

ACOMPANHAMENTO E ASSESSORIA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO DO MINISTÉRIO DO ESPORTE

MONITORING AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF “SEGUNDO TEMPO” PROGRAM OF MINISTRY OF SPORTS

Juliana Pizani¹, Ieda Parra Barbosa-Rinaldi², Claudio Kravchychyn², Fabiane Castilho Teixeira¹, Alberto Reinaldo Reppold Filho³ e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira^{2,4}

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

²Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.

³Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil.

⁴Universidad Católica de Maule, Talca, Chile.

RESUMO

Esta pesquisa descritiva documental do tipo descritiva teve por objetivo analisar as recomendações pedagógicas emitidas pelas Equipes Colaboradoras e registradas nos instrumentos de avaliação de visita *in loco*, com vistas à compreensão da efetividade da estratégia de acompanhamento e assessoria pedagógica adotada pelo Programa Segundo Tempo. Para tanto, foram utilizados, como fonte de dados, 260 instrumentos de avaliação *in loco*, os quais são elaborados a partir do acompanhamento e assessoria pedagógica das Equipes Colaboradoras junto aos convênios atendidos pelo Programa Segundo Tempo. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à estatística descritiva e à técnica de análise de conteúdo. Observou-se que o suporte pedagógico das Equipes Colaboradoras é uma ação em potencial para a organização do trabalho nos convênios para atendimento das diretrizes pedagógicas do programa, indicando a relevância dessa estratégia para a qualificação do atendimento ofertado nos núcleos de esporte educacional. A modo de conclusão, entende-se que a estratégia adotada pelo programa de acompanhar e assessorar o trabalho pedagógico se coloca como ação indispensável para a qualificação da proposta pedagógica do Programa Segundo Tempo.

Palavras-chave: Avaliação de programa. Política pública. Esportes. Education.

ABSTRACT

This descriptive descriptive documentary research aimed to analyze the pedagogical recommendations issued by the Collaborating Teams and registered in the instruments of evaluation of on site visit, with a view to understanding the effectiveness of the strategy of accompaniment and pedagogical advice adopted by the Segundo Tempo Program. For this purpose, 260 on-site evaluation instruments were used as data sources, which are elaborated based on the accompaniment and pedagogical advice of the Collaborating Teams along with the agreements served by the Segundo Tempo Program. For the treatment of the data, we used descriptive statistics and the technique of content analysis. It was observed that the pedagogical support of the Collaborating Teams is an important action for the organization of work in the agreements to meet the pedagogical guidelines of the program, indicating the relevance of this strategy for the qualification of the service offered in the educational sports nucleus. Completion mode means that the strategy adopted by the program to monitor and advise the pedagogical work stands as an essential action for the qualification of the pedagogical proposal of the Segundo Tempo Program.

Keywords: Program Evaluation. Public Policy. Sports. Education.

Introdução

Os projetos sociais ganham destaque no Brasil a partir da década de 1990, podendo ser implementados por setores governamentais, não governamentais, da iniciativa privada ou de suas parcerias, que prestam serviços à população¹. Se caracterizam como planos de ação estratégicos das políticas públicas, em seus diferentes setores (educação, saúde, habitação e outros), concretizando-se por meio de ações e de objetivos previamente estabelecidos.

Na última década, foram implementados no país programas e projetos nacionais voltados para o esporte com objetivos diversificados, que incluem o alto rendimento, o lazer e o esporte educacional. Este artigo centra-se na execução da oferta do esporte educacional, que de acordo com a Lei n. 9615/1998, é aquele praticado nos sistemas de ensino e em forma assistemáticas de educação, que busca evitar a seletividade, a hipercompetitividade e

apresenta como objetivo o desenvolvimento integral do sujeito e sua formação para a cidadania².

Destarte, os projetos e programas sociais esportivos apresentam como objetivo prioritário contribuir, por meio da prática esportiva, para a formação integral de crianças e jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social³⁻⁵. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância dos aspectos pedagógicos para o cumprimento da prioridade elencada⁶⁻⁸.

A avaliação torna-se fundamental para as políticas públicas na medida em que fornece informações sobre a qualidade do serviço prestado aos beneficiados, auxiliando na organização e desempenho dos projetos executados, bem como no controle do investimento do dinheiro público⁹. Além do mais, para que os projetos sociais em esporte e lazer cumpram seu papel nas comunidades vulneráveis é necessário que funcionem com a mesma eficiência de uma empresa, porém com foco no comprometimento e responsabilidade social¹⁰.

Nesse sentido, selecionamos para análise o Programa Segundo Tempo (PST), por este ter inserção nacional e por possuir uma organização que fortalece o desenvolvimento pedagógico do programa, tendo como apoio rede de Equipes Colaboradoras (ECs) que objetiva potencializar, qualificar e avaliar as ações pedagógicas desenvolvidas¹¹. Com isso, tem-se um registro de como essa ação pedagógica se concretiza no desenvolvimento do programa e como o suporte pedagógico têm subsidiado o cotidiano do profissional e suas intervenções nos convênios. Tal contribuição é fundamentada no preceito da permanente necessidade de fundamentação, orientação e avaliação da intervenção profissional em projetos e programas sociais esportivos, visando à transformação da realidade social em que essas iniciativas são viabilizadas.

