

André Henrique Chabaribery Capi

**UMA ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA E A FORMAÇÃO DE FORMADORES DO
PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC)**

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2016

André Henrique Chabaribery Capi

**UMA ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA E A FORMAÇÃO DE FORMADORES DO
PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC)**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Estudos do Lazer do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2016



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer

Tese de Doutorado intitulada “**Uma análise sobre a trajetória e a formação de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)**”, de autoria de André Henrique Chabaribery Capi, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama - Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Mirleide Chaar Bahia (Titular)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Edmur Antonio Stoppa (Titular)
Universidade de São Paulo

Prof. Dra. Christianne Luce Gomes (Titular)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Silvio Ricardo Silva (Titular)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo (Suplente)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Silvia Cristina Franco Amaral (Suplente)
Universidade Estadual de Campinas

Belo Horizonte, 28 de março de 2016

Dedicatória

Dedico esta tese à minha família Em especial aos meus pais Rubens e Maria de Lourdes (*in memoriam*) que nos deixaram, em 2012, ano que iniciei este trabalho. À minha filha Sofia, meu filho Miguel e a minha esposa Adriana que me apoiaram e me suportaram no período desta “tarefona” e aos meus irmãos Ricardo e Douglas - Amo vocês. E a todos os demais familiares, amigos e amigas pessoais que me incentivaram ao longo dessa trajetória - vocês são especiais.

Agradecimentos

À filha Sofia, filho Miguel e a Adriana que compreenderam o distanciamento em vários momentos e sempre me apoiaram incondicionalmente.

A todos familiares - Ivo e Laura, tios, tias, primos, primas, cunhadas, cunhado, primos e primas - que sempre torceram e colaboraram como puderam nessa trajetória.

À família Feliciano (Dagmar, Maria Helena, Eduardo e Rosalina) cuja amizade é de longa data e nessas minhas idas e vindas nesse trajeto de Araraquara a Ribeirão Preto rumo a Belo Horizonte me acolheram sempre.

As amigas companheiras em Belo Horizonte, inicialmente a Marie e, depois a turma das retirantes Khellen, Rita, Aniele, Cathia, Neusa, Bruno e Salete que acompanharam esse processo de muito e dividiram comigo os desafios deste trabalho.

Aos amigos e amigas do Oricolé que participaram desse processo e me apoiaram na realização da tese.

Aos formadores do PELC que colaboraram sem medir esforços na realização da pesquisa.

Aos amigos e colegas de trabalho da EMEF Gilda e Universidade e aos coordenadores das universidades e a diretora da escola que não mediram esforços para viabilizar o meu envolvimento com a pesquisa.

Aos membros da banca Profa. Mirleide, Profa. Christianne, Prof. Edmur, Prof. Silvio e aos suplentes Prof. Vitor e Prof. Silvia pelas contribuições e, dizer que é uma honra compartilhar esse momento com pessoas que contribuíram expressivamente para o lazer alcançar esse espaço de produção de divulgação de conhecimento.

Em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama que acendeu essa luz informalmente e me encorajou a esse desafio e, sem medir esforços colaborou significativamente no desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

O PELC é programa coordenado pela da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), do Ministério do Esporte (ME) que desenvolve suas ações de implantação de núcleos de esporte recreativo e lazer em convênios firmados com governos estaduais e municipais, universidades públicas e instituições federais, com o objetivo de democratizar e universalizar o acesso a práticas e conhecimentos do lazer e do esporte. O eixo da formação do profissional é uma ação central para o desenvolvimento desse programa social e é desenvolvido pelo Ministério do Esporte em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais. Essa ação conta com a participação de 20 formadores selecionados por edital público e que desenvolvem as ações de formação nos convênios do PELC. A análise sobre a trajetória e dos processos formativos dos profissionais que atuam como formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade foi um caminho para entender como acontece a construção dos saberes sobre lazer desses profissionais considerando as diferentes dimensões da vida que se constituem como referência para esses sujeitos. Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar a trajetória profissional do grupo de formadores; compreender como os saberes pessoais e da formação profissional (considerando a relação com os espaços, as pessoas, as instituições e as experiências) foram construídos e articulados com a sua trajetória na atuação como formador do PELC e analisar se as experiências de lazer dos formadores influenciam e/ou foram apropriadas como saber sobre o lazer e a possível relação com a qualificação na formação do profissional para atuar na área. Para a pesquisa combinei procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa documental consultei e analisei os documentos oficiais e técnicos/pedagógicos do PELC e o currículo *Lattes* dos dezesseis formadores que participaram da pesquisa. Na pesquisa de campo empreguei as técnicas da entrevista semiestruturada e grupos focais (GF) o quais realizei *online* via *Hangout On Hair*. Utilizei a análise de conteúdo para apreender as informações captadas nos procedimentos da pesquisa de campo e documental. A análise dos dados me permitiu identificar que os formadores experimentaram na sua trajetória, desde a sua infância até o que produzem e experimentam nas diversas esferas na atualidade, refletem no seu modo de ser, estar, agir e conduzir. Revelam nessas esferas, que arraigados pelas subjetividades, sentidos e significados que os marcaram também os permitiram estabelecer a relação entre o saber e o poder ‘nos’ e ‘com’ os grupos onde convivem e atuam. Entendo que esses saberes estão relacionados ao brincar, jogar, esportes, lazer, política pública, política, formação, formação cultural, estratégias, metodologias. Saberes que sempre devem ser contextualizados com a realidade, considerando o cotidiano dos sujeitos que fazem parte da sua intervenção, este caminho permite a reinvenção dos sujeitos e da própria ação. Os formadores reconhecem que para atuar no campo do lazer há uma necessidade de formação cultural, manifestada através de atividades ligadas as diversas linguagens e manifestações culturais (arte, música, dança, teatro, cinema, passeios). Vejo assim que as experiências de lazer podem se conectar nas intervenções pedagógicas do profissional do lazer, tornando a cultura uma esfera da vida dos sujeitos provocando o questionamento e a problematização de “verdades”, de conhecimentos, de saberes, do currículo e da educação produzidas na sua vida e na sociedade.

Palavras-chave: Lazer. Esporte. Formação profissional. Construção de saberes. Política Pública.

ABSTRACT

The PELC is a program coordinated by Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), from Ministério do Esporte (ME) that develops its implementation actions of centers of recreational sports and leisure in agreements signed with regional and local governments, public universities and federal institutions in order to democratize and universalize access to practices and knowledge of leisure and sport. The axis of the professional training is a main action to the development of this social program and it is developed by Ministério do Esporte in partnership with the Universidade Federal de Minas Gerais. This action has the participation of 20 trainers selected by public bidding and develops training actions in PELC covenants. The analysis about the trajectory and the formative processes of the professionals who act as trainers for Programa Esporte e Lazer da Cidade was a way to understand how this construction of knowledge about leisure of these professionals happens considering the different dimensions of life that acts as a reference for these subject. The objective of the research was to analyze the professional career of the group of trainers; understand how personal knowledge and training (considering the relationship with the spaces, people, institutions and experiences) were built and articulated with their career in acting as a trainer of PELC and examine whether the leisure experiences of trainers influence and / or were appropriate as a knowledge about the leisure and the possible relationship with the qualification in professional training to act in the area. For research I combined procedures of bibliographic research, documentary and of field. In documentary research I consulted and analyzed the official documents and technical / teaching the PELC and Lattes system of sixteen trainers who participated in the survey. In field research I used the techniques of semi-structured interviews and focus groups (GF) that I conducted through Hangout On Hair. I used the content analysis to grasp the information captured in the procedures of field and documentary research. Data analysis allowed me to identify the trainers experienced in their career, from their childhood until that one that produces and experiences in various spheres today, they reflected in their way of being, living, acting and conduct. They reveal in these spheres, which entrenched by subjectivities, senses and meanings that marked themselves and allowed them to establish the relationship between knowledge and power 'us' and 'with' the groups which they live and act. I understand that this knowledge are related to play, sports, leisure, public policy, policy, training, cultural training, strategies, methodologies. Knowledge that should always be contextualized with the reality, considering the daily life of individuals who are part of their intervention, this way allows the reinvention of individuals and the action itself. The trainers recognize that to act in the field of leisure there is a need for cultural training, manifested through activities linked the various languages and cultural events (art, music, dance, theater, Movie Theater, trips). So I see leisure experiences can connect the pedagogical interventions of leisure professional, making the culture a sphere of life of individuals causing the interrogation and the questioning of "truths" of knowledge, curriculum and education produced in their life and in the society.

Keywords: Leisure. Sport. Professional qualification. Construction of knowledge. Public policy.

Lista de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Competências do DEGEP e DEDAP | 88 |
| Quadro 2 - Desenho formal do PELC nos PPA 2004 – 2007 | 92 |
| Quadro 3 - Desenho formal do PELC nos PPA 2008 - 2011 | 93 |
| Quadro 4 - Desenho formal do PELC nos PPA 2012 - 2015 | 94 |
| Quadro 5 - Estrutura dos módulos de formação dos agentes sociais | 101 |
| Quadro 6 - Módulos de formação dos agentes sociais nos convênios e seus objetivos | 102 |
| Quadro 7 - Temas e conteúdos nos módulos de formação dos agentes sociais | 104 |
| Quadro 8 - Histórico da contratação dos formadores do PELC e suas atribuições | 109 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Organograma do ME em 2015 | 86 |
| Figura 2 - Organograma da SNELIS em 2016 | 87 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Agendamento e mapeamento do perfil dos formadores: primeiras peças para a montagem do quebra-cabeça das entrevistas - Período? Quem? Quando? Prazos? | 41 |
| Tabela 2 - Agendamento do grupo focal: desafios na construção de saberes Metodológicos | 46 |
| Tabela 3 - Tipologias dos saberes, da área da Educação, utilizadas como referência nas investigações sobre formação profissional e construção de saber nas pesquisas da área da Educação Física e dos Estudos do Lazer | 134 |
| Tabela 4 - Formação inicial: mapeando currículo <i>Lattes</i> dos formadores | 156 |
| Tabela 5 - Formação acadêmica dos formadores do PELC nos programas de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> (Especialização) e a construção de saberes sobre lazer | 172 |
| Tabela 6 - Formação acadêmica dos formadores do PELC nos programas de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado) e a construção de saberes sobre lazer | 173 |
| Tabela 7 - Formação acadêmica dos formadores do PELC nos programas de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Doutorado) e a construção de saberes sobre lazer | 175 |
| Tabela 8 - Atuação profissional dos formadores do PELC na área da Educação | 184 |
| Tabela 9 - Vínculo dos formadores com o PELC e a trajetória na formação acadêmica | 188 |

Lista de Siglas e Abreviaturas

| | |
|----------|--|
| ANPED | Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação |
| ANPEL | Associação Nacional dos Pesquisadores em Estudos do Lazer |
| CAPES | Centro de Aperfeiçoamento a Pesquisa |
| CBEL | Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer |
| CONBRACE | Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte |
| CEDES | Centros de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer |
| CELAR | Centro de Estudos de Lazer e Recreação |
| CF | Constituição Federal |
| CFNE | Conferência Nacional de Esporte |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CGFOR | Coordenação Geral de Formalização de Convênios |
| CGAO | Coordenação Geral de Avaliação e Acompanhamento Operacional de Convênios |
| CGFCO | Coordenação Geral de Fiscalização e Cumprimento do Objeto |
| CGIPI | Coordenação Geral de Integração de Políticas e Programas |
| CGPES | Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas |
| CGJE | Coordenação Geral de Jogos e Eventos |
| CGPEI | Coordenação Geral de Políticas Esportivas Indígenas |
| CNE | Conselho Nacional do Esporte |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCTEC | Departamento de Ciência e Tecnologia |
| DEDAP | Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento de Políticas e Programas Intersetoriais de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social |
| DEGEP | Departamento de Gestão de Programas de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social |
| DPSEL | Departamento de Políticas Sociais de Esporte e Lazer |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| EAD | Ensino a Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EEFFTO | Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Educacional |
| ENEFD | Escola Nacional de Educação Física e Desportos |
| EPT | Esporte Para Todos |
| ESEF | Escola Superior de Educação Física. |
| ESEFC | Escola Superior de Educação Física de Catanduva |
| FEEP | Fundação Educacional do Estado do Pará |
| F | Formador |
| FEF | Faculdade de Educação Física |
| GPL | Grupo de Pesquisa em Lazer |
| HTPC | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| HTPI | Horário de Trabalho Pedagógico Individual |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| LGBT | Lésbicas Gays Bi e Transexuais |
| ME | Ministério do Esporte |
| MEC | Ministério da Educação |

| | |
|----------|---|
| NASF | Núcleo de Apoio à Saúde da Família |
| ONG'S | Organizações Não-Governamentais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| ORICOLÉ | Laboratório de Pesquisas sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer |
| PCT | Povos e Comunidades Tradicionais |
| PELC | Programa Esporte e Lazer da Cidade |
| PNE | Política Nacional do Esporte |
| PPA | Plano Plurianual |
| PRONASCI | Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania |
| RBEL | Revista Brasileira de Estudos do Lazer |
| RCBCE | Revista do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte |
| SEE | Secretaria de Educação a Distância |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SNEAR | Secretaria Nacional de Esportes de Alto Rendimento |
| SNDEL | Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer |
| SNEE | Secretaria Nacional de Esporte e Educação |
| SNELIS | Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social |
| SNFDDT | Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor |
| SNEL | Sistema Nacional de Esporte e Lazer |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UGF | Universidade Gama Filho |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |
| UCS | Universidade de Caxias do Sul |
| UCG | Universidade Católica de Goiás |
| UEG | Universidade Estadual de Goiás |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UEPA | Universidade Estadual do Pará |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio Grande do Rio de Janeiro |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UGF | Universidade Gama Filho |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNICAMP | Universidade de Campinas |
| UNIMEP | Universidade Metodista de Piracicaba |
| UPE | Universidade de Pernambuco |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| VS | Vida Saudável |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAJETÓRIA, SUBJETIVIDADES, IDENTIDADE E SABER | 15 |
| 2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: A BUSCA DE POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DO LAZER | 30 |
| 2.1 O grupo de formadores do PELC | 32 |
| 2.2 Caminhos metodológicos para a ‘construção de saberes’ e a ‘formação’ da e na pesquisa bibliográfica, documental e de campo | 34 |
| 2.2.1 Análise documental do <i>Lattes</i> dos formadores | 37 |
| 2.3 Coleta de dados <i>online</i> : possibilidades e desafios na articulação de procedimentos convencionais com as ferramentas digitais na pesquisa acadêmica em estudos do lazer | 38 |
| 2.4 A entrevista semiestruturada <i>online</i> | 41 |
| 2.5 O grupo focal <i>online</i> | 43 |
| 2.6 Análise de conteúdo e o software Nvivo | 48 |
| 3. POLÍTICAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: PRIMEIRAS NOTAS | 51 |
| 3.1 O direito social e a sua relação com as políticas sociais e as políticas públicas: primeiras notas | 51 |
| 3.2 O lazer como direito social no Brasil: conquista ou acaso? | 63 |
| 3.3 A política pública e as políticas públicas de lazer no Brasil | 74 |
| 4. TRAJETÓRIA DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE: O SISTEMA DE FORMAÇÃO COMO EIXO DA POLÍTICA PÚBLICA | 84 |
| 4.1 Histórico, estruturação e funcionamento do PELC: a resignificação como um caminho para a consolidação do programa | 85 |
| 4.2 Sistema de formação no PELC: possibilidades para a qualificação do profissional do lazer | 99 |
| 4.3 Formadores e o sistema de formação no PELC: desafios e possibilidades Lazer | 107 |
| 5. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES SOBRE LAZER: QUANDO, ONDE E COMO? | 112 |
| 5.1 O cenário dos estudos sobre formação na educação e no lazer: possíveis Convergências | 115 |
| 5.2 A construção do saber ‘na’, ‘para’ e ‘com’ a formação e atuação do profissional do lazer | 130 |
| 6 (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES SOBRE LAZER NA TRAJETÓRIA DOS FORMADORES DO PELC | 145 |
| 6.1 Infância, juventude, rua, escola, brincar, jogar, prática esportiva e os | |

| | |
|--|------------|
| saberes sobre lazer na trajetória da formação dos formadores | 146 |
| 6.2 Formadores do PELC e a formação inicial | 155 |
| 6.3 Movimento estudantil e formação como espaços de construção de saberes sobre lazer | 168 |
| 6.4 Formação acadêmica (pós-graduação) e grupos de pesquisa e os saberes do lazer | 171 |
| 6.5 Atuação profissional e saberes do lazer | 179 |
| 6.6 PELC como espaço de construção de saberes sobre lazer | 187 |
| 6.7 Experiências de lazer dos formadores e a construção de saberes sobre lazer | 200 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 206 |
| REFERÊNCIAS | 212 |
| APÊNDICE A - CARTA CONVITE FORMADORES | 228 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 229 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA | 231 |
| APÊNDICE D - CARTA CONVITE AGENDAMENTO ENTREVISTA | 232 |
| APÊNDICE E - CARTA CONVITE AGENDAMENTO GRUPO FOCAL | 233 |
| APÊNDICE F - CARTA SUGESTÃO HORÁRIO DO GRUPO FOCAL | 234 |
| APÊNDICE G - CARTA CONFIRMAÇÃO HORÁRIO DO GRUPO FOCAL | 235 |
| ANEXO A - EDITAL DE SELEÇÃO BOLSISTAS SISTEMA DE MONITORAMENTO DO PELC | 236 |
| ANEXO B - EDITAL 2010 - SELEÇÃO BOLSISTAS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER NA CIDADE... | 239 |
| ANEXO C - EDITAL 2012 - SELEÇÃO BOLSISTAS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER NA CIDADE... | 242 |

CAPITULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAJETÓRIA, SUBJETIVIDADES, IDENTIDADE E SABER

A opção em estudar a trajetória, a construção do saber e as relações com o processo de formação dos profissionais, que atuam na área do lazer, tem ligação com o caminho que trilhei, nos contextos pessoal, familiar, escolar, esportivo e profissional, que articulados com minhas dúvidas, escolhas, riscos, incertezas e medos me trouxeram para esse debate.

