ficado de seu lado, ninguém poderia atingir juntos uma realização a qual, se cada um tivesse ficado de seu lado, ninguém poderia atingir. O grupo como lugar onde se encontra oportunidade de tomar iniciativas, assumir responsabilidades, brilhar: “tenho meu lugar, sou reconhecido”. Pode-se, em certos casos, ter o sentimento de uma garantia quase direta da solidariedade (...) é a regra de manterem-se,

sustentarem-se uns aos outros, até mesmo de se salvarem uns aos outros (SNYDERS, 1988, p.26).

Outro autor que concorda com esta relação da coletividade e da alegria é Marcellino (2009), ao afirmar que a criança, enquanto produtora de cultura, precisa deste espaço de criação, espaço que deve ser compartilhado com pessoas que lhes possibilitem a satisfação de suas satisfações vitais e afetivas.

O segundo aspecto que parece ser o caminho para a alegria na escola, é o esforço de encontrar um equilíbrio, uma complementação entre o passado, presente e futuro na vida dos estudantes que são crianças, jovens, mas que logo serão adultos.

A cultura elaborada só me trará plenamente a alegria que espero se (evidentemente sem negligenciar o passado) ela for até o fim, até o presente, se, mesmo quando se ocupa do passado, ela se estender ao presente, as técnicas de hoje, as obras contemporâneas, as tarefas contemporâneas. Uma cultura que me ajuda a tomar consciência do mundo de hoje e me faça sentir que é digno apaixonar-se por ele – a despeito de tudo. (...) Tenho necessidade de uma cultura que me ajude a gostar do presente, manter-me no presente e manter com intensidade e fervor e não na espera (SNYDERS, 1988, p.46).

Ou seja, isso se faz necessário para que os estudantes aproveitem as alegrias, os momentos de serem crianças e jovens, as alegrias do presente, os desejos do presente, sem tem que pular as etapas da vida, em direção ao ser adulto. A alegria de ser estudante deve estar relacionada à alegria de ser criança e jovem.

Caso a balança pese para o futuro, em detrimento da falta de alegria no presente, da falta de confiança em si, o futuro se torna um refúgio, um espaço de frequente espera, de conquista posterior, gerando ainda mais pressão interior, onde talvez o desejo que se tem em se tornar adulto, possa não ser dado conta, pois a alegria do presente é que nos proporciona condições para encarar o futuro. O exemplo mais atual que temos hoje são as frequentes doenças em torno da ansiedade.

Isso não significa dizer que iremos viver somente o presente sem pensar no futuro, significa sim, apoiados em Snyders (1993, p.28) pensar que a preparação para o futuro “constitui um estímulo certo no presente e se inscreve na primeira

categoria daquilo que eu denominaria alegrias intermediárias”, aquelas que são, no momento presente prazerosas, e que no futuro serão importantes de algum modo em nossas vidas.

(...) preparar-se para o futuro faz parte das alegrias presentes na infância: o desejo de crescer é um dos componentes essenciais do presente da criança. Expectativas, projetos, tensão em relação ao desconhecido: (...) A alegria presente da criança exige um certo autogoverno e um controle de suas ações – e a existência adulta terá que manter e desenvolver essas aquisições. Isso significa a esperança de um futuro caloroso que prolongue a vivência atual e, reciprocamente, a satisfação atual como trunfo dos futuros êxitos (SNYDERS, 1993, p.28).

Pensar a preparação para o futuro na escola significa viver plenamente as alegrias presentes da infância e juventude, de modo que viver crie sentido na vida de estudantes, que muitas vezes não têm perspectivas. A escola, na ideia de preparar as crianças para o futuro, não deve paralisar suas vidas infantis em detrimento de um futuro adulto que ainda não existe. Se a ênfase da balança fica presa no futuro, significa a sobreposição do futuro sobre o presente e o passado, não importando aquilo que a criança já é, ignorando assim a possibilidade de viver o lúdico.

Em busca de do futuro que nunca é, sempre está por vir, desaprende-se a viver o presente e a buscar a felicidade, tão almejada em um “depois” (depois da aula, depois da faculdade, depois da estabilidade financeira, depois da aposentadoria...), no momento que é hoje. (OLIVIER, 2009, p.37).

Para isso é necessário criar, no espaço escolar, um ambiente de vivências de alegria, do Lúdico.

É impossível ignorar que o discurso antiescolar faz parte da batalha política geral: repetir que a escola é um lugar de tristeza é contribuir para o desânimo, para criar uma atmosfera onde os alunos se sentirão desestimulados. Os jovens já hesitantes quanto as suas possibilidades e a sua carreira será mais facilmente persuadidos a interromper os estudos – e eles, em sua maioria, não pertencem às classes mais favorecidas. É preciso dizer também que atacamos a escola porque é mais fácil e menos arriscado do que se opor as Forças Armadas, ou a Magistratura ou a organização capitalista, enfim, à sociedade da qual a escola não é senão uma das partes; e os fracassos da escola são apenas um dos aspectos dos fracassos de nossas sociedades (SNYDERS, 1993, p.18).

O Lúdico, no contexto escolar, pressupõe alegria, a escola deve ser um local de alegria, por mais difícil que sejam as condições, e não devemos negá-las, ou esconder dos estudantes.

Mas, considerar o que se pode ser feito com base no Lúdico, nas alegrias dos estudantes em serem crianças e jovens, superando a ideia de que não é possível momentos de alegrias na sala de aula a partir da vida dos estudantes (LORENZINI; BARROS; SANTOS, 2010)<sup>2</sup>.

Desse modo, concordamos com Olivier (2009, p.40), quando afirma que o lúdico não se preocupa com a “preparação de um futuro inexistente”, e, por isso, é quase que uma utopia, pois possibilita a “construção do futuro a partir do presente”.

Um outro princípio Lúdico que elencamos é a diversão. Para Santin (2001, p.23), “O lúdico seria aquela dimensão vivenciada quando se pratica alguma atividade enquanto diversão”. Huizinga (2000, p.6) cita que este princípio da diversão “resiste a toda análise e interpretação lógica”, pois este princípio é capaz de nos absorver de tal maneira que ficamos em um estado de entrega total à vivência.

Esta diversão, por sua vez, parece, para nós, estar muito próxima ao prazer e à satisfação, como citado anteriormente. Além deste aspecto, Huizinga (2000, p.39) comenta que o prazer ou a satisfação aumenta na presença de espectadores, apesar de não ser essencial para tal princípio.

O sentimento de prazer ou de satisfação aumenta com a presença de espectadores, embora esta não seja essencial para esse prazer. Uma pessoa que ‘faz’ uma paciência sente um duplo prazer quando alguém está assistindo, mas sente prazer mesmo sem isso.

Luckesi (2004, p.6) discorda de Huizinga, pois, para ele, o Lúdico é “estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude”. Esta experiência, colocada por ele, é uma experiência lúdica, que ocorre internamente nomeada como “estado interno do sujeito”. E contrapõe, afirmando que

---

<sup>2</sup> Este livro foi originado a partir da vivência de dois anos do Programa Segundo Tempo (PST) no agreste de Pernambuco. De modo que, nele integram diversas experiências dos autores que participaram desta vivência (APÊNDICE A).

Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito (LUCKESI, 2005, p.6).

Ao confrontar esses argumentos, percebemos o quanto que tais princípios fogem à análise lógica. Talvez, levando em consideração nossa diversidade cultural, o prazer, a diversão, a satisfação aconteçam de duas maneiras, de maneira interna, como também a partir de movimentos externos, pois a experiência lúdica, não deixa de acontecer dentro de nós, ao passo que, como já afirmou Snyders (1988, 1993), nos identificamos com um grupo, em um coletivo, em busca da alegria cultural escolar. Além disso, nosso objetivo não é discutir sobre de que maneira acontece, mas percebermos que pode acontecer de diversas maneiras. Nesse sentido, podemos afirmar o Lúdico como uma necessidade do ser humano.

Além da diversão, para nós, outro princípio Lúdico que poderá contribuir para com o nosso estudo é a gratuidade. Santin (2001, p.26-27) esclarece que a gratuidade é uma vivência que “não quer retorno, não quer recompensa, não precisa de pagamento de qualquer ordem. Simplesmente é feita, e o fato de ser feita é tudo. (...) Ela basta em si mesma”.

Pensar sobre a gratuidade, significa perceber que a vivência do Lúdico basta em si pela necessidade da própria experiência. Claro, não podemos de modo algum negar que

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2011a, p.12).

Contudo, é necessário compreender que vivemos em uma sociedade de um sistema de trabalho produtivo onde se busca, todo tempo, a produção, o resultado, a mercadoria, o lucro. O trabalho é o meio para alcançar o produto, aquele que trabalha se satisfaz com o que ganha pelo que produziu. Nesse contexto, o princípio Lúdico da gratuidade teria espaço na escola?



Santin (2001) afirma que nossa cultura contribui para transformar e racionalizar nossas práticas lúdicas, transformando-as em técnicas, meios de produção, de modo a se encaixar no sistema produtivo.

Nesse sentido, para não cairmos neste erro, necessitamos perceber que uma experiência com base no Lúdico não separa o processo do produto, eles são indissolúveis. Talvez seja esta a contribuição do Lúdico para a prática pedagógica, a potencialidade de contribuir literalmente com o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando-se o processo nas práticas construídas, estudante e professor, em trocas e experiências mais humanas. Esta possibilidade de vivência com base no Lúdico contrapõe-se a nossa sociedade que é marcada pelos elementos da produtividade, na qual valorizamos a performance, “o produto e não o processo de vivência que lhe dá origem” (MARCELLINO, 2009, p.20).

Contudo, isso não significa dizer que a prática pedagógica com base no Lúdico não tem objetivo a ser alcançado, mas uma prática que procura resgatar relações humanas dos estudantes com eles mesmos, com o outro, com o mundo.

Outro princípio lúdico que estamos considerando é o da imaginação. Podemos exemplificar este princípio com base em Huizinga (2000, p.14).

(...) sabemos que as exposições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da "realidade habitual". Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo.

Nesse sentido, perceberemos a imaginação como um princípio capaz de nos transportar para uma outra realidade, e o mais interessante, a imaginação não nega os demais princípios elencados por nós aqui. Ele, além de ultrapassar os limites da nossa realidade física, habitual, faz isso à medida que nos preenche de prazer.

Sobre isso, Marcellino (2009) afirma que o Lúdico pertence à dimensão da imaginação na qual a racionalidade não tem muito espaço, e isso acontece, talvez, em detrimento da sua ligação com a diversão e o prazer.

O princípio da imaginação, nos leva ao mundo lúdico que, por sua vez, é dotado de aspectos dialéticos, pois o mundo da imaginação, o mundo lúdico só existe porque sabemos que vivemos constantemente em uma realidade habitual. Para Marcellino (2009), o mundo lúdico, o mundo do “faz de conta”, resgata ludicamente por meio da imaginação e da fantasia, atividades da realidade do nosso cotidiano, para o autor, o “faz de conta” é uma denúncia da nossa realidade.

Dessa maneira, Santin (2001) compreende que o mundo lúdico da imaginação pode acontecer em qualquer mundo, hora ou local, necessitando somente de alguém querer, como também pode deixar de acontecer pela decisão do não querer. Essa característica do princípio da imaginação, nos deixa claro que o Lúdico é vivência, ação, precisa ser sentido.

Assim, o penúltimo princípio que elencamos em nosso estudo é a possibilidade de plenitude quando se vivencia uma atividade com base no Lúdico.

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento (...). Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica (SANTIN, 2001, p.2).

Neste caso, para Santin, estar pleno significa estar completamente envolto em determinada vivência. Esse autor também destaca que a plenitude, de certo modo, é uma utopia que o homem criou na busca pela sua humanização.

Uma vez ultrapassada a barreira dos limites da ordem biológica através da possibilidade de autoprogramação de sua vida, o homem passou a desenhar a primeira e, talvez, a fundamental utopia: atingir a plenitude de sua existência humana, ou seja, esgotar as capacidades de seu modo de ser (SANTIN, 2001, p.33).

Mas, porque seria a plenitude uma utopia? A resposta para isto, pensamos, se deve ao fato de que, se estamos em estado de plenitude, estado no qual iremos

esgotar todas as nossas capacidades no modo de ser, significa que anteriormente nos foram dadas condições para suprir nossas necessidades básicas, até chegarmos a um estado de esgotamento, contexto que a maioria da sociedade não vive. Muitos estudantes, por exemplo, não vivem, em decorrência de diversos aspectos que parecem privá-los da ideia de humanização, tais como violência, injustiça, preconceito, fome, analfabetismo, doença, entre outros. Além disso, temos que admitir que somos seres inconclusos, estamos cotidianamente aprendendo uns com os outros, o que nos confere um eterno estado de busca pela humanização.

Assim, todos os dias, estamos e precisamos resgatar aquilo que existe de humano em nós, possivelmente não encontraremos a plenitude, mas estaremos no caminho, buscando melhores condições de vida para aqueles que nos cercam.

Nesse caminho, o Lúdico, se apresenta como uma possibilidade de encontro com nossa humanização. Schiller (1995) nos traz algumas contribuições sobre este assunto. Para o autor, a nossa natureza humana tem dois impulsos em si que estão frequentemente relacionados, o impulso sensível e o impulso formal. O impulso sensível é a vida em toda sua modificação.

O primeiro destes impulsos chamarei *sensível*, parte da existência física do homem ou de sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo e em torná-lo matéria (...) Matéria não significa, aqui, senão modificação ou realidade, que haja modificação, que o tempo tenha um conteúdo (SCHILLER, 1995, p.63).

Já o impulso formal, por sua vez, é o inverso, ele sente a necessidade de não modificação, não mudar a vida e “parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional (...)” (SCHILLER, 1995, p.64). Em outras palavras, o impulso formal são as leis existentes em nossa sociedade que orientam nossas ações no mundo.

Nesse sentido, o impulso formal e o sensível, ao atuarem juntos, de maneira que não exista sobreposição de nenhuma das partes, faz surgir o impulso lúdico.

“(...) deve haver uma comunidade entre o impulso formal e material, isto é, deve haver um impulso lúdico, pois que apenas a unidade da realidade e forma, de contingência e necessidade, de passividade e liberdade, completa o conceito de humanidade” (SCHILLER, 1995, p.78-79).

Ou seja, o impulso lúdico, à medida que busca uma ação conjunta entre o impulso sensível e o impulso racional, busca pela plenitude humana no processo de humanização. Assim, o homem, em busca da sua plenitude, considerado por Schiller como homem lúdico, durante esta procura, busca, também, não somente a plenitude para si, mas também para libertar os outros das condições que os impedem de serem plenos, lúdicos.

Além de Schiller (1995), Marcellino (2009) também nos revela algumas contribuições sobre o Lúdico como possibilidade de encontro à humanização. Para o autor, o Lúdico deveria ser visto como um fator importante para a realização humana, pela possibilidade de resgate da criatividade, experenciação do novo, socialização, cooperação e encontro. Na experiência proporcionada pelo Lúdico, nos libertamos da competição e resgatamos

a oportunidade de encontrar-se de frente a si próprio, reconhecendo e demonstrando seus sentimentos, emoções e destituindo-se, ao mesmo tempo, dos modelos pelos quais as regras impostas pela sociedade pretendem enquadrá-lo (ROMERA, 2009, p. 100).

É, então, em meio a essa discussão que apresentamos nosso último princípio Lúdico, pois o homem lúdico pressupõe liberdade. A liberdade que tratamos aqui

(...) não é aquela encontrada no homem enquanto inteligência, liberdade esta que não lhe pode ser dada nem tomada; falo daquela que se funda em sua natureza mista. Quando age exclusivamente pela razão, o homem prova uma liberdade da primeira espécie; quando age racionalmente nos limites da matéria e materialmente, sob as leis da razão, prova uma liberdade da segunda espécie. A segunda pode ser explicada somente por uma possibilidade natural da primeira (SCHILLER, 1995, p.12-13).

Ou seja, a liberdade da qual nos apoiamos em Schiller diz respeito à ação humana que tem internalizado dois impulsos, de duas necessidades diferentes. O impulso sensível é o despertar para a experiência do indivíduo na vida (para todas as suas vontades sem restrições ou limites) e o racional é pela experiência do indivíduo, da sua personalidade perante as leis (suas vontades limitadas). Quando os dois começam a admitir suas oposições de desejos e passam a andar em consonância, é quando encontramos, de fato, nossa liberdade. Sendo assim

manifestada, a liberdade pode ser capaz de gerar outros aspectos, tais como fantasia, criatividade, como também, imaginação.

Encontramos também, em Alves (1986, p.86), contribuições sobre o Lúdico como espaço de encontro com a liberdade.

(...) a liberdade é fundamental. E o encontro com ela pode ser o espaço lúdico, onde as pessoas se relacionam com o real, vivenciando-o a seu modo. Através do lúdico, não se está perdendo uma evasão da realidade, mas, ao contrário, procura-se construir e recriar esta realidade, desistindo da lógica dominante do presente estado de coisas e tornando-se criativo.

A escola deveria ser mais um dos espaços de encontro com a liberdade, com o Lúdico. Contudo, o que percebemos é que, historicamente, a escola foi perdendo o significado original de sua palavra - que significa ócio -, e tomou uma compreensão totalmente oposta à original (HUIZINGA, 2000). E mais do que isso, a escola parece perder seu potencial criativo, a possibilidade de participação e recriação, que o Lúdico tanto se afina.

Em nosso ponto de vista, à medida que fomos nos aproximando de cada um desses princípios, percebemos que, de maneira não intencional por nós, eles estavam relacionados. Cada um destes, em sua passagem, de alguma forma, cita outros princípios.

Percebemos que, a alegria cultural escolar, como exemplo de uma cultura elaborada, nos permite viver a vida com plenitude, a partir da identificação de vivências ou experiências compartilhadas em coletivo, à medida que a satisfação, o prazer, a diversão nos preenche. Essas sensações de diversão, alegria, satisfação são colocadas como necessidades da nossa natureza humana que, apesar de contribuírem para outras potencialidades, elas bastam em si, pela sua condição gratuita. Ao nos encontramos neste estado de experiência plena, somos automaticamente transportados para o mundo da imaginação, o mundo lúdico, no qual nossas necessidades, nossos impulsos têm a possibilidade de caminharem juntos na busca pela liberdade.

Nesse sentido, podemos afirmar que estamos considerando o Lúdico a partir desses princípios, como necessidade e possibilidade de experiência plena de

resgate à humanização marcada pela alegria, prazer, imaginação, que pode ser fruto de influências internas ou externas.

Dessa maneira, os professores quando baseiam suas práticas pedagógicas no Lúdico, oportunizarão os estudantes a descobrir a própria ludicidade, desenvolvendo a alegria de compreender a escola como um ambiente de construção do conhecimento de forma prazerosa. Além disso, como já dito anteriormente, o Lúdico é uma experiência de ressitência a nossa sociedade, que se baseia em um sistema do trabalho produtivo.

Na plenitude lúdica, não há lugar para a exploração, para o acúmulo, para o desperdício. Tudo é aproveitado, porque lúdico é totalidade, é integração. O lúdico é contestador da exploração, ele reage aos ímpetos do poder explorador. O espírito lúdico basta a si mesmo. Numa dinâmica lúdica a produção cultural se confunde com a distribuição e o consumo dos bens produzidos. Não se acumula lúdico para usufruí-lo depois. Ninguém tem um lúdico latente para ser usufruído em momentos oportunos; ele é construído no puro presente (KOHL, 2007, p.172).

Este é sem dúvida um desafio, o desafio de resgatar o Lúdico para a sala de aula, dentro do ambiente escolar, na prática pedagógica dos professores, quando o Lúdico é genuinamente um fim em si mesmo, quando seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade.

Por esse motivo, em nosso próximo capítulo, vamos tentar compreender como se situa o Lúdico nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica dos professores do Programa Segundo Tempo, por ser este um programa que se diz possibilitar a vivência para promover às comunidades acesso aos bens culturais.

Sendo assim, apresentaremos a nossa análise de como se configura o Lúdico nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica dos professores do Segundo Tempo, resgatando trechos na íntegra de tais documentos.

## **4 O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: uma análise documental**

Neste capítulo, apresentaremos como os documentos oficiais do Programa Segundo Tempo revelam o Lúdico na prática pedagógica dos professores. Para isso, tomamos como base as categorias e unidades expressas no quadro 4, apresentado em nosso primeiro capítulo, que foi resultado das nossas análises dos documentos oficiais do PST.

Em uma sequência lógica de pensamento, iniciaremos explicitando o Programa Segundo Tempo, na intenção de situarmos considerações gerais sobre tal Programa. Em seguida, adentraremos sobre a compreensão que os documentos analisados apresentam acerca do Lúdico e suas manifestações na prática pedagógica.

### **4.1 O Programa Segundo Tempo**

No que concerne à unidade de contexto “Programa”, percebemos a evidência das unidades de registro “Princípio”, “Responsabilidade”, “Necessidades lúdicas” e “Articulação”.

Observamos que o Segundo Tempo, assim como nós estamos fazendo neste estudo, concebe a ideia de que o Lúdico, a ludicidade é um “princípio” que orienta a prática pedagógica do programa. Como podemos perceber na afirmação de Lorenzini, Santos e Cordeiro (2010, p.74), “a ludicidade é um dos princípios que orientam o PST e permite a essa iniciativa uma nova leitura de como conduzir as atividades esportivas e culturais, conteúdos cotidianos de suas ações”. Ou seja, reconhecer o Lúdico com princípio do Programa, quer dizer, reconhecer as atividades como conteúdos presentes em nosso dia a dia.

Percebemos que os documentos creditam ao programa a “responsabilidade” de apresentarem aos estudantes a construção social em que vivemos e que transforma o Lúdico em agonístico, o Lúdico em competitivo.

É responsabilidade da escola, dos programas esportivos para crianças e jovens e dos professores e monitores explicar o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e do incentivo à agressividade, da violência exacerbada que afugenta as pessoas dos espaços públicos de práticas esportivas coletivas. Crianças e jovens devem ser levados a compreender que a diversidade das formas que assumem as atividades corporais de diferentes grupos sociais, os estilos que são praticados e a relação dessas práticas com as diferentes formas de competição e treinamento são explicados pelas suas relações, não sempre explícitas, com o modo de produção em que vivemos. (...) Programas como este exigem de professores e monitores o conhecimento das condições objetivas da realidade brasileira, da realidade atual do esporte no país e das bases científico-metodológicas específicas para o ensino e treinamento de atividades esportivas (ESCOBAR et al, 2005, p.27-29).

É necessário, apresentar as contradições da realidade em que se situa o programa, para que os estudantes tenham a possibilidade de se expressar, expor suas concepções do mundo. Além disso, evidenciar a lógica na qual está situada nossa sociedade, que transforma o Lúdico em competitivo, significa caminhar para o princípio Lúdico da gratuidade. Uma vez que busca evidenciar e refletir sobre a lógica que nos transforma em produto, em meios de produção, tornando a prática pedagógica meramente técnica (SANTIN, 2001).

Ou seja, se aproxima do princípio Lúdico da gratuidade, pois busca valorizar o processo no qual a prática pedagógica é construída em conjunto, professor e estudante, valorizando as relações humanas.

Neste caminho serão provocadas reflexões, possibilidades de ações e conhecimento, como bem disse Oliveira e Pimentel (2009, p.117): “É preciso envolvimento, é preciso ação, o que é encontrado principalmente por meio do jogo ou de uma atividade lúdica que a ele se assemelhe”.

Pensar a atividade lúdica, ou as manifestações lúdicas, nos remete a outra de nossas unidades de registro, “necessidades lúdicas”, pois este é um elemento que nos saltou aos olhos durante as análises dos textos, colocado por Escobar et al (2005, p.33), na obra “Manifestações do Jogo”.

Sintetizando, os programas de jogos e esporte, na perspectiva da cultura corporal, devem assegurar: (...) • *espaços e equipamentos que atendam às necessidades lúdicas da população em geral e que abram as possibilidades para novas práticas realizáveis em ambientes naturais (...) e outras.*



Dessa maneira, é expresso que situando o PST na perspectiva da cultura corporal, este deve assegurar às necessidades lúdicas dos estudantes, como prática a ser realizada. O que também deve ser encarado como um desafio do programa, pois a lógica em que vivemos, transforma nossas necessidades lúdicas em produto de consumação, descaracterizando os princípios Lúdicos.

Pelo que foi analisado por nós até o presente momento, o PST apresenta-se como contraponto a esta realidade. Mesmo porque, uma de nossas unidades de registro evidenciadas foi a “articulação” “entre o esporte e o Lúdico, a qual não deve ser esquecida na materialização das intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos monitores” (OLIVEIRA; PERIM, 2009, p.37-38). O que é bem provocador, pois o modo como está posto o esporte, em seu formato de exacerbação da competitividade contrapõe-se ao Lúdico, como por exemplo, ao princípio Lúdico da alegria expresso por nós em Snyders (1988, 1993).

De maneira geral, a partir da análise dos documentos, percebemos que os autores, ao se referirem sobre ludicidade, querem dizer o mesmo que Lúdico, que por sua vez, é compreendido como fenômeno componente da cultura, e princípio que orienta a prática pedagógica dos professores de Educação Física do PST, como possibilidade de resgate à humanização.

Consideram também, que este fenômeno, se situa em um universo lúdico, marcado por múltiplas manifestações como jogo, brincadeira, esporte, lazer, ainda que apresentem conceitos distintos e similares a respeito destas vivências. Mas, concordam sobre o sentido de prazer, alegria e compartilhamento que suas práticas resgatam. Além, da possibilidade de resgate da cultura lúdica dos estudantes.

Porém, tomar por base o princípio Lúdico durante a prática pedagógica, pressupõe articulação entre a realidade na qual as práticas esportivas estão situadas, em uma lógica de competitividade exacerbada e ênfase nos gestos técnicos, que podem descaracterizar o ambiente/contexto lúdico que se pretende criar com base em propostas lúdicas. Uma vez que, tem por objetivo apresentar aos estudantes suas possibilidades e potencialidades com base no princípio Lúdico, atitude que necessita olhar a realidade a partir das suas contradições.

## 4.2 O Lúdico na Prática Pedagógica no PST: conceitos e manifestações

No que diz respeito à unidade de contexto “Prática Pedagógica”, percebemos a evidência das unidades de registro “Cultura lúdica”, “Técnica”, “Repetições lúdicas”, “Ambiente/contexto lúdico”, “Proposta”, “Forma/Maneira lúdica” e “Educação Física”.

Sobre a “cultura lúdica”, percebemos que existe certa concordância entre os autores dos documentos oficiais do PST sobre este termo. Para eles, a cultura lúdica é a cultura própria da criança, sua bagagem cultural, suas experiências anteriores dentro e fora do ambiente escolar. Como evidenciado em Goellner, Soares e Carvalho (2012)<sup>3</sup>, na obra “Programa Segundo Tempo: Memória, Experiências, Avaliação e Perspectivas no Encontro das Equipes Colaboradoras”, e em Brasil (2004b), apresentados abaixo.

Quero dizer que a cultura da criança, a cultura própria, é a cultura lúdica, fundamentalmente. Ela é manifestada em brincadeiras, que nós temos que registrar, preservar. A ludicidade (com o que trabalha o PST) é da natureza biológica e cultural da infância e por isso deve ser potencializada. Além disso, também é um direito. As crianças e os adolescentes têm o direito de se divertir! Se a gente pensa que esse direito é do filho da gente, fica mais fácil aceitar, e, se pensamos que o que a gente quer para o filho da gente tem que ser para todo o mundo, talvez passe a ser uma força reivindicativa (MULLER, 2012, p.116-117).

Os autores destacam outro ponto importante, em nosso ponto de vista: o direito à diversão. Colocamos anteriormente, a diversão como um princípio Lúdico. Nesse sentido, o direito à diversão, para nós, nada mais é do que o direito ao Lúdico que toda criança deveria ter. Além destes autores, um dos documentos do PST (BRASIL, 2004b, p.63-64) também traz contribuições.

Muito se perde, desde a necessidade de combinar e convencionar regras iniciais para o jogo até a possibilidade de adequação dele para as crianças, passando pelo desprezo ao estágio de troca de informações e conhecimentos que as crianças já trazem consigo (em sua bagagem cultural - cultura lúdica) e de transformações do jogo por elas próprias, respeitando suas necessidades e vontades.

---

<sup>3</sup> Esta é uma obra organizada por Goellner, Soares e Carvalho (2012), a qual compõe uma série de textos de diversos autores fruto da discussão realizada no Encontro Anual das Equipes Colaboradoras (APÊNDICE A).

O trecho acima destacado, nos remete à ideia da cultura lúdica na prática pedagógica, na qual muitas vezes os professores propõem regras para um determinado jogo em sala de aula, sem considerar a cultura lúdica das crianças, o que para ele é um equívoco. Sendo assim, no sentido de resgate à cultura lúdica, ele propõe que, na prática pedagógica, o professor traga

(...) um problema (construir um jogo que utilize uma bola, as mãos, 6 cones e 4 alunos) para os alunos, e não um jogo semipronto, ou seja, o professor visa criar um ambiente para que o jogo se desenvolva; porém este será totalmente dirigido pelos alunos, a partir de suas motivações e experiências anteriores (cultura lúdica) (BRASIL, 2004b, p.65).