Nos últimos anos, encontramos na literatura produções científicas que tratam da organização e do desenvolvimento do PST – reforçando a relevância alcançada pelo programa no contexto dos PPSE brasileiros –, tais como: discussão acerca da gestão da política esportiva no governo Lula¹²; avaliação da implantação de cartões de apoio pedagógico com base numa proposta britânica¹³; reflexão sobre a formação e atuação pedagógica no PST¹⁴; o PST como uma política pública voltada para a emancipação humana¹⁵; análise das possibilidades e dos limites do processo de acompanhamento pedagógico e administrativo sob a ótica das ECs¹¹; relação entre a difusão do PST e os posicionamentos político-partidários das prefeituras municipais¹⁶; e o PST como um modelo inovador de gestão pública¹⁷. Entretanto, esses estudos não se aprofundam nas questões inerentes à efetividade do processo de acompanhamento e assessoria pedagógica do programa.

Em face à escassez de estudos que visem à avaliação de processos de desenvolvimento pedagógico em projetos e programas sociais esportivos brasileiros¹³, apontamos a importância do viés analítico adotado nessa pesquisa que toma como foco os registros pedagógicos oficiais arquivados pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS) visando a potencialidade da existência de equipes especializadas no acompanhamento e assessoria pedagógica que dê suporte para a constituição de uma estrutura pedagógica para o fazer pedagógico nas diferentes realidades sociais.

Mediante o exposto, objetivamos analisar as recomendações pedagógicas emitidas pelas Equipes Colaboradoras e registradas nos instrumentos de avaliação de visita *in loco*, com vistas à compreensão da efetividade da estratégia de acompanhamento e assessoria pedagógica adotada pelo Programa Segundo Tempo.

Ressaltamos que essa pesquisa busca contribuir com a compreensão do processo de acompanhamento e monitoramento pedagógico de um programa social de esporte e lazer a partir da avaliação dos registros oficiais.

Métodos

A presente pesquisa caracteriza-se documental do tipo descritiva. Documental pois toma como base materiais que ainda não receberam tratamento analítico; e do tipo descritiva, uma vez que objetiva descrever características de fatos ou fenômenos¹⁹.

Para a coleta de dados, obteve-se a autorização da SNELIS/ME. Estes foram coletados diretamente, com orientação e acompanhamento de funcionários do referente setor. A fonte de dados foi composta pelos instrumentos de avaliação *in loco*, haja vista que esse apresenta o registro pedagógico e administrativo dos diversos convênios e núcleos do PST pelo Brasil. Estes são os instrumentos que norteiam as Equipes Colaboradoras no processo de visita aos locais de ações. Os registros têm o intuito de contribuir para a elaboração de recomendações/orientações para subsidiar as ações dos envolvidos²⁰.

Nesse estudo focamos na análise dos aspectos pedagógicos registrados pelas Equipes Colaboradoras do PST, pois entendemos que a análise do acompanhamento e assessoria pedagógica de um programa social esportivo que está em desenvolvimento há mais de 15 anos pode dar indicativos sobre a estrutura e desempenho nesse cenário. As informações sobre as ações pedagógicas desenvolvidas podem subsidiar a alteração de rotinas e fornecem indicativos de como o programa deve ser disponibilizado à população brasileira.

Assim, a amostra foi composta por 260 instrumentos de avaliação *in loco*, os quais contemplam aspectos sobre: identificação visual, implantação de núcleos, infraestrutura, implementação do projeto, planejamento das atividades, desenvolvimento das atividades, público alvo, recursos humanos, reforço alimentar, uniforme, materiais esportivos e suplementares, capacitação, cadastramento, proposta pedagógica. Salientamos que o instrumento contempla dados de todas as visitas realizadas aos convênios, sendo, portanto, possível verificar o atendimento ou não de todas as recomendações emitidas. Esse resultado é possível devido ao mecanismo de diversas visitas ao mesmo convênio em que há a verificação se as recomendações emitidas foram atendidas ou não ao longo do período de vigência.

Os instrumentos de avaliação disponibilizados para análise são referentes aos convênios formalizados entre os anos de 2007 a 2011. O recorte temporal se deu mediante a viabilidade de acesso da análise dos relatórios. Soma-se o fato dese tratar de um primeiro período de implantação de ações pedagógicas no programa, o que expressa a relevância dessa apreciação e, além disso, a importância de socializar com os pares o referente modelo de acompanhamento e assessoria pedagógica.

Para o tratamento dos dados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin²⁴, selecionada por apresentar procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição e análise das informações dos conteúdos verificados, sendo considerada efetiva em investigações que focaram a temática em voga^{11,18,21-24}. Dentre as várias possibilidades de categorização, elegemos a análise categorial, a qual, segundo Bardin^{25;105}, “[...] consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Esse procedimento permite que os resultados brutos sejam tratados de maneira que se tornem significativos e válidos para o estudo. Para isso, utilizamos uma planilha de extração organizada por ano. Os dados foram extraídos a partir de duas categorias elaboradas *a priori*: 1) recomendações pedagógicas para o planejamento das atividades; 2) recomendações pedagógicas para o desenvolvimento das atividades. As categorias que surgiram no formato de recomendações, foram elaboradas *a posteriori* de acordo que tornavam-se significativos. Aqui, a experiência dos pesquisadores contribui para a apuração da validade dos métodos empregados e interpretação das informações obtidas.