O envolvimento com a Educação Física foi influenciado pela minha trajetória esportiva. O primeiro contato com a prática do esporte ocorreu nas aulas de educação física escolar por intermédio das vivências dos esportes coletivos (futsal, basquete e vôlei), conteúdo predominante deste componente curricular na escola na década de 1980 e início de 1990. Paralelo a essas experiências também participei de escolinhas de futebol da infância até os dezessete anos, idade que fui dispensado da categoria de base da equipe da cidade.

Após essa trajetória no esporte, que perpassou toda a minha infância e parte da juventude, resolvi estudar Educação Física, área cuja formação me propiciaria atuar, até então com o esporte. Paralelo ao ingresso no curso, logo no primeiro mês de aula ocorreu a minha inserção ao mercado de trabalho, como estagiário e, após alguns meses, como professor de atividades aquáticas para pessoas de diversas faixas etárias numa academia de natação. Essa experiência propiciou o contato com outras áreas de atuação da educação física, outras formas de conceber o esporte, atividade física, exercício físico, conteúdos e estratégias de aula. Isso me permitiu perceber que o movimento significa mais do que melhorar a condição física, pois se trata de uma experiência que também tem o potencial para contribuir com o bem estar social, desenvolvimento pessoal, reconhecimento do outro, fortalecimento das relações de grupo como momento de prazer.

A partir desta percepção passei a entender que a busca por melhoria da qualidade de vida e saúde estão envoltas por diferentes aspectos e que as práticas corporais de lazer também podem se constituir num tempo e espaço para a vivência de momentos que permitam aos sujeitos acesso a experiências prazerosas. Para aproximar minhas aulas dessa concepção de prática corporal, mesmo que ainda numa perspectiva incipiente, passei a organizar as aulas que ministrava na academia com conteúdos da recreação (jogo e brincadeiras) e estratégias lúdicas vivenciados na disciplina de recreação na faculdade e nos cursos práticos.

O primeiro contato com o lazer ocorreu em 1995, através da disciplina recreação, no terceiro período do curso de licenciatura plena em Educação Física. A priori, a aproximação

foi em virtude do caráter prático e lúdico das aulas. O contato com a recreação, além de instrumentalizar as atividades que desenvolvia na academia, me levou a trabalhar como ‘monitor’ de atividades recreativas organizando jogos e brincadeiras - centradas no fazer por fazer e baseadas em aspectos técnicos - em festas infantis, clubes, colônias de férias e acampamentos. Nesse contexto a recreação era utilizada numa perspectiva técnica e operacional com o objetivo de controlar as atividades realizadas no tempo de lazer das pessoas. Segundo Gomes (2003) esta concepção é uma projeção do modelo norte americano que caracteriza a recreação como um valioso antídoto para refrear males sociais, preparando crianças, jovens e adultos para constituir uma nação forte, saudável e disciplinada.

O Brasil apropriou-se desta concepção tanto no currículo das disciplinas de recreação dos cursos de Educação Física como no desenvolvimento de diversos programas institucionais do setor público¹ sem considerar o contexto e a forma de como se estabeleceram as relações e a aproximação entre Educação Física, a Recreação e o Lazer no país. Para Melo (2003, p. 65) essa visão descontextualizada forja algumas compreensões que devem ser questionadas, entre as quais destaca:

- a) um entendimento funcionalista, das atividades de lazer, fundamentalmente dedicadas a corrigir os problemas da civilização contemporânea e adaptar o indivíduo à ordem social em vigor; b) uma tendência à redução das atividades de lazer a um de seus interesses, os físicos; c) a desconsideração com as especificidades e peculiaridades das atividades de lazer, misturando-se em uma mesma discussão o âmbito escolar e o não-escolar; d) uma carência de compreensão teórica aprofundada.

Para Marcassa (2004, p. 201) a recreação, ao ser reproduzida com estas características, torna-se um instrumento de organização dos lazes que reforça saberes e práticas que vão além do espírito lúdico, que “denota interesses de classe, reproduz valores hegemônicos, forja subjetividades, inculca princípios, desejos e necessidades que mantêm correspondência com os ideais da sociedade capitalista”.

Em relação ao currículo das disciplinas que discutem a questão da recreação nos cursos de Educação Física, Isayama (2002) aponta que as disciplinas ligadas a esse tema ainda priorizam as questões técnico-operacionais que enfatiza a prática sem reflexão e o ensino de jogos e brincadeiras como receita de atividades. Entendo que a formação profissional no

¹ Serviço de Recreação Pública desenvolvido na cidade de Porto Alegre (1926-1955), o Serviço Municipal de jogos e recreio, posteriormente denominada Divisão de Educação e Recreio na cidade de São Paulo (1935-1947) e o Serviço de Recreação Operária, ação organizada pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio no Rio de Janeiro (1943-1964) (GOMES, 2003).

âmbito da recreação e do lazer, no curso de Educação Física, apresenta-se como um campo que permite uma inserção rápida no mercado de trabalho, que propicia remuneração fácil, que exige somente o saber fazer, o sorriso fácil, sem a necessidade de conhecimentos específicos das temáticas (criança, infância, ludicidade, jogo, brinquedo, festa, espaço e equipamentos de lazer, formação profissional, política pública, acesso e barreiras) que se inter-relacionam com a área. Para Marcellino (2008) a falta de formação específica, comprometimento e compromisso político com o trabalho, na área da recreação e lazer, leva o profissional a pautar a sua atuação no agradar o cliente e em tirar o riso fácil das pessoas, situação que muitas vezes disfarçam a falta de preparação profissional e estratégias participativas, as más condições de trabalho e a ausência de equipamentos e material de qualidade.

Esses estudos não se restringem a criticar a concepção de recreação disseminada na atuação e no processo de formação dos profissionais, mas também apontam outros interesses que podem ser fomentados para problematizar e ampliar a compreensão dessa visão tradicional que restringe a recreação a uma mercadoria, um divertimento cujo objetivo é ‘desviar a atenção’ das pessoas.

Não se pode negar que o acesso da população as atividades recreativas, não atendeu apenas aos interesses dominantes, pois permitiu às pessoas contato com uma série de manifestações culturais que antes era privilégio da burguesia (GOMES, 2003). Nesse sentido é possível constituir um caminho para refletir sobre como se dá o processo de construção das práticas culturais vivenciadas na recreação e se as pessoas incorporam essas práticas num viés passivo ou ativo, em contraposição aos interesses hegemônicos que buscam a manutenção do *status quo*. Segundo Isayama (2002, p. 64) é possível entender a recreação como recriação, no sentido de criar de novo. Esse sentido preserva o caráter de atividade da recreação que inclui a diversão “mas não de uma forma alienada e dominadora e sim numa perspectiva de educação inovadora”. Gomes (2003) corrobora com esse debate ao apontar as atividades recreativas como não exclusivas dos momentos de lazer, mas também possíveis de serem vivenciadas em outros tempos/espços sociais (escola, família, religião, trabalho, instituição política).

A ampliação do entendimento da recreação e a qualificação na formação do profissional da área devem ser exigidas pelo próprio profissional que precisa ser respeitado e, para isso, necessita buscar a sua dignidade profissional, exigindo a sua participação no processo de planejamento das atividades, no desenvolvimento de equipamentos e no debate de projetos elaborados por outras áreas (educação, cultura, saúde, transporte, assistência social) que tem relação com o lazer e a recreação (MARCELLINO, 2008).

Na busca por um entendimento amplo da atuação profissional no lazer e recreação, passei a frequentar o Grupo de Estudos Gestos e Palavras², da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O ingresso no grupo me aproximou de debates e reflexões sobre as relações entre a teoria e a prática do lazer e recreação.

O pouco reconhecimento profissional na atuação como recreacionista e professor de academia me levou a buscar propostas de formação que superasse os modelos tradicionais dos cursos de atualização profissional da área de Educação Física, e que permitisse a valorização profissional. Nesse intento ingressei em 1999 numa especialização *lato sensu*, da Universidade de Franca (UNIFRAN), instituição privada localizada em Franca/SP, cidade localizada no interior do estado de São Paulo. O curso escolhido foi na área da saúde, na modalidade *Personal Trainer*, visto que, o mercado de trabalho e a valorização profissional nesse segmento expandiam-se naquele período. O conteúdo dessa formação vinculou-se aos temas das disciplinas biológicas da Educação Física (fisiologia, biomecânica, sistema endócrino, crescimento e desenvolvimento motor, medidas e avaliação), propiciando a aquisição de conhecimentos, métodos e técnicas para qualificar a prescrição de exercícios às pessoas de diversas faixas etárias e grupos especiais (diabéticos, hipertensos, cardíacos, obesos). Essa experiência também permitiu o acesso à investigação científica através do conteúdo da disciplina metodologia da pesquisa, prevista no programa do curso para orientar a elaboração do trabalho de conclusão. O resultado desse trabalho além de servir como requisito para a obtenção do título de especialista em Educação Física me permitiu a inserção em eventos acadêmicos da área. Essa trajetória contribuiu com a construção do saber, a formação e a atuação profissional, mas foi decisivo para estabelecer o campo do lazer como minha área de atuação e de estudos.

Após a conclusão da especialização em 2000, assumi o cargo de coordenador de esportes no clube social recreativo onde atuava como professor. Foi a partir dessa oportunidade, de atuação na gestão de esporte e lazer, que as interrogações sobre a formação e atuação profissional no campo do lazer tornaram-se necessárias para o meu desenvolvimento profissional. Os incômodos e as dúvidas decorreram das observações do cotidiano do trabalho no clube em relação à participação dos sócios nas atividades, da atuação dos profissionais e diretores.

² Grupo de Estudos liderado pelas professoras do curso de Educação Física da UFSCar Elizara Carolina Marin e Yara Maria de Carvalho no período de 1997-1998. O grupo constituía-se por alunos de graduação em Educação Física da instituição e membros externos e se reunia semanalmente para discutir questões ligadas aos estudos do lazer, recreação, lúdico e jogo. A minha participação nesse grupo ocorreu no ano de 1998.

Em 2003 ingressei como aluno especial do programa de pós-graduação *stricto sensu*, do curso de mestrado em Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), na área de concentração Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer. No período de 2004 a 2006, como aluno regular, investiguei o processo de desenvolvimento das propostas de atividades de esporte e lazer de três clubes social recreativos de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Essa aproximação com a pós-graduação e a pesquisa me levou a participar do Grupo de Pesquisa em Lazer (GPL) que se reunia com periodicidade trimestral até 2010 e semestral até 2013, ano em que o grupo foi extinto. Os encontros organizavam-se por debates temáticos que balizavam as pesquisas desenvolvidas no grupo cujo objetivo era orientar ações e produzir conhecimento e bases para outras pesquisas nas áreas de políticas públicas, formação e atuação profissional e meio ambiente. Essa vinculação ao mestrado, ao GPL, à participação em eventos acadêmicos e à publicação de trabalhos em revistas científicas e capítulos de livros contribuiu com a minha qualificação profissional e acadêmica.

Esse caminho me oportunizou a docência no curso de Educação Física, nas modalidades bacharelado e licenciatura, em duas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, ministrando as disciplinas, natação, lazer e recreação, educação física escolar, esportes coletivos e desenvolvendo orientações de trabalhos de conclusão de curso relacionados aos temas recreação, lazer e lúdico.

Essa trajetória permitiu a ampliação do meu entendimento sobre o papel da formação no lazer e a sua importância para a qualificação na atuação profissional. Destaco que o envolvimento com esses processos formativos vivenciados nos diversos espaços (acadêmico, profissional, cursos complementares) em diferentes áreas vem contribuindo e ressignificando o olhar dos objetos que permeiam a minha atuação como professor de Educação Física nos segmentos que trabalhei e continuo atuando desde os anos 2000: gestor de esporte e lazer no setor corporativo (2002 a 2008), professor universitário (desde 2005), professor do ensino fundamental da rede pública (desde 2008) e formador do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)³ desde 2007.

³ É uma modalidade de programa de esporte recreativo e lazer desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Inclusão Social (SNELIS) do Ministério do Esporte (ME) que é responsável pelo Programa Vida Saudável (VS). Este segundo até 2012 constituía-se em um tipo de núcleo do PELC, entretanto, em 2013 tornou-se um programa independente com diretrizes próprias, com o foco de atender prioritariamente pessoas com mais de 60 anos de idade. Como o grupo de formadores, objeto deste estudo, atua nos dois programas, destaco que optei por abordar especificamente as questões do sistema de formação referente ao PELC, visto que este é o tipo de núcleo que mais teve conveniamento e por estar em vigência desde a implementação do programa em 2003. Com isso é nessa modalidade que os formadores do programa mais atuaram até o momento.

O desafio deste estudo tem relação com a minha experiência profissional no PELC, mais especificamente em compreender o sistema de formação do programa. O PELC é um programa social de abrangência nacional, desenvolvido pelo Ministério do Esporte (ME) sob a coordenação Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS). O objetivo deste programa consiste em fomentar políticas públicas e sociais que atendam à demanda por lazer da população, sobretudo das pessoas que vivem em locais e situação de vulnerabilidade social. Destarte o programa busca democratizar e universalizar o acesso desse público às práticas e conhecimentos do esporte recreativo e do lazer de maneira integrada às demais políticas públicas para favorecer o desenvolvimento humano.

As experiências profissionais e de estudo no campo do lazer foram determinantes na definição da área e tema a ser investigado nesta pesquisa que desenvolvi no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de concentração - Lazer, Cultura e Educação, especificamente na linha de pesquisa que estuda os temas Formação, Atuação Profissional e Políticas de Lazer. O ingresso como aluno regular do Programa também me possibilitou o vínculo ao Oricolé - Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer - grupo que estuda e produz pesquisas em três linhas no campo do lazer: 1) Atuação Profissional em Lazer nos Diferentes Setores; 2) Lazer, Formação Profissional e Currículo; 3) Políticas Públicas de Lazer⁴.

Em todas essas esferas de atuação a formação constitui-se como fio condutor no processo de qualificação profissional. Na atuação, como professor na escola e na IES, a formação manifesta-se por meio dos saberes mobilizados para planejar e desenvolver as aulas, refletir as situações vivenciadas no e com o grupo de alunos. Na escola esse processo concretiza-se no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI)⁵, nos cursos e palestras trimestrais sob a coordenação da

⁴ A primeira linha pesquisa as relações entre Lazer, mercado de trabalho, serviços e atuação profissional em diferentes setores. Lazer e intervenção profissional considerando a perspectiva da animação cultural. A segunda sobre o lazer enquanto campo de formação em diversas áreas do conhecimento, considerando diferentes níveis de ensino e contextos formais e não-formais. A terceira tem o objetivo de compreender, avaliar e analisar o papel do Estado nos processos de organização de políticas públicas de lazer. Discutir a produção histórica dos direitos sociais e o lugar institucional e político que o lazer tem ocupado na gestão pública. Disponível em: <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0333708U3X6DNZ>. Acesso em: 20 mai 2014.

⁵ O HTPC e o HTPI são duas modalidades de organização do trabalho pedagógico do professor desenvolvido na escola em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O papel do HTPC e do HTPI é permitir o desenvolvimento de atividades como formação continuada, correção de provas, reflexão coletiva sobre o trabalho docente, reuniões com pais e planejamento de aulas. O objetivo desses momentos é aperfeiçoar a prática do professor. O HTPC conta com a participação permanente dos coordenadores pedagógicos e a sua função é organizar esses momentos de formação, assim como acompanhar de perto o que é realizado individualmente e orientar o diálogo sobre a prática docente, promovendo a troca de experiências na escola.

secretaria da educação e no apoio da prefeitura na realização dos estudos da pós-graduação⁶. Na IES a formação se restringe a reunião pedagógica e as atividades de extensão⁷.

No PELC, como a formação é um dos seus eixos norteadores, várias ações desenvolvem-se com o objetivo de qualificar os recursos humanos do programa. Atualmente a formação é planejada, organizada, desenvolvida e avaliada pela UFMG por meio do Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR) que possui vínculo com a EEFFTO. As ações de formação consistem de encontros semestrais dos bolsistas formadores, encontros virtuais trimestrais, plataforma de Ensino a Distância (EAD) para compartilhamento de conteúdos, materiais didáticos e experiências de formação, encontros regionais de formadores, encontros gerenciais de gestores, formadores e equipe técnica do ME.

Essa trajetória me desafiou a desenvolver, na área dos estudos do lazer, essa reflexão sobre o eixo da formação profissional em políticas públicas, mais especificamente, com o PELC. Este é um programa social de esporte recreativo e lazer proposto pelo governo federal que visa fomentar políticas públicas e sociais que atendam à demanda por lazer da população, sobretudo daquelas em situação de vulnerabilidade social. O objetivo principal do programa é democratizar e universalizar o acesso a práticas e conhecimentos do esporte e do lazer, integrados às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano. Esse programa também tem a pretensão de atender essa demanda, no extenso território brasileiro, pautado em três ações fundamentais: a implantação e desenvolvimento de núcleos de esporte recreativo e de lazer, a formação continuada e o monitoramento e avaliação dessa política.

O grupo de formadores do PELC é um dos responsáveis pelo desenvolvimento dessas ações. Atualmente o programa conta com vinte e um formadores (dez mulheres e onze homens) que para ingressarem nessa função participaram do processo seletivo realizado pela UFMG, instituição responsável desde 2010 pelo sistema de formação do programa. Esses formadores foram contratados como bolsistas da universidade com a função de capacitar os agentes sociais nos módulos presenciais (introdutório I e II, avaliação I e II) para atuar nos convênios no decorrer do período de implantação e desenvolvimento das ações da entidade conveniada.

⁶ Considero como formação o tempo de 30% da carga horária de trabalho, que o professor da rede é dispensado, sem ônus nos vencimentos, para se dedicar ao estudo e a pesquisa quando este se vincula a um programa pós-graduação (Stricto Sensu).