Além disso, o autor destaca que a cultura lúdica se desenvolve “através de interações reais, concretas, totais” (BRASIL, 2004b, p.167). Alguns elementos merecem destaque nesse nosso diálogo sobre a cultura lúdica. Gilles Brougère é um autor clássico sobre este tema, assim como foi citado nos documentos, ele também considera que a cultura lúdica, como parte da cultura é produto das interações reais ou sociais, como ele coloca.

Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um coconstrutor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social. O termo "construção" é mais legitimamente empregado em sociologia, mas percebe-se aqui uma dimensão de criação, se concordarmos sobre a definição desse termo (BROUGÈRE, 1998, p.110-111).

Nesse sentido, podemos considerar que Goellner, Soares e Carvalho (2012) e Brasil (2004b) aproximam-se da mesma leitura que faz Brougère sobre a cultura lúdica. Mas e quanto à experiência da cultura lúdica na prática pedagógica proposta por Brasil (2004b)? Sobre isso, Brougère (1998, p.111) considera que cultura lúdica é objeto da produção externa.

De fato, essa experiência se alimenta continuamente de elementos vindos do exterior, não oriundos do jogo. A cultura lúdica não está isolada da

cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica.

Existe sim uma relação entre a cultura lúdica e as condições a que estão situadas as crianças. Se pensarmos na prática pedagógica proposta por Brasil (2004b), é sugerido que o professor possibilite um ambiente de problematização, no qual os estudantes expressem uma relação com a cultura lúdica. Tavares (2011) afirma que o estudante, ao resgatar a cultura lúdica, tem a possibilidade de se remeter a experiências prazerosas frutos de sua realidade. O que em nosso ponto de vista, possibilita gerar princípios Lúdicos como alegria e diversão.

Contudo, a partir das considerações feitas, não concordamos inteiramente com o fato de que “(...) o jogo se desenvolva; porém este será totalmente dirigido pelos alunos (...)” (BRASIL, 2004b, p.65). O estudante não pode, a todo momento, conduzir o jogo, sendo assim ele estaria em casa, na rua, vivenciando qualquer outra manifestação do lúdico em um ambiente que não fosse a escola. O espaço de problematização da cultura lúdica, no qual o estudante tem espaço para vivenciar as atividades, levando em conta sua bagagem cultural, junto às orientações do professor, é na escola.

Além disso, mudando nossa discussão, verificamos a evidência de uma outra unidade de registro destacada acima, a “técnica”. Existe uma certa coerência na linha de pensamento de que o ensino da técnica, de maneira mecanizada, não pode ser levada em conta, ao passo que o lúdico como princípio é desvalorizado.

Brasil (2004a, p.21), em “Dimensões pedagógicas do Esporte”, cita inclusive que na prática pedagógica quando “Priorizando o ensino da técnica, estamos nos distanciando do criativo, do imprevisível, do lúdico e do coletivo, do jogo, pois a estereotipação técnica é limitadora, monótona, repetitiva e individual”. Ou seja, o ensino com ênfase na técnica é limitado. Mas por quê?

Encontramos a resposta para esta pergunta em Sousa et al (2010, p.129), quando cita que o aprendizado da técnica no esporte, quando ocorre mecanicamente com “base na imitação de modelos previamente determinados”, é colocado de forma descontextualizada “da realidade de quem a está aprendendo”. O ensino da técnica, posto desta maneira na prática pedagógica, se apresenta como

fora da realidade da escola, dos estudantes, por isso passa a não fazer sentido. É necessário, como já foi dito, resgatar a cultura lúdica.

No Programa Segundo tempo, Matthiesen (2014, p.83), no livro “Atletismo na Escola”, destaca que isto é chamado de dimensão procedimental.

Ao trabalhar as corridas com barreiras e com obstáculos na dimensão procedimental, procure: (...) c) desenvolver atividades lúdicas, que explorem as corridas com barreiras e com obstáculos e, portanto, o ato da transposição cujos detalhes técnicos poderão ser inseridos aos poucos.

Para que isso ocorra, concordamos com Oliveira e Perim (2009, p.227), em “Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da Reflexão à Prática”, ao afirmar que

Também é preciso ressaltar que a aprendizagem de técnicas pelos alunos não é antagônica ao prazer e ao lúdico nas aulas. Podem, dependendo do tipo de intervenção pedagógica do professor, ser considerados aspectos simultâneos e complementares. Por isso, é importante a capacidade do professor de identificar os momentos e os modos de ensinar as técnicas esportivas. Adiciona-se o fato de que os professores atuam em ambientes de alta complexidade, incerteza, instabilidade, caráter único e dotados de conflitos de valores, em que o ensino da técnica é apenas um dos elementos que compõem essa trama.

É preciso que o professor, sendo conhecedor de sua realidade e das necessidades dela, compreenda qual o melhor momento para abordar a técnica, mas de maneira que sua ênfase não seja dada mecanicamente, por meio de repetição e sem a reflexão das ações.

Apoiados em Tavares (2011) e Veiga (1988), percebemos que a prática pedagógica do professor, aqui tomando como referência o de Educação Física, pressupõe tomada de consciência, postura crítica e reflexiva, no qual modelos engendrados técnicos não encontram espaço. O mesmo ocorre com a prática pedagógica do professor do PST, uma vez que a realidade de todo e qualquer programa, por ser uma política pública é múltipla.

Outra questão que vale destaque, diante desta lógica de pensamento colocada pelos autores das obras referentes ao Segundo Tempo, já mencionados, como Brasil (2004a), Sousa et al (2009), Matthiesen (2014) e Oliveira e Perim (2009), é a afirmação de Brasil (2004b, p.31) no livro “Jogo, Corpo e Escola”:

Precisamos acabar, em Educação Física, com essa ideia, “moderna” (assim mesmo, entre aspas), de que repetir é ruim. Isso é coisa de quem não observa crianças aprendendo. Suas brincadeiras são repetições infundáveis, assim como também o fazem os outros animais. Criança imita, repete, faz um monte de coisas que, “modernamente” passamos a condenar. Só que elas fazem isso voluntariamente, com interesse, por curiosidade. O que ocorre nessas repetições lúdicas é o aperfeiçoamento das habilidades adquiridas. Especialmente quando se trata de crianças ou de adolescentes aprendendo os gestos esportivos, faz sentido repetirem ações que são necessárias em um contexto de jogo. Aprendemos muito melhor aquilo que nos causa maior interesse. Não há gesto esportivo que não possa integrar brincadeiras escolhidas pelos professores. Passar, fintar, finalizar, conduzir são fundamentos do esporte que estão contidos em milhares e milhares de brincadeiras.

A unidade “repetição lúdica” que destacamos aqui, somente surge uma única vez, dentre os documentos citados, mas, a nosso ver, ganha força pelo contexto no qual foi apresentada diante da linha de pensamento na qual os autores, em sua maioria, seguem.

Talvez a palavra repetição não seja a melhor das palavras a ser empregada nesse contexto, pois pode lembrar uma intenção de mecanização do gesto técnico sem sua reflexão em um contexto lúdico. E, por isso, não temos aproximação com o posicionamento do autor de que repetir não é coisa ruim. Pois pode ser negativo, mas depende de como será conduzida a prática pedagógica pelo professor.

Mas se pensarmos que o contexto ao qual o autor se refere é a aprendizagem do gesto por meio do jogo, como manifestação lúdica, passa a ser visto com outros olhos, pois, de fato, a aprendizagem em um ambiente lúdico, ou seja, tomando o Lúdico como princípio possibilita

(...) ver os alunos resgatarem outros jogos, frutos de suas realidades, de suas vidas fora da escola. (...) Momento em que a alegria e o prazer de participar ficam evidentes, até porque os jogos representam uma parte de suas vidas (TAVARES; SOUZA JÚNIOR, 2011, p.131).

Este “ambiente lúdico”, enquanto unidade de registro que citamos acima, está presente em algumas das obras que analisamos. Sua aparição se dá, algumas vezes, como ambiente lúdico e outras como contexto lúdico que, em nosso ponto de vista, significa a mesma coisa.

Freire et al (2005), por exemplo, considera que o ambiente lúdico, no que diz respeito à iniciação esportiva, é um ambiente favorável à aprendizagem do esporte, onde jogar se aprende jogando, no qual é possibilitado aos estudantes o aumento da sua autoestima, uma vez que na realização das atividades não se tem constrangimentos. Podemos verificar isto em suas duas citações:

Se queremos ter êxito na iniciação esportiva, antes de qualquer coisa, precisamos criar um ambiente favorável à aprendizagem do esporte. Tratando-se de crianças e adolescentes, um ambiente que seja, acima de tudo, lúdico. Jogar se aprende jogando (FREIRE et al, 2005, p.23).

Como também em outro momento:

Porém, essas aulas eram feitas jogando, isto é, dentro de um contexto lúdico. Por si só, isso cria fatores motivacionais muito fortes. E, vendo-se capazes de realizar as atividades sem constrangimentos, os alunos tendiam a elevar sua autoestima. Certamente sentiam vontade de voltar para a aula seguinte (FREIRE et al, 2005, p.75).

Ou seja, o ambiente lúdico é o meio pelo qual as crianças e adolescentes vão aprender. Da mesma maneira, considera o ambiente lúdico, Brasil (2004b), no qual se caracteriza quando os professores ensinam por meio de jogos ou brincadeiras, atitude que ele cita causar arrepios, repulsa, em alguns profissionais da Educação Física. A isto, Brasil (2004b, p.38-40) denomina como “jogo pedagogicamente útil”.

Causa arrepios em alguns profissionais de nossa área reconhecer o jogo como ferramenta pedagogicamente útil para veicular conhecimentos na escola. Essa aversão decorre das tentativas de professores de outras disciplinas, às vezes com a cumplicidade dos professores de Educação Física, de ensinar matemática, português ou história por meio de brincadeiras feitas em sala de aula ou na quadra de Educação Física. Particularmente, nada tenho contra esses professores de sala ensinarem em um ambiente lúdico. A regra de ouro, nesses casos, é não desmerecer o jogo, não torná-lo subalterno dos conteúdos escolares.

Ao lermos esta citação, chegamos a uma questão: se o jogo, enquanto manifestação lúdica, não tem por função específica o desenvolvimento de uma capacidade, uma vez que a finalidade do jogo é o próprio jogo, ou seja tem por princípio Lúdico a gratuidade, teria o Lúdico e suas manifestações espaço na escola, levando em consideração que a escola é um espaço de produção do conhecimento?

Entendemos essa questão a partir de Santin (2001), o qual considera que a ludicidade não tem por característica principal a produção de alguma coisa, e sim, a vivência, a experimentação. Contudo, entendemos que o Lúdico é de um universo tão grandioso que mesmo sem ter por função principal, em seu processo-produto durante suas manifestações, ele tem a possibilidade de desenvolver determinadas potencialidades à medida que resgata nosso espírito lúdico, nossa humanização.

Então, em nossa opinião, é este um dos desafios da prática pedagógica do professor com base no Lúdico. À medida que tem por intenção possibilitar a aprendizagem dos estudantes e o reconhecimento de suas potencialidades com base no Lúdico, não pode descaracterizar os princípios Lúdicos que estão presentes em todas suas manifestações, aqui escolhidos por nós como alegria, diversão, gratuidade, imaginação, plenitude, liberdade, tornando-os meros instrumentos.

Nesse sentido, alguns autores do PST colocam como possibilidade para a prática pedagógica dos professores do programa com essas questões acima uma proposta na qual eles vão nomear como proposta de ensino diferenciado, utilizando o lúdico, proposta metodológica lúdica ou proposta lúdica. Consideramos, enquanto análise, a unidade de registro “proposta”.

Sadi et al (2004b, p.80-89), em “Pedagogia do Esporte: Esporte Escolar”, apresenta o que ele vai intitular como proposta de ensino diferenciado, utilizando o lúdico.

Na sequência, apresentamos uma proposta de ensino diferenciado, utilizando o lúdico (...). A aula de natação deve ser dividida em: conversa inicial, nadar livremente, brincadeiras e jogos, conversa final. Elementos para diversificar as aulas: equilíbrio, coordenação, música, respiração e mergulho, ritmos (devagar e rápido), viradas e competições. (...) Na natação, é importante que as propostas feitas aos alunos levem em consideração os movimentos que eles conhecem, sua vivência e experiência com tais movimentos. (...) Também não deve haver uma preocupação com a ordem e o nome dos estilos. O nado crawl, por exemplo, pode se chamar crawlchorrinho, lembrando movimento do cachorro dentro da água; o nado peito, sapo-peito e assim por diante. Personagens e imitação de animais costumam agradar crianças e podem ser um bom estímulo para a aprendizagem da natação. Assim, como a criatividade se expressa nas intenções pedagógicas, os materiais como boias e pranchas devem ser bem aproveitados. O contato com a água, com os jogos e as brincadeiras, é importante para o desenvolvimento social e a integração do grupo. Após uma primeira adaptação e deslocamento, envolvendo tais jogos, o ensino deve prever a execução das técnicas sem a cobrança da perfeição. Isso significa propor exercícios não padronizados para a fase de iniciantes e com padrões flexíveis para as outras fases.



Alguns elementos merecem destaque nessa proposta. O primeiro deles é que foi levado em consideração: a cultura lúdica dos estudantes; fato que atribuímos importância pelos motivos já destacados aqui. Como também, a integração do grupo, uma vez que Snyders (1988, 1993) considera que encontramos satisfação e alegria à medida que nos identificamos em grupo, na coletividade. E o resgate ao princípio da imaginação por meio de personagens e animais.

Mesmo que com a estratégia da imitação no sentido de tornar a vivência Lúdica mais próxima da realidade do estudante, como por exemplo, o nado “cachorrinho”, destacamos que o nome do fundamento, ainda que, em aulas com crianças, em nossa opinião deve ser colocado em sua originalidade. É a especificidade da Educação Física, os fundamentos, as técnicas, e devem ser levados em consideração.

Destacamos, como importante, a “não cobrança da perfeição”, até porque seria incoerente, já que a proposta resgata a realidade dos estudantes, e eles, por sua vez, são oriundos de realidades diferentes.

Contudo, posteriormente, o autor coloca que padrões flexíveis devem ser considerados em outras fases. Não fica claro para nós o que significa flexível, mas entendemos, como já colocado, que os estudantes devem vivenciar o lúdico de acordo com suas possibilidades.

Outro documento que analisamos, apresenta sua proposta sobre a temática que se vincula ao PST.

A partir da compreensão de que a escola é um espaço de apropriação do saber, tendo como papel primordial a difusão de conteúdos culturais vivos, concretos e universais e de que a Ginástica tem conteúdos a serem ensinados, você vai conhecer uma proposta de metodologia lúdica para o ensino da Ginástica, sem deixar de lado a seriedade e o rigor. O sistemático, o difícil, o obrigatório, todos estes traços evidentemente aplicam-se à escola “tradicional”. (...) Não é ilusório acreditar que a alegria pode estar presente no processo de ensino-aprendizagem. Embora não seja fácil quebrar rotinas, inovar, abrir espaço para a criatividade, isso é possível. Para isso, é preciso superar limites, sentir-se desamarrado, arriscar, sentir-se livre para criar e envolver-se emocionalmente. Para Gonçalves (1994), a criatividade implica perceber em cada situação o elemento novo, e todo homem tem essa capacidade. Para compreender como ensinar Ginástica ludicamente é necessário que você entenda o que ensinar e, ainda, qual é o propósito da ação que vai ensinar, visto que não são questões isoladas. O objetivo dessa proposta educativa é – além de

contribuir para a formação de indivíduos críticos, criativos e conscientes – tornar o processo de ensino–aprendizagem mais prazeroso, acenando para a possibilidade de esse estado de prazer ultrapassar os muros da escola” (BRASIL, 2005c, p.65-68).

A proposta apresentada nesse documento toma por base algumas considerações, e, para isso, resgata Gonçalves (1994). Dessa maneira, a proposta apresentada, à medida que está situada pela alegria e prazer no processo de ensino-aprendizagem, tem por objetivo contribuir para formação de indivíduos críticos, criativos e conscientes, sendo necessário entender o que ensinar e o propósito da ação do ensino.

Muito próxima a esta linha de pensamento, González, Darido e Oliveira (2014c, p.124-125)<sup>4</sup>, em “Ginástica, Dança e Atividades Circenses”, afirmam que

O nosso objetivo, enquanto professores, é oferecer aos alunos um amplo leque de possibilidades (...) Assim, buscamos um processo de ensino/aprendizagem prazeroso, criando o gosto pela atividade a partir de propostas lúdicas, focadas no prazer pela prática e não nas regras ou nas exigências técnicas.

Esta citação destaca que o objetivo dos professores é possibilitar potencialidades, buscando uma proposta lúdica que foque o prazer da prática e não as exigências técnicas.

Assim, entendemos que estas duas últimas citações, se aproximam uma da outra pelo propósito de potencializar vivências e possibilidades aos estudantes, e, conseqüentemente, uma formação crítica, criativa, com base no prazer, na alegria, sem ênfase na técnica. Para isso, chegamos ao entendimento de que uma proposta com base no Lúdico pressupõe o não engendramento das ações técnicas em padrões ideais, pois se faz necessário conhecer o contexto de cada escola, ou sala na qual o professor está inserido.

Outro elemento que ganhou destaque nas análises foi o que intitulamos como “forma/maneira lúdica”. A forma/maneira lúdica, dependendo de como é colocado por cada autor em suas obras, diz respeito a vivências na prática pedagógica que não têm por objetivo a presença da ênfase no aspecto técnico.

---

<sup>4</sup> As obras de González, Darido e Oliveira (2014a, 2014b, 2014c, 2014d) compõe a coletânea Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento direcionadas ao PST (APÊNDICE A).

Como aponta Sadi et al (2004b, p.91), em “Pedagogia do Esporte: Esporte Escolar”, a corrida

Pode ser desenvolvida de forma lúdica, através de jogos como pega-pega, esconde-esconde, queimada com pinos e outros. As crianças e os adolescentes, na escola, correm conforme as suas possibilidades, pois querem participar do grupo em que estão envolvidos.

E também, Goellner, Soares e Carvalho (2012), em “Programa Segundo Tempo: Memória, Experiências, Avaliação e Perspectivas no Encontro das Equipes Colaboradoras” apontam que

Voltando aos festivais: temos o regulamento dos festivais e este não tem caráter tecnicista. Existe para normatizar o que é socializado, de forma lúdica e interdisciplinar, a partir de apresentações culturais, oficinas pedagógicas, atividades esportivas, dando um norte nesse trabalho (BARROS FILHO, p.198, 2012).

Além disso, a forma/maneira lúdica pressupõe, de acordo com nosso ponto de vista, sempre um objetivo final.

Oliveira et al (2011a, p.275), na obra “Ensinando e Aprendendo Esportes no Programa Segundo Tempo”, enfatiza que a maneira permite o prazer em nadar.

Alguns estudos e propostas lúdicas já foram desenvolvidos em textos que oferecem atividades aquáticas, a fim de facilitar o processo de apropriação das habilidades motoras aquáticas básicas. Portanto, a adaptação ao meio líquido realizada de maneira lúdica permite que a criança aprenda e sinta prazer em nadar.

Leal (2010, p.221) destacam que a forma lúdica possibilita a alegria em viver.

A finalidade da dança trabalhada de forma lúdica para pessoas com deficiência intelectual, seja em escolas ou nos outros centros de reabilitação, facilita a expressão como meio de adequação ao ambiente, para que a pessoa com deficiência intelectual se reconheça e encontre a verdadeira alegria de viver.

Já González, Darido e Oliveira (2014c, p.38), em “Ginástica, Dança e Atividades Circenses”, com base em outros autores, afirmam que a forma lúdica permite a exploração de aparelhos, levando em consideração o imaginário das crianças.

De acordo com Pizani e Barbosa-Rinaldi (2010), no trabalho com a ginástica rítmica, é preciso atentar-se para a exploração dos aparelhos de forma lúdica, que o brincar pode ser utilizado como apoio pedagógico, haja vista que no imaginário infantil tudo é possível, e que assim, a prática da GR pode ser vivenciada a partir de outras possibilidades, diferentes da exigência técnica de alta complexidade.

Enquanto que Oliveira e Pimentel (2010, p.138), em “Recreio nas Férias e os Valores Olímpicos”, citam que “Jogar xadrez de forma lúdica” estimula o trabalho em equipe. E, por fim, Oliveira et al (2011a, p.116), em “Ensinando e Aprendendo Esportes no Programa Segundo Tempo”, afirmam que

Os jogos de oposição e cooperativos, realizados de forma lúdica, também podem ser importantes quanto ao aspecto motivacional, assim como adaptações nas regras para permitir a participação efetiva de todos os alunos. Por meio dos jogos e brincadeiras, os jovens adquirem rica e variada quantidade de experiências motoras para a prática de esportes.

De maneira geral, as formas/maneiras lúdicas destacadas pelos autores, de fato, não expressam uma ideia de ênfase na técnica, não são especificidades do Lúdico. Nesse sentido, os diversos objetivos colocados pelos autores se diferenciam, mas, ainda assim, tentam fazer uma aproximação com o Lúdico, alguns mais e outros menos. Por exemplo, as experiências que destacam como objetivo o prazer e a alegria da vivência em si, tem maior proximidade com o princípio Lúdico do que aquelas que visam o jogo para desenvolver outras competências para a prática de esportes, jogo como meio.

Porém, não podemos negar que existe uma certa tentativa de articulação pelos autores entre o Lúdico e a prática pedagógica do Programa Segundo Tempo, ainda que tenham o interesse de desenvolvimento de habilidades motoras como expresso por Greco, Moraes e Costa (2013, p.43), em “Manual das Práticas dos Esportes no Programa Segundo Tempo”.

Assim, atividades para o treinamento da coordenação motora e das habilidades técnicas serão gradativamente incorporadas no repertório da práxis. Sempre destacando a importância do sentido lúdico das mesmas, destacamos que não se visa um padrão ideal de movimento.

Como já dito anteriormente, não descaracterizar os princípios Lúdicos durante a prática pedagógica é um grande desafio. Principalmente se pensarmos na aprendizagem do esporte, de habilidades técnicas, pois, historicamente, são marcadas por características higienistas, biologicistas e mecânicas, que foram incorporadas pelo capitalismo.

Dessa maneira, é que percebemos na última unidade de registro “Educação Física”, pois como afirma Escobar et al (2005, p.27-29), no livro “Manifestações dos Jogos”, o esporte desafia a Educação Física e o Lúdico.

(...) pelas suas conexões históricas com o desenvolvimento e incremento da acumulação capitalista, desafia a disciplina Educação Física e os programas esportivos para jovens e crianças a promover a compreensão e a explicação da ideologização – dito com outras palavras, do uso de ideias que apresentam uma falsa realidade – que oculta as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho. Essa explicação e essa compreensão são inatingíveis se a elaboração conceitual da realidade é realizada a partir dos elementos lógicos do senso comum e não os do pensamento firmados na visão histórica. Isso, necessariamente, levanta a necessidade de o ensino partir da prática – da realidade e dos conhecimentos de que os alunos dispõem – e, ir além dessa mesma prática. É primordial que os professores compreendam claramente o porquê de só o pensamento orientado pelas leis objetivas do desenvolvimento social ser capaz de fazer a leitura da realidade concreta, pois, se o conhecimento que o professor oferece aos seus alunos não é submetido ao crivo da história, sua prática pedagógica poderá se tornar insuficiente para atingir o objetivo de contribuir para uma educação corporal e social crítica. Tal ensino não abordaria adequadamente a formação de indivíduos participantes, historicamente engajados com os problemas atuais e conscientes da realidade em que vivem.

Dessa maneira, o desafio posto pela lógica dos interesses do modo de produção capitalista se manifesta nas várias atividades corporais, “desde aquelas em que o lúdico se impõe sobre a competitividade até aquelas em que a competitividade e a espetaculosidade da prática explicitam seu caráter de mercadoria” (ESCOBAR et al, 2005, p.21-22).

Posto este desafio, é necessário que a prática pedagógica do professor de Educação Física do Segundo Tempo, deva ser reconhecida como prática social, na intenção de reconhecermos e resgataremos a realidade e conhecimento dos estudantes. Tomando o Lúdico como princípio, isso se torna possível.

Ainda sobre o Lúdico, percebemos em nossas análises, outras duas unidades de contexto: o “conceito” que tem como unidades de registro “Ludicidade”, “Prazer”,

“Cultura”, “Compartilhar” e “Fenômeno”, e a unidade de contexto “universo Lúdico”, que tem como unidades de registro “Manifestações lúdicas”, “Jogo”, “Brincadeira”, “Esporte”, “Espírito lúdico”, “Alegria”, “Lazer” e “Diversidade”.

Sobre o a unidade de contexto “conceito”, percebemos que, assim como nós, os documentos consideram o Lúdico e a ludicidade como correspondentes (maneira pela qual continuaremos a considerá-los), relacionando seus conceitos à “Ludicidade”, “Prazer”, “Cultura”, “Compartilhar”, e “Fenômeno”, como podemos perceber abaixo.

Na obra “Sistema de Monitoramento & Avaliação dos Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte”, Sousa et al (2010, p.35) consideram o conceito do lúdico, a partir de Pinto (2010, p.59):

o lúdico representa as experiências prazerosas, de livre escolha dos sujeitos a partir das suas oportunidades de diversificadas práticas culturais, compartilhadas com o outro, exercitando a autonomia de todos.

Assim como Sousa et al (2010), Lorenzini, Barros e Santos (2010), no livro “Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a Ludicidade e a Interdisciplinaridade na Construção do Exercício da Cidadania”, e Brasil (2004b), em “Jogo, Corpo e Escola”, também consideram o prazer como ludicidade.

Marcellino (1997) versa sobre o lúdico enquanto manifestação abrangente, como um componente da cultura historicamente situada, percebendo a atividade lúdica no jogo, na brincadeira, no brinquedo, ações praticadas com prazer e sem caráter de produção material. Assim, procurou-se pautar o Programa nesse entendimento de que, para se construir planos, programas, projetos e atividades de forma interdisciplinar, era preciso considerar a ludicidade (fruidez e prazer) como elemento fundamental. Ou seja, buscava-se imprimir elementos lúdicos para que as crianças pudessem participar com alegria e agrado e para que pudessem construir juntas o seu processo de aprendizagem (LORENZINI; SANTOS, 2010, p.40-42).

Em nossas considerações anteriores sobre o Lúdico, não destacamos expressivamente a palavra prazer, como sendo um princípio Lúdico, mas estamos considerando-o como estado de satisfação necessário para atingir a alegria cultural escolar. (MICHAELIS, s/d; SNYDERS, 1993).

Sobre o Lúdico como prática cultural, expresso na unidade cultura, citada por Sousa et al (2010), as autoras Lorenzini e Santos (2010, p.40-42) ratificam também esta ideia, ao considerarem o Lúdico, a partir de Marcellino (1997), como “componente da cultura historicamente situada (...)”. Ou seja, podemos interpretar que os autores consideraram o Lúdico como um elemento que faz parte da nossa cultura. Sem dúvida, esta afirmação é inegável aos olhos de Huizinga (2000) e Kishimoto (2011), ao afirmar que o jogo e a brincadeira são manifestações culturais que fazem parte da nossa cultura lúdica. Especificamente sobre a cultura lúdica, iremos aprofundar mais adiante.

Além disso, o Lúdico como elemento da cultura, como colocam os documentos, em nosso ponto de vista, parece só fazer sentido se compartilhado com o outro na busca coletiva.

Todavia, o significado da palavra ludicidade não pode, por isso, ser entendido em si mesmo, mas como a busca coletiva da experiência lúdica (criadora, prazerosa e integral) no aprender, no fazer e no ser, ultrapassando tempos e espaços determinados para ser exercida (LORENZINI; SANTOS; CORDEIRO, 2010, p.75)

A ideia da busca coletiva compartilhada com o outro, nos remete à ideia expressa em Snyders (1988, 1993), de que quem procura a alegria cultural escolar como princípio Lúdico, nunca busca sozinho, busca por meio de um grupo, uma experiência coletiva. (SNYDERS, 1988, 1993).

Além disso, percebemos, também, que os livros do PST definem o lúdico como um fenômeno, com base em Huizinga.

Assim, questionamos: Afinal, o que é o lúdico? Qual a natureza desse conceito? O estudioso do fenômeno lúdico, Johan Huizinga (1990), afirma que o lúdico é uma forma de manipulação da realidade, não sendo um fenômeno da vida corrente, nem real. O lúdico acontece num campo delimitado e imaginário (...). Nas ações investidas pela ludicidade, enfatizam-se a liberdade e a criação de outras realidades e possibilidades (OLIVEIRA; PERIM, 2009, p.37-38).