Para a construção dos quadros, que apresentam as categorias referentes a todo o período analisado, primeiramente foi feita a categorização por ano. Na sequência, agrupamos

as categorias comuns e com o aporte da estatística descritiva, foi realizado os cálculos de frequência e percentual. Ressaltamos que o percentual retratado de atendimento às recomendações apresenta-se de forma isolada por categoria e, portanto, a somatória das mesmas não resulta em 100%.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, sob o parecer n.692.014/2014.

Resultados e discussão

A partir da análise dos resultados das visitas de avaliação *in loco* os dados foram categorizados e distribuídos em quadros e gráficos, que são apresentados no decorrer do texto.

A Tabela 1 é composta pelas categorias referentes às recomendações das ECs sobre o planejamento das atividades.

Tabela 1. Categorias e percentual de atendimento das recomendações de planejamento das atividades presentes nos instrumentos de visita dos convênios de 2007 a 2011

n	Recomendações – planejamento das atividades (2007 a 2011)	Recomendações atendidas		
		f	f	%
1	Atividades não correspondem ao Planejamento Pedagógico de Núcleo	146	106	72,6
2	Planejamento Pedagógico de Núcleo inexistente ou não disponibilizado	135	99	73,3
3	Grade horária inexistente ou não disponibilizada	116	85	73,3
4	Não integração com atividades escolares	113	68	60,2
5	Monitores desconhecem o planejamento pedagógico de núcleo	87	63	72,4
6	Planos de aula inexistentes ou não disponibilizados	86	65	75,6
7	Não realização de reuniões pedagógicas	61	43	70,5
8	Oferta de modalidades coletivas e individuais não atendem às diretrizes do PST	58	43	74,1
9	Não integração com as famílias dos beneficiados	40	18	45
10	Atividades previstas ou planejadas não compatíveis com os espaços	26	16	61,5
11	Não oferta de atividades complementares	26	17	60,7
12	Atividades não correspondem aos planos de aula	8	6	75
13	Não há sistema de acompanhamento de egresso	4	2	50
TOTAL		906	631	69,6

Fonte: Os autores

Nota-se que as três primeiras categorias, com maior frequência de representação, têm característica aparentemente administrativas, mas que em sua conjunção final impacta sobremaneira nos aspectos pedagógicos relacionados tanto ao planejamento como ao trato pedagógico. Constata-se que o planejamento pedagógico de núcleo inexistente ou não disponibilizado juntamente com a inexistência da grade horária, são fatores passíveis de desencadear outras falhas que foram elencadas e emitidas como recomendações aos convênios, como por exemplo: monitores desconhecem o planejamento pedagógico de núcleo ($f=87$); planos de aula inexistentes ou não disponibilizados ($f=86$); atividades que não correspondem ao projeto pedagógico do núcleo ($f=146$); não realização de reuniões pedagógicas ($f=61$); oferta de modalidades coletivas e individuais não atendem às diretrizes do PST ($f=58$); atividades previstas ou planejadas não compatíveis com os espaços ($f=26$); não oferta de atividades complementares ($f=26$); e, atividades não correspondentes aos planos de aula ($f=8$).

A inexistência da grade horária nos núcleos e/ou aos profissionais pode ainda ser decorrência da falta de um planejamento adequado, haja vista que, para elaborar a grade horária, faz-se necessário ter definidos: os espaços desportivos e alternativos a serem utilizados; quem são os profissionais envolvidos; quais modalidades serão desenvolvidas, estando estas compatíveis com os espaços disponíveis; número de alunos por turma; e os horários das aulas. Esses requisitos evidenciam que a construção desse documento não pode acontecer de forma desarticulada com os demais procedimentos, especialmente em relação ao planejamento²⁶.

Tanto o Planejamento Pedagógico de Núcleo como a grade horária são documentos obrigatórios para um convênio iniciar suas atividades. A grade horária é aprovada como documento anexo, mas deve ficar exposta, com fácil acesso por parte de alunos, pais, professores e comunidade em geral²⁷. O projeto pedagógico do núcleo é corrigido e aprovado pela EC designada, que toma como base as informações contidas no projeto pedagógico do convênio²⁸.

O planejamento aqui se assemelha ao realizado nas escolas a partir do projeto político pedagógico, sendo considerado básico para tudo que se pretende desenvolver nos locais de ação do PST. Silva²⁹ o compreende como imprescindível para a organização da prática docente, além de ser um momento permeado por reflexões e pela avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Oliveira et al.^{26;235} ressaltam que “[...] planejar é agir em função de finalidades, objetivos e metas, compartilhando com o coletivo um desejo assumido individualmente”. Dessa forma, é necessário pensar no planejamento para além de um documento formal, mas como uma ação que contribui com a prática pedagógica e que precisa estabelecer relações profícuas com as ações a serem desenvolvidas.

No âmbito educacional, planejar possibilita prever os resultados almejados, a fim de alcançar os objetivos previamente definidos e requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, não se diferenciando do contexto exigido nas diretrizes do PST, que apontam a importância do envolvimento de professores, monitores, alunos, pais e comunidade em geral²⁷. Colombo et al.¹⁵ reforçam que este deve ser um momento reflexivo e objetivo e que requer reuniões sistemáticas para sua operacionalização. Além disso, Teixeira constatou que o planejamento nos núcleos de esporte educacional, ao ser de fato considerado na prática pedagógica dos profissionais, contribui de forma expressiva para melhorias no atendimento ofertado aos beneficiados²¹.