⁷ As reuniões pedagógicas, nas IES particulares onde atuo, ocorrem em dois momentos, o primeiro no início do ano e outro no começo do segundo semestre. Essas reuniões restringem-se em anunciar o calendário das atividades do curso e da instituição, o horário das aulas, as atribuições dos professores e as orientações gerais sobre os alunos. Uma ação que considero como um apoio a formação refere-se a liberação do docente, sem ônus aos vencimentos, para participar de eventos acadêmicos.

Diante deste cenário a proposta de investigação deste estudo buscou dialogar com autores que discutem política pública, esporte recreativo e lazer, formação profissional e construção de saber. Isso se justifica porque entendo que três fatores se manifestam e provocam implicações na abordagem destes temas no campo do lazer: primeiro a possibilidade desse conhecimento propiciar a ampliação dos estudos sobre a formação na área do lazer, visto que, “ainda se pensa que para atuar na área, não é necessário ter formação específica e aprofundada sobre o tema” (ISAYAMA et al, 2011, p. 167). Segundo porque esses desdobramentos podem contribuir com a estruturação das políticas de programas que tem a formação como eixo central das suas ações, no sentido de considerar os saberes do profissional no processo de construção das intervenções. Terceiro porque a aproximação com o debate produzido sobre a construção do saber possibilita entender a relação com a trajetória, à formação e a identidade dos formadores que atuam num programa de lazer.

Ao conceber a trajetória como um caminho que influencia e é influenciado pelas experiências vivenciadas por um profissional, no caso deste estudo o profissional do lazer, que atua como formador em um programa social, se faz necessário esclarecer quais as dimensões da vida desse sujeito constituem-se como referência nesse caminho. A trajetória concebida como um percurso, um caminho percorrido por uma pessoa até que ela assuma o lugar que ocupa na atualidade, tem imbricação com situações e escolhas relacionadas a um conjunto de fatores externos a sua profissão, que aliados às suas condições subjetivas, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha (BORGES, 1998).

Discutir a trajetória profissional significa dialogar com aspectos relacionados à profissão, mas também a situações exteriores ao trabalho. Raymond e Tardif (2000) classificam essas situações, exteriores ao trabalho, como pré-profissional, visto que se relacionam as situações vivenciadas nas dimensões pessoal, social, familiar, lazer, religiosa, escolar, esportiva e cultural, com a história de vida e a socialização das pessoas na escola, em períodos anteriores a sua formação profissional. Para esses autores, a história de vida e a socialização do professor, enquanto aluno da escola, definem boa parte daquilo que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis dessa profissão e sobre o como ensinar. Já a trajetória profissional do professor relaciona-se com todas as experiências vivenciadas na carreira ao longo do processo temporal de vida profissional. Esse processo caracteriza-se como de longa duração, com diferentes fases e mudanças, que deixa marca e incorpora nos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para Raymond e Tardif (2000, p. 225) a carreira, em conexão com a história de vida e a socialização:

permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que estes são incorporados às suas atitudes e comportamentos por intermédio de sua socialização profissional. Desse ponto de vista, ela permite fundamentar a prática do professor – o que ele é e faz – em sua história profissional.

Nesse contexto entendo a trajetória como um caminho, impregnado por situações vivenciadas nas experiências pessoal e profissional, que marcam a identidade desse sujeito. Assim conhecer a trajetória dos formadores do PELC, significa identificar o caminho percorrido por eles até assumir o lugar profissional que ocupam hoje. Ao propor o desafio de investigar a trajetória dos formadores do programa, entendo que esse processo deve constituir-se em conexão com os saberes desse profissional.

Para estabelecer a concepção de saber que orientou as investigações desse trabalho, busquei colocar em diálogo os estudos da teoria moderna com os fundamentados na concepção pós-moderna.

Para Veiga-Neto (2011) a distinção entre essas teorias está na forma como elas concebem o sujeito. Nas teorias modernas compreende-se o sujeito com um ser natural que preexiste ao mundo social, político, cultural, econômico e educacional, ou seja, o sujeito constitui-se como “uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, *desde sempre aí*, presente no mundo” (p.108). Para essa teoria os sujeitos dotam-se de uma natureza comum com capacidade intrínseca de aprender a ser soberano e não manipulável sob a influência das questões sociais, políticas, culturais, educacionais e econômicas, cabendo

justamente à Educação o papel de colocar em movimento as contradições – sejam sociais, sejam epistemológicas – para superá-las, de modo que o sujeito progrida ao longo de estruturas que ou já estavam aí ou que vão se engendrando progressivamente. Em qualquer caso, o sujeito já estava desde sempre dado. Fosse ele completo porque ainda vazio – no caso de Kant -, incompleto porque alienado/ inconsciente da realidade política e social – no caso de Marx -, ou incompleto porque ainda psicogenticamente não de todo desenvolvido/ realizado – no caso de Piaget -, o importante é que o sujeito é tomado como um ente desde sempre aí, como um ator e agente a ocupar o centro da cena social e capaz de uma racionalidade soberana e transcendente a essa cena (VEIGA-NETO, 2011, p. 110).

Essa perspectiva moderna de investigação pode ser observada nos estudos de Tardif (2002), Tardif; Raymond (2000), Gauthier et al (1998) e Pimenta (2002) por conceberem o saber de forma objetiva, como sendo as competências, as habilidades, as atitudes e os conhecimentos adquiridos pelo sujeito de forma natural na confluência de fontes variadas

provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar (saberes curriculares, das disciplinas), dos lugares de formação (cursos, palestras, encontros, estágios, eventos), da experiência pessoal e do exercício da profissão.

Busco com essa investigação aproximar-se do viés objetivo proposto pelos estudos sobre trajetória e saberes produzidos sob a luz da teoria moderna da educação, entretanto, o desafio foi encontrar possibilidades de diálogo com teorias que permitam compreender a construção dos saberes sobre lazer relacionando-os aos conceitos de ideologia e poder, que articulados a outros, como por exemplo, a alteridade, a diferença, a subjetividade, a significação e discurso, o saber poder, a representação, a cultura, o gênero, a raça, a etnia, a sexualidade, o multiculturalismo, podem trazer diferentes relações entre as situações, os momentos e as circunstâncias na produção de sentidos e significados sobre lazer ao longo da trajetória dos formadores do PELC.

Para caminhar nessa direção procuro dialogar com os estudos pós-modernos, cuja teoria abandona a noção do *sujeito desde sempre aí* e propõe uma forma de investigação mais detalhada para demonstrar as maneiras que esse sujeito se institui. Segundo Veiga-Neto (2011, p. 111) essa noção constitui-se principalmente a partir dos métodos propostos por Foucault, uma vez que suas investigações giram

em torno daquilo que ele mesmo denominou os três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes - que ele trabalhou no registro da *arqueologia* -, a objetivação de um sujeito nas práticas de poder que divide e classifica - que ele trabalhou no registro da *genealogia* - e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo - que ele trabalhou no registro da *ética*. Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos ... sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle de dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou auto conhecimento.

Segundo Veiga-Neto (2011, p. 112) essa perspectiva pós-moderna de conceber o ser humano, como sujeito e, não como uma entidade anterior e acima da sua própria historicidade, busca entender a sua dimensão humana explicando “como se forma isso que está aí e que chamamos de sujeito”. Essa busca ocorre através da investigação das práticas discursivas articuladas às práticas não discursivas (condições econômicas, sociais, políticas, culturais, educacionais) considerando o caráter científico dessas práticas nas suas análises, mas também, de outros que independem dele. Na proposta da análise arqueológica, por exemplo, o interesse da investigação pauta-se em “buscar homogeneidades básicas que estão

no fundo de determinada episteme [...] regularidades muito específicas, muito particulares, que formam uma rede única de necessidades *na, pela e sobre a* qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim” (VEIGA-NETO, 2011, p. 48).

Nesse contexto busco caminhos que possam dirigir a minha atenção, sensibilidade e percepção para compreender de outro lugar e com outro olhar, os objetos, discursos, conceitos que permeiam a formação e a construção do saber sobre lazer dos formadores do PELC.

Essa proposta de compreender a trajetória e o saber dos formadores constitui-se como uma estratégia inicial, um ponto de partida, para identificar com vários olhares se os saberes dos formadores influenciam o sistema de formação do PELC, como também, se esse sistema interfere e ou transforma, (re)significa a trajetória e os saberes do formador.

A discussão sobre a relação entre a trajetória e a construção do saber dos formadores do PELC permite uma interlocução com a questão de identidade. Identidade não como um fato autônomo que tem como referência si próprio, mas como uma construção, um processo de produção social que se relaciona com a diferença, que envolve relações de poder. Nessa perspectiva entendo a identidade e a diferença como processos imbricados, como produtos do uso da linguagem que trata

as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2000a, p. 96).

A identidade não se constitui como uma essência, um fato seja da natureza ou da cultura ela é “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2002, p. 18). A identidade também se caracteriza por ser “instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder” (SILVA, 2000, p. 97).

Estabelecer diálogo com a identidade, a diferença e as representações contribui para identificar, na trajetória dos formadores, o como ocorre o aprofundamento nos estudos do lazer e a sua relação com a construção do saber e o processo de formação. Entendo que as experiências na trajetória dos formadores constituem-se como integrantes da construção dos

saberes e ‘o como’ tais experiências contribuem com a constituição da identidade dos formadores.

A trajetória, o saber e a identidade dos formadores do PELC podem estar relacionados à formação acadêmica inicial e às várias situações vivenciadas no âmbito profissional. Entretanto, não posso deixar de considerar que a história de vida, as experiências anteriores à profissão e as vividas em outras esferas do seu cotidiano, como por exemplo, no tempo de lazer, engajamento em movimentos de estudantes e ou profissional, participação em conselhos de escola, municipais, em conferências, cursos, palestras, atividades artísticas, também podem influenciar nesse processo. Portanto, entendo que a construção do saber desses profissionais pode constituir-se em diferentes contextos da sua trajetória, tais como: experiências vivenciadas na infância, juventude, idade adulta e velhice, sem deixar de considerar os contextos culturais regionais, hábitos, costumes e acesso a informação, educação, esporte e lazer e engajamento social e político que permearam essas fases da vida.

Essa diversidade de oportunidade e acesso a informações, conhecimentos, competências e habilidades que se manifestam nesses diferentes contextos ao ser vivida, experimentada, praticada e construída socialmente na relação com a diferença pode influenciar no modo como esses profissionais se relacionam com a sociedade, o trabalho, o lazer, a formação pessoal, as questões social, profissional e política, portanto, nos modos de enxergar, agir e conduzir, modos de ser, estar e se relacionar com o mundo. Entender as relações do sujeito na sociedade com esse olhar permite o encontro com outras formas de se interpretar a construção do saberes sobre lazer dos formadores e, se, se constituem como saber-poder ao longo da sua trajetória.

Diante deste cenário a problemática central deste estudo constitui-se em investigar a trajetória dos formadores em relação as suas experiências pessoais de lazer, atuação profissional e espaços de formação (educação básica, curso de graduação e pós-graduação e atividades complementares - cursos extracurriculares, grupos de convivência, estudo e pesquisa, eventos acadêmicos) e a possível construção de saberes na área do lazer. A proposta da pesquisa para identificar, compreender e analisar como se estabelecem as relações entre a trajetória, a construção do saber e a formação profissional dos formadores do PELC pauta-se em três questões norteadoras:

- 1) Qual a trajetória do grupo de formadores e os seus espaços de formação?
- 2) Como os formadores do PELC constroem seus saberes profissionais?
- 3) Que significado é atribuído por esses profissionais às experiências adquiridas/incorporadas durante a sua trajetória?

Nesse contexto, o objetivo central da pesquisa consiste em identificar e analisar a construção dos saberes dos formadores do PELC considerando a trajetória do grupo, espaços, pessoas e instituições que podem influenciar a formação desses formadores. Assim sendo, os objetivos específicos do estudo são: **1)** Analisar a trajetória profissional do grupo de formadores; **2)** Compreender como os saberes pessoais e da formação profissional (considerando a relação com os espaços, as pessoas, as instituições e as experiências) são construídos e articulados com a sua trajetória na atuação como formador do PELC e **3)** Analisar se as experiências de lazer dos formadores influenciam e/ou são apropriadas como saber sobre o lazer e a possível relação com a qualificação na formação do profissional para atuar na área.

Para alcançar o que está proposto organizei a tese em seis capítulos.

O primeiro apresenta a trajetória que me trouxe para esta investigação. Esclareço o tema abordado, as concepções que embasam o debate sobre o objeto, o problema e os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo descreve a metodologia do trabalho apontando os caminhos percorridos e a busca de possibilidades de investigação, no campo do lazer, que possam contribuir com a construção dos saberes sobre lazer a partir de um olhar ordenado e rigoroso que não tem a pretensão de encontrar verdades e certezas, mais respostas que dizem sobre o que os formadores vivenciaram e experimentaram na realidade dos encontros nos espaços e instituições de trabalho, nos momentos de lazer nas diferentes fases da sua vida, considerando a justaposição do conhecimento e das subjetividades.

No terceiro capítulo o desafio, consiste em apresentar como a política social e a política pública constituiu-se ao longo dos anos no Brasil, no sentido de permitir o acesso ao esporte e lazer, manifestação garantida na constituição do país como direito social de todos. Apresentar o panorama da política social e da política pública no país justifica-se pelo fato, da investigação do trabalho relacionar-se ao processo de formação dos formadores de um programa social, desenvolvido pelo ME, mais especificamente pela SNE LIS, que compõe a política e o Plano Nacional de Esporte (PNE), juntamente com ações de outras duas secretarias, a Secretaria Nacional do Esporte de Alto Rendimento (SNEAR) e a Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor (SNFDDT). Na atualidade, o compromisso da SNE LIS consiste em consolidar o PELC, conscientizando os parceiros da importância do investimento nas políticas públicas de esporte e lazer, no sentido de contribuir para que estas avancem do atual estágio de política de governo para dimensão mais ampla de Política de Estado.

No capítulo quatro descrevo a trajetória do PELC, desde a sua implementação em 2003, até o atual desenho, a sua relação com a formação e as mudanças no processo de desenvolvimento desse eixo, que o programa trata como um elemento central, uma ferramenta pedagógica que contribui com o desenvolvimento de políticas locais que avança o esporte e o lazer como direitos sociais.

No quinto capítulo discuto a formação profissional na política pública de lazer. Para construir esse momento, arrisco os primeiros passos para compor um diálogo com os trabalhos que versam sobre formação na área da educação, que tenha articulação com a trajetória e a construção do saber, mas também, que se aproxima das teorias pós-críticas da educação. Estas teorias, especificamente às que discutem o currículo, tem o ‘poder’ como a questão central para diferenciá-la da teoria tradicional. Para Silva (2005) a teoria tradicional caracteriza-se como neutra, científica e desinteressada que aceita mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes concentrados em questões técnicas, restritas em saber o ‘quê’ e o ‘como’ de maneira óbvia preocupando-se unicamente com a organização. Já a teoria pós-crítica preocupa-se em submeter este ‘quê’ a um questionamento constante, no viés do ‘por quê’.

No sexto e último capítulo trago a reflexão dos objetos captados na pesquisa de campo sob a luz do referencial teórico com o objetivo de trazer contribuições para o debate da formação no campo dos estudos do lazer, vislumbrando a possibilidade de compreender que o processo de construção dos saberes sobre lazer do profissional que atua com programas de esporte recreativo e lazer na política pública deve ser constituído como poder-saber, porque somente através do empoderamento dos sujeitos é possível estabelecer caminhos que possam tornar o lazer um direito social acessível a todos.

A provocação que trago para esse estudo, no que se refere ao encontrar caminhos para identificar e analisar a construção dos saberes dos formadores do PELC, a partir da investigação da trajetória do grupo, dos espaços, das pessoas e instituições que influenciam a formação, vislumbra a possibilidade de estabelecer conexões com as subjetividades, representações, relações de poder-saber e a concepção política e cultural desses profissionais.

Para tanto, apresento no próximo capítulo os caminhos percorridos para encontrar as possíveis respostas para as provocações centrais da tese. Por que ‘possíveis’ caminhos e respostas? Porque compreendo que o que encontrei na pesquisa de campo são respostas que se construíram ao longo da trajetória do formador, respostas que se (re)significaram e continuarão modificando-se após o período da pesquisa devido a mudança de concepção

sobre as questões política, cultural e social que permeiam a sociedade, o programa e os sujeitos do processo.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: A BUSCA DE POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DO LAZER

Estabelecer o ‘o quê’ e, depois problematizá-lo, parece ser o primeiro passo de um estudo. A partir deste pontapé inicial, o desafio do pesquisador é delinear uma metodologia que possa levá-lo a encontrar respostas para o objeto a ser investigado. Para Meyer e Paraíso (2012) isso significa entender a pesquisa como um processo pedagógico que tem caminhos a percorrer, percursos a trilhar, trajetões a realizar, por meio de ‘formas’, que também devem basear-se em conteúdo, perspectivas e teorias. Então o primeiro desafio da tese foi definir um tema e uma problematização que possibilitasse não só a definição dos objetivos da investigação, mas também, o diálogo e provocações com estudos e teorias que não se restringissem aos paradigmas da ciência moderna.

Para seguir nessa trajetória fundamentei a investigação do objeto da pesquisa em constante diálogo com os trabalhos da área da Educação, dos Estudos do Lazer e dos Estudos Culturais, tendo em vista conceber a sociedade a partir da sua concretude e subjetividade. Ao me aproximar dessas três áreas, não quis traçar percursos que me levassem a simplesmente descobrir a causa e ou o motivo dos estudos sobre construção de saber e formação e, com isso, dialogar e analisar o objeto de maneira superficial e limitada. Contrário a isso, aspirei fundar caminhos que me permitissem estabelecer relações entre as situações, os momentos e as circunstâncias da formação no âmbito pessoal e profissional que se transformam em situações de construção do saber na trajetória do formador do PELC.

Portanto, a trajetória teórico-metodológica desta pesquisa tentou superar as concepções de neutralidade e objetividade, que ainda marcam parte das investigações acadêmicas no campo dos Estudos do Lazer e de outras áreas de pesquisa.