Nesta afirmação de Oliveira e Perim (2009), podemos interpretar que o autor considera o Lúdico como um fenômeno que manipula a realidade, e, talvez seja por isso, que ele está presente no campo do imaginário, possibilitando-nos a liberdade e

a criação de outras realidades. Tudo é, senão, a representação do mundo imaginário como princípio Lúdico.

Na obra “Jogo, Corpo e Escola” (BRASIL, 2004b), é expressa a ideia da unidade de contexto “Universo Lúdico”. A partir de nossas análises, compreendemos, que esta unidade de contexto, tem como unidades de registro “Brincadeira”, “Esporte”, “Espírito lúdico”, “Alegria”, “Lazer” e “Diversidade”, como apresentamos acima.

Nesse documento encontramos a afirmação que a Educação Física, por diversas vezes, confunde a compreensão do universo Lúdico. Colocado assim, interpretamos como universo uma dimensão que, possivelmente, poderia contemplar outros elementos, e isto se afirma mais tarde.

Para tal explicação, o documento cita que as manifestações lúdicas acontecem dentro do universo lúdico, e estão relacionadas à maneira como se materializam.

Em Educação Física, fazemos uma enorme confusão quanto à compreensão e nomeação dos acontecimentos situados no universo lúdico. As manifestações lúdicas, de modo geral, têm seus nomes sempre relacionados aos contextos de suas existências. Porém, a confusão está em situar, no mesmo nível, coisas que são de níveis diferentes. Por exemplo, denominamos de brincadeira os acontecimentos lúdicos menos comprometidos socialmente, mais vinculados a crianças, ao passo que, por jogo, batizamos a manifestação lúdica comprometida com regras sociais reconhecidas. Trocando em miúdos, se um grupo de crianças brinca de comidinha ou de casinha, o nome disso é brincadeira. Por outro lado, se um outro grupo brinca de pega-pega, o nome da atividade é jogo. Ao assistir a uma peleja de Futebol ou a um encontro de Atletismo, as pessoas dão a esses eventos o nome de esporte, denominando a brincadeira de bola entre meninos de jogo (BRASIL, 2004b, p.17-19).

Em outras palavras, existe um universo lúdico, que envolve uma série de “manifestações lúdicas”. Carvalho (2009, p.115) concorda com esta ideia, ao afirmar que “o universo lúdico que envolve os jogos, os brinquedos e as brincadeiras é tão vasto que essa potencialidade nos permite explorá-lo e utilizá-lo nas formas mais diversas”.

No exemplo citado acima, é utilizada a palavra “manifestação”, contudo os diversos documentos analisados por nós, inclusive Brasil (2004b), variam as nomenclaturas, que aparecem tais como manifestações, práticas, situações,



experiências, exercícios, acontecimentos e atividades. Em nosso ponto de vista, todos querem se reportar ao modo pelo qual o Lúdico se materializa. Como podemos observar no exemplo abaixo, quando o mesmo autor cita um exercício lúdico.

Exemplo 1: Neste primeiro exemplo, as crianças brincam entre elas ou sozinhas e, em certas circunstâncias, incomodam os adultos. E quanto mais novas as crianças, mais tendem a fugir às regras estabelecidas pela ordem adulta. Uma situação exemplar quanto a isso é a da criança ainda muito novinha que faz uma refeição. Sua mãe, interessada em ensinar-lhe os rudimentos da cortesia, da boa educação, ensina-lhe como segurar uma colher e levá-la com comida à boca. Durante algum tempo, mãe e filho dedicam-se àquela difícil tarefa, conseguindo mínimos êxitos no início. Com outros afazeres, a mãe deixa a criança sozinha com sua tarefa, acreditando que ela poderá dar conta do problema por si mesma. Porém, vendo-se sozinha, sem as regras ditadas pela mãe, a criança dedica-se, sobremaneira, ao delicioso exercício de levar comida à boca, cuspir comida, esfregá-la pela cara, jogá-la no chão, enfim, fazer uma enorme confusão que a diverte bastante. Quando percebe o fato, a mãe, desesperada, corre para interrompê-la e limpar toda a sujeira feita. Ela se irrita com isso e reinicia o exercício de comer com educação. Ou seja, para a mãe, ou qualquer outro adulto, a aprendizagem que valia era a dos modos corteses de comer, modos socialmente aceitos. Deixada sozinha, a criança brincou de comer, isto é, jogou. E de tal maneira entregou-se a esse jogo que é como se fosse dominada por ele. (...) Creio que há muito que aprender nesse exercício lúdico, um tanto louco, quase sem regras, das crianças novinhas (BRASIL, 2004b, p.12-13).

Podemos observar que, neste momento, o autor coloca o “jogo” e “brincadeira” como sinônimos, ao passo que, em comentário citado anteriormente, ele havia considerado o jogo como uma manifestação com regras sociais reconhecidas e a brincadeira como acontecimentos lúdicos menos comprometidos socialmente e mais vinculados a crianças. De maneira geral, apesar de colocar o jogo e brincadeira como parte do universo lúdico e manifestações lúdicas, por vezes o conceito de jogo e brincadeira são distanciados e por vezes aproximados.

Esta realidade contraditória é compreensível, pois como bem colocou Kishimoto (1994, 2011), costumamos usar as palavras jogo e brincadeira com uma mesma conotação, uma vez que, em nossos dicionários, a diferenciação não está clara. Kishimoto, em seus estudos, se aventura a fazer esta tentativa com base em outros autores, e chega à conclusão de que a brincadeira “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-

se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 1994, p.111). O jogo por sua vez, se caracteriza pela

liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o "não sério" ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos (KISHIMOTO, 1994, p.116).

Este conceito de jogo, apresentado por Kishimoto, foi baseado em estudos de diversos autores clássicos do jogo, tais como Huizinga e Caillois. Esses autores consideram o Lúdico como sinônimo de jogo. Estamos colocando isso, porque, além de aproximar e distanciar o conceito de jogo e brincadeira, o documento “Jogo, Corpo e Escola”, em outro momento, considera que o jogo e o Lúdico têm a mesma origem e significado.

O antepositivo latino *lud* refere-se à ideia que integra acontecimentos como jogo, divertimento, recreação, e precede nomes latinos como ludus, ou, em português, como lúdico, ludibriar, ludibroso. A ideia é sempre a de dissimular, ludibriar, fazer de conta, divertir, zombar. (Dicionário Houaiss, 2001). Quanto ao verbo jogar, vem do latim joco, que também significa zombar, simular, gracejar, brincar. Por sua vez, a palavra jogo corresponde ao latino jocus, referente a gracejo, pilhéria, graça, mofa, substituindo, no latim vulgar, a denominação clássica ludus. Portanto, tanto jogo quanto lúdico têm a mesma origem e significavam o mesmo em latim (BRASIL, 2004b, p.17-19).

Assim como no trecho acima, outras obras do Segundo Tempo consideram o jogo e o Lúdico como sinônimos, também se baseando em Caillois e Huizinga, como é o exemplo de Oliveira e Pimentel (2009), em “Recreio nas Férias: reconhecimento do Direito ao Lazer”.

Johan Huizinga (2000), na obra *Homo Ludens*, pretendeu demonstrar como o jogo está presente em tudo o que acontece no mundo, ultrapassando os limites da atividade puramente física ou biológica, tendo um sentido próprio e determinado. Para este autor, a filosofia do jogo repousa em quatro premissas: 1 – É livre, não está ligado à noção de dever, obrigatoriedade. 2 – É uma evasão da vida real para uma atividade temporária com orientação própria. Tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. 3 - Tem uma limitação de tempo e de espaço e é jogado até o fim dentro desses limites. 4 – Tem regras próprias, o que significa uma ordem rígida. (...) Caillois (1994), posteriormente a Huizinga, também escreveu sobre o lúdico, relacionando o

jogo à cultura, mostrando como aquela é uma manifestação rica e variada das diversidades culturais. (...) Para Caillois (1994), o jogo apresenta quatro categorias principais. A primeira é o *agon* que é o papel da competição, do desafio, porém, é um desafio que, para ser lúdico, precisa contar com a mais perfeita igualdade de oportunidades entre os antagonistas, que seja exercido por cada um deles sem qualquer ajuda externa, de sorte que o vencedor triunfe de forma indiscutível. “Para cada competidor, el resorte del juego es el deseo de ver reconocida su excelencia en un terreno determinado.” (Caillois, 1994, p. 45). *Alea*, segundo Caillois (1994) é a oposição do *agon*, uma vez que representa o acaso, a sorte, onde “o destino é o único artífice da Vitória.” (Caillois, 1994, p. 48). O *agon* e a *alea* são opostos, porém, ambos tencionam criar uma situação artificial de igualdade que a realidade nega aos homens. A terceira categoria do jogo, segundo Caillois (1994), é a *mimicry* que é a aceitação temporária de uma ilusão, de um universo delimitado e fictício, sob o domínio da imaginação. A última categoria do jogo é o *ilinx* que é a capacidade de se libertar, por um momento determinado, da estabilidade perceptiva lúdica e se deixar levar pelo êxtase vertiginoso (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2009, p.101-103).

De certa forma, as características principais/fundamentais do jogo em Huizinga e Caillois se assemelham, mas também apresentam alguns distanciamentos, contudo este não é o foco do nosso estudo.

Além de Brasil (2004b) e Oliveira e Pimentel (2009), Lorenzini e Santos (2010) também mostram proximidade entre a ideia do Lúdico e jogo em relação a Huizinga.

Huizinga (1980) entende que a realização do lúdico se dá no jogo, cuja essência é o divertimento, prazer, alegria, agrado; um fim em si mesmo, propiciando a eliminação da vida cotidiana, o predomínio da alegria e as combinações de regras com liberdade (LORENZINI; SANTOS, 2010, p.40-42).

Nesta mesma linha de pensamento, encontramos, em “Jogo, Corpo e Escola” (BRASIL, 2004b, p.53), a afirmação de que é incoerente colocar o jogo, “esporte” entre outras manifestações como uma mesma categoria, pois, para ele, considerando Freire e Scaglia (2003, p.33),

o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam.

Nesse sentido, como citado anteriormente, o esporte é considerado por algumas das obras do PST como uma

(...) manifestação de nossa dimensão lúdica. Manifesta-se de diversas maneiras, dependendo de cada contexto. Por exemplo, o esporte é uma das manifestações possíveis do lúdico. O contexto do esporte é muito amplo, complexo, envolve jogadores, plateia, dinheiro, mídia, etc. Portanto, nesse tipo de contexto, é como o jogo se manifesta. Em outras situações, as manifestações ocorrem de outras formas; por exemplo, entre as crianças, ocorre como brincadeira. Quando há confronto corporal, medição de forças, costumamos chamá-lo de luta. Mas, quando se trata apenas de uma comemoração, é chamado de festa. Ou seja, na cultura da Educação Física, geralmente encontramos o jogo manifestando-se como esporte, luta, dança, brincadeira, ginástica, festa, entre outras manifestações possíveis (FREIRE et al, 2005, p.96-97).

Sendo assim, vale aqui algumas considerações sobre o esporte e o Lúdico, expresso em alguns documentos. A fundamentação pedagógica do Programa Segundo Tempo é

(...) pautada na oferta de múltiplas vivências do esporte em suas diversas modalidades, trabalhadas na perspectiva do esporte educacional, voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo e no acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas como estímulo à vida ativa (BRASIL, 2016, p.7).

Desse modo, o esporte, sob a perspectiva educacional no PST, para Lorenzini, Barros e Santos (2010),

(...) deve ser encarado como uma prática de livre acesso a todos os cidadãos, sem a finalidade de alto rendimento e possibilitando a escolha de várias modalidades para aumentar a diversidade de experiências no esporte, afinal ele também possui dimensões recreativas e lúdicas (VASCONCELOS, 2010, p.195-196).

Outra passagem, que remete a essa mesma ideia, está na obra de Oliveira e Perim (2008, p.14) “Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo - 1º Ciclo Nacional de Capacitação dos Coordenadores de Núcleo”.

Neste sentido, o esporte educacional é caracterizado como toda forma de atividade física que contribua para a aptidão física, bem-estar mental, interação, inclusão social e exercício da cidadania. Consequentemente, assume como elementos indissociáveis de seu projeto pedagógico as atividades de lazer, recreação, práticas esportivas organizadas ou assistemáticas, modalidades esportivas e jogos ou práticas corporais lúdicas da cultura brasileira, de forma a possibilitar maior vivência e a instrumentalização na formação humana e de cidadania das crianças e jovens que participam das atividades.

Além disso, este mesmo autor complementa a informação acima, afirmando que

O esporte educacional deve promover o desenvolvimento da cultura esportiva, cultivar e incrementar atividades que satisfaçam às necessidades lúdicas, estéticas, artísticas, combativas e competitivas de nossas crianças e adolescentes, tendo como prioridade educá-los em níveis mais elevados de conhecimento e de ação para o exercício pleno da cidadania (OLIVEIRA; PERIM, 2008, p.6).

A partir dessas considerações sobre o esporte como manifestação do Lúdico, podemos analisar que a oferta das vivências do esporte educacional no PST se materializa por meio de ações lúdicas. Assim, os autores consideram as práticas lúdicas como elementos do projeto pedagógico do Programa no sentido de possibilitar vivências, formação humana e cidadania aos estudantes participantes das atividades. Exatamente por isso, os autores destacam que a finalidade não deve ser o alto rendimento.

Ainda sobre o esporte e sua relação com Lúdico, Escobar et al (2005, p.25), na obra *Manifestações dos Jogos*, afirma que

O jogo, particularmente, nas diversas civilizações em que é encontrado, deixa ver o curso da sua evolução, de atividade essencialmente lúdica para a de atividade lúdico-competitiva, hoje qualificada como esporte. Assim explica-se que no jogo a motivação não se encontra no resultado a ser atingido, senão no próprio conteúdo da atividade em desenvolvimento, pelo qual se pode afirmar que a motivação do jogo é o lúdico competitivo, não apenas o vencer.

Assim, expondo o curso evolutivo do jogo, a partir da característica competitiva, Escobar et al (2005) inicia uma discussão que temos muita afinidade.

1) o esporte é uma atividade corporal, historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das expressões da subjetividade humana, o jogo lúdico, que não objetiva resultados materiais, e, 2) o traço primordial do esporte, subjacente ao lúdico, é o caráter competitivo, o qual tem se convertido na força mais motivadora para a afirmação e disseminação da sua prática. Esta segunda regularidade tem atraído e concentrado os interesses de consumo, exploração e lucro, característicos do modo de produção capitalista que investe, maciçamente, nas práticas de maior competitividade e espetaculosidade. Essas duas propriedades, a competitividade e a espetaculosidade, são a alavanca de transformação do lúdico em trabalho. No jogo praticado por alguém que busca na sua

atividade a satisfação dos seus interesses subjetivos – lúdicos, éticos, estéticos e outros desse âmbito –, o produto da atividade é o prazer da própria satisfação desses interesses. O jogo é uma atividade corporal que se distingue porque seu produto, além de ser inseparável do processo de produção, é consumido durante a própria prática. No jogo de espetáculo, quem joga o faz por dinheiro. Portanto, o produto da prática é separado do processo de produção. Não há mais ludicidade. Há trabalho. O resultado dessa forma da prática do jogo explicita seu caráter de mercadoria. O capitalismo consolidou uma prática incrível: oitenta mil pessoas ficam sentadas em um estádio buscando o prazer lúdico na contemplação e não na prática. Vinte e poucos fazem malabarismos com a bola deixando o lúdico extinto sob peso da competição elevada ao mais alto grau, dos salários astronômicos e dos megapatrocínios comerciais. A transformação do lúdico em mercadoria passa pela violência exacerbada ao extremo: a violência contra si mesmo. O atleta usa drogas para alargar, artificialmente, os limites do corpo e das próprias condições, na busca da performance que assegura medalhas e salários áureos. A dramaticidade da violência nos campos de jogo exige a apreensão de referenciais para compreender sua legitimação pelos regulamentos esportivos; para compreender a violência como uma propriedade do esporte por meio da descrição puramente técnica que normalmente dele se faz e, todavia, para explicar essa violência exercida contra si mesmo (ESCOBAR et al, 2005, p.27-29).

Diante destas afirmações, podemos analisar alguns aspectos. O esporte, colocado anteriormente como manifestação do Lúdico, é ratificado como atividade lúdico-competitiva, desenvolvida com base no jogo lúdico que não visa resultados materiais, mas quando associado à característica competitiva é potencialmente disseminado entre as pessoas. Isto ocorre em decorrência da sociedade na qual vivemos, com um sistema de trabalho produtivo, citado por nós no capítulo anterior. O nosso modo de produção capitalista, atribui, à prática do esporte, elementos como consumo, exploração, espetáculo, transformando o prazer do Lúdico em trabalho. Pois aquele que o pratica, ainda que sinta prazer, satisfação ou alegria, parte desses princípios Lúdicos, também são atribuídos a sua recompensa. O Lúdico não se apresenta em sua plenitude, em sua totalidade, ou seja, o “espírito lúdico” deixa de existir.

Huzinga (2000, p.141-142) explicita toda esta relação abaixo, ao afirmar que

(...) os jogos, sob a forma de esportes, vêm sendo tomados cada vez mais a sério. As regras se tornam cada vez mais rigorosas e complexas, são estabelecidos recordes de altura, de velocidade ou de resistência superiores a tudo quanto antes foi conseguido. (...) Ora esta sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas mais puras. Isto se manifesta nitidamente na distinção oficial entre amadores e profissionais (ou "cavalheiros e jogadores", como já foi hábito dizer-se), que implica uma separação entre aqueles para quem o jogo já não é jogo e os outros, os quais por sua vez

são considerados superiores apesar de sua competência inferior. O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação. Isto afeta também os amadores, que começam a sofrer de um complexo de inferioridade. Uns e outros vão levando o esporte cada vez mais para longe da esfera lúdica propriamente dita, a ponto de transformá-lo numa coisa *sui generis*, que nem é jogo nem é seriedade. O esporte ocupa, na vida social moderna, um lugar que ao mesmo tempo acompanha o processo cultural e dele está separado, ao passo que nas civilizações arcaicas as grandes competições sempre fizeram parte das grandes festas, sendo indispensáveis para a saúde e a felicidade dos que nelas participavam. Esta ligação com o ritual foi completamente eliminada, o esporte se tomou profano, foi "dessacralizado" sob todos os aspectos e deixou de possuir qualquer ligação orgânica com a estrutura da sociedade, sobretudo quando é de iniciativa governamental. (...) Provavelmente esta opinião é contrária à atitude popular atualmente dominante, segundo a qual o esporte constitui a apoteose do elemento lúdico em nossa civilização. Acontece que esta atitude popular está errada.

Esta relação também é expressa por Lorenzini, Santos e Cordeiro (2010, p.75-76).

A ludicidade tão desconsiderada na sociedade em que vivemos, sob a égide do capitalismo, aparece como um caminho para o resgate ou o exercício da cidadania plena, porque o espírito lúdico é o espírito humano perdido em meio às inovações do mundo moderno que afastaram homens e mulheres de suas condições de criadores da vida.

As autoras deixam clara a ideia de que a ludicidade tem sido, em detrimento da lógica capitalista, pouco considerada na sociedade em que vivemos. Fato que tem contribuído para o nosso distanciamento do espírito humano. Nesse sentido, a ludicidade, o Lúdico, da forma como é apresentado acima, parece ser um resgate ao nosso espírito lúdico, no caminho da busca infindável pela plenitude, pela nossa humanização, como colocam Lorenzini, Santos e Cordeiro (2010, p.75-76): "Em síntese, podemos dizer que a contribuição da ludicidade, do lúdico, no PST consiste em produzir a humanização dos atores sociais envolvidos no programa".

Outro destaque que podemos fazer é ao conceito de jogo expresso por Escobar et al (2005), no qual concordamos inteiramente e nos propomos a atribuir a todas as manifestações lúdicas. O produto das manifestações lúdicas, o prazer, a "alegria" (não usaremos consumir na tentativa de distanciamento do consumismo gerado pelo nosso modo de produção) vivenciados em seu processo. E este é, sem dúvida, um dos princípios mais importantes do Lúdico, sua gratuidade.

Aproveitando o ensejo do diálogo mencionado, no qual afirmamos que a alegria e o prazer como parte do produto e processo das manifestações lúdicas, ou como alguns autores costumam expressar, atividades lúdicas, evidenciaremos algumas passagens dos documentos oficiais do programa que corroboram esta nossa ideia. Oliveira e Pimentel (2009, p.114) consideram que “as atividades lúdicas são sempre alegres, e desfrutando da alegria as pessoas se dão melhor”, e González, Darido e Oliveira (2014d, p.82) também concordam com esta ideia e sugerem que “as atividades lúdicas estejam sempre presentes, favorecendo a construção da afetividade, por meio das interações sociais e o despertar da alegria (...)”.

Nesse sentido, podemos destacar que, até o presente momento, consideramos, de acordo com nossas análises dos documentos dos programas, que existe um universo lúdico que se preenche de manifestações lúdicas, dentre elas jogos, brincadeiras, esporte, que tem por sua vez a alegria como processo e produto de duas respectivas vivências.

Contudo, além do jogo, brincadeira e esporte, os autores também destacam outro elemento, para esta discussão, o “lazer”. Duas obras específicas, em nosso ponto de vista, trazem uma discussão mais intensa a respeito deste tema, as quais iremos citar aqui: “Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao Lazer”, Oliveira e Pimentel (2009) e “Sistema de Monitoramento & Avaliação dos Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte”, de Sousa et al (2010).

Nesse ponto, Oliveira e Pimentel (2009, p.20) afirmam que “as vivências culturais do lazer, traduzidas como não obrigatórias, foram compreendidas como parte de um tempo livre/disponível/conquistado a ser preenchido com atividades recreativas/lúdicas”. O lazer é compreendido nesta citação como vivência cultural, não obrigatória, parte do nosso tempo livre/disponível/conquistado a ser materializado pelas vivências lúdicas.

Já Sousa et al (2010, p.35), aparece em contraponto à ideia, quando cita Leila Pinto (2010).

Outra contribuição vem de Leila Pinto (2010) que, ao considerar que o lazer é a vivência privilegiada do lúdico (...) não destaca a necessidade de um



tempo liberado das obrigações sociais como constituinte desse fenômeno, uma vez que o tempo/espaço/oportunidade privilegiado para vivências lúdicas pode ocorrer em qualquer situação da vida.

De maneira diferente de Oliveira e Pimentel (2009), Sousa et al (2010) não enxerga o lazer como tempo não obrigatório ou liberado das obrigações sociais, mas como parte da nossa vida, parte da nossa cultura. Nessa mesma linha de pensamento, Sousa resgata outra autora, Christianne Gomes (2004, p.125), para expressar a ideia de que o lazer é

uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/ espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (SOUSA et al, 2010, p.35).

Esta citação, se diferencia um pouco pela inclusão do elemento do trabalho incluído, assim como faz Fernando Mascarenhas (2003), também citado por Sousa et al (2010).

Por sua vez, Fernando Mascarenhas (2003), com base numa leitura marxista, entende que o lazer é resultante das tensões entre o capital e o trabalho, perpassado por relações de hegemonia e materializado como um tempo e espaço de vivências lúdicas, onde também é possível organizar a cultura e possibilidade de transformação da realidade vivida pelos sujeitos (SOUSA et al, 2010, p.35).

Sousa, ao resgatar Christianne Gomes e Fernando Mascarenhas, adiciona a essa discussão a relação do trabalho e capital, de modo que as vivências lúdicas podem ser uma possibilidade de transformação da realidade.

Além disso, Sousa et al (2010, p.36-37), vai finalizar seu diálogo sobre o lazer afirmando que

o lazer é condição de sobrevivência, de necessidade, de “se permitir” viver com alegria, disposição e vontade, com liberdade e desejo de criar e recriar constantemente a própria vida ludicamente. Nesse sentido, o lazer se torna uma possibilidade para o sujeito vivenciar uma educação que objetive a apropriação de ferramentas potencializadoras para a realização de leituras críticas em relação às estratégias reprodutivistas e alienantes presentes em nossa sociedade. Uma educação das sensibilidades, com vista à sua formação integrada, que alcance a saúde, a qualidade de vida (individual) e da vida (coletiva), a felicidade, em harmonia para viver consigo mesmo, com o outro, a sociedade e o meio ambiente, de modo pleno e lúdico.

Nesse sentido, podemos perceber uma certa contradição quanto ao que é o lazer, entre os autores mencionados. No que diz respeito ao lazer e o Lúdico, percebemos que, tanto Oliveira e Pimentel (2009) como Sousa et al (2010), compreendem o lazer, ou a vivência do lazer, como um tempo no qual deve ser materializado por meio de vivências lúdicas, atividades lúdicas ou vivência do Lúdico.

Ou seja, o lazer, assim como o jogo, a brincadeira e o esporte, também faz parte daquilo que estamos entendendo como parte do universo lúdico e das manifestações lúdicas (MARCELLINO, 2009).

Esta grandiosidade presente no universo lúdico, nos saltou aos olhos em nossas análises, assim como também foi identificado por Sadi et al (2004a, p.78).

Afirmar que o homem possui construções corporais diferentes em função de contextos culturais diversos é de fácil comprovação. Basta observar o enorme elenco de hábitos corporais, formas de cobrir o corpo, práticas lúdicas, formas de marcar o corpo, tipos de dança, cuidados com o corpo, conceitos de saúde, etc.

Nesse sentido, em nossas análises de maneira geral, percebemos que o universo lúdico é composto por uma “diversidade” de manifestações ou práticas lúdicas, o que mostra as diferentes construções a partir do contexto em que vivemos.

Essas diversidades de manifestações foram os jogos, brincadeiras, esporte, lazer. Entretanto, percebemos que, em alguns momentos, os conceitos dessas manifestações são entendidos de maneira diferente pelos autores.

Além disso, notamos um esforço em gerar um ambiente/contexto Lúdico no qual o estudante possa satisfazer suas necessidades lúdicas e encontrar sua cultura lúdica, sem evidenciar a técnica ou sua exacerbação. O que nos mostrou, por vezes, aproximações com os princípios Lúdicos, mas também alguns distanciamentos.

## **5 O LÚDICO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: contribuições teórico-metodológicas para Prática Pedagógica dos professores**

Neste capítulo, temos a intenção de revelar as contribuições teórico-metodológicas do Lúdico nas ações da Prática Pedagógica dos professores do Programa Segundo Tempo. Para isso, tomamos como base as categorias e unidades expressas no quadro 5, apresentado em nosso primeiro capítulo.

Vale ressaltar que só foi possível obtermos as categorias empíricas presentes neste quadro, a partir das análises das entrevistas realizadas com os professores do Segundo Tempo. Destacamos que as transcrições das falas, fruto das entrevistas apresentadas aqui, estão representadas por códigos (P1), (P2), (P3), (P4), (P5) e (P6) no sentido de preservar os professores que contribuíram para o presente estudo.

Sendo assim, iremos apresentar qual a compreensão expressa pelos professores sobre o Programa Segundo Tempo, alguns elementos que caracterizam sua prática pedagógica, e a compreensão do Lúdico em suas práticas pedagógicas. Além disso, à medida que formos fazendo nossas análises, evidenciaremos, quando necessário, a presença dos princípios Lúdicos na prática pedagógica do professor do Segundo Tempo.

Estamos considerando, desta maneira, pois entendemos que o Lúdico, como um dos elementos que compõe a prática pedagógica do professor do Segundo Tempo, está também situado no campo das políticas públicas, fato que nos remete à necessidade de considerar todo o contexto da práxis do professor.

### **5.1 O Programa Segundo Tempo: sentidos e significados para os professores**

De maneira geral, a partir do nosso diálogo com os professores, percebemos que eles têm alguns conceitos, algumas compreensões sobre o programa Segundo Tempo e sobre suas orientações pedagógicas. Isso foi expresso pelas unidades de

contexto “conceito” e “documentos”, e suas respectivas unidades de registro “oportunidade”, “valores”, “formar cidadãos”, “mão de obra barata”, “base” e “prática”.

A respeito da compreensão que os professores expressam sobre o Programa Segundo Tempo, percebemos que alguns professores consideram que o programa é uma “oportunidade” de diversos aspectos. Neste momento, citaremos dois destes aspectos.

Para mim o programa segundo tempo, é..... Algo que toda escola e criança e adolescente deveria ter a oportunidade de vivenciar, porque é um programa que oferta atividades divertidas, lúdicas, para os alunos fora.... De uma forma que fica fora da escola e é uma maneira de trazer os alunos de casa e até mesmo das ruas, para fazer uma atividade física oportunizando coisas que provavelmente não seriam ofertadas e não teria acesso. Conceitualmente para mim o programa segundo tempo é isso, um programa que dá oportunidade de crianças e adolescentes de área de risco de vulnerabilidade estarem tendo a oportunidade de curtir as brincadeiras, vivenciar algo que com certeza é diferente do que no dia a dia (P5).

Para o professor, o programa é uma oportunidade de vivenciar atividades divertidas e lúdicas, atividades que no cotidiano, provavelmente, não seriam ofertadas ou que as crianças não teriam acesso. Logo de início já podemos perceber o princípio Lúdico da diversão sendo citado.