Com base em Veiga³⁰, ao assumir a discussão e elaboração coletiva, busca-se o aperfeiçoamento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, tais ações contribuem para o aprimoramento da prática pedagógica por meio de problematizações, reflexões, troca de experiências, produção de conhecimento, entre outros aspectos. Os professores são agentes indispensáveis para o planejamento coletivo, contudo, o envolvimento de toda a comunidade escolar é imprescindível para a realização de um projeto com valor educacional³⁰⁻³². Essa perspectiva que considere o envolvimento da comunidade atendida é também apresentada em estudos sobre projetos e programas sociais esportivos^{15,18}.

Para a elaboração de um planejamento coerente e efetivo, Oliveira et al.²⁶ descrevem uma sequência de ações necessárias: a) identificação geral do núcleo; b) elaboração da fundamentação teórica; c) diagnóstico; d) objetivos; e) seleção e organização dos conteúdos; f) práticas, metodologias e procedimentos no planejamento das aulas; g) avaliação (indicativos para o processo de reelaboração dos objetivos); h) seleção de recursos físicos e materiais.

Assim, exige-se um planejamento qualificado para que as propostas do PST se consolidem em ações efetivas, sendo imperiosa a tentativa contínua de articulação do que foi planejado com a prática pedagógica, constituindo-se como um único processo e não em elementos estanques. Tal ação pode colaborar para a aproximação dos objetivos traçados pelo

programa com a realidade dos participantes e, portanto, com suas demandas formativas. Em sentido contrário, a falta de sistematização dos conhecimentos possibilita o surgimento de dúvidas e procedimentos de ensino desarticulados e sem sequência lógica dos conteúdos, o que fragiliza a intervenção e pode tornar o aprendizado sem sentido e significado para os alunos³².

Também em projetos educacionais esportivos essa preocupação deve existir, pois se potencializam o vínculo e a assunção de responsabilidades com o grupo e com as atividades programadas, que passam a ter sentido e significado. A falta desse compromisso pode inclusive, levar ao abandono precoce e ao desinteresse pelas atividades²⁶.

Na sequência aparece a categoria Não integração com atividades escolares ($f=113$). Mesmo observando as melhorias de acordo com o atendimento das recomendações, esse aspecto ainda carece de articulação entre o sistema escolar e qualquer que seja o projeto social esportivo. O PST apresenta, em suas diretrizes, tal articulação como um possível caminho para a democratização do esporte, com vistas a assegurar a ampliação da participação de escolares em atividades desenvolvidas sob os preceitos do esporte educacional³³.

Segundo Melo e Dias³⁴, essa interlocução se torna indispensável também pelo fato de escola e programas sociais constituírem locais privilegiados de acesso ao conhecimento científico e cultural. Os autores enfatizam que, quando estão alinhados, ambos os espaços podem promover, de forma mais eficaz, a aprendizagem crítica da realidade por meio do ensino do esporte, levando os alunos à percepção e relação do aprendizado com as experiências de vida, visto não ser possível considerar o ensino do esporte como uma forma livre de atividade, mas como possibilidade de compreender e atribuir sentido aos acontecimentos, o que contribui para a produção de novos saberes de forma autônoma. Nesse sentido, de acordo com Darido e Oliveira³⁵, os alunos precisam ter todas as condições para refletir, criticar e usufruir dos conhecimentos sobre o esporte, obtidos tanto na escola como em projetos e programas sociais esportivos.

Além desses pontos, não podemos desconsiderar que conhecer a escola e seu projeto político pedagógico permite compreender a realidade na qual os alunos estão inseridos, levando o professor ao entendimento das carências relacionadas aos beneficiados de projetos sociais, o que repercute diretamente no planejamento estabelecido. Além disso, essa relação pode proporcionar possibilidades de trocas de experiências, bem como de parcerias para compartilhar infraestrutura, conhecimento etc.

Mas é preciso entender que, mesmo que o PST potencialize os conhecimentos trabalhados na escola ou Educação Física escolar, este se caracteriza como um espaço adicional ao processo formativo escolar, sem a pretensão de substituí-lo. Essa afirmativa é continuamente ressaltada nos documentos oficiais da SNE/LIS.

Essas categorias, de forma geral, cooperam para o surgimento de dificuldades pedagógicas no desenvolvimento das ações no cotidiano dos núcleos. Portanto, os dados indicam que as recomendações das Equipes Colaboradoras apresentadas nos instrumentos de avaliação se pautaram nos quesitos indicados pelas diretrizes do programa e nas orientações sobre os procedimentos a serem adotados. Essas recomendações tem como função primordial colaborar para a melhoria do atendimento e o cumprimento dos objetivos preconizados pelo programa.

Tal quadro, relacionado à organização didático-pedagógica e seu planejamento, assemelha-se ao contexto da prática da Educação Física escolar e das severas críticas que a mesma recebe sobre a problemática, ou seja, ainda há dificuldades a serem superadas para que haja uma dedicação e atenção a esse aspecto no desenvolvimento das atividades da Educação Física³³. Isso porque, a realidade tem demonstrado que, muitas vezes, os profissionais de Educação Física não apresentam clareza da necessidade de empenho com suas responsabilidades no desempenho profissional²¹.