Para alcançar esse propósito destaco que foram quatro os princípios teórico-metodológicos orientadores da tese: 1) o exercício da suspeita; 2) a necessidade do pesquisador assumir suas intenções na pesquisa; 3) o abandono da pretensão de totalidade na investigação; 4) a adoção de uma postura ética do pesquisador no processo de investigação (DAL’IGNA, 2012). Para Veiga-Neto (2002) pesquisar sob esses princípios norteadores da investigação, utilizando um método científico ordenado e rigoroso, mas não exato, significa permitir, tanto ao pesquisador que produz a pesquisa quanto aos outros que a leem ou aos quais se comunicam através dela, identificar o(s) paradigma(s) que situa(m) a pesquisa.

Dal'Igna (2012, p.198-199) caracteriza o princípio do exercício da suspeita como o ato de desconfiar das verdades e das certezas, visto que a verdade é produzida neste mundo e nele produz efeitos. Assim a problematização da investigação deve considerar “o que é o dito e pensado sobre o tema, como também aquilo que pode ser tomado como falso ou inadequado, quanto e, sobretudo, o que pode ser compreendido como verdadeiro, certo ou adequado”. Nessa perspectiva a construção e a explicação de um problema de pesquisa podem concretizar-se de formas diferentes. Isso significa que as respostas encontradas nas pesquisas devem ser consideradas como parciais e provisórias. Em relação ao princípio de assumir as intenções na pesquisa, a autora, aponta que “os conhecimentos produzidos na e pela pesquisa devem ser compreendidos em termos de verdade e poder”. O abandono da pretensão de totalidade, significa reconhecer que: “a) os conhecimentos produzidos pela pesquisa serão sempre parciais, e não totais; b) tais conhecimentos não poderão ser analisados de forma totalitária”. Ao abandonar a pretensão o pesquisador admite a provisoriedade do saber. O quarto, e último princípio, a adoção da postura ética, fundamenta-se no pressuposto que a pesquisa não é um procedimento guiado pela pura racionalidade e que todas as investigações tem implicações éticas, com a sua natureza, com as pessoas envolvidas e com as finalidades do estudo (DAL'IGNA, 2012, 199).

Para cumprir o desafio de ser ordenado e rigoroso sem a pretensão de ser exato na pesquisa apresento a seguir os pontos que orientaram essa investigação com o propósito de buscar, apontar e criar caminhos, sentidos e significados a respeito da construção do saber sobre lazer ao longo da trajetória e do processo de formação dos formadores do PELC.

Deste modo organizo este capítulo em três momentos. Inicialmente apresento, de maneira mais específica, o grupo de formadores investigado, visto que as características gerais e o papel do grupo no PELC serão apresentados detalhadamente no quarto capítulo. Em seguida esclareço a concepção dos tipos de pesquisa e análises que nortearam a trajetória percorrida no processo de investigação, momento que se caracterizou como o primeiro ato para compreensão do saber. No terceiro momento traço o cenário das entrevistas semiestruturadas e grupo focal ambos *online*, via *Hangout On Hair*⁸. Essas duas estratégias se assemelham à metodologia presencial, no entanto receberam adaptações para serem realizadas no formato à distância. O quarto momento constituiu-se da análise de dados que se

⁸ Plataforma de mensagens instantâneas e chat de vídeo desenvolvido pelo *Google*, lançada em 15 de maio de 2013, durante a conferência de desenvolvedores *Google I/O*. Essa ferramenta substituiu três produtos de mensagens que o *Google* havia implementado simultaneamente nos seus serviços, incluindo o *Google Talk*, *Google+ Messenger* e o *Hangouts*, um sistema de vídeo chat presente no *Google+*. Essa ferramenta permite a realização de chamadas com uma pessoa ou com um grupo de pessoas através de computador e smartphone. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Hangouts. Acesso em: 26 nov. 2014.

concretizou através da triangulação das informações observadas nas duas estratégias de coleta de dados, sob a luz da análise de conteúdo.

2.1 O grupo de formadores do PELC

Neste tópico apresento os aspectos mais específicos do grupo de formadores que participa da pesquisa, porque compreendo que as situações vivenciadas na trajetória desses profissionais e de elaboração deste trabalho podem ter sentidos e significados que contribuem com a compreensão do enredo da nossa proposta teórico-metodológica.

A pesquisa contou com a participação de dezessete formadores residentes em diferentes regiões do país⁹. Na etapa da investigação documental do currículo Lattes dos sujeitos da pesquisa, que ocorreu no primeiro semestre de 2014, o grupo contava com vinte formadores, visto que um havia saído por motivos particulares e o outro se afastou do programa devido à incompatibilidade de horário com a sua outra área de atuação profissional. Assim, o desenvolvimento da pesquisa iniciou com dezenove formadores, pois retiro desse total os meus dados, por ser o pesquisador responsável por essa investigação, mas também pertencço ao grupo. Entretanto, como a pesquisa pauta-se numa proposta teórico-metodológica que procura superar as concepções de neutralidade e objetividade no processo de investigação, o pesquisador, ao assumir as suas intenções na pesquisa de maneira ética e numa posição de suspeita, passa a constituir-se integrante desta trama e, entra em campo e se envolve com o jogo para dar sentido e significado aos saberes.

Destarte este estudo tem como objetivo identificar e analisar a construção dos saberes na trajetória deste grupo de formadores. Diante desse contexto entendo que os formadores caracterizam-se como um grupo real, visto que o vínculo entre os membros do grupo de formadores preexiste à pesquisa, portanto, eles já se conhecem e possivelmente reúnem-se por interesse comum que transcende os temas abordados na pesquisa (FLICK, 2009). Isso extingue a necessidade da criação de um grupo artificial¹⁰ para se investigar o objeto desta pesquisa.

⁹Os vinte e dois formadores residem nas seguintes regiões e, respectivas cidades do país: quatro no centro-oeste (dois de Brasília/DF, uma de Goiânia-GO e um de Campo Grande/MS), oito no sudeste (uma de Belo Horizonte/BH, uma de Ouro Branco/MG, um de Ipatinga/MG, um de Juiz de Fora/MG, dois de Vitória/ES, uma de Campinas/SP e um de Araraquara/SP), duas no norte (uma de Belém/PA, uma de Palmas/TO), quatro no Sul (dois de Porto Alegre/RS, uma de Caxias do Sul/RS e um de Maringá/PR), quatro no nordeste (uma em Recife/PE, um em São Lorenzo da Mata, um em Salvador/BA e um em Crato/CE).

¹⁰ Grupo criado com o objetivo de realizar uma pesquisa em que seus membros podem ou não se conhecer, podem ou não ter um interesse comum, portanto, não existe um laço prévio entre os participantes, eles se conhecerão no processo de investigação (FLICK, 2009).

O grupo de formadores do PELC possui ao menos quatro características que justifica o seu enquadramento na categoria de grupo real: 1) o fato da maioria (75%) dos integrantes, deste grupo que participa da pesquisa, atuar como formador do programa desde 2007 e os demais (25%) terem entrado no grupo nos processos seletivos de 2010 e 2012¹¹; 2) a convivência estabelecida entre os membros do grupo nos encontros de formação semestrais e nos encontros regionais entre formadores de uma mesma região, que também conta com a participação dos gestores dos convênios e os articuladores regionais¹². Destaco que nesses espaços de formação a convivência do grupo extrapola o espaço da formação estendendo para os momentos das atividades de lazer, visto que em todos esses encontros a organização do evento ou o próprio grupo de formadores organiza-se para vivenciar diferentes experiências culturais; 3) a interação entre esses profissionais no desenvolvimento das formações quando atuam em duplas, trios e ou grupos maiores no desenvolvimento dos módulos nos convênios; 4) a experiência do grupo sobre às especificidades pedagógicas, temas, conceitos, eixos e princípios norteadores do programa.

Após essa contextualização do grupo de formadores descrevo no próximo item os caminhos metodológicos percorridos, que se constituem tanto de procedimentos tradicionais de investigação (levantamento bibliográfico e entrevista), como também de outros princípios teórico-metodológicos que possibilitam outras formas de conceber e outros modos de fazer a investigação. A escolha desse caminho pode trazer sentidos diferentes permitindo um ressignificar na compreensão de como a construção dos saberes concretiza-se na trajetória dos formadores.

¹¹ Os 75% dos formadores que atualmente integram o grupo de formadores desde 2007, também participaram do processo seletivo de 2010 ou de 2012 para tornarem-se bolsistas da UFMG. A trajetória da constituição do grupo de formadores desde a origem da implantação do programa encontra-se detalhada no capítulo III, tópico que caracterizei o PELC.

¹² Esses profissionais foram contratados a partir do edital de 2012 (ANEXO A) inicialmente com a nomenclatura de Coordenador Regional. Mais tarde, após um debate do papel desse profissional no programa é que o cargo passou a ser denominado de Articulador Regional. Cada articulador deve atender as demandas da equipe gestora responsabilizando-se por aproximadamente 21 convênios assumindo as seguintes funções: realizar estudos sobre processos didático-pedagógicos em ensino e aprendizagem para aplicação nos Núcleos de Esporte e Lazer do Programa; acompanhar as atividades de execução e formação de agentes sociais para atuarem nos núcleos de Esporte e Lazer, em âmbito regional; construir, embasar e implementar elementos de avaliação do PELC e Vida Saudável quanto à: caracterização dos beneficiários; participação no Programa; percepção dos usuários; efeitos e gestão do convênio; analisar e sistematizar os dados referentes às avaliações realizadas; contribuir com a construção de uma proposta nacional de monitoramento e avaliação dos convênios. Em 2014 os articuladores também passaram a ter que realizar encontros presenciais ou a distância com os formadores da sua região para discutir as demandas apresentadas identificadas pelo grupo de formadores da sua região no desenvolvimento dos módulos de formação com os convênios.

2.2 Caminhos metodológicos para a ‘construção de saberes’ e a ‘formação’ da e na pesquisa bibliográfica, documental e de campo

Este estudo consiste de uma investigação qualitativa que se desenvolveu combinando e articulando estratégias e procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Considero as duas primeiras pesquisas na perspectiva apresentada por Gil (1991). A pesquisa bibliográfica como aquela que acontece por meio da consulta em fontes bibliográficas de materiais já elaborados, como por exemplo, livros e artigos científicos. A consulta a esse tipo de fonte permite ao pesquisador o contato e a cobertura de uma gama de fenômenos, publicados por diversos autores sobre o tema estudado, muito mais amplo do que aqueles que poderiam ser acessados de forma direta (GIL, 1991).

Segundo Gil (1991) a pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica. Para ele a diferença essencial entre esses dois tipos de pesquisa está na natureza das fontes. Para o autor na pesquisa documental os materiais consultados são aqueles que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Gil (1991) considera como esse tipo de fonte os arquivos de órgãos públicos e instituições privadas (associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc), cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. Nesse contexto classifico o currículo *Lattes*¹³ como um documento constituído de dados originais que ainda não recebeu tratamento analítico, portanto, se trata de “um objeto de natureza escrita um suporte que contém informação registrada, formando uma unidade, que pode servir para consulta, estudo ou prova” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67). A consulta e a análise dos documentos possibilitaram complementar e perceber outras formas de olhar e perceber as informações da pesquisa bibliográfica e, com isso, desvelar aspectos novos acerca do tema e problema da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa bibliográfica ocorreu por meio do levantamento bibliográfico no sistema de bibliotecas integradas da UFMG, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no Sistema de pesquisa de periódicos e Banco de Teses da CAPES, no acervo do ORICOLÉ/EEFFTO (Laboratório de Pesquisas sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer), nos sites dos periódicos que publicam sobre esporte, lazer e formação na área da Educação Física, do Lazer, da Educação e de Políticas Públicas (LICERE/CELAR/EEFFTO/UFMG, Revista

¹³ É um documento que registra a vida pregressa e atual de professores e pesquisadores, sendo elemento indispensável à análise de mérito e competência dos pleitos apresentados ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e as Instituições de Ensino Superior. Os dados desse documento possuem padrão nacional com riqueza de informações e ficam disponíveis para consulta pública na Internet, oferecendo maior transparência e confiabilidade às atividades do CNPq e das Instituições de Ensino Superior. Disponível em http://www.oswaldocruz.br/curriculo_lattes.asp. Acesso em 20 mai. 2014.

Brasileira de Estudos do Lazer/ANPEL, Movimento/UFRGS, Motriz/UNESP - Rio Claro/SP, Motrivivência/UFSC, Revista da Educação Física/UEM, Revista da ANPED). Para a localização, a consulta e a seleção dos estudos utilizo como referência os termos formação, construção do saber, trajetória, lazer, esporte e política pública de lazer e política pública de esporte e lazer. Para ampliar a busca de informações também as realizei articulando esses termos entre si e, relacionando-os as palavras professor, docente e profissional.

O desenvolvimento da pesquisa documental aconteceu através da consulta, seleção e análise de documentos oficiais e técnicos/ pedagógicos do PELC e do currículo *Lattes* dos formadores. O acesso às informações do programa ocorreu por intermédio da consulta dos documentos (leis, diretrizes, editais de seleção dos formadores e convênios, cartilhas, projeto de formação do CELAR/UFMG - proposta do sistema de formação apresentado ao ME, relatórios e tutoriais dos encontros de formação a distância dos formadores) disponíveis no site do ME, nos arquivos da EEEFTO/CELAR e nos materiais impressos (pautas, registros, informes) distribuídos nos encontros de formadores e outras reuniões do PELC. Para o mapeamento do currículo dos formadores consulte a página de cada um na Plataforma *Lattes*¹⁴ para buscar as informações disponíveis nas categorias do formulário¹⁵. Esses procedimentos de investigação nas fontes documentais foram relevantes na tese para subsidiar a caracterização do programa, como também, para conhecer e identificar, objetivamente a trajetória do grupo de formadores.

A pesquisa de campo concretizou-se através do emprego das técnicas da entrevista semiestruturada e grupos focais (GF), ambos realizados *online* via *Hangout On Hair*. A utilização desses vários instrumentos na coleta dos dados teve a pretensão de permitir ao pesquisador olhar para os discursos dos sujeitos no contexto individual e em grupo. Essa estratégia também teve a intenção de analisar o conteúdo dos discursos na perspectiva da triangulação das informações. Para Bunchaft; Gondin (2004, p. 66) essa proposta permite ao

¹⁴ Essa plataforma constitui-se como a base de dados, pública, de currículos de pesquisadores e instituições das áreas de Ciência e Tecnologia criado pelo CNPq. Os dados disponíveis nessa plataforma são utilizados pelas principais universidades, institutos, centros de pesquisa e fundações de amparo à pesquisa dos estados como instrumento para a avaliação de pesquisadores, professores e alunos. O acesso tanto no que se refere ao ingresso quanto à recuperação das informações acontece através da Internet. Apesar da disponibilização pública das informações, instituições de ensino, pesquisa e inovação do País têm solicitado ao CNPq o acesso aos dados curriculares de seus professores, pesquisadores, alunos e colaboradores, com o objetivo integrar os dados do *Lattes* aos seus sistemas de informação, gerar indicadores internos de produção científica e tecnológica, realizar estudos através da aplicação de ferramentas de mineração de dados, e apoiar a implementação de políticas de gestão. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 20 mai. 2014.

¹⁵ Formação (acadêmica e complementar), atuação (profissional, linhas de pesquisa, área de atuação), projetos de pesquisa, produções (bibliográfica, técnica e artística/ cultural), educação e popularização de ciência e tecnologia, eventos, orientações, bancas e informações complementares.

pesquisador “avaliar as possibilidades de se chegar a conclusões similares ou complementares partindo de um único objeto de estudo complexo”.

Para Lüdke; André (1986) a utilização de diferentes procedimentos de investigação demonstra que a pesquisa busca tanto identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e proposições de interesse, como também, a possível retirada de evidências que possam fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador. Destarte compreendo que esse momento de seleção e escolha dos materiais analisados não se constituiu de forma aleatória, pois se guiaram por propósitos e ideias concretas que permeiam o objeto da pesquisa.

Para iniciar o processo de coleta de dados, tanto no que se refere à pesquisa documental (currículo *Lattes*, documentos oficiais), quanto na pesquisa de campo (entrevista e grupo focal *online*), organizei algumas ações para obter a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)¹⁶ da universidade.

Num primeiro momento elaborei uma carta-convite (APÊNDICE A), enviada via e-mail, para convidar os dezenove formadores do programa a participarem da pesquisa. O e-mail estabelecia um prazo de quinze dias para a devolutiva com uma resposta de aceite. O cumprimento deste prazo constituiu-se como um dos critérios para a definição dos formadores que participariam da pesquisa.

Simultaneamente a esses contatos iniciais com os formadores elaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE¹⁷ (APÊNDICE B) que submeti para avaliação do COEP via Plataforma Brasil¹⁸ juntamente com todo o escopo do projeto. Após sua aprovação, parecer 838.129 de 16 de outubro de 2014, encaminhei o TCLE, via correio, aos formadores que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

¹⁶ É o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade. Disponível em: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>. Acesso em: 20 mai. 2014.

¹⁷ O TCLE é um documento exigido pelo COEP/UFMG para ser assinado por todos os sujeitos que participam de pesquisas envolvendo humanos. O objetivo desse termo é garantir o respeito devido à dignidade humana. Para a UFMG, a coleta de dados pode ocorrer somente após o termo de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais terem a sua anuência à participação na pesquisa.

¹⁸ É uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP. Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf?jsessionid=205652FC8C5EE2E7BB263B98F6C3A97F.srver-plataformabrasil-srvjpdf131>. Acesso em: 20 mai. 2014.

Para iniciar o processo de coleta de dados, por intermédio da análise do currículo *Lattes*, estabeleci um prazo de trinta dias para os formadores devolverem o TCLE assinado, via correio ou presencialmente no encontro de formadores, ou identificado por impressão dactiloscópica¹⁹. Para os que cumpriram este primeiro prazo estabeleci um segundo prazo de quinze dias para a atualização do currículo na Plataforma *Lattes*.