Além disso, ele destaca que o programa fica fora da escola e, por isso, é possível trazer os estudantes de casa ou os que estão nas ruas, em vulnerabilidade.

De fato, em suas diretrizes, o Segundo Tempo se propõe a ofertar o esporte educacional por meio de vivências e ações lúdicas como forma de inclusão social, para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2016).

Contudo, quando o professor coloca que o programa fica de fora da escola, ele está se remetendo provavelmente à realidade dele e de outro professor que também entrevistamos. Realidade em que seus núcleos de atividades, espaço onde devem ocorrer as vivências do PST ficam situados em espaço fora do prédio da escola.

Em suas orientações, o programa deixa claro que existe esta possibilidade, as atividades podem ocorrer em espaços da escola e em espaços da comunidade. Além disso, os horários e as atividades do Programa devem ficar a critério de cada comunidade escolar.

Imagem 1 – Possibilidades de espaço para a prática do Programa Segundo Tempo

Espaços		Horários disponíveis	Atividades
Na Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadra poliesportiva</li> <li>- Pátio coberto</li> <li>- Sala de múltiplas atividades</li> <li>- Piscina</li> <li>- Outros</li> </ul>		
Na Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ginásio Esportivo</li> <li>- Clubes Sociais</li> <li>- Pátio do Corpo de Bombeiros</li> <li>- Instalações Militares</li> <li>- Academias</li> <li>- Outros</li> </ul>		

Fonte: Diretrizes do Programa Segundo Tempo (BRASIL, 2016, p.18).

Isto, em nosso ponto de vista, não significa que a escola seja algo à parte da comunidade, a escola está situada no espaço da comunidade e vice-versa. Como comumente chamamos, a comunidade escolar é composta pelos profissionais que atuam na escola, os estudantes, os responsáveis pelos estudantes, os líderes comunitários entre outras representações.

Além deste, o outro professor que também concorda, em sua fala, que o programa é uma oportunidade para os estudantes, expressa a nossa próxima unidade de registro “valores”.

Para mim o programa segundo tempo é uma oportunidade, oportunidade de aprender através do esporte, não aprender esportes, aprender através deles, é resgatar mesmo esses valores, (...) por isso que se chama o segundo tempo, a lógica de que seria no contraturno, e eles aprenderem de manhã e eles aprenderem à tarde também, só que de uma forma lúdica, de uma forma mais como é que eu posso dizer.... Mais leve, mais feliz mesmo porque eles praticando esporte, eles preferem, do que estar na sala, na ansiedade (P2).

Assim como a anterior, o professor afirma que o PST é uma oportunidade de aprender valores através do esporte de forma lúdica, leve, feliz. Esta compreensão também demonstra que o professor mantém uma aproximação com os objetivos específicos do Segundo Tempo “Desenvolver valores sociais” (BRASIL, 2016, p.7).

Vale destacar, porém, alguns elementos citados tanto nesta fala, quanto na anterior. Os dois professores afirmaram que o programa oferta “atividades divertidas, lúdicas.” (P5) e “de uma forma lúdica (...) mais feliz” (P2). Como afirmamos anteriormente, a fundamentação pedagógica do Programa se pauta na oferta de atividades lúdicas. Além disso, em nossas análises das obras do programa, observamos que grande parte dos autores cita uma forma/maneira lúdica de lidar na prática pedagógica do PST. Esta forma/maneira seria um distanciamento à ênfase da técnica, e uma aproximação com o prazer e alegria da vivência em si, como também o desenvolvimento de competências para a prática de esportes. Tudo isso, além de demonstrar uma aproximação dos professores com as orientações pedagógicas do PST, mostra também uma aproximação com o princípio Lúdico da alegria em suas práticas pedagógicas.

Nesta mesma direção, outro professor também vai afirmar que o Segundo Tempo

é um programa social, é.... ele é um programa social que, eu vou terminar falando o objetivo do programa de novo, é porque já está... é um programa social, que objetiva ... levar a prática esportiva de qualidade, e de maneira educacional, para jovens, crianças, que saiam adultos, pessoas de todas as idades, sem preconceitos, é enfim... acho que é isso (P3).

Contudo, ele faz uma pausa e nos remete a uma outra unidade de análise, “formar cidadãos”.

Aí coloca um ponto aí. O objetivo do programa ele acaba sendo de formar cidadãos, eu não sei se eu concordo com isso, mas é um dos objetivos que movimenta assim o programa, uma das voltas motrizes. (...) aí é uma discussão diferente (...) Porque é.... As diretrizes, e a coleção.... Ela sempre bate nesse lance de formar cidadão, de formar cidadão, formar cidadão, formar cidadão..., mas eu nunca vi assim a recomendação da gente analisar, qual a realidade desses alunos, a gente sempre fala ah tem que dar subsídios a eles, para alterar a realidade, mas poxa, como? Se a gente não leva em consideração a realidade que eles vivem? Cai muito nessa de reproduzir só, é tipo olha... vocês vão dar bons exemplos, e eles vão reproduzir bons exemplos e assim eles vão mudar o mundo, não, não é assim, eu não vejo dessa forma, entendeu... não é jogando o peso nas costas dos outros que a gente vai ... (...) eu acho que não é cidadão que você tem que formar, é mais formar seres humanos, conscientes e tal, enfim...(...) Eu acho que é assim, o conceito de cidadão pode ser equivocado de certas formas, entende... porque cidadãos são aqueles que respeitam as regras, e se essas regras não forem tão boas assim, eu acho que ... você deve mudá-las, ou tentar mudá-las. (...) Aí é próprio do cidadão essa mudança, ele se apropria de sei lá, conhecimentos... (...) Ele tem que

fazer uma autoanálise da crítica, ele tem que ser crítico, ele vai se criticar e vai criticar o ambiente em que ele está e assim vai buscar alterá-lo. É porque esse conceito de cidadão é muito amplo, enfim... (P3).

Isto colocado pelo professor é um fato, diversas passagens do programa se remetem à formação de cidadãos como aponta Oliveira e Perim (2008, p.108): “No Programa Segundo Tempo objetiva-se formar cidadãos críticos, conscientes das suas potencialidades, dos seus deveres e direitos”. Isto não podemos negar. Contudo, o professor afirma que para ele, conceitualmente, cidadão e ser humano são diferentes, mas não entraremos nesse mérito.

Porém, independentemente de qual seja a melhor nomenclatura, não podemos negar que os documentos do PST nos remetem à ideia de que devemos olhar para a realidade dos estudantes, e isso se expressa em nossa análise documental quando citamos a “cultura lúdica”. Os documentos expressam a ideia de que o professor, em sua prática pedagógica, levando em consideração o Lúdico como princípio não deve desprezar a bagagem cultural lúdica dos estudantes. (BRASIL, 2004b). Essa cultura lúdica, segundo Brougère (1998) e Marcellino (2009), são justamente nossas experiências anteriores, fruto de nossas realidades, que devem ser levadas em consideração na prática pedagógica do professor, mas que, em grande parte das vezes, a criança, por falta de resgate, parece deixar essa bagagem fora da escola. Como já dissemos anteriormente, valorizar a cultura lúdica significa resgatar princípios Lúdicos, tais como Alegria e Diversão.

Além disso, como já afirmamos, Escobar et al (2005, p.27-29), na obra “Manifestações dos Jogos” afirma que uma compreensão da realidade de maneira crítica, como expõe o professor em sua fala acima, ou a leitura da realidade concreta como coloca a autora, somente é possível a partir de uma prática pedagógica baseada no conhecimento, em uma perspectiva histórica e “do ensino, a partir da prática – da realidade e dos conhecimentos de que os alunos dispõem”, para assim ir além, enxergar nossa realidade, nossos problemas sociais e as relações específicas que envolvem cada um deles. Além disso, não seria, também, o conhecimento que os estudantes dispõem sua cultura lúdica? Pensamos que sim. E é também com base na bagagem cultural, na cultura lúdica dos estudantes que a prática pedagógica se define.

Assim, neste contexto que busca analisar a realidade concreta dos nossos problemas sociais, é que percebemos uma crítica que um professor faz ao que, em seu ponto de vista, seria o programa Segundo Tempo.

É um programa muito bom, é uma coisa, uma ideia maravilhosa, mas que na verdade se as coisas no nosso país, ou no nosso sistema, funcionassem não precisaria disso. Porque o que tem demais? Aí eu defendo Educação Física escolar porque o correto é ter Educação Física dentro da grade, ou de alguma forma, porque se as coisas funcionassem direito, nosso país não precisava de tanto programa. Então programa quer dizer para mim, eu vou lhe dar duas versões: ele é um custo de mão de obra barata. E você é colocado dentro do colégio para fazer suas atividades, que dá oportunidades sim, e dos meninos conhecerem, mas se ele existe é porque está faltando alguma coisa aqui, na outra ponta, existe o programa segundo tempo porquê? Existe o Programa Segundo Tempo porque tem alguma falha dentro do sistema educacional, por exemplo.... Então eu acho que se as coisas existissem de maneira correta, se educação física escolar funcionasse, se elas fossem efetivas na grade discente. Nesse sentido não precisava desses programas, não precisava! O que é que está acontecendo? Nós estamos, a rede pública de ensino, ela está velha, está se aposentando, não se está repondo professor, vou falar só na área da gente, Educação Física, na nossa rede, o máximo que estão fazendo é contratando CTD's os professores temporários, porque não existe concurso público. Então assim, eu vejo que nós somos mão de obra barata, é isso que nós somos. Quando um pneu murcha, você coloca um macarrão ali para remendar, para dar um jeito, só que na verdade o que deveria existir eram os professores nos seus devidos lugares (...) (P1).

Fica explícita uma série de justificativas à afirmação de P1 de que os professores de Educação Física, no Segundo Tempo, são “mão de obra barata”. Fica expressa a crítica de que, caso as coisas no Brasil funcionassem, não precisaríamos de programas sociais, e, especificamente, se a Educação Física estivesse na grade curricular, não precisaria do Programa Segundo Tempo. Ou seja, uma crítica à política educacional brasileira.

P1 faz, ainda, uma crítica à rede pública de ensino, na qual muitos professores estão se aposentando e não está sendo contratado novos professores por meio de concursos efetivos, mas por contratos temporários.

Para discutir estes elementos colocados acima, é importante mapearmos o contexto da realidade na qual se situa, e não cairmos no erro de discutir empiricamente. O Programa Segundo Tempo, como já dito, faz parte do convênio da cidade do Recife. Ou seja, grande parte das escolas que participam do PST são públicas.



Algumas dessas escolas atendem estudantes até o 9º (nono) ano, enquanto outras até o 5º (quinto) ano. Especificamente, nas escolas analisadas, que atendem os estudantes até o 5º (quinto) ano, contam com a atuação das professoras polivalentes em sala de aula. Ou seja, as professoras polivalentes, dão conta de todas as áreas do conhecimento da educação básica no ensino fundamental do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, inclusive da Educação Física.

Esta opção feita pela rede pública, analisada na cidade do Recife, apoia-se no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, s/p).

Essa lei admite, como formação mínima para os primeiros cinco anos do ensino fundamental, os cursos de pedagogia. A partir desta lei, a rede em pauta fez a releitura de um ofício do ano de 2007, em 2015, por meio do ofício circular nº122/2015 da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Este ofício prevê que conteúdos da disciplina de Educação Física, obrigatória na educação básica, possam ser ministrados por professores não licenciados na área, no caso, as professoras polivalentes.

É, neste contexto, que consiste uma crítica, pois a escola em que P1 atua é de 1º (primeiro) ao 5º ano (quinto) ano, ou seja, não há a figura de um professor para cada área do conhecimento, como por exemplo, a Educação Física. Nesse caso, quem atua nessa área são as professoras polivalentes.

A crítica feita por P1 é pela ausência do professor de Educação Física no ensino fundamental. Podemos interpretar que, em sua visão, o Segundo Tempo está ocupando este lugar, o lugar da Educação Física no ensino fundamental nos primeiros cinco anos e recebendo uma contribuição financeira menor do que o professor efetivo do quadro da escola. Além disso, sua crítica à falta de concurso se dá em detrimento da falta de concurso para professores de Educação Física na cidade do Recife.

Em termos de análise, não temos subsídios para avaliar a atuação das professoras polivalentes, se estas conseguem ou não dar conta da Educação Física enquanto área do conhecimento, como também não temos dados quantitativos que possam nos evidenciar qual o quadro de aposentadoria dos professores de Educação Física inseridos nas mesmas escolas em que os professores do Segundo Tempo que entrevistamos atuam.

Também não podemos afirmar que os professores do Segundo Tempo estão nas escolas dos primeiros anos do ensino fundamental para substituir a presença do professor de Educação Física. Com certeza, este não é o objetivo do programa, nem está explicitado em suas orientações pedagógicas. Mas, é muito possível que P1 enxergue desta maneira, pelo contexto em que ele se situa, apresentado acima.

Além disso, não podemos afirmar que esta, possivelmente, tenha sido uma manobra da rede pública em relação às escolas em que os professores do PST atuam.

Entendemos que, apesar de tudo isso, esta situação é um fato, que inclusive ganhará espaço de discussão mais à frente, na explicitação das dificuldades encontradas pelos professores do programa. Pois, a comunidade escolar parece entender o professor do Segundo Tempo, como professor da disciplina de Educação Física, e não como professor do programa.

Outro tópico que merece ser analisado é a não necessidade de programas, de políticas públicas. Os autores Silva (2000), Gomes (2011), Granja (2016), consideram, de maneira geral, que o campo do conhecimento das políticas públicas é dinâmico, contraditório, multifacetado e complexo. Desse modo, atribuímos essas características às políticas públicas, pois elas são mais um elemento que compõe as nossas vidas. Ou seja, a vida, a história, ela não é linear. Acreditar que não chegaremos a “precisar” de políticas públicas, pensamos que seja ingênuo, pois as políticas traduzem nossas relações e elas se reconstróem com base nessas relações.

Contudo, a lógica na qual as políticas públicas são pensadas, deveriam ser complementares a um ciclo que já se organiza e atende as demandas da sociedade, e não políticas compensatórias, para tentar dar conta do que a política inicialmente se propôs a fazer e não conseguiu.

Além da unidade de contexto “conceito”, que expressou a compreensão do professor do Segundo Tempo, percebemos a unidade de contexto “documentos”. Essa unidade expressa os motivos que levaram os professores a estudar, ler, ter contato com documentos oficiais do Segundo Tempo que orientam a prática pedagógica.

Nesse sentido, ao serem indagados sobre os motivos que levaram a estudarem, lerem os documentos oficiais, observamos a frequência de duas unidades de registro, “base” e “prática”. Sobre a unidade “base” os professores afirmam que tiveram contato com os documentos.

É assim.... Porque logo quando a gente entrou, que eu peguei lá quase desde o início assim, a gente não tinha muito uma base do que se tratava em si, até a questão qual era a correta do segundo tempo, se era esporte educacional, esporte educação e como os livros que eles disponibilizaram a questão dos PPNs das escolas também, ficou assim.... Mais caracterizado do que realmente se tratava o programa segundo tempo em relação ao esporte educacional, incluído no contrato escolar, foi mais para deixar claro o que realmente era o programa, a sua intenção, as diretrizes, foi basicamente isso (P5).

Assim, o professor (P3) afirma que buscou os documentos por conta da “(...) estrutura pedagógica do programa porque a gente não tinha, eu pelo menos não teve base alguma, eu comecei a dar aula sem ter essa base e eu tive que procurar isso nos documentos”.

Dessa maneira, os professores expressam que o que os motivou a conhecerem os documentos foi a necessidade de uma “base”, ou seja, do que se tratava o programa, as orientações pedagógicas, qual a proposta do programa, sua estrutura, finalidade, objetivo etc.

Como também, demonstraram, a partir da unidade de registro “prática”, que o fizeram para buscar auxiliá-lo em suas práticas pedagógicas, a entender melhor o programa, em suas vivências na sala de aula.

P6: Eu fiz para melhorar as aulas, porque são os livros que usam, para melhorar o trabalho do plano de aula, para auxiliar nos planos de aulas, e trazer uma melhor aula para os meninos, do conteúdo que a gente está vivenciando no caso, na prática. (P6).

(...) eu achava que era um facilitador para eu entender mesmo até o que eles querem com a prática.... Se o semestre é de handebol, de voleibol, de futebol, o que é que eles querem que aborde no núcleo referente àquela

modalidade esportiva... Aí foi por isso mesmo que eu li as diretrizes, todas as diretrizes do programa para entender como é que funcionava, como livro para me ajudar na prática do dia a dia, no núcleo (P2).

Primeiro porque a gente tem que conhecer o projeto, saber é... a questão burocrática antes de iniciar as aulas, então é do meu interesse conhecer o projeto também, até porque eu já vinha de outros projetos, da graduação... Então do segundo tempo eu não conhecia, quando eu trabalhava no Mais Educação eu via o projeto de forma bonita, mas eu não entendia, via mais eu não entendia... Via de longe a prática, então tinha que buscar na teoria para saber como era o projeto, é nesse sentido que eu fiz a leitura (P4).

Consideramos o tópico acima muito importante, porque nos possibilita enxergar o nível de comprometimento dos professores com suas práticas pedagógicas. Esse tópico apresenta uma preocupação dos professores na leitura dos documentos, no sentido de entender melhor o programa, entender a prática proposta pelo programa, para qualificar suas vivências na sala de aula.

Em nossa opinião, não é possível que a prática pedagógica do Segundo Tempo se materialize com base em princípios Lúdicos, se o professor não conhece as orientações, as intenções e objetivos do programa expressos nos documentos. Tal tópico também demonstrou o nível de preocupação com a prática pedagógica do programa, ponto sobre o qual dialogaremos mais especificamente no próximo tópico.

## **5.2 O Lúdico na Prática Pedagógica dos professores do PST**

Percebemos algumas unidades de contexto na prática pedagógica dos professores do PST, tais como “planejamento”, o “apoio” da gestão da escola e do PST, algumas “dificuldades” que os professores enfrentam, “sugestões” postas por eles, “como metodologicamente desenvolvem as aulas” e “o Lúdico nas aulas do Programa Segundo Tempo”.

Sobre o planejamento, os professores destacam que existe um planejamento “anual” e um “plano diário”. O planejamento anual é organizado por bimestre, onde contém eixos temáticos a serem vivenciados. Este planejamento é encaminhado pelo Ministério do Esporte à Gestão do Programa Segundo Tempo no Recife. A gestão do PST compartilha esse planejamento com os professores e, se necessário, fazem adaptações para que, logo em seguida, com base no planejamento anual, os

professores construam seus planejamentos diários. Ao final de cada mês, os professores devem enviar, à gestão do PST, os planejamentos mensais, como forma de acompanhamento das atividades propostas pela gestão.

A gente tem um planejamento anual e a gente tem que seguir, é como se fosse uma diretriz, então nossas aulas são baseadas em cima dos documentos, esse documento é construído em conjunto com toda a equipe, no fim do ano, então lá em 2016, a gente já planejou 2017. (P4).

(...) de acordo com o que é passado pela coordenação pedagógica, durante o ano eles já passam, a cada bimestre o que vai ser desenvolvido nas atividades, é.... são dadas uma ou duas modalidades (P2)

Tem o planejamento mensal que a gente faz de acordo com o que já vem pronto lá de cima (Ministério do Esporte) do que vai ser trabalhado lá no bimestre (...) aí dependendo do que for trabalhado, eu faço a seleção de três conteúdos, por exemplo, tem trimestre que é esporte de invasão, aí no tema geral eu pego o eixo temático e vou destrinchando e escolho em cima do tema, por exemplo, esporte de invasão, aí eu tenho a liberdade de escolher o esporte de invasão que eu prefiro, se for luta.... Aí eu escolho a modalidade de luta que eu que meio que prefiro assim, eles não deixam, eles dão um eixo temático em si, é lutas esse trimestre, aí em cima do tema lutas (...). (...) aí tem também o diário, aí em cima desses.... (...) a gente tem que fazer um plano diário para cada aula (P5).

Aí a partir do geral, cada coordenador de núcleo ele monta o seu específico, aí após montar o seu específico a coordenação setorial verifica se é de acordo com as diretrizes do projeto ou não (P4).

A forma como é construído o planejamento e os planos de aula demonstra que existe um diálogo entre a gestão do PST e os professores, bem como uma preocupação no acompanhamento das atividades, o que é de extrema importância para a materialização das vivências. Contudo, percebemos que não existe uma relação de diálogo sobre o planejamento anual/plano diário com a “coordenação” da escola.

Não, a coordenação da escola não tem um acesso, assim... É livre, se eles quiserem ver, mas pelo menos aqui nas escolas eles nunca trabalharam nesse sentido de pedirem nada, do que estava sendo trabalhado não. Até porque as minhas aulas são fora daqui da escola, não são aqui na escola. (...) (P5).

Este é um fato que talvez possa contribuir também para a ideia posta no tópico de análise anterior, quando o professor cita que o Segundo Tempo é fora da escola.

Além disso, os professores destacam que a “construção” do plano de aula é feita por eles, quando não existe um monitor/estagiário (estudante de graduação em Educação Física) na escola, ou que constroem junto ao estudante, quando a unidade escolar tem essa representatividade.

Não, eu tenho o meu estagiário, que.... Eu faço o planejamento, quem faz sou eu, mas assim.... Antes dos planejamentos, a gente senta e conversa até para escolher a modalidade a ser trabalhada, o esporte ou o jogo e a partir disso eu vou montando, ele me auxilia, mas quem monta o planejamento sou eu mesmo (P5).

Eu e Patricia (estagiária) senta e faz o planejamento (P2)

(...) Não, constrói em conjunto, tanto coordenador quanto o monitor do programa. (P4)

Não, eu não tenho ainda, mas quando eu tinha, eu fazia junto com o estagiário, e agora como eu não tenho no momento, eu faço só (P6).

Eu tenho construído ele só (P1).

Ainda sobre o planejamento, outro tópico que foi colocado pelos professores foi sobre como se dá a “escolha” dos conteúdos no planejamento.

(...) pronto, são exemplos, de lutas, eu prefiro escolher as lutas que eu tenho intimidade, que eu conheço alguma coisa, os golpes, é.... os fundamentos delas, para poder aplicar na prática com os meninos. As lutas que são.... Que eu não tenho tanta vivência, que eu não tenho experiência nenhuma, aí eu prefiro dar uma parte teórica, eu levo eles para sala de vídeo ou passo o vídeo referente àquela modalidade, um exemplo, no Kung Fu, eu passei o filme do Kung Fu Panda, no Karatê eu passei Karatê Kid, para que eles vejam a vivência daquela modalidade e tenha um conteúdo teórico que eu pesquisei na internet, através de slides e passo para eles, pronto. Agora o mínimo que eu tenho de vivência, eu passo na prática mesmo, os golpes, as modalidades, os fundamentos, eu passo tudo na prática, eu prefiro passar na prática (P2)

Percebemos que a aproximação dos professores com os conteúdos é um dos elementos que influencia na escolha de suas vivências. Como também, percebemos que os professores, comumente, expressam uma relação de dicotomia teoria x prática, como dois elementos dissociados na prática pedagógica.

Contudo, apoiados em Veiga (1988), entendemos que a prática pressupõe a relação teoria-prática, na qual existe um lado teórico, idealizado, onde se encontra subjetividade humana, e um lado real, prático.

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática da realidade dentro das condições concretas de vida e trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios, os instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana (VEIGA, 1988, p.8-9).

Nesse sentido, percebemos que a maneira pelas quais os professores compreendem a relação entre teoria e prática, na prática pedagógica, aproximam-se de uma prática pedagógica mais repetitiva ou reflexiva. A prática pedagógica repetitiva pressupõe a visão de dicotomia da unidade indissolúvel da teoria e prática, nela

não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade – material e humana –: há apenas interesse em ampliar o que já foi criado, tendo por base uma prática criadora pré-existente. (...) fazer é repetir ou imitar uma outra ação (VEIGA, 1988, p.10).

Enquanto que a prática pedagógica reflexiva pressupõe a teoria-prática, práxis, “o saber e o fazer, entre concepção e execução – ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; - acentuada presença da consciência” (VEIGA, 1988, p.15).

Além disso, os professores entrevistados, na escolha dos conteúdos do planejamento, também levam em conta suas experiências prévias.

Inicialmente eu utilizava minhas experiências prévias. Daí surgiu essa necessidade de eu buscar os documentos. Aí eu tive acesso à coleção “Práticas Corporais”, que agora, se não me falhe a memória, com relação aos autores, mas eu me lembro de dois que é Darido e o Gonzáles, é.... E aí eu utilizo eles como base assim (...) (P3).

Tardif (2010, p. 234) justifica esta relação com as experiências prévias, pois considera que

(...) os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes científicos oriundos desta mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor.

Ou seja, é compreensível que, em seu planejamento, o professor leve em consideração experiências anteriores, pois são sujeitos ativos, criadores do “saber-fazer”. Os professores são conhecedores da sua própria realidade, por isso são dinâmicos e criativos.

Além da aproximação com os conteúdos e de sua experiência prévia, em sua escolha dos conteúdos do planejamento, o professor também leva em consideração a comunidade escolar, como expresso abaixo.

Eu escolho algum que eu acho interessante para minha comunidade, para os meus alunos, geralmente eu prezo muito pela capoeira quando é lutas, porque é algo que é bem cultural que trabalha com o corpo realmente, aí fica bem livre (P5).

Essa afirmação do professor nos remete a Veiga (1988, p.9), quando aponta que “a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que circundam”, pois não se encontra isolada. Além disso, olhar para a realidade da comunidade escolar significa valorizar a cultura lúdica. Ou seja, uma aproximação com os princípios Lúdicos.

Este contexto nos remete a outra unidade de análise, a “realidade”, que se apresenta também como um elemento a ser considerado no planejamento das aulas.

(...) Tem a programação do segundo tempo que ele realmente dá, e independente, como você pode perceber dentro da nossa realidade, a gente vai adequando algumas coisas. Por exemplo, eu não sabia que iria pegar crianças de cinco anos de idade, cinco, sete, anos de idade, são pequenininhos... eles vão fazer seis anos agora no meio do ano, tem menino que agora que fez seis anos. Isso é um exemplo. Agora outra coisa,



a realidade deles, dentro do horário para se disponibilizarem, hoje você chegou graças a Deus, e você constatou que não teve uma turma. (...) É o famoso jogo de cintura, tem que ter o jogo de cintura no que você está fazendo (...) (P1)

Então claro que pode haver desvio de percurso e possa atrasar um pouco um planejamento, porque depende muito do funcionamento da escola. (P4).

(...) são levadas de acordo com o que eu tenho em *lôcus*, o que é que pode ser utilizado, tem coisas que não está na realidade da gente e infelizmente a gente não pode. (...) É... Um exemplo disso é como lá tem dizendo mesmo, o basquete, a gente utiliza o basquete, mas a gente faz algumas adaptações tem coisas lá que tá fora da nossa realidade, está entendendo? A gente vai trabalhar com a cesta mesmo, se a gente não tem tabela, aí a gente improvisa até com o arco mesmo, a gente improvisa, com os meninos segurando, faz uma adaptação de acordo com a nossa... Com o que a gente tem em mão (P6).

Existem sempre adaptações, né? Eu não sigo à risca o que está lá, então eu adapto a minha realidade em termos de estrutura, material, (...) (P3).

Os professores consideram que nos seus planejamentos vão existir adaptações que devem ser levadas em consideração por conta de fatores de sua realidade. Esta afirmação dos professores parece concordar com a discussão que Libâneo (2006) faz sobre o planejamento. Para este autor, o planejamento é um dos pontos de referência da atividade do professor, pois é “um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão” (LIBÂNEO, 2006, p.221).

Este momento de pesquisa, a reflexão, pressupõe conhecer a realidade da prática pedagógica do professor, a realidade como um todo, que tem importância fundamental para a materialização da prática pedagógica. Afinal a prática pedagógica é, como afirma Veiga (1988), um segmento de nossa prática social, da vida.

Ou seja, mostra que os professores são conhecedores de suas realidades e por isso afirmam que fazem adaptações, que, por sua vez, é um pressuposto do planejamento.

Acerca da possibilidade de flexibilidade e adequação do planejamento, Libâneo (2006, p.221) nos informa que

O planejamento escolar é um tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face

dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Assim, os professores mostram que são conhecedores de suas realidades, uma vez que consideram a possibilidade de flexibilidade e fazem adaptações, adequações no sentido de materializar a prática pedagógica.

Além disso, os professores destacam também, em suas falas, o “apoio” da “gestão da escola” e da “gestão do PST”. Os professores enfatizam a importância da gestão do PST para a qualidade das práticas pedagógicas. As ações incentivadas e praticadas pela gestão do PST é o que fazem o professor atribuir o apoio, como as reuniões pedagógicas semanais com os professores, o frequente diálogo, acompanhamento das atividades e o empenho dos coordenadores em fazer a prática do programa avançar.