Os dados por ora apresentados sugerem que o acompanhamento e assessoria qualificam o fazer pedagógico nos núcleos de esporte educacional. A estratégia adotada pelo sistema de avaliação do PST indica avanços nesse aspecto, visto que 69,6% das recomendações iniciais das ECs foram atendidas ao longo do desenvolvimento dos convênios. Isso demonstra que a manutenção de um processo de acompanhamento e assessoria pode ser positivo^{9,18,21}, com resultados vantajosos para os envolvidos e as atividades. Isso pode ser constatado na Tabela 2, que se refere às recomendações sobre o desenvolvimento das atividades. Ao final de cada um dos itens, consta o percentual de atendimento às recomendações e, por fim, o percentual de atendimento geral.

Tabela 2. Categorias e percentual de atendimento das recomendações de desenvolvimento das atividades presentes nos instrumentos de visita dos convênios de 2007 a 2011

n	Recomendações – desenvolvimento das atividades (2007 a 2011)	Recomendações atendidas		
		f	f	%
1	Metodologia não atende às Diretrizes do PST	320	213	66,6
2	Não há processo de avaliação das atividades	92	62	67,4
3	Ausência de coordenador no momento da aula	9	6	66,7
TOTAL		421	281	66,7

Fonte: Os autores

Em relação às recomendações de desenvolvimento das atividades, a categoria 1 apresentou a maior frequência ($f=320$), das quais 66,6% foram atendidas. O avanço foi importante, mas em se tratando da metodologia utilizada, é necessário maior atenção com as recomendações apontadas nas diretrizes do programa, visto que, por meio desta se torna possível identificar o cerne e a caracterização do trabalho desenvolvido.

A proposta metodológica do programa orienta o emprego de estratégias diversificadas (exposição do professor, trabalho independente, elaboração conjunta, trabalho em grupo, atividades especiais) como importante fator para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estando estas associadas ao planejamento, com vistas à valorização das ações. A estratégia deve ser entendida como o percurso utilizado para atingir os objetivos determinados, estando relacionada aos conteúdos que serão desenvolvidos e às características do grupo que se tem²⁶⁻²⁸.

Dessa forma, destacam-se alguns indicadores que contribuem para o cumprimento das diretrizes: a) organização das turmas; b) questões de gênero; c) estratégias utilizadas; d) o ensino inclusivo e a participação ativa; e) as regras e a indisciplina dos participantes; e f) avaliação³⁵.

Ao analisar esses indicadores, observa-se que a avaliação compõe o rol de recomendações presentes nos instrumentos de visita ($f=92$), tendo sido 67,4% atendidas. A ausência de processo de avaliação das atividades situa-se como um elemento impeditivo na compreensão da prática pedagógica. Isso porque, de acordo com Oliveira et al.^{26;263}, a avaliação é “[...] um processo complexo e contínuo; tem o objetivo de subsidiar e diagnosticar, permanentemente, as decisões necessárias para se proceder às mudanças efetivas em nossas intervenções e ações pedagógicas”. Os mesmos autores destacam a importância da avaliação nas ações do PST, uma vez que possibilita entender o papel do programa na formação de seus beneficiados, bem como para o profissional atuante avaliar a sua ação docente. Para tanto, ela deve ter um caráter formativo, inclusivo, pedagógico, participativo, contextualizado, quantitativo e qualitativo.

Por isso, é indispensável a apresentação de um rol amplo de avaliações que permitam, sobretudo, uma análise qualitativa do trabalho desenvolvido e sua interferência no cotidiano dos alunos e da realidade em que se inserem, para que, assim, a proposta possa se efetivar coesa e consistente.

Para além da avaliação do aluno e das ações desenvolvidas, é de suma importância que seja realizada a avaliação de professores por parte dos alunos, levando-os a refletirem sobre o seu papel social, bem como a autoavaliação (professor e aluno), estimulando ambos a se perceberem em relação à participação, à aprendizagem, ao ensino, à interação, ao comportamento, entre outros aspectos. Sem avaliação, a prática pedagógica torna-se limitada a um ensino desarticulado do planejamento. Portanto, para potencializar uma ação educativa coerente e de fato formativa, a articulação entre diagnóstico, objetivo, metodologia e avaliação é necessária e imperiosa²⁶.

O cuidado, especialmente na Educação Física, deve ser em relação à repetição de conteúdos, pois costumeiramente se valoriza a *performance* esportiva, a competição e o distanciamento dos conteúdos em relação ao mundo dos alunos. Quando há predominância desses fatores, é comum observar a falta de intenção formativa e informativa na organização dos conteúdos e, conseqüentemente, de estratégias metodológicas enriquecedoras, ocasionando uma prática educativa sem sentido no âmbito do processo de ensino³⁶⁻³⁸.

Na análise por ora realizada, percebe-se que os aspectos referentes à metodologia e à avaliação são todos indicados nos instrumentos de visita como recomendações aos convênios, constituindo parte do processo de acompanhamento e assessoria pedagógica das ECs, haja vista que estas têm a função de orientar os recursos humanos dos convênios sobre a necessidade de aprimoramento e adequação às diretrizes pedagógicas do PST¹¹. Para que as recomendações emitidas impactem as ações desenvolvidas nos convênios e núcleos, o acompanhamento das Equipes Colaboradoras é organizado em atendimentos *online*, por telefone (plantões de atendimento) e visitas *in loco* (semestrais). As recomendações são emitidas de forma oficial e cobradas no processo de acompanhamento.