Para garantir a lisura da pesquisa e a segurança dos sujeitos envolvidos, uma via do TCLE foi arquivada com o pesquisador e a outra cópia ficou com o formador que aceitou participar da pesquisa. Após esse processo de contato com os dezenove formadores, obtivi a anuência de dezessete deles, que cumpriram as etapas e se constituíram como o grupo a ser investigado, num primeiro momento por meio da análise documental do *Lattes*.

2.2.1 Análise documental do *Lattes* dos formadores

Nesse processo de análise do currículo procurei observar as características da formação acadêmica (graduação e pós-graduação), formação complementar, área de atuação profissional, vínculos com projetos de pesquisa e as respectivas áreas de interesse desse grupo de formadores, também busquei perceber as subjetividades das informações, pois este aspecto pode se constituir como um elemento influenciador no processo da pesquisa e na produção do conhecimento científico. Para Dal'Igna (2012) pesquisar nesse cenário propicia o exercício da suspeita, a proposição da intencionalidade em oposição à busca da totalidade na investigação e a apropriação da ética.

Essa etapa da análise documental permitiu o primeiro contato com as informações do objeto a ser investigado o que contribuiu com a constituição do *corpus* da pesquisa. Deste modo para encontrar elementos sobre às inquietações observadas a partir da análise documental do *Lattes* utilizei a entrevista semiestruturada *online* como o primeiro procedimento de coleta de dados na pesquisa de campo. Em seguida utilizei um segundo procedimento de coleta de dados, o grupo focal *online*, cuja elaboração do roteiro também se concretizou em diálogo com as informações e observações obtidas nos procedimentos anteriores.

Destaco que a proposição em utilizar essas duas técnicas de coleta de dados consistiu em provocar o diálogo com outros elementos que não seriam identificados somente com a análise documental, tais como, as experiências vivenciadas em outras esferas da vida desses

¹⁹ 1. Exame ou estudo dos dedos, notadamente das impressões digitais. 2. Sistema de identificação humana, por meio das impressões digitais. 3. O mesmo que *datilomania*. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/dactiloscopia>. Acesso em: 08 jun. 2014.

sujeitos que não se fizeram representadas e expressadas no currículo, uma vez que as informações ali disponibilizadas se restringiram a descrever a respeito da trajetória acadêmica e profissional dos participantes.

Essas outras técnicas possibilitaram a compreensão das subjetividades nas experiências de lazer e as relações estabelecidas com as pessoas e os espaços (atuação profissional, vínculos com movimentos sociais e políticos) no processo de formação vivenciado ao longo da trajetória dos formadores podem ter se constituído como situações que também contribuíram com a (re)construção do saber sobre lazer, esporte, política pública na trajetória dos formadores do PELC e na sua formação e atuação profissional na área do lazer e outras esferas de intervenção pedagógica.

2.3 Coleta de dados *online*: possibilidades e desafios na articulação de procedimentos convencionais com as ferramentas digitais na pesquisa acadêmica em estudos do lazer

Nesta pesquisa, propus realizar a coleta de dados, nesse viés de deslocamento das metodologias tradicionais, utilizando técnicas de entrevista semiestruturada e Grupo Focal (GF), ambas no formato *online*, à distância.

Mesmo apresentando semelhanças com a metodologia presencial a utilização destes recursos da internet na pesquisa exigiu a aproximação de estudos (Duarte, 2007; Flick, 2009; Schröder; Klering, 2009 e Brkanitch Filho, 2012) que já haviam se apropriado destas estratégias na área das ciências sociais e administração. Como se pode verificar no estudo de Schröder; Klering (2009, p. 333), ainda há poucas informações a respeito do grupo focal *online*

Mesmo a literatura internacional especializada não aborda, de forma unânime, a utilização de *on-line focus groups*, permanecendo a ênfase nos focus groups presenciais, sendo ainda poucos os livros ou artigos de periódicos – especialmente os disponibilizados em meio digital - dedicados à caracterização e à descrição da técnica em sua aplicação on-line.

Essa restrição de acesso a informações que pudessem nortear a organização e realização desta etapa da pesquisa concretizou-se como um desafio na tese. Portanto, destaco que essa etapa da pesquisa foi, tanto para o pesquisador como para os sujeitos investigados, um momento de construção de saberes sobre a utilização dessas ferramentas tecnológicas.

Todas essas pesquisas destacam que esses procedimentos realizados *online* possuem a mesma estruturação das metodologias presenciais com algumas peculiaridades. Entre elas destaco que a forma do envolvimento dos participantes na pesquisa, tanto nas entrevistas

quanto no GF, pode se caracterizar em dois tipos: a) síncrona, quando a pesquisa ocorre em tempo real na *internet* em salas de bate papo ou utilizando ferramentas de comunicação instantânea cuja conversação é registrada através de mensagens digitadas via *chat*; b) assíncrona, quando não é necessário que entrevistado e entrevistador estejam conectados à *internet* ao mesmo tempo e as mensagens ficam registradas no chat para depois serem consultadas.

Nessa pesquisa utilizei a ferramenta de comunicação instantânea *Hangout On Air* da *Google* que se caracteriza como síncrona. A diferença dessa plataforma das estratégias síncronas utilizadas nas outras pesquisas é a possibilidade dessa ferramenta disponibilizar a gravação de áudio e vídeo para registrar as entrevistas e do GF.

Alguns motivos e condições levaram-me a escolher essa estratégia para a coleta de dados: a) formadores residirem em diferentes regiões do país; b) eliminar a necessidade de investimento econômico, visto que não se previa recurso financeiro para custear os gastos com deslocamentos para a realização das entrevistas e GF presenciais; c) entrevistados terem as condições necessárias para participarem desse tipo de pesquisa (conta de e-mail, experiência com ferramentas de comunicação à distância e acesso a internet); d) facilitar o processo de transcrição das entrevistas na produção do material empírico escrito, pois, nesse formato as informações disponibilizadas pelos entrevistados ficam registradas em áudio e vídeo evitando que a transcrição dos dados ocorra imediatamente antes da realização da entrevista ou GF seguinte.

Esta opção também exigiu a disponibilização de orientações específicas referentes a utilização do recurso do *Hangout On Hair*, pois alguns participantes nunca haviam utilizado especificamente essa plataforma. Isso foi necessário para facilitar a familiarização e a operacionalização dos procedimentos e a minimização de possíveis problemas que pudesse acontecer no momento das entrevistas e dos grupos focais.

Inicialmente orientei, via correio eletrônico, quais os equipamentos básicos para a participação nos eventos *online* nessa plataforma (conta de e-mail no gmail, um computador, notebook ou smartfone com configurações básicas que permitissem o recebimento das chamadas - câmera, sistema de áudio, fones de ouvido e microfones, instalação plug-in -, conexão de internet com velocidade mínima de um megabyte e, no caso das chamadas via smartfone, em locais sem wireless, internet 3G). Outras orientações referiam-se aos procedimentos para o recebimento da chamada no momento da entrevista e do grupo focal (acessar a conta de e-mail indicada com 10 minutos de antecedência, clicar em aceitar a chamada, habilitar o microfone e a câmera do computadores ou notebook).

A operacionalização da entrevista e do grupo focal, utilizando o *Hangout On Hair*, foi organizada pelo pesquisador. Isso permitiu a utilização das ferramentas de agendamento e registro do procedimento através da plataforma. Em relação ao agendamento, primeiro ocorre o cadastro do e-mail de todos os formadores na conta do gmail do pesquisador. No dia da realização do procedimento (entrevista ou grupo focal) acessei a plataforma e selecionei a opção plus.google.com/hangouts/onair, cerca de trinta minutos antes do horário previsto, para a criação do evento descrevendo o nome e o horário. Em seguida selecionei o e-mail dos convidados e os adicionei ao evento para que eles fossem notificados, assim que compartilhei o convite. Esse convite também foi disponibilizado no e-mail e na janela do bate papo dos participantes. A confirmação dos participantes na chamada para a entrevista ou GF ocorreu na página do evento do *Google+* de diferentes dispositivos (computador, notebook e smartphone).

Com a chamada ativada, antes de começar o procedimento (entrevista ou GF), revisei algumas orientações básicas sobre a utilização das ferramentas da plataforma (acionamento do áudio e vídeo, digitação no bate papo em caso de problema no vídeo, instalação de *plug-in*²⁰). A realização dos procedimentos ocorreu depois da verificação de todos esses aspectos operacionais. Também destaco que os procedimentos foram gravados utilizando os recursos da própria ferramenta o qual o pesquisador aciona a opção de salvamento no canal de vídeos da conta na plataforma. Após os procedimentos realizei o download dos arquivos/vídeos²¹ no formato mp4²². Identifiquei cada entrevista com o nome, a data e o tipo de procedimento os quais foram arquivados em pastas. Em seguida fiz a transcrição do conteúdo das entrevistas e do GF os quais utilizei no processo de análise dos dados.

A estruturação e condução do roteiro das entrevistas e do GF também se constituiu como um momento significativo desses encontros. Isso permitiu que o tempo das sessões não extrapolasse a média prevista de até 60 minutos para as entrevistas e 90 minutos nos grupos focais, como também, o aprofundamento progressivo sobre o tema e a fluidez da discussão sem a intervenção contínua do entrevistador/moderador.

²⁰ O *plug-in* é um programa de computador usado para adicionar funções a outros programas maiores, provendo alguma funcionalidade especial ou muito específica (ver animações em Flash ou documentos em PDF. Eles também ajudam a melhorar o funcionamento de alguns vídeos e arquivos de áudio). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Plug-in>. Acesso em: 26 nov. 2014.

²¹ A elaboração desses procedimentos seguiu as orientações do tutorial da ferramenta disponível em: https://support.google.com/plus/answer/2553119?hl=pt-BR&ref_topic=2553242&rd=1. O recurso foi testado em chamadas extras oficiais antes de ser utilizado com os participantes da pesquisa. Acesso em: 26 nov. 2014.

²² É um algoritmo de compressão de arquivos de vídeo. Disponível em: <http://tecnologia.uol.com.br/produtos/ultnot/2006/12/19/ult2880u278.jhtm>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Destaco que no planejamento, organização, execução e condução de todo esse processo para a realização da coleta de dados *online* ocorreram revelações e posicionamentos que possibilitaram o cruzamento das informações de lugares e situações diferentes, permitindo enxergar neste lugar a possibilidade de identificar a construção de saberes.

Em seguida descrevo as características desses dois instrumentos, as etapas de delineamento, organização e condução junto aos participantes.

2.4 A entrevista semiestruturada *online*

A entrevista semiestruturada é um procedimento de coleta de dados que pode combinar perguntas abertas e fechadas possibilitando ao participante da pesquisa discorrer sobre o tema proposto. Segundo Manzini (1990/1991) o roteiro desse tipo de entrevista pode conter questões principais e outras que podem complementar o procedimento, dependendo das circunstâncias momentâneas à entrevista. Nesse contexto a entrevista “pode fazer emergir informação de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 1990/1991, p. 154). Boni; Quaresma (2005) aponta que esse tipo de entrevista também se assemelha ao contexto de uma conversa informal, entretanto, exige do entrevistador atenção para dirigir a discussão sempre que achar oportuno, por meio de perguntas adicionais, para elucidar questões que não ficaram claras ou para recompor o contexto, caso o entrevistado tenha fugido do tema. Pautado nesses pressupostos elaborei o roteiro das entrevistas e o encaminhei aos pareceristas que participaram do processo de qualificação, para a apreciação e possíveis contribuições que permitiram o fechamento do instrumento (APÊNDICE C).

Tabela 1 - Agendamento e mapeamento do perfil dos formadores: primeiras peças para a montagem do quebra-cabeça das entrevistas – Período? Quem? Quando? Prazos?

(continua)

| F | Região | Contato | Resposta | Agendamento | Entrevista |
|---|--------------|-----------|-----------|------------------|------------------|
| 1 | Nordeste | 03/dez/14 | 4/dez/14 | 8/12/14 - 14h | 8/12/14 - 15h |
| 2 | Nordeste | 03/dez/14 | 10/dez/14 | 15/12/14 - 14h | 15/12/14 - 14h |
| 3 | Centro oeste | 03/dez/14 | 14/dez/14 | 15/12/14 - 14h | 17/12/14 - 10h |
| 4 | Sudeste | 03/dez/14 | 5/dez/14 | 09/12/14 - 18h | 17/12/14 - 18h40 |
| 5 | Sul | 03/dez/14 | 10/12/14 | 17/12/14 - 20h | 17/12/14 - 20h |
| 6 | Sul | 03/dez/14 | 3/12/14 | 17/12/14 - 21h15 | 17/12/14 - 21h45 |
| 7 | Norte | 03/dez/14 | 16/12/14 | 22/12/14 - 16h | 22/12/14 - 16h |
| 8 | Sudeste | 03/dez/14 | 7/12/14 | 22/12/14 - 19h10 | 22/12/14 - 19h10 |
| 9 | Norte | 03/dez/14 | 18/12/14 | 23/12/14 - 9h30 | 23/12/14 - 9h30 |

Tabela 1 - Agendamento e mapeamento do perfil dos formadores: primeiras peças para a montagem do quebra-cabeça das entrevistas – Período? Quem? Quando? Prazos?

(conclusão)

| | | | | | |
|----|--------------|-----------|----------|------------------|------------------|
| 10 | Norte | 03/dez/14 | 6/12/14 | 23/12/14 - 14h | 23/12/14 - 10h55 |
| 11 | Norte | 03/dez/14 | 18/12/14 | 26/12/14 - 16h30 | 26/12/14 - 16h30 |
| 12 | Sudeste | 03/dez/14 | 6/12/14 | 19/12/14 - 15h | 23/01/15 - 14h15 |
| 13 | Centro oeste | 03/dez/14 | 8/12/14 | 19/12/15 - 10h30 | 23/01/15 - 15h20 |
| 14 | Sudeste | 03/dez/14 | 29/12/14 | 10/01/15 - 20h | 23/01/15 - 20h |
| 15 | Centro oeste | 03/dez/14 | 12/12/14 | 02/02/15 - 22h25 | 02/02/15 - 22h25 |
| 16 | Nordeste | 03/dez/14 | 3/02/15 | 12/02/15 - 16h | 19/02/15 - 15h |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador para planejar as entrevistas.

Para organizar a realização das entrevistas entrei em contato com todos os formadores enviando uma mensagem individual por e-mail (APÊNDICE D), no início de dezembro de 2014, solicitando a eles a indicação de uma data e horário para a realização do procedimento da entrevista entre os meses de dezembro de 2014 e janeiro de 2015. A maioria dos formadores (onze) retornou prontamente e a realização das entrevistas ocorreu ainda no mês de dezembro. A entrevista com os outros cinco ocorreu entre os meses de janeiro e fevereiro de 2015. Um não participou por problemas de conexão nos dois dias agendados para a sua entrevista. Como a dificuldade de acesso a ferramenta persistiu optei por prosseguir sem este sujeito na entrevista e no GF.

Diversos aspectos marcaram esse período do agendamento até a concretização da entrevista. Entre elas destaco àquelas comentadas pelos próprios formadores ao responderem os e-mails ou justificadas no próprio momento da entrevista. Dos formadores que solicitaram prorrogação dois o fizeram por estarem envolvidos com os estudos na pós-graduação, um por motivo de doença na família, outro pelas atribuições do trabalho e alguns por estarem em férias. Em outras duas situações a justificativa foi a falta de conhecimento na utilização da ferramenta, situação que atrasou ou alterou a realização do procedimento. Numa delas a resolução do problema ocorreu após uma hora do horário previsto através das orientações que disponibilizei via chat *online* para a instalação do *plug-in* do navegador e da adequação do sistema de áudio e vídeo. Na outra, o entrevistado sugeriu a mudança na data para que pudesse buscar informações sobre a utilização da ferramenta.

Nessas duas situações observei que a participação na pesquisa desencadeou nos participantes um movimento para a resolução dos problemas relacionados a tecnologia que pode ser considerado um saber construído sobre os recursos específicos para a realização da entrevista síncrona *online*, conforme pode-se verificar no depoimento do entrevistado F13:

Pesquisador: [...] eu queria agradecer sua disponibilidade e seu empenho em resolver aí essa questão técnica pra tá oportunizando esse encontro [...].

F13: Legal, eu é que agradeço a oportunidade, quase que foi uma terapia aqui né, durante alguns momentos eu retomei pontos importantes da minha vida, e acho que eu organizei na minha cabeça questões que eu nunca tinha parado pra pensar. Então acho que o agradecimento é mútuo, e eu espero ter podido ajudar [...]. Valeu meu irmão obrigado. E também por me fazer aprender a lidar com esse negócio aí da gente poder se falar...rssss.

2.5 O grupo focal *online*

O grupo focal (GF) é uma técnica de entrevista em grupo que vem sendo utilizada por estudiosos tanto para interesses teóricos em várias áreas (ciências sociais, educação, psicologia, saúde, turismo) como instrumento de gestão na área de marketing e implementação e avaliação de programas (MORGAN, 1996; 1997; DALL'AGNOL; TRENCH, 1999; WESTPHAL ET AL, 1996; BORGES; SANTOS, 2005). Na área do lazer, especificamente no Brasil, essa técnica ainda é pouco utilizada nas pesquisas.

Para Morgan (1997) o GF consiste em uma estratégia efetiva porque fornece informações sobre o que as pessoas pensam ou mesmo como reagem ao discutir determinado assunto, situação que permite as pessoas expressar sua experiência, ideia ou algo que marcou na sua trajetória.

Barbour (2009) destaca que o GF permite o investigador ter uma visão consensual, intrigante e híbrida do grupo. Para Dal'igna (2012, p. 204) o que diferencia o GF das demais técnicas “é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre integrantes de um mesmo grupo”. Borges e Santos (2005) apontam que este procedimento pode produzir uma discussão significativa desde que o debate seja estimulado por questionamentos provocadores. Segundo Westphal et al (1996, p. 473) a relevância apresentada pelo GF relaciona-se

pela maior possibilidade que oferece para se pensar coletivamente uma temática que faz parte da vida das pessoas reunidas. Pressupondo que percepções, atitudes, opiniões e representações são socialmente construídas, a expressão das mesmas seria mais facilmente captada durante um processo de interação em que os comentários de uns podem fazer emergir a opinião de outros, e em que o ambiente permissivo pode facilitar a expressão de emoções. Assim, os pesquisadores podem observar como a controvérsia vem à tona e como os problemas são resolvidos.