E a gestão do segundo tempo também, a gente tem sempre as reuniões dos acompanhamentos nas sextas-feiras e nessas reuniões eles dão todo um suporte em relação ao que está programado para o programa, o que vai chegar de novidade, o que precisa ser modificado, o material, quando você precisa, a gente liga, a gente tem coordenador de setorial como escala de hierarquia, coordenador setorial depois pedagógico, até chegar ao coordenador geral, eles dão todo o suporte, tanto pode ligar para eles, eles atendem WhatsApp, dão todo o suporte com relação a isso (P5).

É... O programa eles dão todo um subsídio para nós, para a gente trabalhar, para o coordenador, para os estagiários. (...) Em tudo que a gente precisa, quando a gente pode contar com eles, a coordenação geral, pedagógica, e setorial, isso é muito importante para o desenvolvimento do programa e para o bem-estar de todos, porque tá ali.... Estão sempre presentes, sempre conversando com a gente, ouvindo as nossas necessidades, isso é muito importante para o desenvolvimento (P6).

(...) eu acredito que assim que a coordenadora pedagógica, e o coordenador geral, eles travam uma batalha todos os dias, uma batalha diferente todos os dias, para que esse programa continue, e... (...) e aí eu coloco também a coordenadora setorial. (...) ela sempre ajudou, assim... com relação à prática do programa, seja com material, essas coisas, sempre que havia necessidade eu ia até ela, e ela conseguia o material (P3).

Os professores destacam que o apoio da escola e um bom diálogo com a gestão da escola, é fundamental para que o programa continue e tenha um bom

andamento, como também é apontado que parte desta boa relação diz respeito também às atividades dos professores.

Outra coisa que também pode ser pontuada é em questão ao apoio da gestão, a gente tem o apoio da gestão aqui muito grande em relação a ter o projeto dentro do colégio, elas seguram isso para mim, que gostam do projeto que quer que o projeto continue, mas assim eu pontuo em algumas situações, a questão do contraturno, que elas não querem abrir mão disso, estou tentando ver isso esse semestre (P2).

(...) aqui nunca tive problema, a gestão sempre apoiou a continuidade do programa, pedem que o programa não pare, porque eu já informei que a possibilidade de o programa ser encerrado, é..., mas enfim, eles querem continuar, veem que há uma certa efetividade naquilo que eu estou fazendo aqui dentro e os alunos também querem que continue (P3).

Percebemos nesse sentido, que existe um apoio da gestão do programa, assim como da gestão da escola para com as ações da prática pedagógica dos professores do Segundo Tempo. O que é muito importante para a qualidade da prática pedagógica.

Contudo, são apoios que, a nosso ver, não dialogam, estão separados. Isto se confirma em nossa próxima unidade de contexto, “dificuldade”. Nesse ponto, os professores, em suas práticas pedagógicas, passam por dificuldades que teriam a possibilidade de serem discutidas, pensadas, refletidas, caso existisse esse diálogo com a gestão da escola, o *locus* da prática pedagógica.

Além disso, intensificar o diálogo com a gestão da escola não somente contribui para a prática pedagógica do professor, mas também

Nesse sentido, vale lembrar que as formas de organização e de gestão da escola são sempre meios que servirão para alcançar os objetivos da instituição e que, quando estes colocam em destaque a formação humana, buscam o fortalecimento das relações sociais (SANTOS, 2011b, p.49).

Essas dificuldades expostas pelos professores foram as seguintes unidades de registro, “infraestrutura”, “resistência” dos estudantes e a relação de identificação dos professores do PST como professores da disciplina de “educação física” da escola.

Sobre a “infraestrutura”, os professores destacam que existem dificuldades nos espaços onde acontecem/disponíveis para as aulas.

Aquela sala de judô é o seguinte.... É.... eu tenho no papel esse espaço para também trabalhar dentro daquela sala oficialmente. (...) É assim, quais são os espaços disponíveis que você tem para dar aula, ai você coloca: Pátio, sala de aula que é essa aqui, e dojô, eu tenho esse espaço, só que na prática o que é que acontece, eu só escolho o pátio de areia e a sala de aula, o dojô não, eu não uso, até porque como aqui seria um espaço cedido pelo quartel, é... a preferência é deles, se eu estiver dando aula e chegar lá um soldado para treinar, eu tenho que sair, e eu também de alguma forma evitava esse tipo de problema, não é? De constrangimento, não é? (...) e começou a ficar no esquecimento que eu tinha aquele espaço, toda vez que chove eu fico na sala de aula, mas é uma atividade muito light (P1).

Como aqui é um quartel, aqui é um Batalhão do Choque, certo? Para qualquer manifestação mais violenta assim, de impacto social esse pessoal é destinado, é... aqui por exemplo, estourou uma rebelião no presídio, ocorreu uma passeata na Agamenon, explodiu alguma coisa, (...) eles são solicitados de emergência, soa a sirene, bem alto para chamar esses soldados para eles descerem, se armarem, se organizarem para tomar as orientações subirem ao ônibus e irem para os destinos, para onde eles vão. Se neste momento eu estiver dando aula, e acontecer isso, eu tenho que recolher essas crianças sem dó nem piedade, sem mais, tenho que recolher, colocar dentro da sala de aula. Por quê? Porque ali embaixo como você viu funciona a armaria e é ali que eles se aprontam, é ali que eles pegam os suplementos, munição é ali que sai tudo aquilo que você vê, é ali que tudo sai, tudo sai dali, então os meninos não podem transitar, certo? Para evitar alguma coisa, não é? E a gente fica aqui em cima, e se o tempo que eles tiverem se arrumando é o tempo que eu fico aqui em cima (P1).

Você não pode pular aqui, porque aqui embaixo é uma armaria, nós estamos embaixo de um barril de pólvora, eu não posso pular, e isso não existe por mais que você queira... (P1).

O professor destaca duas dificuldades em termo de espaço, por conta da realidade na qual a escola está situada. Esta escola se encontra em um prédio dentro de um batalhão, então o espaço para a prática pedagógica do PST é cedido pelo quartel, por este motivo a preferência de uso não é pelo programa. Além disso, embaixo das salas de aula ficam os armamentos, o que impossibilita as aulas. Segundo (P1) elas acontecem na sala. Esse é um dos exemplos que demonstra a dificuldade com espaços disponíveis para a prática pedagógica do programa.

Podemos citar outros exemplos evidenciados por (P2) e (P4), que dizem respeito à falta de quadra no espaço escolar, como também disponibilidade do espaço, pois outros programas também utilizam a quadra.

Encontra primeiro a questão da estrutura mesmo, de fato, não tem como negar, a gente tem um pátio, a gente não tem uma quadra, não é coberta, o sol atrapalha muito, às vezes não tem condições da gente ficar nem até

11:30 da manhã, aí por conta do sol que realmente estar forte, que a gente não aguenta o calor, nem a gente nem eles mesmos. (P2).

Às vezes a gente barra na questão estrutural. Aqui especificamente eu tenho problemas porque o mais educação entrou agora, aí a gente divide a quadra. (...) No mesmo horário. (...) Aí é bronca, que às vezes eu preciso usar a quadra toda e eles estão lá. (P4).

Além disso, outros dois professores, que têm seus núcleos situados fora do espaço escolar, informam que suas aulas aconteciam na escola, contudo o espaço era limitado, o barulho das aulas atrapalhava as outras aulas, o que fez com que os professores se deslocassem para espaços públicos próximos à escola.

Como também, na convivência com estes espaços, existem alguns impasses em relação à limpeza e segurança. Dificuldades que precisariam de um olhar mais refinado da gestão do PST junto à rede pública em que as escolas que os professores do PST atuam.

Primeiramente é.... O espaço que a gente utiliza o espaço público em si, agora mesmo a gente está o que.... Acho que duas semanas sem ter aula diretamente, por conta desse período chuvoso, hoje mesmo era para ter aula agora nesse período, e não está tendo por conta disso, o espaço que é público, descoberto, e não tem condições de ter aula lá com essa chuva, a limpeza do espaço, por muitas vezes, a gente encontra a quadra, quando chega lá, com fezes com urina, é complicado você estar nessa situação, e a dificuldade em si, e a escola não tem espaço e a gente já tem que ir para lá, mas a gente fazendo isso, conta o espaço necessitado lá. (...) (P5).

(...) Tem um pequeno espaço aqui na frente, que é pátio, que não cabe nem 8 pessoas direito e antigamente quando começou era aqui na escola, sendo que tem as salas de aula aqui, e os professores da escola reclamavam do barulho que incomodavam e acabou que o programa, o diretor conversou com a gente e disse que para o programa continuar tem que ter outra solução, porque não estava dando para ser mais aqui na escola, aí conseguimos essa solução porque é um espaço público, lá em Casa Amarela. No início foi um pouco difícil para os pais aceitarem mas.... Depois de algum tempo trabalhada a situação de como seria, hoje está super tranquilo, e a gente sempre desce com eles e volta, e volta.... (P5).

Dificuldades às vezes, como aqui é um local aberto, aí às vezes chega gente de fora, está entendendo? Aí tira um pouco, porque o pessoal daqui é um pessoal um pouco da pesada né? Aí a gente não pode dar, e às vezes o pessoal nem do programa é, e a gente acaba abrindo mão, agregando eles... (P6).

(...) o espaço era bem limitado, limitado.... Era no sol, está entendendo? Agora não, agora já é coberto, o ruim é por causa da chuva porque às vezes a chuva atrapalha, não é? (P6).

É necessário considerar, sobre esta questão, que as possibilidades de locais para materialização da política no contexto da prática são as mais diversas, além disso, não é o professor que no momento da formalização do convênio quem escolhe os espaços onde vão ocorrer as atividades. O que reafirma que os documentos políticos não garantem a materialização da política como foram planejadas no contexto da produção dos textos, pois os professores, na maioria das vezes, não são considerados no contexto da formulação (RODRIGUES; VIANA; FIGUEIRÊDO, 2014; GRANJA, 2016;).

Contudo, percebemos, sobre estas dificuldades, que a gestão pedagógica do PST e a gestão da escola poderiam contribuir com esta situação, junto aos professores, iniciando um diálogo, o que já observamos que não acontece efetivamente.

Uma outra dificuldade colocada pelos professores diz respeito à “resistência” dos estudantes em aprenderem novos conhecimentos, reforçando a ideia segregadora e antiquada de que futebol é para os meninos e handebol e queimado para as meninas.

É... outra questão que é muito, muito, muito, você tenta quebrar isso o tempo todo, mais é muito difícil, a questão de esporte de menina e esporte de meninos, eles mesmo já separam, queimado para meninas, futebol para os meninos, a gente fica batendo a tecla, a gente aborda sobre futebol feminino, eu fiz o jogo da força ali agora, tento colocar futebol feminino para eles verem que existe a questão da modalidade tanto para o menino quanto para menina, não tem isso de diferenças, entendeu? É outra questão que é bem difícil a gente quebrar neles, eles sempre querem separar meninos das meninas, até brincadeira de corrida, meninos contra meninas, queimado meninos contra meninas, a gente não faz isso, a gente sempre coloca eles juntos, meninos e meninas juntos brincando de futebol, se o tema é futebol vai fazer também, tanto menino como menina, isso é junto, não vai ser separado não (P2).

Há uma resistência inicial dependendo do esporte, dependendo da modalidade, com o handebol, por exemplo, você não encontra essa resistência, com o basquete você não encontra essa resistência, mais quando você vai passar para o futsal, por exemplo, aí já vem uma construção histórica. Infelizmente a nossa sociedade é bastante machista ainda, então elas acabam transferindo o que elas veem na rotina delas, mas até isso a gente desconstruiu, então (P3).

Em nosso segundo capítulo deste estudo, fizemos uma breve passagem pela história da Educação Física, na qual Castellani Filho (1988) evidenciou que, historicamente, existe uma marca segregadora e excludente dos tipos de vivência

entre homens e mulheres dentro da Educação Física enquanto área de conhecimento. Essa marca colaborava para a ideia de diferença entre os papéis sociais da mulher e do homem, os quais deveriam estar respectivamente voltados para afazeres do lar e do trabalho.

Desse modo, concordamos com a fala do professor (P3) de que a resistência dos estudantes é uma construção social e, por este motivo, essa “tecla” deve ser constantemente dialogada com os estudantes, como mostra o superlativo utilizado pelo professor (P2) com o uso repetitivo da palavra muito. Acreditamos que contribuir para práticas segregadoras entre meninos e meninas só favorece a construção social de desigualdade e a resistência que os estudantes demonstram, em sala de aula, em sair da zona de conforto e conhecer o novo.

As duas próximas dificuldades que vamos expor estão relacionadas, e já foram citadas anteriormente no tópico de análise anterior. Grande parte dos professores expõe, até em forma de autocrítica que o PST deveria, como o próprio nome já informa, segundo tempo, acontecer no “contraturno” escolar dos estudantes. Porém, em algumas escolas, o Programa acontece no turno e no contraturno. A justificativa para isso se dá porque a gestão da escola afirma que o PST não funcionaria no turno pela falta de espaço.

Porque o projeto era para ser desenvolvido no contraturno escolar, e aqui a gente tá no turno, entendeu? Então isso já é uma coisa que.... (...) Elas dizem que não funciona no contraturno aqui e eu não acredito que não é porque não funciona, eu acredito que é porque elas realmente não querem que fique uma bagunça maior, porque vai ter aula à tarde e vai vim meninos, para não vir meninos que não estão em aulas. (...) eu acredito que seja essa a questão, elas sabem que vão vir outros meninos, com a farda do segundo tempo é lógico, a gente iria dar a farda se fosse no contraturno, iriam estar no pátio e que faz um pouco de zoada para outras aulas, mas isso acontece de manhã também porque a gente pega eles da sala e leva eles para o pátio, mas têm outras salas com aulas (P2).

Eu trabalho tanto no turno como no contraturno aqui. (...) o que não é certo, o programa, isso é, é até um crime porque o programa é Segundo Tempo então deveriam ser todas as aulas no contraturno, mas é uma realidade que você vai encontrar em todas as escolas aqui. Não se tem espaço suficiente. Por exemplo, estás ouvindo agora esse barulho, é porque os meninos estão usando a quadra para recrear. Essa quadra é o espaço comum da escola (P3).

Contudo, esta situação entra em choque com outra situação: a presença dos estudantes no programa se dá mediante demanda espontânea no contraturno (ou

deveria, como sugerem as orientações pedagógicas do programa). Porém, uma vez que a gestão da escola sugere que as aulas sejam feitas no turno escolar dos estudantes, os professores do PST não se sentem no direito de obrigar o estudante a participar da sua aula somente porque ele está na sala, uma vez que o programa, como citam seus documentos, deveria ser demanda espontânea dos estudantes. Ou seja, os estudantes deveriam se inscrever no PST, caso tivessem interesse nas atividades e participariam do programa no contraturno escolar.

É, veja só.... Eu faço ser demanda espontânea, quem não quer fazer aula eu não vou obrigar, porque eu já estou errado de dar aula no turno, eu não vou pegar um menino que não quer fazer aula e, vem cá, vem fazer. Mas geralmente todos participam, na verdade a briga é para participar da aula (P3).

É espontâneo, mas assim.... Os alunos com a faixa etária menor, eles são no turno. (...) aqui especificamente a direção pediu para os segundos e terceiros anos que são os meninos com a mesma idade, a gente pegar e ensinar à tarde, a turma deles é da tarde, o horário é da tarde. E os quartos e quintos anos fossem dos meninos que vem da manhã para a tarde, aí tem essa questão (P4).

Uma vez que essa situação está posta, no momento das aulas do programa no turno escolar, por ser demanda espontânea, os estudantes que querem ir para aula do Segundo Tempo vão, e os estudantes que não querem, os professores informam para ficar na sala de aula junto à professora. Contudo, as professoras não gostam desta situação, uma vez que elas reconhecem o professor do Segundo Tempo, como professor efetivo de “Educação Física” e, sendo assim, este tempo de 50 (cinquenta) minutos de aula do PST, elas percebem como sendo um intervalo de “descanso” para elas.

Tem, porque de uma certa forma as professoras costumam confundir o projeto com as aulas de educação física de fato como uma disciplina, aí querem que a gente assuma a sala, de uma certa forma, querem que a gente, de certa forma, cumpra com o papel do professor de educação física. (...) Que seria.... Assumir sala, está sempre à disposição de tipo, de dar esses 40, 50 minutos de folga a elas dos dias da semana (...). O programa era para acontecer no contraturno, a gente vai formar a nossa turma naqueles horários fixados, que a gente vai fixar eles, eu, Patrícia no caso, eles vão vir, quem estuda de manhã vai vir à tarde fazer a aula no pátio, quem estuda de tarde vai vir de manhã, isso não vai influir nas aulas deles, a gente vai pegar a turma, a nossa turma.... e vai levar para o pátio, sem ter a intervenção de professor nenhum, a gente não vai falar com professor nenhum, a gente nem vai falar com professor sobre turmas, e com alunos



no turno, a gente tem que ir na sala, solicitar a professora que libere os alunos para a gente, aí a gente vai, de uma certa forma isso para elas vira uma coisa corriqueira, aí elas acham que tudo, toda vez vai ter que ser assim, que elas tem esses direitos a esses minutos que a gente, de certa forma, é professor da disciplina e dentro da aula e eles sempre tentando sair da sala e deixando uma folga para elas com relação a esse tempo (P2).

São, são espontâneas, se eles não quiserem ir para quadra, eles ficam na sala com as professoras. (...) Algumas professoras elas não gostam não, elas querem empurrar os meninos para mim, só que elas usam aquele tempo como se fosse o intervalo delas. (...) Algumas professoras elas têm essa visão de que a gente vai dar aula de educação física. E quando elas vêm com esse termo a gente vai lá e corrige e explica o projeto como funciona, que não é educação física. Mas algumas professoras elas têm essa mentalidade. (...) Isso aí é mais em conta porque a nossa rede tem, é... essa lacuna, não é? Que não é preenchida, a uma cadeira vaga, que o governo não dá tanta ênfase e acaba dando margem (P4).

É uma crítica para mim também, é.... Com relação aos programas que estão acontecendo no turno das escolas municipais, isso tem tirado o espaço do professor de educação física muitas vezes, e.... Eu estou falando por mim tá, do que eu conheço, é.... (...). A grande maioria das escolas que estão acolhendo o segundo tempo estão tendo aula no turno, algumas funcionam aqui (...). Tira o espaço de educação física ou acaba ocasionando uma confusão, o programa segundo tempo ele passa a ser uma aula de educação física. (...) o que eu mais luto aqui é para tirar da cabeça dos alunos, olhe.... Não é aula de educação física pessoal, é o programa segundo tempo, não é aula de educação física, é um programa do segundo tempo, foi uma luta com os professores por exemplo, ao se referirem as aulas como aulas de física, aí é aula de educação física, enfim.... (...) eu acho que a gente tem que lutar para mudar isso, aqui já começou, antes era só no contraturno, só que aí estava.... A gente encontrou uma certa dificuldade com relação à demanda de alunos, aí eu fiz poxa, para não ficar um horário vago, vamos colocar em um turno também, aí começou a ficar no turno, enfim.... Hoje a gente trabalha no turno e no contraturno, mas é algo que eu já conversei com a coordenadora pedagógica e eu já conversei com a gestão e depois desse recesso que a gente vai ter da rede, aqui é contraturno independente de número de aula, qualquer que seja, a desculpa, né? (P3).

O segundo tempo ele veio, é (...) para agregar junto com os alunos, para deixar esse momento ocioso que eles têm... além de não ter aula de educação física do primeiro ao quinto, é como se suprisse, né?, coisa que não é característica do programa, não é o objetivo do programa. (...) Para os alunos isso é positivo, para o programa não, porque descaracteriza o programa, e o objetivo não é esse, é os alunos terem aula de educação física no turno normal, e depois fazer parte do programa (P6).

Assim como nós, os professores do PST também percebem que alguns dos motivos que podem causar essa situação é a materialização do programa Segundo Tempo no turno dos estudantes, como também a opção feita pela rede pública de ensino, em que as escolas estão situadas, em possibilitar que as professoras polivalentes deem conta de conhecimentos que historicamente fazem parte da

Educação Física como área do conhecimento. Somando-se a isto, talvez também seja causada pela resistência que as professoras polivalentes têm em ministrar os conteúdos relativos à Educação Física, e quando percebem a figura do professor do PST que ocupou o turno, se “desresponsabilizam” dessa prática.

Uma vez que o professor do PST toma a postura de assumir o turno escolar, reforça a ideia que possivelmente as professoras polivalentes estão construindo, e, assim, descaracteriza o programa.

Além dessa questão, é importante destacar que, em meio a tal situação, a posição da maioria dos professores é de crítica ao fato de que não existe a presença do professor do 1º (primeiro) ao 5º (ano), e que, se existisse, o programa aconteceria normalmente no contraturno sem a intervenção das professoras. Tal ideia reforça o que dissemos anteriormente, quando apontamos que o programa acontece na escola, mas de fato não se insere, pois não existe diálogo entre os sujeitos dentro da comunidade escolar (CAVALIERE, 2009).

Porém, apesar das dificuldades, os professores parecem estar motivados a aprender e qualificar suas práticas pedagógicas. Os professores fizeram a “sugestão” (unidade de contexto), de elemento que poderia contribuir para a qualidade da prática pedagógica deles, a presença efetiva de mais “formações/capacitações” (unidade de registro “sugestão”) proporcionadas pela coordenação pedagógica do programa, pela gestão.

(...) o que poderia ser feito em termo de coordenação pedagógica seria uma busca maior por formações para os professores e essas formações, assim... quando a gente tem é... para um número restrito, entendeu? (...) Por exemplo, a gente participou da formação dos professores da rede de ensino de educação física, são pouquíssimos por sinal, e... aí o PST foi convidado, o PST e o PELC. O do PST, se eu não me engano, foram dez professores de um universo de que... noventa ou noventa e quatro professores, só dez indo. (...) eu fui escolhido, foi bem legal a formação, mas eu não sei te informar não. Quando nós temos é... formação para todos os professores, geralmente os formadores somos nós. Por exemplo, tem uma formação de lutas, aí... eu já conduzi uma formação de lutas, na verdade não conduzi, auxiliei o pessoal lá, porque o formador tinha faltado, aí... quem vai dar a formação... aí eu fui lá, me juntei com os meninos, e... a gente desenrolou, desenrolou literalmente (P3).

Para melhorar eu acho que assim... Deveriam ter capacitações, aí nessas capacitações abrem mais a nossa mente em relação a.... às atividades que a gente já imaginaria fazendo, que a gente jamais imaginaria em fazer e..... Tanto com os profissionais de fora quanto internamente, por exemplo, eu sou mais da área de futebol, então o que é que eles fazem é pega o

peçoal, vamos trabalhar o tema de futebol, então vamos pegar os mais experientes para ministrar minicursos. (...) quando é externo já é mais geral, já é do ministério mesmo que vem e eles trabalham com tempo específico para a gente (P4).

Esta sugestão se dá pelo fato de que houve formações, mas destinadas aos professores de Educação Física efetivos da rede pública em que as escolas que participam do PST estão situadas. Nessas formações, os professores do programa tiveram a oportunidade de participar, mas em número restrito. Já as formações promovidas pela gestão do PST existem, contudo, por ser uma sugestão, interpretamos que não têm sido algo contínuo, sistêmico. Não tem sido de fato um processo de formação continuada.

Apoiados em Azevedo et al (2010, p.257), consideramos que a formação continuada é

um importante meio para os professores reavaliarem a prática docente, podendo fundar-se como um ambiente que possibilite a construção de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, reorganizando suas competências e produzindo novos conhecimentos.

Nesse sentido, acreditamos que é de extrema importância para que os professores do Segundo Tempo repensem suas práticas e qualifiquem seus saberes, o processo contínuo de formação continuada.

Os aspectos apresentados acima são algumas características gerais que nos permitiram interpretar a maneira como os professores compreendem o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Nesse momento, fica claro para nós, que há uma estreita relação com o modo como a política é desenvolvida nesta rede pública de ensino, em que as escolas que os professores do PST estão situados na cidade do Recife.

No que diz respeito às duas últimas unidades de contexto, é expressa a ideia de “Como metodologicamente os professores desenvolvem suas aulas no PST” e a maneira que, estes professores compreendem “O Lúdico nas aulas do Programa Segundo Tempo”.

Cada um dos entrevistados nos apresentou uma resposta diferente, quanto à “Como metodologicamente desenvolve as aulas”. Nesse ponto, percebemos algumas aproximações e distanciamentos entre suas falas.

Nesse sentido, iremos apresentar, de maneira geral, como os professores metodologicamente desenvolvem suas aulas, e, ao final, iremos expressar nossas análises sobre estas aproximações e distanciamentos entre as aulas com base em nossas referências.

As unidades de registros que foram expressas para esta unidade de contexto representam a dos acontecimentos da prática pedagógica do professor. Por exemplo (P1), expressou que

Eu desço com os meninos, (...) lá para baixo, para minha quadra de areia, que é o espaço que eu tenho. Aí eu tenho uma conversa explico o que é para fazer, aí eles fazem, eu sempre peço para eles fazerem do jeito que eles sabem, “como é que vocês fariam se fosse assim?”. Por que, por exemplo, esses pequenininhos, e esses grandes aqui, eles não têm exemplo, eles não têm, eles nunca viram uma bola de basquete, nunca lidaram com a bola de basquete. Então como é que você joga? Você até tenta ensinar uma maneira, mas a minha, eu digo o que fazer assim. É mais a parte de mostrar, de apresentar, depois que eles fazem isso aqui, aí eu deixo eles brincarem, eu deixo eles fazerem as atividades deles. Aí depois (...) a aula termina na hora, porque tem hora para dar merenda (...) (P1).

Nessa aula existe uma conversa, com explicação do que será feito em aula, os estudantes fazem o que deve ser feito a maneira deles, e depois é ensinado a eles a maneira de fazer, e, em seguida, eles brincam do jeito deles, e isso é expresso na unidade de registro “conversa – fazer do jeito deles – ensinar maneira de fazer – deixar eles brincarem”.

O próximo diálogo já evidencia outra realidade diferente da anterior.

É... primeiro tem uma roda inicial, aí a gente explica uma parte histórica bem rápida, aí depois explica as atividades do dia, aí depois a gente vai passo a passo da atividade, das atividades que vão ocorrer no dia.(...) porque se passar tudo de uma vez eles não vão compreender, então tem que ser atividade por atividade. Aí depois tem a roda final que é o feedback com eles, para colher os pontos negativos e positivos, o que é que eles gostaram ou não gostaram e o que é que poderia melhorar (P4).

E sobre as atividades do dia, enfatiza.

(...) eu apresento para eles as atividades do dia e eu sei que eles sempre querem futebol então... Eu falo para eles se fizer minhas atividades tudo tranquilo no final eu deixo dez minutos para vocês jogarem o futebol de vocês, se não fizer essa estratégia, é impossível de ter a atenção deles nas outras atividades (P4).

Além disso, destaca, que nesse combinado deles, enquanto os meninos jogam futebol, as meninas “Elas geralmente jogam queimado no final” (P4). De maneira geral, nessa aula, o professor, em uma roda inicial, explica a parte histórica rapidamente das atividades do dia, depois segue para as atividades do dia, quando destaca uma estratégia para ter a atenção dos estudantes, uma espécie de combinado e, por fim, acontece uma roda final. Esta roda final é um momento para feedback, avaliação dos pontos positivos e negativos, no sentido do que poderia melhorar. Esta é a unidade de registro “roda inicial – atividade por atividade – roda final”.

Em outra realidade, um novo comentário.

Primeiro eu chego, sento com eles, a gente faz primeiro um diálogo, um resgate do que eles já sabem, certo? Aí depois eu explico para eles como vai ser feita a nossa atividade, aí depois.... Explicado para eles teoricamente, a gente vai para parte prática e fecha novamente com um círculo para fazer a avaliação. (...) De acordo com a realidade eu trago um jogo meio, para utilizar o jogo fim no caso, está entendendo? Eu subsidio de outros jogos, de outras modalidades para ensinar a modalidade que eu estou ensinando (...) No caso o jogo fim, é a modalidade que eu estou trabalhando, certo? Um exemplo, eu posso trabalhar.... Se eu tiver trabalhando o voleibol com o jogo fim, eu posso utilizar o basquete, a bola de basquete, está entendendo? Como o jogo meio, para chegar à modalidade voleibol. (...) Uma estratégia metodológica para trabalhar com eles (P6).

Essa aula está expressa na unidade de registro “primeiro diálogo – parte prática (jogo meio e jogo fim) – círculo para fazer avaliação”, pois inicialmente o professor descreve que ocorre o que ele intitula de primeiro diálogo, no qual ele resgata o que os estudantes já sabem, explica como vai ser a atividade de maneira teórica e depois vai para a parte prática. Esse momento acontece a partir de um jogo meio, para ensinar o jogo fim. Ou seja, um jogo para ensinar outro jogo. Visto isso, os estudantes retornam ao círculo para que seja feita a avaliação da aula.