Mesmo tendo apresentado um quadro geral das categorias elencadas a partir dos instrumentos de visita, ressaltamos que o quantitativo de recomendações emitidas pelas ECs aos convênios diminuiu ao longo dos anos, passando de 24 categorias em 2007 para 14 em 2011, representando uma queda de 9,8% no cômputo geral. Vale apontar também que, paralelamente, diminuiu a necessidade de indicação de aspectos a serem atendidos pelos convênios.

O trabalho das ECs consiste num acompanhamento e assessoria aos convênios, de forma

Tais dados sugerem avanços no desenvolvimento dos ações, uma vez que as recomendações de melhorias pedagógicas vão sendo incorporadas ao longo dos anos analisados, demonstrando a efetividade do acompanhamento e assessoria pedagógica realizado pelas ECs, o que pode ser observado no Gráfico 1 que apresenta o percentual de atendimento das recomendações para cada segmento analisado. O cálculo foi feito com base na somatória das frequências mapeadas em cada um dos anos.

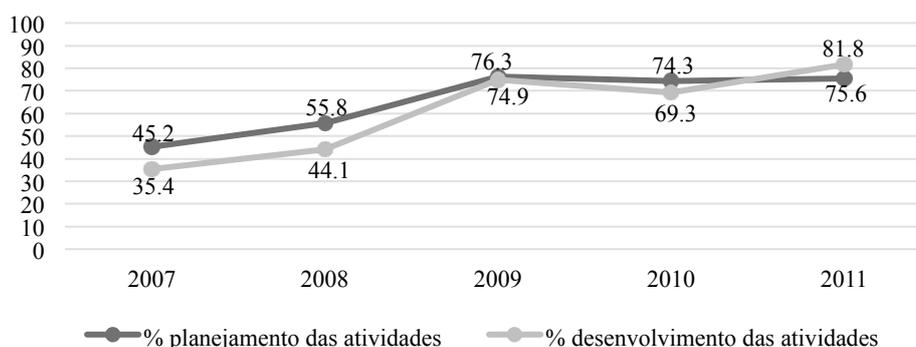


Gráfico 1. Percentual de atendimento das recomendações referentes ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades (2007-2011)

Fonte: Os autores

Entre os itens analisados, observa-se maior linearidade quanto ao atendimento das recomendações referentes ao planejamento das atividades, com a linha crescente permanecendo acima de 45% em todos os anos. O crescimento apresenta-se contínuo, com seu maior índice de 2008 para 2009, quando se iniciam efetivamente a ações das ECs.

Quanto ao desenvolvimento das atividades, nota-se que, desde 2009, ocorreu um incremento no atendimento das recomendações, passando em 30,8 pontos percentuais de 2008 para 2009 (44,1% e 74,9%, respectivamente). O ano de 2011 é finalizado com 81,8%, sendo este o maior percentual de atendimento registrado. Neste caso, as visitas de avaliação *in loco* demonstram impactos positivos. O contato com os profissionais e monitores durante as visitas, no momento do desenvolvimento das aulas, possibilita a assessoria direta na intervenção, ação que pode subsidiar possíveis ajustes que porventura se façam necessários.

O contínuo avanço pedagógico verificado sugere que a atuação das Equipes Colaboradoras tem surtido efeito positivo no cotidiano de trabalho dos núcleos (planejamento, organização, atuação docente etc.). Tal avanço é representado pelo percentual crescente de atendimento às recomendações emitidos nos instrumentos de avaliação *in loco*, progressão que pode ser observada no Gráfico 2, que apresenta o percentual geral de atendimento das recomendações respectivas aos anos analisados. O percentual geral é calculado a partir da média dos percentuais referentes às recomendações do planejamento e desenvolvimento das atividades.

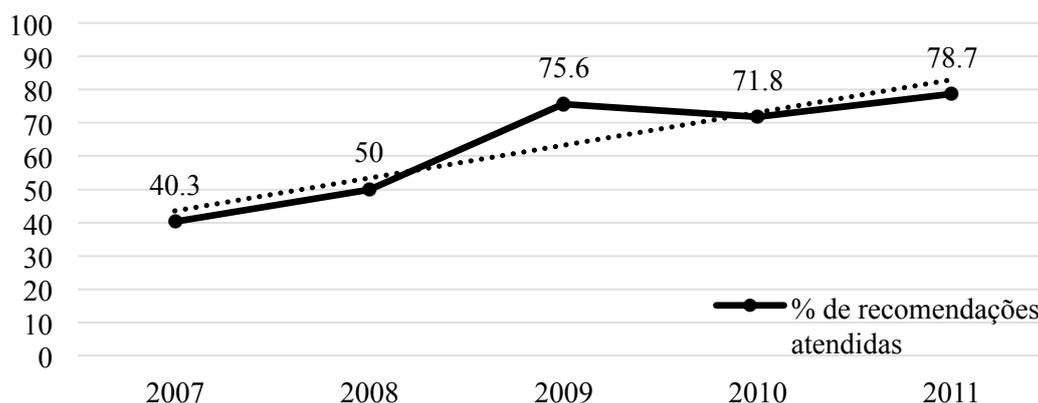


Gráfico 2. Percentual geral de atendimento das recomendações sobre o planejamento e desenvolvimento das atividades (2007-2011)

Fonte: Os autores

No Gráfico 2, pode-se observar avanços em relação ao atendimento das recomendações realizadas pelas ECs, passando de 40,3% em 2007 para 78,7% em 2011 (aumento de 38,4%). Nota-se também que há linearidade com um pico em 2009, ano com o maior número de instrumentos de avaliação *in loco* processados.