Outra característica do GF é a possibilidade da obtenção destas informações através da observação de uma quantidade maior de interação entre os participantes a serem investigados,

em um limitado intervalo de tempo numa situação em que os entrevistados podem se posicionar e se revelar num espaço de debate coletivo.

Entendo que esse cenário possibilita a aproximação com os pressupostos e premissas do pesquisador em relação ao tema da pesquisa, como também, o encontro de elementos que podem contribuir com avanços no campo teórico, na produção de conhecimento científico e no processo de intervenção e tomada de decisões na área do lazer articulando essa relação entre saber e poder e vice versa.

A organização e operacionalização do GF no estudo dialogam com a perspectiva de Dall'Agnol; Trench (1999) e Westphtal et al (1996) que a concebem como constituídos por pessoas, escolhidas por apresentarem pelo menos um traço comum. Estes estudos também apontam que os demais critérios relacionados da organização do GF (papel do coordenador/moderador, observador, número de encontros, composição do grupo - quantidade de grupos e de participantes em cada um deles, duração, escolha e local das sessões) devem ser coerentes com os objetivos de pesquisa. Portanto, a atuação do moderador e observador, a seleção dos participantes das sessões do GF e a definição dos demais critérios que delinearão a utilização desta técnica foram determinados considerando as especificidades da temática, do objetivo do estudo e da disponibilidade de tempo dos formadores para participarem dessa etapa da pesquisa, o que configura o grupo como uma amostra intencional.

Essa caracterização do GF apresentada até o momento refere-se ao modelo presencial deste procedimento. Com a popularização das novas tecnologias e a acessibilidade à internet o GF passou a ser realizado também a distância. No Brasil, Duarte (2007), Schröder; Klering (2009) e Brkanitch Filho (2012) realizaram suas pesquisas na modalidade síncrona sem a gravação de áudio e vídeo utilizando somente a conversação através da digitação e o respectivo registro via chat do MSN²³. Para esses autores a metodologia do GF *online* síncrona possui a mesma essência da presencial no que se refere às atividades que precedem e sucedem a condução das sessões, mas não deixam de sinalizar que a falta da presença física dos integrantes do grupo pode se constituir como uma limitação.

Atualmente essa restrição da presença física dos participantes nas pesquisas *online* pode ser minimizada com o surgimento das plataformas de comunicação que integram os recursos da gravação de áudio e vídeo, possibilitando a participação simultânea de até dez

²³ Em 2007 esse era um Software da Microsoft, de distribuição gratuita, através do qual era possível se comunicar instantaneamente, *online*, com uma pessoa ou um grupo de pessoas conectadas à Internet. Atualmente esse recurso foi incorporado ao Skype tornando-se uma mesma ferramenta (não há mais o MSN e todos os seus usuários tiveram portabilidade para o Skype, portanto é este o nome e tecnologia que permanece), uma vez que este último passou a fazer parte da Microsoft. Disponível em <http://www.skype.com/pt-br/about/>. Acesso em: 17 jul. 2014.

peças no encontro à distância, num sistema de conferência. Esse recurso possibilita ao pesquisador observar as respostas e reações não verbais dos participantes (aborrecimento, entusiasmo, confusão, aprovação, rejeição, etc.) em relação ao tópico em discussão. A inserção do áudio e vídeo nas conversas a distância *online* também tem viabilizado a utilização frequente dessa tecnologia no meio acadêmico na realização de defesas de mestrado e doutorado, reuniões de grupos de pesquisa e aulas com professores convidados.

Apesar desses aspectos facilitadores, essa modalidade também apresenta desvantagens que podem atrapalhar o andamento do procedimento, tal como, dificuldade de reunir as pessoas em grupo, problema de conexão, falta de energia elétrica, dificuldade com a utilização dos recursos por parte dos participantes do procedimento mesmo após o recebimento de orientações prévias, espaço inadequado e sem equipamentos e tecnologia própria. Segundo Schröder; Klering (2009) essa última desvantagem, especificamente a diferença na capacidade do computador e a velocidade da rede da internet quando não semelhante entre os participantes do grupo, pode impactar significativamente porque no grupo focal as colocações precisam ser interpretadas em tempo real.

Com o propósito de minimizar as desvantagens e potencializar a condução do GF *online* delinee o caminho deste procedimento apresentando todo o processo de planejamento desta metodologia que perpassou desde os critérios e a caracterização do grupo de entrevistados a organização do piloto com os participantes da pesquisa (pesquisador/moderador, observador, entrevistados) para testar todos os procedimentos destacados e sua execução.

Os estudos que utilizam esse procedimento para coletar os dados na pesquisa de campo apontam diferentes critérios para a composição do GF. Dois deles que utilizaram essa estratégia nas suas investigações (MORAN, 1996; WESTPHAL et al, 1996) propõe que o grupo seja composto entre seis a dez e seis a quinze pessoas, respectivamente, sugerindo como ideal a quantidade entre oito a dez participantes. Para Greenbaum (1998) esses grupos também podem ser categorizados em minigrupos de quatro a seis pessoas. Todos esses estudos corroboram que para qualquer uma dessas composições tornarem-se significativas na pesquisa é fundamental que o objetivo e as finalidades da pesquisa tenham como pretensão maximizar a profundidade de expressão da opinião e o posicionamento de cada participante em relação ao objeto investigado.

A constituição dos três grupos ocorreu em diálogo com esses critérios metodológicos, mas também, considerando a disponibilidade de tempo dos formadores. Para iniciar a formatação dos grupos enviei, aos os dezesseis formadores que participaram da entrevista

online, um e-mail (APÊNDICE E) convidando-os para essa última etapa da pesquisa. Após o recebimento do e-mail eles tiveram três dias para indicarem a disponibilidade de data e horário. Esse prazo não foi cumprido por cinco deles, situação que não os impediu de permanecerem na pesquisa.

Tabela 2 - Agendamento do grupo focal: desafios na construção de saberes metodológicos

| F | Resposta | Disponibilidade | Horário | Agendamento |
|----|----------|----------------------|------------|------------------------|
| 6 | 25/6/15 | 16 ou 17/7 | 18h ou 19h | 27/8/15 - 19h às 22h |
| 13 | 25/6/15 | 20 - 31/7 | a combinar | 25/8/15 - sugeri 24/08 |
| 16 | 25/6/15 | 27 - 31/7 | a combinar | 31/8/15 às 14h |
| 2 | 27/6/15 | 21 ou 28/07 | 19h | 28/8/15 - 14h |
| 7 | 27/6/15 | 21 ou 28/07 | 19h | 27/8/15 - 19h às 22h |
| 10 | 27/6/15 | a combinar | a combinar | 28/8/15 - 14h |
| 8 | 28/6/15 | 15 ou 16/7 | a combinar | 27/8/15 - 19h às 22h |
| 14 | 28/6/15 | 13 ou 15/7 | a combinar | 27/8/15 - 19h às 22h |
| 9 | 29/6/15 | 15 e 16 ou 28 e 30/7 | a combinar | 28/8/15 - 14h |
| 11 | 29/6/15 | depois de 27/7 | a combinar | 28/8/15 - 14h |
| 12 | 29/6/15 | 10 ou 17/7 | a combinar | 31/8/18 |
| 3 | 01/7/15 | a combinar | a combinar | 31/8/15 - 14h |
| 5 | 01/7/15 | 16, 20 a 22 de julho | a combinar | 27/8/15 - 19h |
| 1 | 13/7/15 | a combinar | a combinar | 31/8/15 |
| 4 | 14/7/15 | a combinar | a combinar | 28/8/15 - 14h |
| 15 | 14/7/15 | a combinar | a combinar | 31/8/15 - 14h |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador para planejar os grupos focais.

Diante dessas informações indiquei algumas datas e horários (24/8 – 14h30; 25/8 – 8h ou 14h30; 26/8 – 15h; 27/08 – 8h, 14h ou 19h; 28/08 – 8h ou 14h) contemplando a sugestão da maioria, para a escolha de uma das opções. Essas informações foram enviadas por e-mail solicitando a devolutiva com a indicação de um dos horários num prazo de cinco dias (APÊNDICE F). Todos responderam o período sugerido e após a análise das opções indicadas pelos formadores fechei três datas/ horários para a realização do procedimento: GF 01 - 27/8 às 19h; GF 02 – 28/8 às 14h e GF 03 - 31/8 às 14h. Enviei a data e o horário do GF de cada participante e as orientações básicas de acesso na plataforma por mensagem eletrônica dez dias antes da realização do procedimento (APÊNDICE G). Com o propósito de alertar o formador da agenda com a pesquisa reenviei esta mensagem faltando três dias e no dia anterior a data agendada para a participação de cada um deles no procedimento de coleta de dados.

O primeiro e o segundo GF aconteceram no dia previsto com atraso no horário de início devido a dificuldade de alguns participantes em acessar a plataforma do *Hangout*.

Também destaco que foi necessário o reagendamento da participação de um dos formadores do primeiro GF para o terceiro, porque não foi possível resolver esse problema de acesso. Esse cenário repetiu-se com a maioria dos participantes do terceiro grupo, situação que resultou na alteração deste GF para outra data (02/9/15 - 10h) e impediu a participação de um formador nesse outro momento por motivo profissional. Um segundo formador também não participou de nenhum dos três grupos por estar envolvido com a coleta de dados do doutorado.

Nesse contexto os grupos ficaram assim constituídos: dois com cinco formadores cada e um com quatro. O GF 1 e o GF 2 tiveram, respectivamente, a duração de 1 hora e 20 minutos e 1 hora e 32 minutos e o terceiro grupo de 1 hora e 33 minutos.

A condução do grupo focal contou com a participação de um moderador e um observador. O pesquisador assumiu o papel de moderador do GF, conforme proposto por Morgan (1997), cuja função consistiu em apresentar as questões do roteiro previamente, testado, preparado, neste caso dialogando com os objetivos do estudo e com as informações obtidas na análise documental e nas entrevistas. Também cabe ao moderador “encorajar os participantes a expressarem livremente seus sentimentos, opiniões e pareceres sobre a questão em estudo [...] manter a discussão focalizada, fazendo resumos e retomando o assunto quando alguém se desvia dele” (WESTPHAL, ET AL, 1996, p. 473).

O papel de observador foi desempenhado por dois colegas doutorandos que também estudam o tema formação, portanto com afinidade ao tema da pesquisa. Um deles participou no primeiro grupo e o outro no segundo e terceiro. Para Westphal et al (1996, p. 473) a atribuição do observador “é captar as informações não-verbais expressas pelos participantes e, ao final, ajudar o moderador a analisar os possíveis vieses ocasionados por problemas na sua forma de coordenar a sessão”. As informações e considerações captadas pelos moderadores foram registradas num documento do word que foi enviada via e-mail ao pesquisador ao final de cada GF. Estes relatos serviram de referências para avaliar a condução do encontro, a participação dos entrevistados, indicar e orientar pontos a serem observados no momento da análise dos dados.

Além dessa atribuição de conduzir o GF, o pesquisador/moderador também foi o responsável por transcrever e analisar as informações do procedimento, pois esse processo permite a familiarização e o aprofundamento com os tópicos e percepções dos participantes e, ainda contribui na definição das categorias a serem analisadas.

A realização das sessões do GF *online* ocorreu após a concretização do processo de agendamento, esclarecimento e orientação sobre o procedimento. Com o acesso e a conexão

de todos os participantes na plataforma, aconteceu o primeiro momento da sessão com a apresentação do moderador lembrando do sigilo das informações e da preservação da identidade dos participantes da pesquisa, como também, certificando que a publicação dos dados coletados ocorrerá somente no meio acadêmico. Em seguida resgatei as informações, enviadas via e-mail, que orientam a forma de usar os recursos da ferramenta (habilitar e desabilitar microfone e a visualização da imagem de todos na tela), o objetivo geral da pesquisa, a dinâmica de condução e participação na sessão. Sobre esse último item, anunciei aos participantes que não poderia ocorrer sobreposição na fala, ou seja, cada participante deveria falar na sua vez, após o encerramento da exposição do colega.

Num segundo momento ocorreu a primeira rodada de pergunta que serviu para a identificação dos participantes individualmente (informação básica sobre onde reside, formação acadêmica e atuação profissional) e logo após a apresentação do primeiro tópico previsto no roteiro para o debate permitindo qualquer um iniciar e se posicionar sobre o tema.

A condução do GF ocorreu através de estratégias para estimular a discussão e gerar tópicos e proposições que permitissem mais flexibilidade na utilização do roteiro e aprofundamento das respostas no sentido de dificultar os participantes utilizarem “respostas do tipo “sim ou não”, “concordo ou discordo”, trazendo elementos para a elucidação do problema que de outra forma não teriam sido considerados” (WESTPHAL ET AL 1996, p. 479).

A (re)construção desse processo metodológico da pesquisa aconteceu em diálogo com procedimentos já experimentados, como também, com situações e recursos ainda incipientes e pouco explorados como recurso metodológico nas pesquisas na área do lazer. Isso propiciou uma investigação com encontros e desencontros que permitiu problematizar o objeto do estudo de diferentes formas e contextos para interpretar os sentidos e dar significados às vozes ecoadas.

2.6 Análise de conteúdo e o software Nvivo

Para o tratamento das informações, captadas na análise documental, entrevistas e grupo focal, esses dois últimos procedimentos *online* via *Hangout On Hair*, utilizei a análise de conteúdo. Como a proposta desse trabalho também possui o desafio de buscar diferentes caminhos de investigação para as pesquisas em lazer, empreguei a articulação de duas técnicas - software NVivo e análise de conteúdo - no processo de discussão dos dados.

Em relação à análise de conteúdo, Bardin (2009) aponta que esse procedimento consiste de uma técnica de tratamento de dados para pesquisas qualitativas que pode ser aplicada em diversos materiais e comunicações permitindo identificar na abordagem desses

vários objetos de investigação, atitudes, valores, representações, ideologias que ali se manifestam. Segundo Bardin (2009, p. 42) entende-se à abordagem desses objetos como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esse tipo de análise fundamenta-se em três polos cronológicos que marcam fases distintas do processo. A primeira consiste da pré-análise, fase da organização propriamente dita que corresponde a um período de intuições, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema de precisão para o desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. A fase seguinte é a exploração do material que se caracteriza pela administração sistemática das decisões tomadas na fase anterior. Consiste essencialmente de operações de codificação, a transformação de dados brutos do texto que visa permitir atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão. Por fim, a fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesta etapa o tratamento dos resultados brutos deve ocorrer de maneira significativa e válida, permitindo o estabelecimento de quadros de resultados, diagramas, figuras, modelos, os quais condensam e põem em relevo informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2009). A opção por analisar os dados da pesquisa sob a luz da análise de conteúdo apoia-se no fato deste recurso metodológico permitir ao pesquisador que a imaginação e a criatividade os levem a proposição de trabalhos explorando os enforques.

O NVivo²⁴ é um software que suporta métodos de pesquisa qualitativos e mistos que permite ao pesquisador reunir, organizar e analisar conteúdos de entrevistas, discussões em grupo, pesquisas, áudio, mídia social e páginas da web. Esse programa consiste de uma ferramenta de busca, consulta e visualização que propicia a identificação das palavras mais citadas nas entrevistas, a relação entre elas, a criação de nós (palavras significativas) e o respectivo armazenamento dos trechos, frases e termos de todos os documentos e fontes selecionadas que se referem às palavras significativas, a relação entre elas, e os demais recursos de codificação.

Para tornar as informações coletadas através do software representativas e significativas, realizei o processo de exploração do material de maneira articulada com as

²⁴ Texto retirado do site do programa. Disponível em: http://www.qsrinternational.com/other-languages_portuguese.aspx Acesso em: 14 ago 2015.

fases da análise de conteúdo propostos por Bardin (2009). Destarte o processo de exploração das entrevistas permitiu a compilação das unidades seguindo os critérios de codificação (escolha de unidades de registro - recorte; a seleção de regras de contagem - enumeração – e, a escolha de categorias - classificação e agregação -, rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos - unidades de registro - em razão de características comuns); classificação (semântico – temas; sintático, léxico - agrupar pelo sentido das palavras) e categorização (permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los) (BARDIN, 2009).

A utilização articulada desses procedimentos permitiu o armazenamento dos dados brutos e dos resultados das análises no programa, assim como, a transformação dos dados em gráficos, tabelas e quadros, sua publicação no formato de word, pdf, para serem incorporados no texto do trabalho, ou ainda a impressão do material.

Ao trazer para a pesquisa a articulação de procedimentos de coleta não convencionais (entrevistas e grupo focal *online*) e análise de dados (software NVivo) aos convencionais (entrevistas semiestruturada e grupo focal presenciais e a análise de conteúdo), busquei dialogar com os pressupostos das metodologias modernas e pós-modernas. A tentativa foi de aproximar dos saberes sobre lazer dos formadores do PELC afastando daquilo que Meyer e Paraíso (2012, p. 16-17) apontam como “rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens e pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto”.

CAPITULO 3

POLÍTICAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: PRIMEIRAS NOTAS

A política social e a política pública constituíram-se ao longo dos anos no Brasil no sentido de permitir ao povo o acesso aos direitos sociais, entre eles, o direito ao esporte e lazer. O tema central da tese é a formação de formadores de um programa social do governo federal, desenvolvido pelo Ministério do Esporte (ME), portanto, possui relação direta com a política pública, por isso, entendo que é relevante apresentar um panorama da trajetória dos direitos sociais, políticas sociais, políticas públicas e política pública de lazer no país. Ao tratar da política pública de lazer meu desafio é apresentar a formação como um dos seus eixos norteadores, que concebida como tal, pode contribuir com o fomento, o planejamento, o desenvolvimento, o monitoramento, a avaliação e a continuidade dessa política.