Em uma outra realidade, o professor afirma que

A aula inicia com uma conversa em roda, é.... eu tento conversar sobre os assuntos que a gente vivenciou na aula passada, é.... tento lidar muito com a realidade deles, por exemplo, esse mês a gente estava trabalhando lutas, então, o tema que eu gosto bastante é.... eu prego falar muito sobre violência, enfim aí a gente faz esse primeiro momento de conversa depois

vai para a prática, a prática eu não faço aquecimento, alongamento, é mais parte de jogo, a gente vai logo para brincadeiras e tal, na luta é... eu pego um momento para ver um pouquinho de gesto técnico porque eu acho necessário, mas não é a parte principal da aula e a gente finaliza com uma outra brincadeira, essa é uma estrutura básica por exemplo das aulas que a gente vivenciou agora. Roda inicial, brincadeiras, depois um momento mais focado na luta em específico, depois mais brincadeiras envolvendo as lutas os fundamentos de ataque e defesa e controle, depois uma roda final. Aí nessa roda final, a gente discute o que vivenciou nas aulas, na aula no caso, nas aulas também, porque a gente pode relembrar o que já havia discutido, e já faz alguns encaminhamentos, no caso para a aula seguinte (P3).

Nessa experiência, de maneira geral, a aula é iniciada com o que (P3) intitula primeiro momento. Este momento é uma conversa em que são relembrados os assuntos vivenciados na aula passada, momento no qual o professor tenta resgatar assuntos da realidade dos estudantes. Após o primeiro momento, o professor destaca que não faz aquecimento ou alongamento, ele tem preferência pelos jogos e brincadeiras, envolvendo os conhecimentos. Nessa ocasião dos jogos e brincadeiras, ele aborda os gestos técnicos e fundamentos, e depois finaliza a aula com uma roda final, momento no qual é discutido o que foi vivenciado durante a aula e são feitos os encaminhamentos para a aula seguinte. Nesse sentido, o professor contempla a unidade de registro “primeiro momento – parte prática – roda final”.

As duas próximas e últimas aulas analisadas, apresentam algumas características diferentes das experiências que apresentamos até o momento.

(...) geralmente a gente reúne antes das aulas deles, faz uma roda de conversa, é conversado sobre o que a gente vai abordar, se o tema é futebol, por exemplo, a gente conversa, diz a ele como é que o futebol surgiu, o porquê que surgiu, onde surgiu, fala dos fundamentos, dos passes, do que eles já viram na televisão. "Vocês já viram na televisão que o jogador tem que passar um para o outro para chegar a finalização" tudo isso é abordado em conversa com eles. (...) depois a gente preza, principalmente, por começar com um aquecimento, é.... talvez voltado para a modalidade, ou talvez não, só realmente para eles se soltarem um pouco, correr, fazer alguns saltos para soltar a musculatura em si. Depois a gente preza pela questão dos fundamentos, a gente sempre tenta começar e iniciar, se é futebol.... Vai iniciar com um fundamento, ou passe, ou cabeceio, ou chute, sempre assim a gente vai, pronto.... Cada semana a gente vai abordando, hoje é passe, aí só trabalha o passe, de todas as formas né?, depois cabeceio, depois domínio de bola, a técnica.... Quando a gente vê que eles já aprenderam quase todos os fundamentos da modalidade a gente realmente vai para o jogo em si, o jogo de fato de futebol, aí com todas as regras que eles já conheceram com tudo, o futebol prático mesmo de fato, mas sempre é assim, mesma coisa com outras modalidades, sempre pelos fundamentos, é.... sempre tem um aquecimento antes (P2).

Nessa experiência está evidenciada a unidade de registro “conversa antes da aula – aquecimento (soltar a musculatura) – fundamentos – jogo em si”, pois o professor destaca que antes da aula iniciar, existe uma roda de conversa, na qual ele resgata a história e os fundamentos do tema da aula e se os estudantes viram ou conhecem algo sobre. Feito isso, a aula é iniciada com um aquecimento na intenção de soltar a musculatura, para que depois sejam abordados os fundamentos da temática da aula e, em seguida, o jogo em si.

E, por último, nos foi apresentada a aula a seguir.

Geralmente acontece quando os meninos chegam lá na praça de Casa Amarela, a gente sempre oportuniza eles, na questão do aquecimento diferente, que prevalece a ludicidade, é... Corridas com obstáculos, coisas atrativas, alongamentos que envolvam brincadeira, se a gente sempre tá improvisando brincadeiras, independente da atividade que seja, alongamento, aquecimento, para dar o pontapé inicial nas aulas das atividades, e depois a gente inicia realmente o que queria focar naquele dia, e ao final.... Porque geralmente eles têm duas horas de aula mais ou menos, aí ao final a gente sempre dá aquele tempo livre, para fazer a atividade entre meninos e meninas, como queimado, futebol, que não seria no caso do plano bimestral, mas toda aula a gente sempre deixa eles com essa liberdade até porque eles são alunos de contraturno, e se você focar cem por cento no seu plano de aula e só quiser fazer o que você realmente planejou e quer, fica difícil você manter a assiduidade deles, para ficar comparecendo direto. Aí para mim, eu acredito que na equipe que trabalha comigo, essa parte de deixar eles livres, depois do que a gente trabalhar, também é super importante (...) e mesclar em algumas partes a parte que a gente possa trabalhar durante a semana, e a parte que eles mesmos desenvolvem, eles mesmo falam, a gente gosta de fazer isso, queria fazer isso, gosta disso, a gente sempre queria mesclar, a parte que a gente planejou e a parte de ao final deixar um pouco livre para eles fazerem as atividades (P5).

Essa aula inicia-se com um tópico que o professor nomeia de aquecimento diferente. Ele atribui, como diferente, pela presença da ludicidade em corridas com obstáculos, alongamentos com brincadeiras, para que, em seguida, sejam realmente iniciadas as atividades do dia. Após as atividades do dia, ele destaca um tempo livre para fazer atividades não planejadas que os estudantes solicitam, como queimado, futebol, pois, segundo o professor, sem esses momentos, é difícil manter a assiduidade dos estudantes no programa. Assim, a aula está representada na unidade de registro “aquecimento – inicia o que quer focar naquele dia – tempo livre”.

Sendo assim, metodologicamente, observamos que a maioria dos professores (P1, P3, P4, P6) iniciam suas aulas a partir de uma roda de conversa inicial, no sentido de apresentar aos estudantes o que será vivenciado em aula, como também fazem um breve resgate a respeito da história do conteúdo, e do conhecimento baseado na realidade dos estudantes, ou seja, o que eles já conhecem, seu conhecimento de mundo. Vale destacar que P4 afirma que, ainda nessa conversa inicial, propõe um tipo de “combinado” com os estudantes, fato que comentaremos à frente.

Além disso, apenas o professor P5 não mencionou iniciar a aula a partir de uma conversa, mas sim com o aquecimento, observação que também comentaremos mais adiante. E, por último, destacamos o professor P2 que afirma, também, fazer uma roda de conversa, contudo ele atribui a esse como sendo um momento antes da aula em si.

Apoiados em Escobar et al (2005) e Veiga (1988), percebemos que, didaticamente, a prática pedagógica como parte da prática social, deve estar apoiada na realidade concreta dos estudantes. Nesse sentido, precisamos conhecer suas realidades, seus saberes e levá-los em consideração em nossas aulas.

Após o início da aula, momento que já analisamos, os professores falam sobre o desenvolvimento das suas atividades. O professor P1, por exemplo, indica que inicialmente pede para os estudantes fazerem do jeito deles, mas logo depois ensina a “maneira” de fazer por sua frustração em perceber que os estudantes não conhecem as vivências. De certa forma, essa é uma realidade compreensível, contudo, ao ensinarmos a maneira de fazer, o estudante vai reproduzir aquilo que estamos mostrando, ao invés de, a partir de suas possibilidades, tentar compreender a vivência. E mais, no momento em que ensinamos como fazer, depois de ter problematizado com os estudantes “como eles sabiam fazer”, de algum modo é como se estivéssemos negando seu conhecimento de vida.

Além disso, percebemos, nas falas de P6 e P3, comentários como “depois vamos para a prática”, ou seja, como se estivessem referindo-se ao momento de conversa inicial como parte teórica. O que revela um certo distanciamento da prática pedagógica reflexiva da qual discutimos anteriormente (VEIGA, 1988).



Nessas duas experiências de P6 e P3, percebemos que eles apresentam pontos em comum, jogos e brincadeiras. P6 afirma que, no momento da prática, ele utiliza sempre um jogo fim, para um jogo meio de acordo com sua realidade, ou seja, o jogo, que estamos considerando aqui como manifestação lúdica, apresenta-se como estratégia de ensino para compreensão de um outro conhecimento. O mesmo acontece com P3, que apesar de ter um distanciamento com os aquecimentos e alongamentos, em suas aulas, ele sempre faz jogos e brincadeiras que envolvem outros conhecimentos, por exemplo, a luta. E a partir desses jogos, aborda os gestos técnicos e os fundamentos.

Outra realidade, um pouco próxima a esta de utilizar o jogo, é expressa por P2. Apesar de afirmar que, em suas aulas, existe um momento para o jogo em si, esta vivência só se materializa após o aquecimento (momento que ele considera como inicial com objetivo de soltar a musculatura), dos fundamentos e das técnicas.

P5 se aproxima de P2, pois, como já vimos, em suas aulas também há a presença do aquecimento, mas ele considera como momento inicial. Para ele, esse aquecimento é denominado como “aquecimento diferente”, visto que prevalece a ludicidade, ou seja, segundo ele, as corridas e brincadeiras. Posteriormente é que inicia o que seria “realmente” a vivência do dia.

De maneira geral, o que podemos perceber é que alguns professores consideram o jogo e a brincadeira como estratégia de ensino. Atribuímos a isso uma relação com a fundamentação pedagógica do programa, que em sua maioria, como apresentamos em nossas análises documentais, que levando em consideração o jogo e a brincadeira como manifestações lúdicas do universo lúdico, consideram-nos como forma/maneira lúdica, ou seja, o modo de fazer, o como, no sentido dos professores, representa a estratégia.

Podemos resgatar, como exemplo, Oliveira et al (2011a, p.116) quando afirma que “Por meio dos jogos e brincadeiras, os jovens adquirem rica e variada quantidade de experiências motoras para a prática de esportes”.

Como também, Escobar et al (2005, p.4), quando afirmam que as abordagens de ensino referenciadas no lúdico diz respeito a “aprender jogando” e “representa a base pedagógica para o ensino dos conteúdos esportivos (...)”.

Além disso, consideramos que, historicamente, a Educação Física como área do conhecimento foi marcada por abordagens que se distanciavam dos princípios Lúdicos. Estas abordagens previam aquecimentos, alongamentos, repetições. Mesmo que considerado diferenciado por sua condição lúdica, de vivência de jogos e brincadeiras, o aquecimento acima proposto pelo professor não mantém nenhuma relação com os conhecimentos da aula. Ainda que seja uma outra forma de abordar metodologicamente o conhecimento.

Tavares (2011) aponta que a ludicidade precisa estar cada vez mais presente nas aulas de Educação Física nas escolas, como possibilidade de o professor resgatar jogos fruto da realidade dos estudantes. É perceptível o esforço do professor em tentar resgatar a ludicidade em suas práticas pedagógicas, contudo esta ludicidade, estes jogos e brincadeiras devem estar articulados com as intenções pedagógicas da aula, pois a aula não é feita de partes rompidas, desconectadas, sem articulação, em que em um momento estanque acontece o aquecimento com base na ludicidade, e depois o conteúdo da aula em si, etc., como cita Coletivo de Autores (1992).

Percebemos, assim, que P1 e P2 não citam encerramentos em suas aulas. P6 e P3 parecem se aproximar nesse sentido. P6 faz um círculo para avaliação das vivências, e P3, uma roda final onde discute com sua turma o que foi vivenciado até aquele dia, como também projeta encaminhamentos para a aula seguinte.

E, por último, P5 e P4 que se assemelham pelas características livres, *laissez-faire*, ao fim de suas aulas, nas quais deixam os estudantes vivenciarem atividades de acordo com suas preferências, como forma de combinado com os estudantes para manter a assiduidade deles. Ou seja, os estudantes participam das aulas do Segundo Tempo e, ao final, os professores deixam um tempo “livre” para as vivências escolhidas pelos estudantes que, na grande maioria das vezes, marcam a segregação de “atividades para meninos e atividades para meninas”. P5 afirma que esta é uma ação que dá, aos estudantes, liberdade. Em nossa opinião, esta não é uma ação de liberdade. Na nossa concepção, esse é um tipo de atitude que não pode ao menos ser considerada como prática pedagógica, visto que a prática pedagógica pressupõe ação em conjunto entre professor-estudante e, nesse caso, os estudantes agem de forma autônoma, como se estivessem brincando ou

jogando na rua ou em casa, quando as regras ou o jeito como vão brincar é decidido entre eles (os colegas) mesmos, sem o intermédio da figura do professor.

Dessa maneira, percebemos que, de modo geral, alguns professores, em suas práticas pedagógicas tendem a se aproximar ou a se distanciar dos princípios Lúdicos. Por exemplo, os professores P1, P4 e P5 afirmam que, no fim da aula, permitem que os estudantes façam “atividades deles” em um tempo livre. O professor P5, cita, inclusive, que este é um momento de liberdade. Quando, na realidade, em nossa análise, existe um distanciamento quanto ao princípio Lúdico da Liberdade.

Esse tipo de prática nos parece o “deixar acontecer” e, em nada, contribui ou se aproxima do princípio da Liberdade. Huizinga (2000) e Marcellino (2009) afirmam que a Liberdade, com base no Lúdico, que a escola deve propor e contribuir é aquela em que os estudantes têm a possibilidade de, na disposição do seu tempo, exercer a cidadania, usufruindo e criando cultura. Deixar acontecer à maneira dos estudantes, possibilita a troca entre eles, o que é também muito importante, mas não permite o acesso ao conhecimento de maneira sistematizada. O professor é que deve organizar as possibilidades de criação e não se abster delas.

Outro princípio presente que pudemos perceber na prática dos professores foi a Alegria. Alguns professores como P3 e P6 afirmam que no início de suas aulas fazem o resgate da realidade dos estudantes. Esse resgate tem a possibilidade de levar o estudante a pensar em uma cultura lúdica, sua bagagem cultural, experiências que são fruto de suas realidades (BROUGÈRE, 1998; BRASIL, 2004b).

O resgate da cultura lúdica dos estudantes durante a prática pedagógica é, sem dúvida, um caminho para a Alegria. As alegrias do passado e do presente, fruto de suas experiências, como também a possibilidade de imaginar e pensar o futuro (SNYDERS, 1993, p.28).

A Imaginação, por sua vez, enquanto princípio Lúdico, também foi resgatada na prática pedagógica, nos momentos iniciais das aulas, quando os professores P5 e P1 fazem problematizações sobre a origem e o surgimento dos conteúdos. Essas problematizações e indagações possibilitam aos estudantes pensarem sobre um mundo desconhecido, sobre o qual eles, na tentativa de encontrar respostas para os

questionamentos, imaginam situações que criam em suas mentes. Ou seja, são transportados para uma outra realidade (SANTIN, 2001; MARCELLINO, 2009).

Além desses princípios citados até o momento, percebemos um certo distanciamento, mas também aproximação quanto ao Princípio Lúdico da Gratuidade.

Os professores P6 e P2 se distanciam do princípio Lúdico da Gratuidade, pois mesmo em suas aulas priorizando o jogo, considerado, por nós, como manifestação do Lúdico, a partir de Marcellino (2009), caem na instrumentalização do jogo, descaracterizando-o, uma vez que seu objetivo não está na possibilidade de vivência do próprio jogo. Enquanto que o professor P3 aponta uma aproximação por priorizar em sua aula o ensino da brincadeira, do jogo, da luta e quando em situação apropriada, aborda a técnica, especificidade da Educação Física, mas não dando ênfase, como sugere Escobar et al (2005).

Sendo assim, entendemos que existe uma diversidade metodológica pelas quais os professores organizam suas aulas, o que reafirma a realidade múltipla de toda e qualquer política pública. Contudo, percebemos que é necessário que os professores pensem, metodologicamente, as maneiras como planejam suas aulas, conversem, dialoguem, caminhem em um mesmo sentido, na intenção de o programa avançar, observando, sempre limites, e possibilidades de construir, sempre que possível, em parceria com os estudantes.

Assim, consideramos que seja importante pensar um pouco mais sobre as aulas constituídas em 3 (três) momentos interligados, sem rompimentos entre as etapas.

Uma primeira, onde conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas. Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento. Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 64).

Além disso, a partir de nossas análises, sobre percebemos a evidência das unidades de registro “diversão”, “prazer”, “alegria”, “participação”, “fantasia”, “jogo”, “brincadeira”, “criatividade”, “construir” e “objetivo”, todas estas unidades de registro

compõem a unidade de contexto “O Lúdico nas aulas do Programa Segundo Tempo”.

Como supracitado, Snyders (1988, 1993) afirma que um dos caminhos para alcançarmos a alegria escolar é a ideia de grupo entre os estudantes na escola, de coletivo, de sentir-se parte de algo, de participação. Os professores abaixo afirmam que suas práticas pedagógicas são baseadas no Lúdico, pois incentivam a inclusão e a “participação” a partir das atividades.

E o lúdico ele te ajuda a fazer, como eu falei, no caso das meninas, com que todos se sintam incluídos, todos se sintam parte daquilo, o jogo principalmente, a brincadeira, as meninas e os meninos que não são tão.... Que não possui tanta habilidade com determinadas modalidades, eles sentem vontade de participar, aí você consegue conduzir suas aulas, aí vira mais proveitosa, tanto para você quanto para eles. (P3).

Existem vários momentos, né?... Tanto na questão das aulas com cada núcleo ou quando tem as atividades assistemáticas que são os eventos, os festivais. (...) É.... está dentro do cronograma também geral do projeto e aí o que fica bem explícito lá para gente repassar para os alunos é que o mais importante não é a competição e sim a participação deles, tanto que a gente evita premiar os melhores, então a gente sempre premia todos quando têm esses eventos assim todos os alunos são premiados. Não damos destaque ao pódio. (...) Porque lá nos documentos do segundo tempo ele pede, não é, que a gente democratize essa questão do esporte educacional para as crianças e aí quando a gente vai lá para prática que a gente corta essa relação de competição e percebe que o quanto marcou para eles, aquele evento, aquele festival, e.... o relato deles, quando vai ter de novo, quando é que vai ter de novo, “Tio quando é que vai ter de novo, foi bom?” “Você gostou?” “Você se divertiu?” Para mim é como um feedback. (P4).

Independente do conteúdo que seja. Sempre vai ter o jogo, sempre vai ter a brincadeira. (...) Se for, por exemplo, a gente trabalhou esgrima e kendo, que é esgrima japonesa, então sempre dava um jeito de envolver alguma brincadeira com esgrima, por exemplo, coisa simples, você toca no ombro do colega, vamos tentar tocar no ombro do colega, pega tocando no ombro, pega rabinho que a turma fala, que amarra uma fita, enfim... são brincadeiras desse tipo, estou sempre fazendo com eles, eu acho que com isso também acaba fazendo com que aluno que não tem certa aptidão pro determinado esporte... eles participam é uma coisa mais de inclusão também (...). E as meninas sempre ficavam assim, “não professor, a gente não quer jogar, não quer fazer isso”... “olhe tenha calma, é brincadeira”, Você muda o contexto, tira o contexto do esporte, o esporte de rendimento de fato e passa para um jogo, para uma brincadeira, elas já querem participar. (P3).

Além da relação com a alegria, podemos destacar em P3 e P4 outros elementos. Ao citar as crianças que não têm certas habilidades com algumas modalidades, o professor P3 diz que esta situação é superada com base no Lúdico, na prática pedagógica, pelo desejo de participação que gera nos estudantes.

Em nossas análises documentais, a obra “Iniciação Esportiva” de Freire et al (2005) resgata isso. Para o autor, um ambiente lúdico possibilita que as crianças sintam-se motivadas, livres de constrangimentos por não conseguirem executar o movimento, ou seja motivadas à participação.

Além disso, percebemos os festivais como atividades lúdicas que possibilitam maior participação, como apontam Sadi et al (2004b, p.43), “Festivais Esportivos são aquelas atividades mais lúdicas, com maior participação, etc”, pois descaracteriza a relação da exacerbação da competitividade que nada se encaixa no Lúdico.

Um outro elemento comentado, e que pode ser analisado, pois se repete em diversas passagens, é o “jogo” e a “brincadeira”. Segundo os professores estes são elementos presentes na prática pedagógica que dizem respeito ao Lúdico.

É... é que nem eu te falei, faço uso de brincadeiras, de jogos, gestos técnicos são tipo o de menos na minha aula (...). Então eu faço uso de jogos para que eles vivenciem esses conteúdos, lutas, por exemplo, tem uns jogos de oposição. Enfim... eu faço brincadeiras diversas, adapto brincadeiras que eles trazem, proponho que eles tragam brincadeiras já para a gente adaptar, enfim... a gente sempre é que começa. Tragam brincadeiras, o que, por exemplo, quando a gente estava trabalhando esporte de invasão, eu pedi que eles trouxessem brincadeiras, em que você pudesse invadir a barra do adversário, eles trouxeram barra bandeira, aquelas placa, aí a gente começou a brincar assim, e depois a gente começou a passar a linha, enfim... são momentos como esse que são bastante divertidos, que eles gostam de fazer, e eu acho fácil para ele, e que eles continuem vindo, que essa demanda espontânea continue acontecendo, é por isso que eu utilizo, e eu acho que assim eu estou concretizando aquilo que as documentações trazem em termo de conteúdo, eu estou conseguindo prover o conteúdo, não de maneira técnica, mais de uma forma proveitosa para eles (P3).

O lúdico, para mim, eu acho indispensável, para mim eu acho que é isso mesmo, aprender brincando, o lúdico não é simplesmente brincadeiras, jogos, diversão... é isso também, mas é isso com objetivo de eles aprenderem, com entendimento de alguma coisa, deles levarem isso pro resto da vida, para que eles aprendam que nos jogos, nas brincadeiras nos esportes, existem regras que precisam ser respeitadas, e isso ser levado pro resto da vida, se eles aprenderem que no jogos eles não podem ser desonestos, ali eles vão aprender isso, que existe a regra e tem que ser cumprida, e na vida também, eles vão aprender que é desonesto pegar alguma coisa de alguém no cotidiano, na vida deles mesmos, levar esses valores para o resto da vida sempre, eu acredito que seja isso, aprender brincando (...) só que com o objetivo por trás, que é o objetivo de fato com o conhecimento, de conhecimento e valores que vão ser levados para o resto da vida (P2).

Isto só faz reafirmar, para nós, o entendimento de que os professores compreendem que o jogo e a brincadeira são elementos lúdicos e, por isso, estão em suas práticas pedagógicas. Contudo, eles sempre devem ter um “objetivo”. Ou seja, os jogos e brincadeiras são estratégias de ensino na prática pedagógica assim como orientada por alguns documentos do PST.

O que podemos perceber é que o jogo e a brincadeira exclusivamente como estratégias de ensino, caminham em sentido contrário ao princípio da gratuidade. Apoiados em Santin (2001), percebemos que a gratuidade, como princípio Lúdico, significa uma vivência que basta em si, não tem objetivos secundários, não quer recompensas, o seu produto é a experiência vivida em todo o processo.

Além destes aspectos, um dos professores cita também a “diversão”. E esta é uma unidade que apareceu constantemente entre as falas e, na grande maioria das vezes, acompanhada da “alegria” e do “prazer”.

Quando eu vou fazer o feedback no fim da aula, no momento da avaliação eu recolho muito dos alunos as atividades que mais me marcaram mesmo, as que eles mais se divertiram, então aparece nesse final quando eles dizem para mim, ou tá tudo na minha percepção durante as minhas atividades, que eu vejo o quanto eles se divertiram e também quando aquele momento de construção material, aí a gente vê nos olhos deles a alegria de que está tudo construído (P4).

A meu ver, a ludicidade é fazer algo com prazer, a alegria de estar fazendo aquilo, que aquilo seja preparado para transmitir o conhecimento das nossas aulas, mas de forma prazerosa, que os alunos sintam realmente o prazer e a diversão de estar fazendo aqui (...) chegar o final da aula eles acabem realmente tendo gostado do que fizeram durante.... Com a gente nas aulas. (P5).

Sem dúvida, a alegria, o prazer (diversão) são princípios marcantes em toda prática com base no Lúdico. Santin (2001) afirma que, se temos dúvida em saber se uma vivência é lúdica, é só olharmos para aqueles que experimentam. Para ele a ludicidade não é passível de conceituação, mas é vivência.

Outro dado interessante é que os professores admitem a volta às aulas do programa, cotidianamente, pelos estudantes (uma vez que a demanda é espontânea), em decorrência da presença da alegria, prazer e diversão, proporcionada pelo Lúdico durante as vivências.

Eu acho, do início ao fim como eu falei, a gente tenta priorizar justamente o prazer nas nossas aulas, justamente trabalhando de forma divertida, que os alunos sintam vontade e o prazer de voltar no outro dia para a nossa aula, do início ao fim como eu falei do aquecimento ou alongamento, a gente sempre tenta fazer de forma diferente, divertida para que eles sintam o estímulo, "gostei muito disso! Amanhã eu venho novamente!" Para não quebrar o vínculo que a gente tem com eles no dia a dia, então eu acho que é isso, tanto no aquecimento e alongamento, tanto na parte que a gente planejou nas aulas, tanto no final, que tem esse tempo livre que a gente dá a eles, a gente sempre tenta, mesmo sendo livre, a gente tenta interpor algumas coisas, buscar dar um toque diferente com diversão nas aulas. (P5).

(...) se eles não gostassem, se não tivesse o lúdico, eles não iriam voltar porque se fosse algo mecanizado, porque aqui a gente trabalha com os meninos e nem todos são habilidosos. (...) Isso porque senão eles não voltariam, aí tem que ter o lúdico durante as aulas, para que eles sintam o prazer de estar participando, de querer participar, nem todos são habilidosos, aí a gente traz a gente trabalha essa parte de cooperação também para que todos ajudem um ao outro durante as aulas. (P6).

Nesta mesma linha de pensamento, o professor P5 também considera que a volta dos estudantes, no programa, se justifica pela diversidade de práticas criativas e inovadoras, que para ele tem total relação com o Lúdico. Relacionando assim o Lúdico à “criatividade”.

Por que.... A ludicidade em si ela vai buscar trazer o prazer do menino na prática que eles estão fazendo e nós como professores se não tivermos a utilização de coisas criativas e inovadoras para eles, acaba meio que ficando monótona a aula, e acredito que é super aliado as duas palavras ludicidade com a criatividade, até por conta disso, procurando diversificar o máximo a aula, a nossa aulas, (...). Vem com várias perguntas.... Se vale nota, se não vale, aí você diz que não vale não, o pai diz " então não vai, não precisa não!" Até por conta que não é na escola, eles ficam com medo, lógico, um espaço público lá embaixo, e os meninos descem, em média de 10 a 15/ 20 meninos com a gente, e eles têm que confiar na gente ou não, e por a gente também não ser da escola, ser nesse contraturno, que os alunos já vêm de manhã para escola, aí tem que voltar à tarde ou vice-versa, então a gente tem que procurar diversificar muito para tentar segurar esses meninos, se não.... Fica difícil, como é por período também realmente, tem vezes que a gente está com mais alunos, tem vezes que está com menos alunos, você percebe isso bastante (P5).

Essa diversidade de práticas citadas, se apresentou para nós no tópico anterior, quando analisamos como os professores, metodologicamente, desenvolviam suas aulas no Segundo Tempo.

As próximas unidades que seguem, foram citadas por poucos professores, contudo, ganharam expressividade em nosso estudo, por expressarem a presença



dos princípios lúdicos. É o exemplo da unidade “construir” que, em nossa interpretação, mantém relação direta com os princípios da liberdade e plenitude.

Pronto, por exemplo lá ele tem o objetivo geral que é trabalhar a luta na perspectiva lúdica, então eu posso lá e fugir do convencional e aplicar uma luta alternativa, com materiais recicláveis, e mostrar para os alunos a questão da diferença entre luta e briga, é.... (...) é mais interessante eu trazer e eu construir junto com os alunos do que chegar para eles e jogar “oh, hoje vai ser isso daqui”, então quando a gente pega o material reciclável e constrói junto, por exemplo, uma dinâmica muito fácil pode ser feita com jornal, você destaca o jornal e faz tirinhas e pede para que eles coloquem ao redor da roupa, na cintura. A dinâmica é.... quem conseguir tirar mais tirinha do colega sem empurrar, ou derrubar, é o que ganha. A gente pode aprender a confeccionar, então pode aprender a confeccionar espadas para é.... para fazer duelo de esgrima (...). Eles teriam a liberdade de construir as regras junto comigo, eles poderiam ter a questão do prazer, tanto de construir o objeto, quanto em participar da atividade, então eles participariam ativamente, tanto construindo o material quanto vivenciando (P4).