A diferença percentual entre 2008 e 2009 foi de 25,6%, mais da metade do crescimento obtido em todo o período. Esse resultado demonstra que a ação inicial das ECs – momento em que passa a haver o acompanhamento pedagógico consolidado – repercutiu de forma mais contundente nas ações pedagógicas. Essa atuação parece ter reforçado a organização dos trabalhos dos convênios nos anos subsequentes, apresentando reflexos importantes em suas ações.

Os resultados evidenciados na pesquisa apresentam indicativos de que a aproximação das ECs com a realidade dos núcleos é necessária, pois essa análise sugere que, sem a assessoria e acompanhamento pedagógico dessas equipes, as ações desempenhadas pelos profissionais poderiam ser sensivelmente prejudicadas. Os dados analisados indicam que os subsídios das ECs, que incluem o auxílio às ações de planejamento, a capacitação dos

recursos humanos e as visitas *in loco* são ações que têm qualificado o trabalho desenvolvido no programa e podem qualificar o atendimento dos beneficiados.

Conclusões

A análise documental por ora realizada trouxe indícios de que o acompanhamento pedagógico das Equipes Colaboradoras junto aos convênios do PST tem contribuído para a melhoria das ações conjecturadas nos núcleos.

É oportuno mencionar que os dados tratados nesta pesquisa compilaram indícios que sugerem as contribuições do processo de acompanhamento e assessoria pedagógica para o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam diretamente com os beneficiados atendidos pelo programa. Nesse quesito, destacamos que 69,6% das recomendações iniciais relacionadas aos aspectos pedagógicos de planejamento foram atendidas ao longo do desenvolvimento dos convênios.

Em relação ao desenvolvimento das atividades, obteve-se um atendimento de 66,7% das recomendações. Assim, a presente análise indica que houveram importantes melhorias em relação ao atendimento das recomendações realizadas, passando de 40,3% em 2007 para 78,7% em 2011, o que totaliza um incremento de 38,4%. Esses percentuais parecem demonstrar a efetividade do trabalho desenvolvido pelas ECs no PST, indicando que a continuidade no processo de acompanhamento e assessoria aos convênios é uma estratégia em potencial para que as metas traçadas pelo programa sejam cumpridas, especialmente quanto à consecução de práticas pedagógicas qualificadas que possam colaborar com a formação dos beneficiados.

Assim, entendemos que a política adotada pelo programa de acompanhar o cotidiano dos núcleos de esporte educacional se coloca como ação indispensável para o amadurecimento da proposta pedagógica, pois por meio desse procedimento é possível avaliar e estabelecer conjuntamente com os profissionais atuantes, a busca constante por uma prática adequada. Dessa forma, evidencia-se a importância da constituição de uma rede de ações organizada para fomentar uma estrutura pedagógica adequada para os projetos sociais e suas realidades, podendo impactar diretamente no fazer pedagógico. Além disso, salientamos que a organização dessa estratégia de trabalho pode ser apreciada para a composição de novas propostas envolvendo a oferta do esporte educacional em projetos e programas sociais esportivos.

<https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.12772>

Referências

1. Fernandes AMD, Moura AMA, Fernande DJ, Rocha GF, Luna GCV, Barbosa TLO. Cidadania, trabalho e criação: Exercitando um olhar sobre projetos sociais. *Rev Dep Psicol* 2006;18(2):125-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232006000200010>.
2. Brasil [Internet]. Lei n. 9.615, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília (25 mar.1998); sec. 1:1. [Acesso em: 17/12/19]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1123567/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-25-03-1998/pdfView>.
3. Correia MM. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. *Rev Bras Ciênc Esporte* 2008;29(3):91-105.
4. Lazzari A, Thomassim LE, Stigger MP. A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. *Caderno de Educação Física* 2010;9(16):51-64.
5. Alves HC, Chaves AD, Gontijo DT. “Uma andorinha só não faz verão”: A integração do educador físico na rede de suporte social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: discussões a partir de um curso de educação continuada. *Pensar a Prát* 2012;15(2):331-347. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.12772>.