3.1 O direito social e a sua relação com as políticas sociais e as políticas públicas: primeiras notas

O direito social, a cidadania, a política social, a política pública, o esporte e o lazer constituem-se temáticas complexas que se inter-relacionam e são investigadas a partir de diferentes lugares e olhares. Deste modo é um desafio discutir essas temáticas, no Brasil, país que se caracteriza como federativo, multipartidário, desigual e heterogêneo.

Os direitos sociais são direitos humanos concebidos como um dos parâmetros fundamentais da vida civilizada que refletem as conquistas do movimento democrático e das lutas sociais dos séculos XIX e XX. Segundo Nogueira (2002) esse processo demonstra que a humanidade tem sabido construir formas mais dignas de convivência, numa tentativa de se contrapor as imposições acentuadas do mercado, da competição, da violência e da exploração. Para esse autor, os direitos civis e políticos, juntamente com os sociais são elementos fundantes da sociedade democrática, portando devem ser problematizados como essenciais no processo de conquista do modo de viver, fazer política e organizar a política das pessoas e de um país.

A conquista dos direitos é decorrente de um processo histórico, portanto, não surgem todos de uma vez, ou são estabelecidos naturalmente e incorporados no cotidiano como algo inerente ao ser humano. Para Bobbio (1992, p. 6) o direito nasce do “poder do homem sobre o homem acompanhado do progresso técnico, das novas ameaças à liberdade do indivíduo, da mudança das condições sociais”. Assim a conquista dos direitos emergiu gradualmente das

lutas que o homem travou na busca da emancipação e para se adequar às transformações das condições de vida produzidas pelas suas próprias conquistas.

Segundo Bobbio (1992, p. 32-33) essas lutas promoveram a conquista e o desenvolvimento dos direitos do homem em três etapas. A primeira refere-se aos direitos de liberdade, que se caracteriza como os direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado. Em seguida os direitos políticos que significa a garantia da participação ampliada, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado). Por fim, os direitos sociais, que se expressa como o amadurecimento de novas exigências, novos valores, como os de bem estar e da igualdade não apenas formal, mas de liberdade através ou por meio do Estado.

Marshall (1967) é outro estudioso que debate os direitos e os compreende em três grupos que se desenvolveram em diferentes épocas: civil (século XVIII), político (século XIX) e social (século XX). Para o autor esses direitos foram conquistados por meio de movimentos democráticos e passaram a ser amparados por instituições públicas, que correspondiam a cada tipo de direitos, a saber: os civis que se relacionam as leis baseadas nos tribunais de justiça; os políticos que possibilita a democracia parlamentar fundamentada no parlamento e nos conselhos de governo local; e os sociais que se relaciona a oportunidade de acesso ao sistema educacional entre outros serviços sociais.

Assim se entende por direitos civis aqueles que garantem a liberdade e a vida em sociedade, que permitem o direito de ir e vir, de imprensa, de pensamento, de fé, o direito à propriedade e o direito à justiça. O direito político é visto como aquele que possibilita a participação da sociedade no governo. E o direito social consiste da participação das pessoas na riqueza coletiva, que vai desde um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar na herança social, que permite um ser civilizado levar a vida de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.

Esse processo de conquista de direitos, por parte do povo, se inicia na modernidade, na Inglaterra como uma conquista linear que se concretiza como cidadania. Segundo Marshall (1967) a cidadania caracteriza-se como o avanço e a evolução na conquista de um conjunto de direitos que se concretiza por meio da sua progressão, do âmbito legal para o político, e então para os direitos sociais. Aqui também se considera os interesses dos grupos e a criação de direitos de cidadania pelo Estado.

Entretanto vale lembrar que a constituição dos direitos se dá de maneira diferente em cada lugar, mas também, possui particularidades, como por exemplo, a que diz que a

conquista dos direitos se originou de conflitos de interesses entre os donos do poder e a classe trabalhadora. Nos países capitalistas europeus, a conquista dos direitos sociais constitui-se através da proposta do Estado com o objetivo de reconhecer as conquistas da classe trabalhadora. Tal reconhecimento permitiu a incorporação de orientações social-democratas em um novo contexto socioeconômico e na luta de classes. Para Piana (2009) esse cenário criou uma nova visão de Estado, caracterizando-o como social capitalista e não mais como um Estado restritamente liberal o que permitiu investimentos em políticas sociais.

No Brasil a conquista dos direitos ocorreu de maneira inversa à linearidade em que se concretizou na Inglaterra, por exemplo. Isso aconteceu em virtude do processo histórico que o Brasil percorreu desde a sua independência, em 1822, até o final da Primeira República, em 1930. Esse período pouco contribuiu com a conquista de direitos e a progressão da cidadania, exceto a declaração da lei da abolição dos escravos em 1888 que se incorporou mais no campo formal que no real.

Em todos os países a cidadania se desenvolve no interior do fenômeno histórico Estado-nação, portanto, a luta pelos direitos, também se concretiza dentro das fronteiras geográficas e políticas de cada Estado-nação. Segundo Carvalho (2002, p. 11) a educação popular é um pré-requisito para o desenvolvimento mais rápido da conquista da cidadania, porque permite “às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles”.

O conhecimento dos direitos e a luta por eles, no Brasil, se concretizaram somente após 1930, exatamente porque anterior a esse período o povo não estava organizado politicamente, não possuía sentimento nacional consolidado e uma pequena parcela da população tinha acesso à educação. Esses fatos se consolidam no país somente a partir das medidas revolucionárias proposta pelo governo de Getúlio Vargas. Também é neste governo que acontece a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e de organização da legislação trabalhista e previdenciária. Devido essa conjuntura que os direitos sociais se introduzem no país antes da expansão dos direitos políticos (CARVALHO, 2002).

A conquista dos direitos civis, nesse processo, teve uma progressão lenta, mesmo se fazendo presente nas três constituições desde 1824. A garantia dos direitos civis na vida real foi precária para a maioria dos cidadãos, situação que se agravou nos períodos de ditadura, momento em que muitos desses direitos foram suspensos, sobretudo a liberdade de expressão do pensamento e de organização. Especificamente no regime militar de 1964, a restrição aos direitos civil e político ocorreu por meio da violência (CARVALHO, 2002).

Para Carvalho (2002, p. 219-220) a linearidade no desenvolvimento dos direitos (civis, políticos e sociais) não se concretizou no Brasil devido a natureza do seu percurso no país:

Aqui primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo.

Essa inversão na conquista dos direitos (social, político e civil) traz como consequência alguns entraves para o desenvolvimento da democracia na perspectiva da cidadania. Entre eles a excessiva valorização do Poder Executivo, que permite ao Estado uma ação política orientada para a negociação direta com o governo sem a mediação da representação popular e ou política do Poder Legislativo. Assim há a valorização da visão corporativa dos interesses coletivos e a desconsideração da organização autônoma e ampliada da sociedade civil e da sua relação com o Estado. Carvalho (2002) classifica esse processo como estadania - cultura orientada mais para o Estado do que para a representação.

Mesmo com a desvantagem da inversão da ordem na conquista dos direitos no Brasil, Carvalho (2002, p. 224) entende que é possível através do exercício continuado da democracia política, mesmo que imperfeita, permitir aos poucos ao povo a ampliação do “gozo dos direitos civis, o que, por sua vez, poderia reforçar os direitos políticos, criando um círculo virtuoso no qual a cultura política também se modificaria”.

A promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) é um marco legal que tem o desafio de contribuir com a conquista da cidadania. A partir desse marco histórico é possível o desenvolvimento de um processo social em que os indivíduos e os grupos sociais se ocupam reivindicando, expandindo ou perdendo direitos. Para Oliveira (2013) essa participação cidadã se dá menos em regras legais e mais nas normas práticas, significados e identidades habilitando os excluídos a se organizarem em movimentos sociais e em grupos de interesse, de forma que possam participar como cidadãos com direitos legais, políticos e sociais.

A relação entre a cidadania e a reivindicação e conquista dos direitos sociais colocam cada indivíduo em condições de ter o poder para fazer aquilo que é livre para fazer, isto é, são pressupostos ou precondições para o efetivo exercício dos direitos de liberdade. Portanto ao

tratar a questão dos direitos, é fundamental sua relação com a cidadania e o princípio de igualdade.

Segundo Menicucci (2006, p. 138), o cidadão é reconhecido juridicamente como “o indivíduo que tem vínculo com o Estado, sendo portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal, estando implícito na ideia de cidadania o princípio de igualdade”. A conquista dos direitos sociais, no caso do Brasil, pode permitir aos sujeitos o acesso aos direitos civis e políticos, que conjuntamente se desdobram na conquista da cidadania. Essa conquista não é algo dado, portanto, é fundamental que as pessoas construam caminhos para reivindicar e conquistar esses direitos como cidadãos.

Para Telles (1998), reconhecer os direitos sociais significa disponibilizá-lo de maneira igualitária a todos os cidadãos, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo. A discussão sobre os direitos sociais e, nesse contexto, enfatizando o lazer, deve considerar que, na demanda por esses direitos, existe uma importante dimensão política a ser considerada. Isso significa que para os direitos sociais tornarem-se realidade, é necessário reativar o sentido político inscrito em cada um, visto que o:

Sentido político ancorado na temporalidade própria dos conflitos pelos quais as diferenças de classe, de gênero, etnia, raça ou origem se metamorfoseiam nas figuras políticas da alteridade – sujeitos que se fazem ver e reconhecer nos direitos reivindicados, se pronunciam sobre o justo e o injusto e, nesses termos, reelaboram suas condições de existência como questões que dizem respeito às regras da vida em sociedade (TELLES, 1998, p. 38).

Para Menicucci (2006), os direitos sociais permitem reduzir os excessos de desigualdades gerados pelo mercado, a fim de garantir um mínimo de bem estar para todos, portanto, a sua viabilização se faz pela intervenção ativa do Estado, por meio de políticas sociais.

Nesse sentido, Linhales (1998) aponta que os direitos sociais:

pressupõe a garantia e provisão, por parte do Estado, de políticas capazes de dar suporte ao bem-estar de todos os cidadãos. Os conteúdos ou áreas sociais implicadas na promoção do bem-estar social constituem direitos mínimos e universais, conquistados historicamente. Devem ser compreendidos como uma construção decorrente dos múltiplos conflitos e interesses que legitimam as chamadas democracias capitalistas contemporâneas (p. 73).

Todo esse debate acerca dos direitos e da cidadania provoca uma inquietação em torno do objeto deste estudo, o papel da formação num programa social de lazer. A formação ao ser inserida como um eixo central de uma política pública, que se constitui como uma política

social, também passa a ser reconhecida como um instrumento que contribui com a conquista do acesso dos cidadãos aos direitos sociais. Especificamente na formação disseminada no programa investigado, é possível perceber que as estratégias de ação desenvolvem-se com o objetivo de valorizar a participação das pessoas, do reconhecimento da cultura local e do envolvimento do grupo nas ações do convênio. Ao considerar os saberes dessas pessoas no processo de formação oportuniza-se a elas o exercício da cidadania no sentido de provocá-las a reivindicar, conquistar e garantir o acesso aos direitos.

Para entender o lazer como um direito social no Brasil torna-se necessário compreender como os direitos sociais constituíram-se ao longo da história no país. O estudo de Santos; Amaral (2010) aponta que a conquista e o acesso aos direitos sociais constituem-se através de proposições a serem concretizadas pelas políticas sociais, portanto, a continuidade e a efetiva constituição de um direito social somente se concretizam, quando seu processo de instituição ocorre através da intervenção das estruturas legais oriundas de uma política de Estado.

No Brasil o processo de constituição de políticas públicas que permite o acesso aos direitos sociais surge a partir de um sistema específico de proteção social denominado de Estado de Bem Estar. Draibe (1989, p. 2) entende o Estado de Bem Estar (*Welfare State*) como uma forma particular de regulação, “no âmbito do Estado capitalista, que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a economia, entre o Estado e a sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico”. Para a autora a busca pelo desenvolvimento do país nos trilhos do Estado de Bem Estar surge para se contrapor ao Estado liberal mínimo. Neste último modelo prevalece a defesa dos direitos civis em relação aos direitos políticos e aos direitos sociais. Como o direito social, no Estado liberal, não fazia parte da agenda do governo o papel do Estado consistia em privilegiar os direitos que favoreciam os proprietários, os donos do capital.

Para Pereira (2008, p. 89) o Estado de Bem Estar possui o mesmo propósito do Estado mínimo, visto que “suas políticas, seu aparato institucional, suas justificações teóricas e ideológicas e seu acervo técnico-profissional é parte integral do sistema capitalista”. Mesmo compreendendo-o como tal, Pereira (2008) classifica-o como um complexo moderno de proteção social que se ancora nos conceitos de seguridade e cidadania social, que surgiu em decorrência dos rumos adotados pelo sistema capitalista, que para sobreviver, nos anos 1940, deixou de ser liberal para ser temporariamente regulado. Nesse contexto

o chamado Estado de Bem Estar oferece sobejas evidências de que não é propriamente um Estado, mas um tipo histórico, de sociedade que engloba diferentes esferas (produção, distribuição e consumo) e diferentes interesses (do mercado, do Estado, dos trabalhadores, dos cidadãos em geral) para lidar com fenômenos modernos fundamentais, com a formação dos Estados nacionais e sua transformação em democracias de massa; e a conversão do capitalismo em modo de produção dominante, a partir da Revolução Industrial (PEREIRA, 2008, p. 89).

A relação entre o Estado de Bem Estar e política social é cercada por divergências no que diz respeito à existência de equivalência, o período de surgimento e a identidade desses dois fenômenos. Isso ocorre porque não se pode perder de vistas a diversidade de modelos de Estado de Bem Estar e de política social, pois eles não são homogêneos e nem uniformes. Portanto compartilho com o entendimento de Pereira (2008) e Draibe (1989) que apontam na trajetória da política social e do Estado de Bem Estar não o seu desaparecimento, mas um processo de reestruturação ou mudança de seus conteúdos fundamentais cujo propósito consiste em impedir o Estado de ter seu papel minimizado na área do bem-estar. Assim o Estado deve continuar como protagonista desse processo que se tornou mais extenso, espontâneo e importante para permitir o acesso aos direitos sociais, mesmo diante de “mudanças econômicas, demográficas, sociais e políticas de monta, como as atuais, em que sua presença de faz indispensável” (PEREIRA, 2008, p. 205).

A trajetória do Estado de Bem Estar no Brasil inicia-se nos anos de 1930, por meio do conjunto de transformações do Estado, fundamentalmente devido às mudanças nas formas de regulação social. No período de 1930 a 1943 constitui-se uma série de leis que estabelecem a criação dos institutos de aposentadorias e pensões e a legislação trabalhista, esta última, consolidada em 1943. Outro ponto relevante do período são as alterações nas áreas de política de saúde e de educação (DRAIBE, 1989).

Segundo Medeiros (2001) o processo de estruturação do Estado de Bem Estar consegue sobreviver às mudanças políticas, governamentais e sociais até a década de 1970, mesmo nesse período que se constitui como autoritário. Medeiros aponta que entre os anos de 1945 e 1964, mesmo com a democracia populista vigorando no país, não houve mudança no sistema do Estado de Bem Estar. Já o período de 1946/1964 é marcado pela criação de instrumentos legais voltados para o funcionamento de um governo democrático. Nesse período as mudanças na economia e na política, exigem do Estado a ampliação e a rearticulação de suas funções para suprir as necessidades advindas do aprofundamento da concentração urbana e da modernização do país. Para Draibe (1989), nesse período, há uma redução do caráter redistributivo do *Welfare State*.

Com o propósito de universalização das ações sociais do Estado, no período entre a década de 1970 e fins da década de 1980, o princípio do mérito passa a se constituir como a base do sistema brasileiro de política social. Draibe (1989) caracteriza esse sistema como ações do Estado que consiste em desenvolver mecanismos de estratificação social à medida que definem políticas específicas para grupos sociais diferentes, ou simplesmente como sistema meritocrático-particularista-clientelista. Para a autora:

Do ponto de vista da ampliação de direitos sociais e da definição de critérios de acesso e elegibilidade, é certo que *tendências universalizantes* foram sendo introduzidas no sistema. (...) Entretanto, tais tendências universalizantes - que, de fato, disseram respeito principalmente à ampliação das possibilidades de acesso aos subsistemas sociais - assim como a expansão massiva do sistema e a oferta de serviços sociais publicamente organizados longe estão ainda de conferir ao sistema brasileiro características do tipo “institucional-redistributivo”, tendo antes reforçado seu caráter meritocrático-particularista (DRAIBE, 1989, p. 12-13).

Na década de 1980 ocorrem algumas alterações em relação ao padrão conservador do Estado de Bem Estar disseminado na década anterior. Segundo Draibe (1989), essas mudanças podem ser verificadas em vários níveis e dimensões. O primeiro aspecto relaciona-se a atuação dos governos estaduais e municipais que, devido a abertura do sistema político, assumem a responsabilidade de algumas áreas e subáreas da ação social, com o objetivo de atenuar o impacto promovido pela crise econômica.

Num segundo momento, com o advento da Nova República ocorre um movimento de alteração do perfil da proteção social. Então o período de 1985 e 1986, é marcado por reformas no sistema de políticas sociais, entre elas destaca-se: o aumento e o redirecionamento do gasto social, reforma nos parâmetros e perfil da proteção social, a partir de critérios de equidade, atribuindo às políticas sociais caráter mais redistributivo. Um terceiro aspecto consistiu numa radical reforma administrativa da máquina estatal, cujo objetivo é contribuir com a efetivação das ações anteriores (DRAIBE, 1989).

Pereira (2009, p. 102) também entende que para as políticas sociais se identificarem como direitos sociais e se concretizarem como tal é necessário que elas se guiem pelo princípio da igualdade, no sentido de

permitirem à sociedade exigir atitudes positivas, ativas do Estado para transformar esses valores em realidade. Daí porque, no campo da atuação das políticas públicas, a participação do Estado, seja como regulador, seja como provedor ou garantidor de bens públicos como direito, é considerada fundamental.