Schiller (1995) nos apresenta a ideia de que quando conseguimos harmonizar nossos dois impulsos humanos, o sensível (nosso desejo de mudança) e o formal (nossa racionalidade), é quando colocamos para fora o impulso lúdico. Este impulso lúdico nos direciona para o caminho da liberdade (quando conseguimos agir com os dois impulsos) e da plenitude (busca pela humanização), e somente por meio da experiência lúdica isto é possível. A experiência do professor citada acima, em nosso ponto de vista, é uma vivência que caminha para possibilitar os estudantes a viverem com liberdade e plenitude. Isto ocorre à medida que constroem junto com o processo as “regras” da prática, pois nesta experiência, eles devem tentar harmonizar seus desejos interiores (de vencer provavelmente) com o impulso formal (as leis da nossa vida, de convivência, por exemplo), no objetivo de fazer a vivência acontecer.

Por fim, a última unidade de registro, a “fantasia”, que está relacionada com o princípio da imaginação.

Nesses dias, eu apresentei a eles a bola de basquete, eles ficaram encantados, eles nunca viram! Chegou agora há pouco, eles nunca viram, eles falaram que ela era pesada, ela machuca, você tem que explicar até a anatomia de uma bola. Imagina você explicar como é a anatomia de uma bola. “Tia, mas porque que ela é assim? Porque ela é laranja?” “A gente tem que se pendurar naquele negócio?”. “Não, ali não se pendura não”, porque é um show né?, daqui que eles venham entender isso, é.... um processo complicado assim né?, mas eles entendem. Muitos pedem, pediram,

tiveram a oportunidade de encher uma bola, eu tinha uma bomba, aí eles encheram a bola, “tia parece uma agulha de injeção”. Então, outra coisa eu sou muito lúdica, eu entro na fantasia deles, eu faço o que eles... acham que é aquilo... “é como se fosse um negócio para aplicar a injeção, também”, eu fantasio alguma coisa com eles, porque eles têm que ter a inocência deles preservada. Não é a “besteirinha”! Não estou subestimando a capacidade deles, não. Mas eles vivem em realidade tão sofrida, tão miserável que um pouquinho de fantasia..., eu sou assim e não faz mal a ninguém (P1).

Este dado demonstra sensibilidade e reconhecimento da realidade dos estudantes. Reconhecer a realidade é um elemento fundamental para entrarmos na imaginação, na fantasia, pois só vivenciamos o imaginário, reconhecendo que o não imaginário existe. A fantasia e a imaginação permitem que o pensamento das crianças, dos estudantes criem dimensões desconhecidas até por eles. Além de nos preencher de alegria e prazer por sua vivência.

A partir das análises destacadas neste capítulo, observamos que as falas aqui apresentadas foram de fundamental importância para a construção deste estudo. Além disso, podemos inferir que existe uma tentativa - apesar das contradições e dificuldades do programa, mas que são consideradas, por entendermos o contexto em que o Segundo Tempo está situado enquanto política pública - de aproximação da prática pedagógica dos professores aos princípios Lúdicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados deste estudo, mediante relação com nossa fundamentação teórica, nos possibilitou a compreensão do Lúdico na prática pedagógica dos professores do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife.

Percebemos que, na prática pedagógica dos professores participantes, existe uma tentativa de resgate de alguns professores em resgatarem alguns dos princípios Lúdicos elencados por nós, o que contribui para uma educação mais humana, mais lúdica.

Muito disso se justifica pela fundamentação teórica dos documentos oficiais do Programa Segundo Tempo. Esta base teórica das orientações pedagógicas do PST compreendem o universo Lúdico com possibilidades de diversas manifestações lúdicas, tais como jogo, brincadeira, esporte, lazer, ainda que, conceitualmente em algumas obras, as concepções destes últimos sejam diferentes. O que é compreensível, visto que estamos em um contexto de políticas públicas. Muitos atores fazem parte do contexto da produção dos textos da política, cada um com uma história de vida, realidade e formação diferentes. Estas diferenças podem, conseqüentemente, estar expressas nos documentos oficiais do programa.

Dessa maneira, apesar de os professores compreenderem, em alguns momentos o Lúdico por meio dos jogos e brincadeiras exclusivamente como estratégias de ensino, escolham metodologias que se afastam dos princípios da gratuidade e plenitude, e entendam, equivocadamente, o princípio da Liberdade como deixar acontecer, em outros momentos, os professores resgatam elementos explicitados pelos nossos princípios como alegria, diversão e imaginação, a partir do resgate à cultura Lúdica e do ambiente/contexto Lúdico.

Além disso, os documentos oficiais fazem questão de destacar que não existe espaço para ênfase da técnica ou exacerbação da competitividade (elementos de nossa sociedade capitalista) em um ensino a partir do Lúdico como princípio da prática pedagógica, pois o que importa é a vivência dos estudantes a partir de suas possibilidades.

Sendo assim, percebemos que os professores, com base na leitura destes documentos oficiais como forma de compreender melhor o programa, a partir de

suas práticas pedagógicas, percebem o PST como uma oportunidade de vivências e valores a estudantes que cotidianamente não teriam acesso a estas experiências. Eles percebem que o programa realmente agrega para as crianças.

Contudo, especificamente por uma situação das escolas da rede pública de ensino que participam do PST na cidade do Recife (a presença das professoras polivalentes em sala de aula e a não presença do professor de Educação Física nos primeiros cinco anos iniciais do ensino fundamental) os professores do PST consideram que suas práticas desvalorizam ainda mais a não presença do professor de Educação Física.

Esta situação gera desconforto entre a professora polivalente, efetiva da escola e o professor do PST que muitas vezes se intitula como “fora da escola”. Relação que se expressa, por exemplo, no planejamento dos professores, que apesar de haver articulação e diálogo com a gestão do PST, o mesmo não acontece entre os professores e a gestão da escola. Em nosso ponto de vista, não faz sentido pensar o PST se não como parte integrante da escola, ou seja, toda a comunidade escolar incluída. Para que isso ocorra, é necessário um diálogo entre a gestão do PST – professores – gestão da escola.

Essa relação seria possível, visto que quase todos os professores entrevistados citam o apoio da escola para a continuidade e ações do programa. Além desta situação, outras dificuldades colocadas pelos professores como a infraestrutura, a materialização do programa no contraturno ao invés do turno, entre outros.

Como forma de organização das suas atividades, os professores apontam a construção de um planejamento anual e diário junto à gestão do PST, no qual os conhecimentos são escolhidos para sua prática pedagógica com base na realidade dos professores, dos núcleos e das orientações pedagógicas das obras do PST.

Metodologicamente, percebemos que alguns professores, em suas aulas, procuraram estabelecer momentos/fases para organização do conhecimento. Enquanto outros não demonstraram essa preocupação. Analisamos a organização do conhecimento como elemento essencial para a materialização da prática pedagógica com qualidade, pois é neste momento que as intenções de uma política pública se define.

Nesse sentido, com base em uma forma muito próxima a que está definida nos documentos/orientações da prática pedagógica, os professores compreendem o Lúdico como vivência divertida, prazerosa, alegre através de jogos e brincadeiras, pois estas últimas têm a possibilidade de incluir mais os estudantes, permitir uma participação mais intensa, à medida que não tem o objetivo de executar a técnica com máxima perfeição, mas a vivência a partir das possibilidades de cada um é o que importa. Além disso, alguns professores afirmam que fazem questão de resgatar a fantasia e a criatividade como elementos Lúdicos nas suas práticas.

Porém, apesar de tudo que foi colocado, percebemos ainda a presença utilitária do Lúdico a partir de jogos e brincadeiras, como manifestações que devem contribuir para o alcance de objetivos para além da sua própria vivência. Como aprendizado de valores ou habilidades esportivas. É necessário internalizar a ideia de que o produto da vivência, com base no Lúdico, é o seu processo. A alegria e o prazer, elementos presentes e destacados na prática dos professores do PST com base no Lúdico, são vividos pelos estudantes durante a própria vivência, eles não são guardados para depois. E por esta possibilidade é que o Lúdico se torna imprescindível.

Podemos concluir, após as análises, que a prática pedagógica dos professores do Segundo Tempo fazem a tentativa de se aproximarem de alguns dos princípios Lúdicos elencados nesta pesquisa, tais como alegria, diversão, e imaginação, mas se distanciam dos princípios da plenitude e liberdade.

Por este motivo, é necessário o afastamento de práticas exclusivamente utilitárias que descaracterizam o Lúdico. Talvez, essa questão possa ser minimizada, a partir da sugestão dos professores, à gestão do PST, por formações continuadas mais efetivas, pois esta, provavelmente, seja uma possibilidade de avançar e qualificar a prática pedagógica dos professores do PST.

Além disso, finalizamos afirmando que o contexto da produção de texto propõe condições para que os professores compreendam a realidade do Programa, contudo o contexto da implementação, por vezes, não encontra apoio e condições para tal materialização. Qualificar esta situação significa tomar como necessária uma maior atenção e investimento para a gestão local do programa, como também para a prática pedagógica dos professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (org.). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 28 out. 2017.

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. São Paulo: Papirus: 1986.

ANJOS, Luiza Aguiar do.; ANDRES, Suélen de Souza (orgs.). **Programa Segundo Tempo: diálogos com as equipes colaboradoras**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

ANJOS, Luiza Aguiar do.; JORAS, Siqueira.; RAMOS, Pamela Suellen dos Santos (orgs.). **Manual prático para registros de memórias do Programa Segundo Tempo**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

ARAGÃO, Lucia. **Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 43-55.

\_\_\_\_\_. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth (org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **O “novo” interesse Esportivo pela escola e as Políticas Públicas Nacionais**. 2009. 215 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Educação, Recife, 2009.

ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone. O “lugar do social” na Política de Esporte do Governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 184-209, jan./jun. 2011.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

AZEVEDO, Andréa Maria Pires.; OLIVEIRA, Glycia Melo.; SILVA, Priscilla Pinto Costa.; NÓBREGA, Thereza Karolina Sarmiento.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, out/dez de 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11809/10854>>. Acesso em: 28 out. 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O Estado, a Política Educacional e a regulação do setor da educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 17-42.

BAPTISTA, Tatiana Wargas de Farias.; REZENDE, Mônica de. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In: MATTOS, Ruben Araújo de.; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Farias (orgs.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.221-272. Disponível em: <<http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhos-para-analise-das-politicas-de-saude-pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BARROS FILHO, Armando Dantas. A Proposta Pedagógica do Programa Segundo Tempo na Visão dos Educadores: Coordenação de Núcleo. In: GOELLNER, Silvana Vilodre.; SOARES, Luciane Silveira.; CARVALHO, Antônio Ávila de (orgs.). **Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras**. Maringá: Eduem, 2012.

BERNABÉ, Andressa Peloi.; STAREPRAVO, Fernando Augusto. Reflexões a Respeito da Proposta de Criação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer (SNEL) no Brasil. In: **XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. 2015, Vitória. Anais.

BRASIL, Ministério de Educação. **Série de Cadernos Pedagógicos: Esporte e Lazer**. s/da.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Brasília, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em 29 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Prática de desporto para mulheres. Brasília, 1941. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/deliberacao-n-7-2-agosto-1965/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975**. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília, 1975. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6251impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6251impressao.htm)>. Acesso em: 29 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.605, de 13 de dezembro de 1977.** Regula obrigatoriedade da Educação Física na escola. Brasília, 1977.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998.** Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm)>. Acesso em: 28 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996. Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. **Caderno de apoio pedagógico: repertório de atividades para a iniciação.** s/dc.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. Comissão de Especialistas de Educação Física. **Dimensões pedagógicas do esporte.** Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. Comissão de Especialistas de Educação Física. **Jogo, corpo e escola.** Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. Comissão de Especialistas de Educação Física. **Manifestações dos esportes.** Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2005c.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. **Diretriz 2016: Programa Segundo Tempo.** 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. **Manual de orientações: Esporte na Escola.** Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003.** Institui o Projeto Segundo Tempo. Diário Oficial [da] União, Brasília, n. 229, p.19, 14 nov. 2003. Seção 1, pt. 1.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 73, de 21 de junho de 2001.** Regula obrigatoriedade da Educação Física na escola. Diário Oficial [da] União, Brasília, n.122, 2001a. Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 135, de 26 de outubro de 2005.** Atualização sistemática das bases de dados do Programa Segundo Tempo. Diário Oficial [da] União, Brasília, n. 209, p. 17, 26 out. 2005b. Seção 1, pt. 1.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 137, de 20 de junho de 2008.** Dispõe sobre a implantação de Núcleos do Programa Segundo Tempo. Diário Oficial [da] União, Brasília, n. 118, p. 65, 20 jun. 2008. Seção 1, pt. 1.



\_\_\_\_\_. **Portaria nº 167, de 29 de agosto de 2006.** Atender ao princípio da transparência dos recursos públicos quanto aos critérios de seleção e julgamentos das propostas de formalização dos convênios. Diário Oficial [da] União, Brasília, n. 174, p. 79, 29 ago. 2006. Seção 1, pt. 1.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 32, de 17 de março de 2005.** Estabelecer normas e diretrizes, com a finalidade de regulamentar a implementação do Programa Segundo Tempo. Diário Oficial [da] União, Brasília, n. 54, p.57, 17 mar. 2005a. Seção 1, pt. 1.

\_\_\_\_\_. **Site do Senado Federal.** s/db. Disponível em: <  
<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 29 out. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. **R. Fac Educ**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa, 1994.

CARVALHO, Lígia Marcia de Godoy. A Atividade Lúdica no Processo Terapêutico. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e educação física.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVASINI, Rodrigo.; PETERSEN, Souza.; PETKOWICZ, Fabio de Oliveira.; **PST/ navegar: aspectos técnicos e pedagógicos.** Maringá: Eduem, 2013.

CEME, **Site do Centro de Memória do Esporte.** s/d. Disponível em: <  
<http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

CHAUI, Marilena. **Convite a Filosofia.** 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONVÊNIO PST, **Planejamento Pedagógico de Convênio Geraldão do Segundo Tempo.** Recife, 2015.

COSTA, Lamartine Pereira. Bases Institucionais do Esporte para Todos. In: COSTA, Lamartine Pereira (Org.). **Teoria e Prática do Esporte Comunitário e de Massa.** Rio de Janeiro: Palestra Edições. 1981. p. 22.

DAOLIO, Jocimar. **Pedagogia do Esporte: texto complementar.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

ESCOBAR, Micheli Ortega.; CARMO, Apolônio Abadio do.; MELO, Victor Andrade de.; PAES, Roberto Rodrigues.; **Manifestações dos jogos**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Esporte no Brasil: a disputa dos rumos da política nas conferências nacionais em um período de transição. **Motrivivência**, ano XXV, n. 40, p. 121-152, Jun. 2013.

FIGUEIRÊDO, Marcela Natalia Lima de. **A Inserção da Ludicidade nas Políticas Públicas Educacionais**: uma contribuição para Educação Física Escolar. 2015. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Educação Física – Escola Superior de Educação Física, UPE, Recife, 2015.

\_\_\_\_\_. Marcela Natalia Lima de. A Ludicidade nas aulas do ensino fundamental I: uma contribuição teórico-metodológica para ensino das professoras polivalentes. **Relatório Final de Pesquisa**. Recife, 2013.

\_\_\_\_\_. Marcela Natalia Lima de. Avaliação de resultado da gestão e práticas pedagógicas do Programa Mais Educação no território brasileiro. **Relatório Final de Pesquisa**. Recife, 2014.

FRANÇA, Daise Lima de Andrade. **A Prática Docente expressa com Ludicidade**: um repensar sobre as regras do jogo educativo na escola pública. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Educação, Recife, 2008.

FREIRE, João Barista.; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista.; REIS, André Luiz Teixeira.; SANTOS, Cláudia Maria Goulart dos.; Efrain Maciel e Silva.; SÁ, Antônio Villar Marques de.; TRINDADE, Sandro Heleno de Sene.; LIMA FILHO, Antônio Bento de Araújo.; SOUSA, Adriano Valle de.; **Iniciação esportiva: esporte escolar**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Memórias Programa Segundo Tempo: partilhando experiências e conhecimentos**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre.; SOARES, Luciane Silveira.; CARVALHO, Antônio Ávila de (orgs.). **Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras**. Maringá: Eduem, 2012.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas Públicas, discurso e educação. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: série estudos em Políticas Públicas e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 19-33.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: ocorrência histórica. In: \_\_\_\_\_. Lazer (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Maria Augusta. **Sentir, pensar e agir**. Campinas: Papirus, 1994.

GONZÁLEZ, Fernando Jaimes.; DARIDO, Suraya Cristina.; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Esportes de Invasão: basquetebol - futebol - futsal - handebol - ultimate frisbee**. Maringá: Eduem, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo**. Maringá: Eduem, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Ginástica, Dança e Atividades Circenses**. Maringá: Eduem, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura**. Maringá: Eduem, 2014d.

GRANJA, Brunna Carvalho de Almeida. **Política de Esporte e Lazer do Recife, no período de 2001 a 2012: avanços, limites e contradições**. 2016. 292 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Educação, Recife, 2016.

GRECO, Pablo Juan.; MORAES, Juan Carlos.; COSTA, Gustavo de Conti (orgs.). **Manual das práticas dos esportes no Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2013.

HOUAISS, Antônio (1915-1999).; VILLAR, Mauro Salles (1939-). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1 .ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOWLETT, Michael.; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Políticas públicas: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

\_\_\_\_\_. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KIPNIS, Bernardo.; DAVID, Ana Cristina de. **Elementos de pesquisa em esporte escolar: monografia**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 7. reimpr. da 1. ed. ee 1994. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

KOHL, Henrique Gerson. **Gingado na prática pedagógica escolar**: expressões lúdicas no quefazer da educação física. dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Educação, Recife, 2007.

LEAL, Maria Ivanilda Oliveira. Dança com deficientes intelectuais: uma experiência do Programa Segundo Tempo em Caruaru-PE. In: LORENZINI, Ana Rita.; BARROS, Ana Maria de.; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos (orgs.). **O Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LINHALES, Meily Assbú. São as políticas públicas para a educação física/esportes e lazer, efetivamente políticas sociais? **Motrivivência**, Florianópolis, ano X, n. 11, p.71-81, Julho/1998.

LORENZINI, Ana Rita; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco. In: LORENZINI, Ana Rita.; BARROS, Ana Maria de.; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos (orgs.). **O Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2010.

LORENZINI, Ana Rita; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; CORDEIRO, Izabel Cristina de Araújo. In: LORENZINI, Ana Rita.; BARROS, Ana Maria de.; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos (orgs.). **O Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2010.

LORENZINI, Ana Rita.; BARROS, Ana Maria de.; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos (orgs.). **O Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Revista de Economia Política**, Novembro de 2005. Disponível em: < <http://luckesi002.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ.Soc**, Campinas, v.27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da animação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. **Atletismo na escola**. Maringá: Eduem, 2014.

MELO, Marcelo Paula.; HUNGARO, Edson Marcelo.; ATHAYDE, Pedro Fernando. I Mandato Governo Lula da Silva-PT (2003-2006) e as Políticas de Esportes: aprofundando o projeto neoliberal. **Motrivivência**. v. 27, n. 45, p. 280-297, setembro/2015.

MICHAELIS. **Dicionário Online**. Editora Melhoramentos, 2017. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

\_\_\_\_\_. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/sep. 1993.

MULLER, Verônica Regina. Esporte e Educação: uma relação imprescindível. In: GOELLNER, Silvana Vilodre.; SOARES, Luciane Silveira.; CARVALHO, Antônio Ávila de (orgs.). **Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras**. Maringá: Eduem, 2012.

O MANIFESTO. O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.1 88-204, Ago. 2006.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de.; PERIM, Gianna Lepre (orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo: 1º Ciclo Nacional de Capacitação dos Coordenadores de Núcleo**. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de.; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. **Recreio nas férias: reconhecimento do direito ao lazer**. Maringá: Eduem, 2009.

\_\_\_\_\_. (orgs.). **Recreio nas férias e os valores olímpicos**. Maringá: Eduem, 2010.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de.; KRAVCHYCHYN, Claudio.; MOREIRA, Evando Carlos.; PEREIRA, Raquel Stoilov (orgs.). **Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2011a.

\_\_\_\_\_. (orgs.). **Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2011b.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de.; COUTINHO, Silvano da Silva (orgs.). **Recreio nas férias: PST 10 anos, celebrar com sustentabilidade**. Maringá: Eduem, 2013.

OLIVEIRA, Bruno de.; DOMINGOS, Priscila Vaz (orgs.). **Os projetos especiais do Programa Segundo Tempo (2013-2014): ampliando a inclusão social por meio do esporte educacional**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e Escola: entre a Obrigação e o Prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

PAZIN, Nailze Pereira de Azevedo. Esporte para Todos (EPT): a reinvenção da alegria brasileira (1971-1985). In: **XXVIII Simpósio Nacional de História**, 2015, Florianópolis. Anais... Disponível em: <<http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 29 out. 2017.

PINTO, Leila M. S. de M. Importância da pesquisa na política de esporte e lazer da SNDEL. In: LIBERATO, Altemir; SOARES, Artemis. **Políticas Públicas de Esporte e Lazer novos olhares**. Manaus: Editora EDUA, 2010.

RODRIGUES, Cibele Maria Lima.; VIANA, Lara Rodrigues.; FIGUEIRÊDO, Marcela Natalia Lima de. A Abordagem do Ciclo de Políticas em Questão. In: **V Seminário de Modelos e Experiências de Avaliação de Políticas, Programa e Projetos Sociais e III Seminário de Internacional sobre Avaliação**, 2014, Recife. Anais.

ROMERA, Liana Abraão. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SADI, Renato Sampaio; DAOLIO, Jocimar.; BRITO, Marcelo de.; AZEVEDO, Aldo Antonio de.; SUASSUNA, Dulce.; SOUZA, Adriano de. **Esporte e Sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004a.

SADI, Renato Sampaio. FREIRE, João Batista.; SCAGLIA, Alcides.; SOUZA, Adriano José de. **Pedagogia do esporte: esporte escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004b.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da Opressão do Rendimento à Alegria do Lúdico**. 3. ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O lúdico na formação de educador**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão Democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, Alfredo Macedo. **Políticas públicas e gestão da educação: série estudos em Políticas Públicas e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011b. p. 19-33.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1981.

SCHILLER, Fridrich von. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. **Políticas Públicas de Esporte e Lazer: resistência e dominação no Governo de Pernambuco, entre 1995 e 1998**. 2000. 267 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Educação, Recife, 2000.

SILVA, Pedro Luiz Barros.; MELO, Marcos André Barreto de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projeto. **NEEP-UNICAMP**, Campinas, n. 48. 2000.

SIMÕES, Rafael de Oliveira. **O Segundo Tempo da Educação nas Universidades: Programa Segundo Tempo: avaliação de uma metodologia aplicada (2003-2013)**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Educação, Recife, 2017.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

\_\_\_\_\_. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de.; NORONHA, Vânia.; RIBEIRO, Carla Andréa.; TEIXEIRA, Daniel Marangon Duffles.; FERNANDES, Duval Magalhães.; VENÂNCIO,

Maria Aparecida Dias. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES, Marcelo. (org.). **Prática pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares**. 2. ed. Recife: EDUPE, 2011.

TAVARES, Marcelo; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Jogo, brinquedo e brincadeira nas aulas de educação física. In: TAVARES, Marcelo. (org.). **Prática pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares**. 2. ed. Recife: EDUPE, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p.435-462, 1989.

TRISTÃO, Marly Bernardino. **O lúdico na prática docente**. 2010. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. 2010.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

VASCONCELOS, Karine de Albuquerque. O Programa Segundo Tempo e a inclusão de pessoas com deficiência: um estudo na escola rotary de Caruaru. In: LORENZINI, Ana Rita.; BARROS, Ana Maria de.; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos (orgs.). **O Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 1988. 271 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1988.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Documentos de orientações para a prática pedagógica do Segundo Tempo

DOCUMENTO	EMENTA	COMENTÁRIO
Esporte e Sociedade - v.1	Esta obra foi o primeiro módulo do Curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar – Especialização, e tem por intenção apresentar reflexões que possibilitem ao professor desenvolver atividades voltadas para a autonomia dos estudantes, resolução de problemas a partir de jogos, criatividade, crítica, melhor performance nos jogos, convívio social e ético dos estudantes. (SADI et al, 2004a).	Os autores destacam que os treinamentos intensivos devem ser abolidos no esporte escolar, e no lugar dele os estudantes devem ser oportunizados aos jogos lúdicos que permitem diversas manifestações corporais.
Iniciação Esportiva: Esporte Escolar	Este livro é o segundo módulo do mesmo estudo de Capacitação em Esporte Escolar na modalidade curso de extensão, e dialoga sobre o tema da Iniciação Esportiva. Os autores propõem que o esporte seja integrativo e que as várias dimensões dos estudantes sejam abordadas durante a prática pedagógica. (FREIRE et al, 2005).	O texto é apresentado como forma de conto de alguém que vivencia o esporte. Durante esta história, os autores defendem que o ensino-aprendizagem dos esportes deve se materializar jogando. E neste ínterim, o Lúdico é colocado como sinônimo de jogo e por este motivo na prática pedagógica pode apresentar-se como estratégia e conteúdo. Além disso, cita a existência de um ambiente Lúdico onde jogar se aprende jogando.
Dimensões Pedagógicas do Esporte - v.2	Esta obra é o segundo volume do módulo curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar – Especialização e se propõe a apresentar os pressupostos da pedagogia do esporte, da didática para organização do esporte na prática docente e, por fim, apresenta as abordagens da Educação Física Escolar. (BRASIL, 2004a).	Esta obra novamente resgata o lugar do Lúdico como oposição à exacerbação da técnica. E nesta opção cita como está posto o Lúdico em algumas abordagens da Educação Física por meio de exemplos.
Jogo, Corpo e Escola - v.3	Esta obra é o terceiro volume do módulo curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar – Especialização e em seu bojo faz uma discussão sobre os fundamentos e	Este livro ganhou destaque para nós, pois comparado às demais obras, dialoga significativamente sobre o Lúdico. Muito desta discussão é remetida ao jogo ou à

	manifestações do jogo e a partir desta discussão fala sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente como também sobre a corporeidade. (BRASIL, 2004b).	Ludicidade. Apesar disso, ainda é feito um resgate sobre o esporte (foco do programa).
Pedagogia do Esporte: Esporte Escolar	Este livro diz respeito a uma série de conteúdos básicos da Capacitação Continuada em Esporte Escolar (curso de extensão), na modalidade a distância. Ele apresenta ao longo das suas seis unidades questões como, educação inclusiva, esporte como direito social, crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente relacionado ao esporte, princípios didáticos, conteúdo e metodologia do ensino da educação esportiva e exemplos de vivência da pedagogia do esporte. (SADI et al, 2004b).	Novamente, por falar de pedagogia do esporte, os autores resgatam que o Lúdico deve ser levado em consideração no esporte escolar como forma de trabalhar a técnica e tática do jogo, além disso, também iniciam a discussão sobre a proposta de ensino com base no Lúdico e o que seria a forma lúdica.
Pedagogia do Esporte: Texto Complementar	Este livro traz um texto complementar à obra Pedagogia do Esporte: Esporte Escolar, no qual é resgatado com algumas alterações o texto já publicado pelo professor Jocimar Daólio “O futebol brasileiro e suas contradições”. (DAOLIO, 2000).	Este texto cita apenas duas passagens relacionadas ao Lúdico. Uma em que cita o Lazer como momento Lúdico e, posteriormente, que afirma ser o futebol uma manifestação lúdica do homem brasileiro.
Manifestações dos Jogos - v.4	Este livro compõe mais uma fase do Curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar – Especialização, e se propõe a mostrar que é necessário entender e aceitar toda uma construção cultural que nos coloca frente às nossas singularidades, limitações e diferenças, como também a das outras pessoas. Ou seja, o tema da inclusão. Além disso, também resgata o valor que a arte representa para o esporte, estimulando frente à carência de recursos, à produção artística e valorização da cultura local. E por fim, resgata o Basquete, como conteúdo que pode lidar com estas temáticas a partir de abordagens de ensino referenciadas no lúdico – aprender jogando como base pedagógica para o ensino dos	Resgata ricas contribuições acerca do Lúdico, acerca de discussões como: abordagens de ensino com base no lúdico; interesses lúdicos são necessidades particulares, atividades que só se definem com sua própria realização; o que distingue as atividades corporais da Educação Física de outras atividades é que o produto destas atividades é a satisfação dos anseios e interesses lúdicos durante o processo da atividade; e que o jogo lúdico-competitivo é uma construção capitalista.