6. Vianna JA, Lovisolto HR. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. *Movimento* 2009;15(3):145-162.
7. Oliveira AAB, Perim GL. Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: Da reflexão à prática. Maringá: Eduem; 2009, p. 301.
8. Rodrigues HA, Darido SC, Paes RR. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. *Pensar a Prát* 2013;16(2):323-339. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16770>.
9. Gonçalves VL, Silva DS, Marins JCB. Avaliação do programa segundo tempo universitário na Universidade Federal de Viçosa. *Rev Bras Ciênc Mov* 2019;27(1):150-163. DOI: <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v27i1.9689>.
10. Correia MM. Projetos sociais em Educação Física, esporte e lazer: reflexões e considerações para uma gestão socialmente reconhecida. *Arq Mov* 2008;4(1):114-127.
11. Starepravo FA, Rinaldi IPB, Pizani J, Seron TD, Teixeira RTS, Oliveira AAB. As equipes colaboradoras do programa segundo tempo e suas contribuições para o desenvolvimento de uma política de esporte educacional. *Motri* 2012;(39):129-141. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p129>.
12. Matias WB. A política esportiva do governo Lula: O programa segundo tempo. *Licere* 2013;16(34):1-3.
13. Souza ER, Folle A, Souza PA, Backes AF. Análise do educador sobre implantação de cartões de apoio pedagógico no Programa Segundo Tempo. *Rev Mackenzie Educ Fís* 2013;2(1):41-52.
14. Araújo AC, Cavalcanti LMB, Tassitano RM, Lacerda EP, Tenório MCM. Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. *Motri* 2012; 38: 40-58. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n38p40>.
15. Colombo BD, Euzébio CA, Ortigara V, Silva MB, Correa FC, Cardoso AL. O programa segundo tempo: Uma política pública para emancipação humana. *Motrivivência* 2012;(38):12-23. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n38p12>.
16. Santos ES. As coalizões e os partidos políticos na difusão do programa segundo tempo. *Licere* 2012;15:1-26.
17. Engelman S, Oliveira AAB. Gestão pública em rede: O caso do programa segundo tempo - Ministério do Esporte. *Rev Educ Fis/UEM* 2012;23(4):543- 552. DOI:10.4025/reveducfis.v23i4.13379.
18. Kravchychyn C. Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: histórico, estado da arte e contribuições do Programa Segundo Tempo. [Tese de Doutorado em Educação Física]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL; 2014.
19. Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. São Paulo: Atlas; 2007.
20. Brasil. Ministério do Esporte. Estruturação e fluxo das ações da coordenação geral de desenvolvimento pedagógico (CGDEP) da secretaria nacional de esporte, educação, lazer e inclusão social (SNELIS). Brasília: Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social; 2015.
21. Teixeira FC. Diretrizes pedagógicas do programa segundo tempo e suas relações com as ações cotidianas dos núcleos. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL; 2012.
22. Oliveira AAB, Bisconsini CR, Teixeira FC, Kravchychyn C, Barbosa-Rinaldi IP, Reppold Filho AR. Formação continuada em projetos e programas sociais esportivos: um estudo de caso. *Movimento* 2016;22(3):901-916. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.57304>.
23. Reis LN. Esporte educacional: Uma proposta gímnica para o programa segundo tempo no estado do Ceará. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL; 2011.
24. Pizani J. Educação física e a educação integral e de tempo integral no Brasil. [Tese de Doutorado em Educação Física]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL; 2016.
25. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2011.
26. Oliveira AAB, Moreira EC, Accioly Junior H, Nunes MP. Planejamento do programa segundo tempo: A intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo. In: Oliveira AAB, Perim GL, editores. Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: Da reflexão à prática. Maringá: Eduem; 2009, p. 239-298.
27. Brasil. Ministério do Esporte. Programa Segundo Tempo: diretrizes 2011. Brasília: Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social; 2011.
28. Brasil. Ministério do Esporte. Estruturação e fluxo das ações da coordenação geral de desenvolvimento pedagógico (CGDEP) da secretaria nacional de esporte, educação, lazer e inclusão social (SNELIS). Brasília: Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social; 2015.
29. Silva HLF. Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional - indivíduo ou professor da categoria? *Rev Mackenzie Educ Fís* 2004;3(3):77-88.
30. Veiga IPA. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. 11.ed. Campinas: Papirus; 1995.

31. Ghedin E. Professor reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta SG, Ghedin E, editores. Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.
32. Sacristán JG. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso; 2013.
33. Filgueira JCM, Perim GL, Oliveira AAB. Apresentação. In: Oliveira AAB, Perim GL, editores. Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: Da reflexão à prática. Maringá: Eduem; 2009, p. 7-16.
34. Melo JP, Dias JCNSN. Fundamentos do programa segundo tempo: Entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: Oliveira AAB, Perim GL, editores. Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: Da reflexão à prática. Maringá; 2009, p. 17-44.
35. Darido S, Oliveira AAB. Procedimentos metodológicos para o programa segundo tempo. In: Oliveira AAB, Perim GL, editores. Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: Da reflexão à prática. Maringá; 2009, p. 207-232.
36. Palma APTV, Oliveira AAB, Palma JAV. Educação física e a organização curricular: Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2.ed. Londrina: Eduel; 2010.
37. Darido SC. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Darido SC, editora. Cadernos de formação: conteúdos e didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2012, p. 21-33.
38. Oliveira AAB. Educação física no ensino médio – período noturno: um estudo participante. [Tese de Doutorado em Educação Física]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 1999.

ORCID dos autores:Juliana Pizani: <https://orcid.org/0000-0001-5489-1468>Ieda Parra Barbosa Rinaldi: <https://orcid.org/0000-0003-1258-7155>Claudio Kravchychyn: <https://orcid.org/0000-0002-6743-5485>Fabiane Castilho Teixeira: <https://orcid.org/0000-0002-0822-2340>Alberto Reinaldo Reppold Filho: <https://orcid.org/0000-0001-8304-9472>Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira: <https://orcid.org/0000-0001-6585-454X>

Recebido em 26/04/18.

Revisado em 08/06/19.

Aceito em 30/08/19.

Endereço para correspondência: Juliana Pizani. Rua Deputado Antonio Edu Vieira, UFSC, Centro de Desportos, Bairro Pantanal, Florianópolis, SC, CEP 88040-001. E-mail: jupizani@hotmail.com