	conteúdos esportivos. (ESCOBAR et al, 2005)	
Manifestações dos Esportes - v.5	Apresentado como quinto módulo do curso de especialização da Capacitação Continuada em Esporte Escolar, esta obra é organizada em cinco unidades que abordam sobre as diversas manifestações do esporte, coletivas e individuais. Para isso, este livro se propõe a mostrar metodologias de ensino que proporcionem a inclusão de todos os alunos, como também, aprender a partir dos problemas e das necessidades encontradas na prática esportiva. (BRASIL, 2005c).	Afirma que o lúdico ou a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem pode ser uma alternativa à superação da competitividade exacerbada e busca pelo pódio, pois resgata alegria, satisfação cultural-escolar, superação de limites, sentir-se desamarrado, arriscar, sentir-se livre para criar e envolver-se emocionalmente.
Elementos do Processo de Pesquisa em Esporte Escolar: Monografia - v.6	Este livro é a última obra da capacitação continuada proposta pelo Programa Segundo Tempo, e na intenção de finalizar o curso de especialização, os autores trazem contribuições para que os professores transformem suas experiências em objeto de pesquisa. Para isso são apresentados os elementos constitutivos de uma pesquisa. (KIPNIS; DAVID, 2005).	Não nos remete a nenhuma passagem sobre o Lúdico em fator de sua temática específica.
Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo - 1º Ciclo Nacional de Capacitação dos Coordenadores de Núcleo	Esta obra reúne elementos que irão reformular a capacitação, iniciada em 2006 com os profissionais que atuam no Segundo Tempo, no sentido de desenvolver uma nova base teórico-metodológica que constitui padrões conceituais, operacionais e metodológicos minimamente homogêneos no sentido de garantir a identidade do programa. (OLIVEIRA; PERIM, 2008).	De maneira geral, o texto resgata que o lúdico é uma metodologia que aposta na alegria; as práticas corporais lúdicas são indissociáveis do esporte educacional e possibilitam maior vivência e a instrumentalização na formação humana e de cidadania das crianças e jovens.
Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da Reflexão à Prática	Uma vez que a realidade do Programa Segundo Tempo é diversa, significa que é necessário diferentes olhares e estratégias para se compreender. Assim, esta obra envolve diversos pesquisadores da rede de universidades do Programa, autores que estiveram presentes na primeira edição e novas colaborações, para uma reflexão acerca de uma nova proposta pedagógica	Observamos que se propõe a dialogar mais sobre o lúdico no início do livro. Além disso, reafirma que no Programa existe uma relação entre o esporte e o fenômeno lúdico na materialização das intervenções pedagógicas. Para tratar o lúdico como fenômeno resgata Huizinga, faz o esforço de conceituar o lúdico.

	para os fundamentos do Segundo Tempo. (OLIVEIRA e PERIM, 2009).	
Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao Lazer	Neste livro são apresentados alguns referencias para orientar o projeto Recreio nas Férias. (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2009).	A obra apresenta o objetivo do Programa Recreio nas Férias, como devem ser as vivências e com base em quê. Destacamos que o Programa Recreio nas Férias é uma ação específica do Programa Segundo Tempo para as férias escolares, ação esta que o convênio do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife não está envolvido.
Caderno de Apoio Pedagógico Repertório de Atividades para a Iniciação Esportiva: Movimentação e Habilidade	O material que consta no íterim desta produção foi construído em conjunto a partir de uma parceria do Ministério do Esporte com a Instituição Britânica <i>Youth Sport Trust</i> , a partir do Projeto Tops, vinculado ao Programa Inspiração Internacional, considerado um legado internacional dos Jogos de Londres 2012. Este programa, inspiração internacional, fomenta atividades esportivas e recreativas de formação de base. Assim o conteúdo da obra é focado no desenvolvimento de habilidades fundamentais, e movimentos da iniciação esportiva global. (BRASIL, s/dc).	A discussão sobre o lúdico não aparece em nenhum momento da obra.
Estudos Brasileiros sobre o Esporte: Ênfase no Esporte-Educação	Este material foi elaborado a pedido do Ministério do Esporte ao autor Manoel Tubino e dialoga sobre a realidade das manifestações esportivas e do esporte educacional no Brasil defendendo a necessidade de pensarmos educação olímpica na formação dos estudantes. (TUBINO, 2010).	A discussão sobre o Lúdico é ínfima, em apenas uma passagem e não são feitas reflexões.
Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a Ludicidade e a Interdisciplinaridade na Construção do exercício da Cidadania	Este livro foi originado a partir da vivência de dois anos do Programa Segundo Tempo (PST) no agreste de Pernambuco. Nesta experiência foram discutidas algumas problemáticas que estão presentes nesta obra, tais como: Qual o conhecimento a ser tratado no âmbito da Educação Física? Do Direito? Da Educação? Da Saúde?	Esta obra sem dúvida foi o texto que mais nos possibilitou significativas reflexões sobre o lúdico no PST. As autoras organizaram o livro de maneira que pudemos pensar diversas questões sobre e o lúdico, tais como: princípio, conceito e suas contribuições teórico-metodológicos para prática pedagógica.

	<p>Quais as novas abordagens metodológicas para o ensino no PST? Existem experiências inovadoras nas aulas do PST? O que fazer diante das dificuldades estruturais reveladas pelas crianças e adolescentes do Nordeste do Brasil? Todas estas questões foram compartilhadas neste livro com base a experiência dos autores no PST no agreste de Pernambuco. (LORENZINI; BARROS; SANTOS, 2010).</p>	
<p>Recreio nas Férias e os Valores Olímpicos</p>	<p>Esta edição do Projeto Recreio nas Férias buscou tematizar os Valores Olímpicos, a partir de ações que podem ser vivenciadas no íterim do programa por todos os sujeitos. (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2010).</p>	<p>Apresenta novamente o objetivo do programa, além de apresentar metodologicamente como deve ser o programa em específico. Destacamos que o Programa Recreio nas Férias é uma ação específica do Programa Segundo Tempo para as férias escolares, ação que o convênio do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife não está envolvido.</p>
<p>Sistema de Monitoramento &amp; Avaliação dos Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte</p>	<p>Esta obra tem como foco a avaliação dos programas esporte e lazer na cidade e programa segundo tempo no sentido de contribuir para com o desempenho destas ações. Isto se deu a partir do diálogo com todos os sujeitos envolvidos nestes programas, tais como gestores, pesquisadores, educadores, agentes sociais e públicos. (SOUSA et al, 2010).</p>	<p>Faz uma discussão sobre o lúdico em uma relação específica com o Lazer, por ser tema comum entre os dois programas estudados na obra.</p>
<p>Ensinando e Aprendendo Esportes no Programa Segundo Tempo - Vol.1</p>	<p>Esta obra contém algumas possibilidades de vivenciar modalidades esportivas que podem ser desenvolvidas no Programa Segundo Tempo junto aos estudantes, levando em conta os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. (OLIVEIRA et al, 2011a).</p>	<p>Discute sobre o conceito e essência da ludicidade, sobre propostas lúdicas e a forma lúdica já citada anteriormente em outras obras.</p>
<p>Ensinando e Aprendendo Esportes no Programa Segundo Tempo - Vol.2</p>	<p>Esta obra é o segundo volume de possibilidades a serem vivenciadas com outras modalidades esportivas que podem ser desenvolvidas no Programa Segundo Tempo junto aos estudantes, levando em conta os aspectos conceituais, procedimentais e</p>	<p>Resgata novamente a Ludicidade como princípio e sobre a forma/maneira lúdica na prática pedagógica.</p>

	atitudinais. (OLIVEIRA et al, 2011b).	
Programa Segundo Tempo: Memória, Experiências, Avaliação e Perspectivas no Encontro das Equipes Colaboradoras	Este texto objetiva apresentar a discussão realizada no Encontro Anual das Equipes Colaboradoras, nos dias 09 e 10 de dezembro de 2010, na cidade de São Paulo, sobre avaliações e perspectivas futuras do Programa Segundo Tempo. (GOELLNER; SOARES; CARVALHO, 2012).	É apresentado como resultado de compromisso do PST que o programa conseguiu ofertar atividades de caráter lúdico, ou seja, as ações do PST são, segundo os autores, lúdico-político-pedagógicas. Além de trazer elementos a esta discussão como: cultura lúdica, ludicidade como direito, como princípio e forma lúdica.
Manual de Orientações	Este material contém informações importantes e necessárias para a materialização do Esporte na Escola. Ação entre o Ministério do Esporte e Ministério da Educação ao integrar as atividades do Programa Segundo Tempo nas escolas participantes do Mais Educação, visando a oferta do Esporte Educacional na perspectiva de uma educação em tempo integral. (BRASIL, 2013).	Apesar de ser material orientador da prática pedagógica do PST junto ao Mais Educação, apenas em uma de suas passagens cita o Lúdico. Momento no qual afirma que as atividades desenvolvidas devem ser lúdicas.
Pst/Navegar: Aspectos Técnicos e Pedagógicos	“Este manual explora aspectos relacionados às questões básicas e aspectos pedagógicos das modalidades de vela, remo e canoagem, além de questões ligadas ao gerenciamento de riscos e à Educação Ambiental, as quais foram especificamente elaboradas, de acordo com as características e demandas existentes em núcleos do Programa PST/Navegar”. (CAVASINI; PETERSEN; PETKOWICZ, 2013, p.11).	Em nenhum momento a obra destaca a discussão sobre o Lúdico.
Recreio Nas Férias: PST 10 Anos, celebrar com sustentabilidade	Esta é a terceira obra de fundamentação teórico-prática do Projeto Recreio nas Férias que compõe das atividades do Programa Segundo Tempo no período das férias escolares, e tem como tema de discussão para coordenadores, professores e monitores, a comemoração dos dez anos do Programa Segundo Tempo e a sustentabilidade. (OLIVEIRA; COUTINHO, 2013).	Novamente resgata a dimensão do Lúdico no Lazer. Destacamos que o Programa Recreio nas Férias é uma ação específica do Programa Segundo Tempo para as férias escolares, ação que o convênio do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife não está envolvido.

Atletismo na Escola	Esta produção é compreendida como um material pedagógico que tem por intenção fundamentar a prática pedagógica de Coordenadores e Monitores atuantes no Programa Segundo Tempo, fornecendo ideias, referências e orientações didáticas, para o ensino do atletismo a partir dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. (MATTHIESEN, 2014).	Somente em duas passagens surge alguma citação sobre o lúdico. Momentos nos quais a dimensão procedimental pode ser reconhecida como momento no qual as atividades lúdicas aos poucos inserem os detalhes técnicos.
Esportes de Invasão: Basquetebol - Futebol - Futsal - Handebol - <i>Ultimate Frisbee</i>	Esta obra compõe uma das quatro produções da coleção Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento. Em cada produção da coleção são apresentadas possibilidades de organização e desenvolvimento de práticas específicas. Esta em específico, trata acerca do que foi intitulado pelos autores como esporte de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, <i>frisbee</i> . (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014a).	Não faz nenhuma discussão sobre o Lúdico.
Esportes de Marca e com Rede Divisória ou Muro/Parede de Rebote: Badminton - Peteca - Tênis de Campo - Tênis de Mesa - Voleibol - Atletismo	Esta obra compõe uma das quatro produções da coleção Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento. Esta em específico, trata acerca do que foi intitulado pelos autores como esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton - peteca - tênis de campo - tênis de mesa - voleibol - atletismo. (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014b).	Assim como a primeira obra da coleção, esta não faz nenhuma discussão sobre o Lúdico.
Ginástica, Dança e Atividades Circenses	Esta obra compõe uma das quatro produções da coleção Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento. Em cada produção da coleção são apresentadas possibilidades de organização e desenvolvimento de práticas específicas. Esta em específico, trata acerca da ginástica, dança e atividades circenses. (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014c)	Faz destaques quanto às contribuições metodológicas do lúdico para a prática pedagógica.
Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura	Esta obra compõe uma das quatro produções da coleção Práticas Corporais e a	Do mesmo modo da obra anterior, faz destaques quanto

	Organização do Conhecimento. Esta em específico, trata acerca das lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014d).	às contribuições metodológicas do lúdico para a prática pedagógica.
Manual das Práticas dos Esportes No Programa Segundo Tempo	Este livro contempla jogos e brincadeiras, que podem ser utilizadas na prática pedagógica do Programa Segundo Tempo para o aprendizado dos esportes. Destaca-se o fato de que estas atividades aqui apresentadas foram vivenciadas anteriormente em alguns núcleos do PST em diferentes contextos. (GRECO; MORAES; COSTA, 2013).	Existe uma discussão sobre o lúdico em apenas três passagens: destaque quanto às atividades lúdicas que não visam um padrão ideal de movimento, de que o lúdico é a essência do esporte educacional e, por fim, que a proposta do PST é uma possibilidade lúdica.
Memórias do Programa Segundo Tempo: Partilhando Experiências e Conhecimentos	Esta produção é o compartilhamento do modo como o Centro de Memória do Esporte (CEME) da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Projeto Memórias do Programa Segundo Tempo, tem narrado e registrado a criação do Programa Segundo Tempo desde o seu início até os desdobramentos. No momento que o CEME decide compartilhar com o público as informações aqui registradas, defendem a bandeira do movimento de livre de acesso à informação científica. (GOELLNER, 2014).	Não faz nenhuma discussão sobre o Lúdico, talvez em detrimento da especificidade da temática.
Os Projetos Especiais do Programa Segundo Tempo (2013-2014): Ampliando a Inclusão Social por meio do Esporte Educacional	Este livro faz parte de uma série, de três volumes, Memórias do Programa Segundo Tempo, Manual prático para registros de memórias do Programa Segundo Tempo, e Projetos Especiais do Programa Segundo Tempo. Esta obra em específico apresenta os projetos específicos que se desdobraram a partir da prática pedagógica do PST vigentes no ano de 2014. (OLIVEIRA; DOMINGOS, 2014).	Nesta obra são citadas experiências do PST nas férias em função da temática “projetos especiais” na qual o PST nas férias se encaixa.
Manual Prático para Registros de Memórias do Programa Segundo Tempo	Esta produção é um compartilhamento de um manual de registro de memória, especificamente do Programa	Não faz nenhuma discussão sobre o Lúdico, talvez em função da especificidade da temática.



	Segundo Tempo, na intenção de contribuir para os estudiosos que se interessam na atividade de registro de memórias. (ANJOS; JORAS; RAMOS, 2015).	
Planejamento Pedagógico de Convênio Geraldão do Segundo Tempo	O Planejamento Pedagógico do Convênio é um documento no qual a instituição que se propõe a implementar o Segundo Tempo deve produzir no sentido de indicar os caminhos a serem desenvolvidos na prática pedagógica do Programa (CONVÊNIO PST, 2015).	Contém informações para implementação do programa, tais como: fundamentação teórica, contexto do local onde está sendo implementado o programa, objetivos, metodologia proposta, processo avaliativo, e indicação dos recursos materiais e físicos. Apenas, em um momento, cita o Lúdico, ao afirmar que serão fomentadas formações para desenvolver discussões em torno da prática pedagógica que tenha a ludicidade presente na direção da transformação da realidade.
Diretriz 2016	Este documento atualiza as diretrizes do Programa Segundo Tempo, para o ano de 2016, de modo que divulga as orientações para elaboração dos Projetos de implementação das entidades que tenham interesse na parceria com o Ministério do Esporte. (BRASIL, 2016).	Na fundamentação, afirma que as vivências devem ser ofertadas por meio de ações lúdicas.
Programa Segundo Tempo: Diálogos com as Equipes Colaboradoras	Esta produção representa um conjunto de memórias sobre a operacionalização das equipes colaboradoras por todo o Brasil, parte do Programa Segundo Tempo. (ANJOS; ANDRES, 2016).	Cita duas passagens relacionadas ao Lúdico, mas que não são passíveis de análise: quando cita a área de atuação de uma professora, e quando faz menção ao PST nas férias.

## APÊNDICE B – Questionário



Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba  
 Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado  
 Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano  
 Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação  
 Física

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo

Orientanda: Marcela Natalia Lima de Figueirêdo

### Questionário – Programa Segundo Tempo

#### Orientações:

1. As informações fornecidas por você neste questionário são confidenciais e irão subsidiar a realização de uma dissertação de Mestrado em Educação Física dos pesquisadores acima informados.
2. Você só poderá responder a este questionário de maneira individual e uma única vez.
3. Neste questionário algumas questões são objetivas, com única alternativa como resposta ou com múltiplas alternativas como resposta. Como também com questões dissertativas. Fique atento a solicitação da questão.
4. É muito importante que responda com máximo de atenção e sinceridade.

#### 1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1 Nome:

1.2 Telefone:

1.3 Endereço Pessoal:

1.4. E-mail:

#### 2 – IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Grau de Escolarização:

Ensino Médio em andamento ( )

Ensino Médio concluído ( )

Graduação em andamento ( )

Graduação Concluída ( )

Especialização ( )

Mestrado ( )

Outros ( )

### 3 – EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

3.1 Qual(is) o(s) nome(s) da(s) escola(s) em que você está atuando no Programa Segundo Tempo?

3.2 Assinale o(s) dia(s) que você está atuando no Programa Segundo Tempo:

Segunda ( )                  Terça ( )                  Quarta ( )                  Quinta ( )  
Sexta ( )                  Sábado ( )                  Domingo ( )

3.6 Em qual(is) turno(s) você está atuando no Programa Segundo Tempo?

Manhã ( )                  Tarde ( )                  Noite ( )

3.7 A quanto tempo você está atuando no Programa Segundo Tempo?

3.8 Você faz o planejamento das suas aulas no Programa Segundo Tempo?

Sim ( )                                  Não ( )

3.9 Você participa de reuniões pedagógicas sistemáticas com intuito de acompanhar as ações do Programa Segundo Tempo?

Sim ( )                                  Não ( )

3.10 Você realizou ou realiza alguma(s) leitura(s) no(s) documento(s) oficial(is) do Programa Segundo Tempo?

Sim ( )                                  Não ( )

3.11 Cite o nome de no mínimo um documento que você indicou ler acima na questão 3.10:

3.12 Você utiliza ou utilizava a(s) informação(ões) do(s) documento(s) oficial(is) que indicou na questão 3.11 em suas aulas?

Sim ( )                                  Não ( )

### 4 – OUTRAS INFORMAÇÕES DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

4.1 Além do Programa Segundo Tempo você foi professor em outro Programa de Educação Física e Esporte?

Sim ( )                                  Não ( )

4.2 Em qual outro Programa de Educação Física e Esporte você foi professor?

Programa Mais Educação ( )          Programa Escola Aberta ( )          Outros ( )

## APÊNDICE C – Entrevista Semi-estruturada



Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba  
 Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado  
 Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano  
 Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física



Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo

Orientanda: Marcela Natalia Lima de Figueirêdo

### Roteiro de Entrevista – Programa Segundo Tempo

#### Orientações:

1. As informações fornecidas por você nesta entrevista são confidenciais e irão subsidiar a realização de uma dissertação de Mestrado em Educação Física dos pesquisadores acima informados.
2. Para responder a esta entrevista, você será indagado por um(a) pesquisador(a) e só poderá responder de maneira individual.
3. Nesta entrevista algumas questões são abertas e outras fechadas (com única alternativa como resposta). É muito importante que responda com máximo de atenção e sinceridade.

#### 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADOR

1.1 Nome:

1.2 Data:

1.3 Horário de Início:

1.4 Horário de Fim:

#### 2 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

2.1 Nome:

#### 3 – EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

3.1 Ao responder o questionário você afirmou ter feito a leitura dos documentos oficiais do Programa Segundo Tempo. Porque você fez esta leitura?

3.2 Revele como desenvolve o planejamento das suas aulas no Programa Segundo Tempo.

3.3 As informações dos documentos oficiais que você afirmou ter feito a leitura ao responder o questionário são levadas em consideração em seu planejamento?

Sim ( )

Não ( )

3.3.1 Se sim, como?

3.4 Como metodologicamente desenvolve suas aulas no Programa Segundo Tempo?

3.5 Encontra dificuldade durante sua prática pedagógica, incluindo as reuniões pedagógicas, no Programa Segundo Tempo?

Sim ( )

Não ( )

3.5.1 Se sim, quais?

3.6 Ao responder o questionário você afirmou usar as informações dos documentos oficiais em suas aulas. Como estas informações fazem parte das suas aulas?

3.7 O que é conceitualmente para você o Programa Segundo Tempo?

3.8 O que você compreende conceitualmente sobre o Lúdico?

3.9 Existe alguma relação entre o Lúdico e as suas aulas no Programa Segundo Tempo?

Sim ( )

Não ( )

3.9.1 Se sim, qual?

3.10 Existe alguma relação entre o Lúdico e o Programa Segundo Tempo?

Sim ( )

Não ( )

3.10.1 Se sim, qual?

## ANEXOS

## ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

COMPLEXO HOSPITALAR  
HUOC/PROCAPE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A LUDICIDADE EM PROGRAMAS FEDERAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DO RECIFE/PE.

**Pesquisador:** Marcela Natalia Lima de Figueirêdo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61994516.0.0000.5192

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

**Patrocinador Principal:** MINISTERIO DA EDUCACAO

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.001.609

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa se desenvolverá em uma abordagem qualitativa, na qual a opção metodológica escolhida será a hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004). Colocando em vista a opção metodológica escolhida, a comunicação será tratada neste estudo através de uma pesquisa participante por meio dos dados recolhidos em fontes bibliográficas, documentais, Marconi e Lakatos (2008) como também os planejamentos, planos de aulas e entrevistas semiestruturadas e observações das aulas, Lüdke e André (1986) com os professores da rede estadual da cidade do Recife participantes dos programas federais. Cada um destes dados caracterizará um momento/fase da pesquisa.

No primeiro momento da pesquisa, iremos revisitar as categorias analíticas e os documentos oficiais, dos Programas Federais Mais Educação, Segundo Tempo e Escola Aberta. Além destes documentos oficiais, será feito o levantamento de outras fontes bibliográficas (artigos, dissertações, teses e livros) e documentos oficiais para melhor compreender a Política Pública

Educacional, os Programas Federais, como também a Ludicidade e suas categorias – Esporte Educacional, Lazer, Promoção da Saúde e o Lúdico. No segundo momento da pesquisa, mediante a lista de escolas participantes dos Programas, já disponibilizada pela secretaria estadual da cidade do Recife será feito o contato com estas instituições para possível visita. A escolha pela rede estadual de ensino decorreu da relação pré-estabelecida entre a ESEFUPE (na presença do grupo de

**Endereço:** Rua Arnóbio Marques, 310

**Bairro:** Santo Amaro

**CEP:** 50.100-130

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)3184-1271

**Fax:** (81)3184-1271

**E-mail:** cep\_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR  
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 2.001.609

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Uma vez que os instrumentos de coleta dos dados são entrevistas, questionários e roteiros de observação de aula, compreendemos que os possíveis riscos estão relacionados a participação nestes instrumentos, e quaisquer riscos causados aos sujeitos participantes serão arcados pelos pesquisadores, como também pela instituição na qual esta pesquisa se encontra. Declaramos que caso o sujeito não se sinta confortável a participar dos instrumentos acima mencionados, iremos consentir com sua escolha sem maiores prejuízos. Todos os cuidados éticos serão realizados para garantir os direitos do sujeito pesquisado. As informações obtidas por meio dos instrumentos serão arquivadas no laboratório em um banco de dados não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha comprometer de qualquer forma o entrevistado, e logo após a conclusão do estudo todos os dados serão descartados. Desta forma, caso você venha a sentir algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, por favor, comunique imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências.

**Benefícios:**

Esta pesquisa espera poder contribuir para o trato da Ludicidade na prática pedagógica dos professores da rede estadual da cidade de Recife dos programas federais oriundos de Políticas Públicas. Assim consequentemente qualificar o desenvolvimento dos projetos aqui estudados, que beneficia diversas comunidades, professores e estudantes. Como também, qualificar a produção científica no campo de Ludicidade e Políticas Públicas que se encontra em crescimento acadêmico.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados.

**Recomendações:**

Sem recomendação.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado em conformidade com a Resolução 466/12, não havendo nenhum impedimento

**Endereço:** Rua Arnóbio Marques, 310  
**Bairro:** Santo Amaro **CEP:** 50.100-130  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)3184-1271 **Fax:** (81)3184-1271 **E-mail:** cep\_huoc.procape@upe.br

**COMPLEXO HOSPITALAR  
HUOC/PROCAPE**



Continuação do Parecer: 2.001.609

ético, devendo o pesquisador enviar à Plataforma Brasil, relatório parcial caso durante a pesquisa for demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento e um relatório final após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados .

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado em conformidade com a Resolução 466/12, não havendo nenhum impedimento ético, devendo o pesquisador enviar à Plataforma Brasil, relatório parcial caso durante a pesquisa for demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento e um relatório final após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados .

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_703704.pdf	23/03/2017 17:54:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	23/03/2017 17:52:22	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	23/03/2017 17:09:26	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito
Outros	CARTADEANUENCIASECRETARIAES TADUAL.jpg	23/03/2017 15:38:31	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito
Outros	CARTANUENCIASECRETARIAMUNICIPAL.jpg	19/03/2017 17:24:04	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSDECOLETADOSDADOS.docx	17/03/2017 10:02:52	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	25/08/2016 16:46:23	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito
Outros	TERMOCONFIDENCIALIDADE.pdf	25/08/2016 16:45:39	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito
Outros	CARTAAPRESENTACAO.docx	25/08/2016 16:44:55	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito
Outros	LATTESMARCELO.pdf	25/08/2016 16:43:37	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito
Outros	LATTESMARCELA.pdf	25/08/2016 16:43:15	Marcela Natalia Lima de Figueirêdo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Rua Arnóbio Marques, 310  
**Bairro:** Santo Amaro **CEP:** 50.100-130  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)3184-1271 **Fax:** (81)3184-1271 **E-mail:** cep\_huoc.procape@upe.br



## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido V.Sa. a participar da pesquisa **A LUDICIDADE EM PROGRAMAS FEDERAIS: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE/PE**, de responsabilidade da pesquisadora Marcela Natalia Lima de Figueirêdo sob orientação do Pesquisador Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo, ambos da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), que tem por objetivo “Analisar como os professores da rede estadual e municipal da cidade de Recife dos programas Escola Aberta, Mais Educação e Segundo Tempo tratam o fenômeno lúdico no tempo pedagógico”.

Para a realização deste trabalho serão utilizados os seguintes **métodos**: Esse estudo será desenvolvido através de uma pesquisa com base no método hermenêutica-dialética, como também tomará por base uma abordagem de pesquisa com caráter qualitativo. Nesta realizaremos análise documental, um questionário, uma entrevista semiestruturada a ser gravada em dispositivo de áudio e um roteiro de observação das aulas. Além demais nos subsidiaremos da análise de conteúdo para tratamento dos dados, com o intuito de obter informações a respeito da prática pedagógica dos professores da rede estadual e municipal da cidade de Recife/PE no trato com a Ludicidade. Esclarecemos ainda que após a conclusão da pesquisa todo material a ela relacionado, de forma gravada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, é necessário destacar que uma vez que os instrumentos de coleta dos dados são, questionário, entrevista e roteiros de observação de aula, compreendemos que os possíveis riscos estão relacionados a participação nestes instrumentos, e quaisquer riscos causados aos sujeitos participantes, serão arcados pelos pesquisadores, como também pela instituição na qual esta pesquisa se encontra. Declaramos que caso o sujeito não se sinta confortável a participar dos instrumentos acima mencionados, iremos consentir com sua escolha sem maiores prejuízos. Todos os cuidados éticos serão realizados para garantir os direitos do como sujeito pesquisado. As informações obtidas por meio dos instrumentos serão arquivadas no laboratório em um banco de dados não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que

venha comprometer de qualquer forma o entrevistado, e logo após a conclusão do estudo todos os dados serão descartados. Desta forma, caso você venha a sentir algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, por favor, comunique imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências.

Os **benefícios**, esta pesquisa espera poder contribuir para o trato da Ludicidade na prática pedagógica dos professores da rede estadual da cidade de Recife dos programas federais oriundos de Políticas Públicas. Assim consequentemente qualificar o desenvolvimento dos projetos aqui estudados, que beneficia diversas comunidades, professores e estudantes. Como também, qualificar a produção científica no campo de Ludicidade e Políticas Públicas que se encontra em crescimento acadêmico

O (a) senhor (a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; a garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

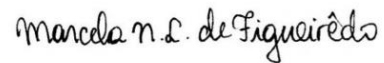
Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos** o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora, Marcela Natalia Lima de Figueirêdo, Endereço Profissional Rua Marques de Arnóbio, 310 Santo Amaro, Recife – PE, Telefone (celular): (81) 99738-0985, E-mail: marcelanlf@gmail.com, ou o Pesquisador Orientador, Marcelo Soares Tavares de Melo, Endereço profissional Rua Marques de Arnóbio, 310 Santo Amaro, Recife – PE, Telefones (convencional e celular): (81) 3445-2940/ 9962-9813, E-mail: mmelo19@hotmail.com. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelo pesquisador ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEP - do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º na rua: Amóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone/fax 81-3184-1271 ou através do e-mail [cep\\_huoc.procaprocape@yahoo.com.br](mailto:cep_huoc.procaprocape@yahoo.com.br)

**Consentimento Livre e Esclarecido:**

Eu \_\_\_\_\_,  
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (a) (es).

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Assinatura:



\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Marcela Natalia Lima de Figueirêdo