Esse caminho percorrido pelo Estado de Bem Estar, no país, interferiu no estabelecimento das políticas sociais. Essas, por sua vez, se ajustaram ao longo da história sob a influência de uma série de variáveis políticas, econômicas, trabalhistas (jornada de trabalho e emprego). Segundo Draibe (1989) esse processo de ajustamento estabeleceu um padrão de política social, criando uma nova forma de proteção social que passa a responder de forma positiva a sociedade. Esse movimento permite a manutenção da solidariedade básica entre trabalhadores de um lado e, do outro, amplia a capacidade do Estado, institucionalmente transformado e descentralizado nas suas decisões e operações, responsabilizando-se por um ambicioso programa de supressão da pobreza. Para Arretche (1999) a constituição desse cenário só é possível porque o Estado, após o regime militar volta a ter bases federativas. Para a autora o risco da descentralização e a falta de responsabilidade pública pela gestão de políticas sociais passaram a servir de elemento de barganha federativa.

Mesmo com esses entraves é necessário destacar que o desenvolvimento do Estado de Bem Estar também é marcado por avanços no que diz respeito à garantia da cidadania. Três aspectos são relevantes nesse processo: 1) o crescimento da economia; 2) a redistribuição de renda e riqueza; 3) a integração política das classes populares. Os dois últimos são decorrentes do acesso da população a alguns bens e serviços (educação, saúde, moradia, transporte, lazer, legislação social). Fiori (1997) corrobora com esse debate ao incluir o grau de avanço do desenvolvimento político-institucional e a forma peculiar e a intensidade com que se desenvolveu a luta política envolvendo os partidos que tradicionalmente representavam o mundo do trabalho como outros dois aspectos que contribuíram para o processo de construção e expansão do Estado de Bem Estar.

Esse breve cenário da trajetória do Estado de Bem Estar no Brasil serviu para mapear as transformações do Estado e, conseqüentemente, da política social no período de 1930 a 1988. O panorama apresentado destaca que a forma de conceber o Estado na atualidade é oriunda do processo de expansão na conquista dos direitos políticos e sociais e, da conseqüente ampliação da concepção de cidadania transcorrida no século XX.

Para Linhales (1996, p. 51), essas questões “impuseram ao Estado uma reformulação permanente em sua pauta de seletividades, ou seja, os interesses representados pelo Estado, bem como a justificativa para a inclusão de novos conteúdos na agenda pública, sofreram significativas alterações”. Com essa nova configuração do Estado, não é mais possível nas democracias contemporâneas.

compreender o sistema de dominação política como um eixo imediato das estruturas socioeconômicas, onde a representação de interesses restringe-se à manutenção dos interesses dos proprietários dos meios de produção. O espaço político ampliou-se para a representação e a defesa de novos interesses. O Estado moderno incorpora, em suas atribuições, novas demandas surgidas a partir de importantes conquistas das classes subalternas, que se constituíram, em seu processo de organização, como sujeitos políticos legítimos, capazes de representar diferentes interesses (LINHALES, 1996, p. 51).

Com a promulgação da CF, em 1988, observa-se um avanço no padrão brasileiro de proteção social. Para Draibe (1989, p. 29) a nova constituição, num primeiro momento, projeta um movimento de mudança, no cenário do Estado de Bem Estar, que deixa de se inspirar no modelo meritocrático-particularista, tipo de política social que intervém apenas para corrigir a ação do mercado, para desenvolver-se na perspectiva de um modelo institucional-redistributivo cujo objetivo é disseminar ações mais universalista e igualitária no sentido de contribuir com a organização da proteção social no país.

Ao delinear o contexto do direito social e da política social no cenário brasileiro compreendo esta última como um dos campos específicos de políticas públicas juntamente com a economia, a financeira, as tecnológicas e as ambientais (FREY, 2000). Vários estudos (DEMO, 1993; FREITAG, 1989) concebem a política social como uma política pública que articulada com os diversos setores da sociedade interferem nas condições básicas da vida das pessoas. Tais interferências relacionam-se à minimização das desigualdades sociais por intermédio da garantia da proteção social.

Para Demo (1993) a política social consiste no esforço planejado do Estado em reduzir as desigualdades sociais e numa visão sintética consistiria em três fases fundamentais, a saber: socioeconômicas, assistencial e política, que se configurariam nos seus três eixos. A expressão socioeconômica centra-se no binômio ‘ocupação/renda’; o eixo assistencial refere-se a um espaço fundamental da política social, se o concebermos como assistências devidas por direito de cidadania a grupos que não podem auto sustentar-se ou não deveriam fazê-lo, como é o caso das crianças, dos idosos, dos inválidos, dos deficientes, dos mendigos, de certos grupos de risco, de flagelados. A caracterização desses grupos como aqueles menos reconhecidos e favorecidos pelas políticas sociais gera um sentimento na sociedade que poder provocar o Estado a reconhecer o seu dever de assisti-los, na quantidade e qualidade devidas (DEMO, 1993). Sendo assim, o autor afirma que:

ao ressaltar o eixo político da política social, é essencial acentuar que o eixo sócio-econômico não perdeu nada de sua relevância. A preocupação com a

inserção satisfatória no mercado de trabalho, bem como a produção econômica, continua fundamental (DEMO, 1993, p. 12).

Freitag (1989, p. 16) define Política Social como “certa forma de intervenção do Estado em áreas específicas da sociedade civil que atingem (mesmo que diferentemente) todas as classes”. Para essa autora, o Estado moderno passou a organizar áreas de vida social que não estavam sujeitas ao controle estatal como o trabalho, a saúde, a educação, que em outros momentos históricos e contextos sociais pertenciam à esfera privada da vida social. Portanto, “essa função passou a ser atribuída ao Estado no momento em que a consolidação do modo de produção capitalista estava ameaçada pela deterioração da força de trabalho resultante de sua exploração desenfreada na fase do capitalismo selvagem” (FREITAG, 1989, p. 16). Para a autora, quatro são os pontos centrais da política social no Brasil:

A política social brasileira precisa – como qualquer outra política social – ser compreendida não em termos assistencialistas, mas sim em termos econômicos e políticos, como instrumento usado pelo estado para manter as bases do sistema de acumulação.

A política social não é, portanto, uma política que se restringe aos ‘carentes’, e sim uma política que volta para a força de trabalho como tal, mobilizando-a, disciplinando-a e tornando-a apta para o mercado de trabalho.

A política social atinge, por isso mesmo, de diferentes formas e com objetivos variados, tanto as populações trabalhadoras inseridas no mercado de trabalho (programas de habitação, transporte, saúde, estabilidade de emprego, salário mínimo, quanto à força de trabalho potencial que, pelas razões mais diversas - conjunturais, idade, saúde, falta de qualificação - não foi absorvida no processo produtivo).

A política social, apesar de voltada aparentemente para atender às necessidades imediatas da massa trabalhadora, está, na verdade, a serviço dos objetivos de estabilização do sistema social como um todo, na medida em que contribui para atenuar conflitos e contradições (FREITAG, 1989, p. 18).

Segundo Freitag (1989, p. 30-31), ao mesmo tempo, porém, políticas sociais se desdobram em:

movimentos dialéticos com efeitos não programáveis, que muitas vezes produzem o reverso do originalmente intencionado. Somente admitindo essa dialética intrínseca ao Estado e às suas políticas sociais é que podem ser elucidados fatos e processos que de outra forma permaneceriam obscuros ou seriam mal compreendidos. O desenvolvimento não-linear, com avanços e retrocessos, desvios e contradições, é comumente a trajetória percorrida por uma política social.

Os pontos destacados por Freitag (1989) são importantes para verificar a abrangência da política social para além do assistencialismo, atingindo patamares econômicos e políticos,

seu caráter social amplo, suas formas e objetivos variados, inclusive os de estabilização do sistema social como todo, e seus movimentos dialéticos. Corroborando com essa proposição de Freitag (1989), Behring (2009) entende que a política social deve ser abordada a partir da perspectiva crítico-dialética evitando abordagens unilaterais, monocausais, idealistas, funcionalistas e a-históricas, portanto:

Trata-se de analisar as políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, nos seus grandes ciclos de expansão e estagnação, ou seja, problematiza-se o surgimento e o desenvolvimento das políticas sociais no contexto da acumulação capitalista e da luta de classes, com a perspectiva de demonstrar seus limites e possibilidades. A condição histórica e social da política social deve ser extraída do movimento da sociedade burguesa, em geral e também nas manifestações particulares nos Estados nacionais (BEHRING, 2009, p.3-4).

Draibe (1989) também entende que as políticas sociais desenvolvem-se através da articulação de diversos setores da sociedade que interferem nas condições básicas de vida da população em geral, diminuindo os riscos políticos e sociais garantindo a consolidação democrática e o futuro da economia. Nesse processo é fundamental que a potencialização das políticas sociais ocorra através da vontade política dos governos e das organizações da sociedade com interesses de restaurar e renovar a solidariedade. Para a autora, esse processo também compreende a questão da organização de estruturas de proteção social com referências territoriais, visto que, a territorialização nas políticas, ampliam suas formas democratizantes propiciando a sua operacionalização no problema da pobreza decorrente da exclusão social.

Nesse sentido corroboro com Höfling (2001) que entende que o desafio das políticas sociais é superar o oferecimento de serviços sociais, logo, sua função é desenvolver ações que incorporem as conquistas sociais, oriundas das demandas da sociedade, dos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social e a construção de direitos sociais.

Ao estabelecer essas relações entendo que o papel da política pública ao ser tratada como política social é de consolidar a cidadania, cujos objetos são os direitos sociais, que, diferentemente dos direitos civis e políticos, somente são efetivados por meio da ação positiva do Estado em direção da universalização dos programas de ação sem privilegiar os grupos detentores do poder.

As políticas sociais como um gênero da política pública precisa superar o oferecimento de serviços sociais permitindo a concretização dos direitos de cidadania

conquistados pela sociedade e amparados pela lei. Entendo que o lazer também se constitui como um desses direitos que pode ser fomentado no eixo de formação das políticas sociais da área. No caso de uma política pública de âmbito federal, entendo que o investimento tanto de recursos financeiros como de qualificação pedagógica devem tornar-se centrais nas ações. Essas duas ações disseminadas articuladamente com as diretrizes do programa, no caso deste estudo, do PELC, contribuem não só com a democratização do acesso ao lazer, mas também, com a formação das pessoas envolvidas no programa. Pensar a formação nas políticas públicas de lazer significa permitir às pessoas à construção de caminhos para o acesso aos direitos sociais e a cidadania.

3.2 O lazer como direito social no Brasil: conquista ou acaso?

No decorrer do século XX surgiram várias iniciativas para ampliar o acesso da população ao lazer. Tais ações foram fomentadas por instituições dos setores privado, corporativo e público e, com as propostas neoliberais de se governar uma exacerbada transferência de responsabilidade para o terceiro setor²⁵. sem marco regulatório. No setor público as ações concretizam-se por meio de políticas e programas desenvolvidos pelo Estado nos âmbitos municipais, estaduais e federais.

O desenho das ações públicas de lazer no Brasil tem se relacionado com o Estado pelo fato de se tornar tema de interesse na sua agenda. Para Linhares (2008, p. 16) isso se concretizou porque o lazer, na sociedade moderna-urbano-industrial, passou a ser visto como um fenômeno que faz parte da “vida das cidades, na medida em que compõem projetos de urbanização típicos das sociedades industrializadas e de massa”. Esse surgimento do lazer no cenário da política pública demanda uma série de ações para que a sua institucionalização ocorra na perspectiva da democratização do acesso. Nessa perspectiva é relevante compreender como a manifestação do lazer tornou-se um direito de todos e os caminhos que já foram percorridos e, ainda devem ser delineados, para garantir o seu acesso a todas às pessoas.

Destaco a necessidade de avançar no desenvolvimento de um sistema nacional para as políticas públicas de lazer por parte do Estado, que historicamente promove políticas e

²⁵ A fundamentação dessa caracterização dos setores encontra-se disponível na pesquisa de mestrado (CAPI, 2006). Nesse trabalho a classificação dos setores pauta-se na proposição de Pereira e Grau (1998, p. 2), que supõe “a existência de quatro esferas ou formas de propriedades relevantes no capitalismo contemporâneo: a propriedade pública estatal, a pública não-estatal, a corporativa e a privada. A pública estatal detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato do Estado; a pública não-estatal está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que sendo regida pelo Direito privado; a corporativa também não tem fins lucrativos, mas está orientada para defender os interesses de um grupo ou corporação; a privada, finalmente, está voltada para o lucro ou o consumo privado”.

programas, com o objetivo de controlar o tempo das pessoas ou ainda de caráter assistencialista e funcionalista. Vale destacar que o controle do tempo fora do trabalho ocorre desde os primeiros embates das classes trabalhadoras por redução na jornada de trabalho (MELO; ALVES JUNIOR, 2003).

Ao longo dessa trajetória as políticas e programas de lazer ainda se disseminam como mercadoria, um entretenimento a ser consumido. O lazer assim promovido pode tornar-se um instrumento de dominação impedindo o desenvolvimento de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural.

Como se pode perceber no caminho percorrido pelo lazer, ao longo do século XX, muitas iniciativas aconteceram para estender a garantia do seu acesso à população. As ações da iniciativa privada surgiram num viés assistencialista “decorrentes de um hibridismo marcado pela vinculação entre direito e caridade, bastante peculiar na conformação do Estado brasileiro” (LINHALES *et al*, 2008, p. 16). Corroboro com essa proposição, pois os programas de lazer nos diversos setores difundem-se a partir de um entendimento de Política Pública, geralmente ligada ao isolamento de ações que não se articulam com os demais setores do poder público e, menos ainda com o setor privado, corporativo, terceiro setor, órgãos representativos de classe e setores representativos da sociedade civil.

O contexto do lazer a ser discutido nesta investigação configura-se a partir do advento da chamada sociedade moderna-urbano-industrial, diferente daquele que se caracterizou na sociedade tradicional onde os locais de trabalho ficavam próximos ou mesmo se confundiam com a própria moradia, portanto obedeciam ao ciclo natural do tempo (MARCELLINO, 2006).

Para Marcellino (2006), Melo; Alves Junior (2003) e Werneck (2000) o lazer na modernidade caracteriza-se a partir do processo de industrialização que se concretizou inicialmente na Europa, no final do século XVIII e, no Brasil no final do XIX pela influência da urbanização e o trabalho nas indústrias. Tanto na Europa como no Brasil esse processo caracteriza-se pela artificialização dos tempos sociais, devido à acentuação da divisão entre o tempo de não trabalho e o tempo de trabalho. Este último segue uma rotina rígida submetendo os trabalhadores (homens, mulheres, crianças e jovens) as imposições da máquina que tornaram o trabalho cada vez mais especializado e fragmentado obedecendo “a um tempo mecânico, afastando os indivíduos da convivência nos grupos primários e despersonalizando as relações” (MARCELLINO, 2006, p. 55).

Corroborando com esse debate Werneck (2000) aponta que a sociedade capitalista engendradora pela classe burguesa, supervaloriza o trabalho ao ponto de explorar a mão de obra

(jornada excessiva de trabalho 12 a 16 horas) e provocar a alienação do trabalhador tanto no ambiente de trabalho como fora dele, uma vez que o operariado nos seus poucos momentos de realização e prazer compensa a frustração gerada no seio do processo produtivo. Para Melo; Alves Junior (2003) esse novo modelo de trabalho também significou maior controle social, inchaço das cidades e péssimas condições de vida dos trabalhadores.

Tanto na Europa como no Brasil o movimento dos trabalhadores para a mudança desse cenário ocorreu de maneira semelhante. As classes trabalhadoras começaram a se organizar e a reivindicar direitos por meio de lutas próprias e não oriundas de concessões dos donos dos meios de produção. As reivindicações dos trabalhadores consistiam em redução da jornada de trabalho, descanso aos finais de semana, férias e feriados remunerados. Um dos primeiros movimentos para defender os interesses dos operários e, indiretamente o lazer, surge no final do século XIX, na publicação organizada por Paul Lafargue, denominada “O direito à preguiça”. O foco desse manifesto consistia em discutir o significado do trabalho no modo de produção capitalista para provocar interrogações à valorização unilateral do trabalho, criticar a restrição da vida do trabalhador no contexto do mundo do trabalho cujo usufruto desta exploração tinha como beneficiado somente as classes dominantes.

Nesse movimento de reivindicação, Lafargue (1999), denuncia o trabalho como algo penoso e excessivo no meio social, que leva a classe operária ao esgotamento, por isso a necessidade da institucionalização de férias, finais de semana remunerados e diminuição da jornada de trabalho. Segundo Melo; Alves Junior (2003) a luta dos trabalhadores, principalmente no que tange a redução da jornada de trabalho tinha como objetivo a conquista de tempo livre para a diversão e o descanso. Num movimento de reação a estas conquistas do operariado, a classe dominante articulou-se ao poder judiciário, às forças policiais e a Igreja para ordenar e controlar as atividades que o trabalhador vivenciava no seu tempo de não trabalho.

Esse cenário demonstra que o lazer é um fenômeno gerado da tensão entre as classes sociais e lutas organizacionais. Portanto deve ser compreendido e pensado como uma manifestação que tem articulação com a economia, a política e a cultura. Mesmo com esse caráter intersectorial, o lazer possui especificidades que devem ser consideradas nos momentos de elaboração de propostas de intervenção e na formação dos profissionais para qualificar sua atuação nos diversos setores dessa área, como o público, privado, corporativo e terceiro setor. Essa especificidade também deve ser fomentada no desenvolvimento das leis e políticas públicas para a área a fim de permitir sua legitimidade e direito de acesso às pessoas.

A trajetória legal da constituição do lazer como direito social pode ser observada em vários momentos e documentos na legislação brasileira. No final da década de 1940, o lazer é citado, na Resolução 217 A (III), da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)²⁶, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU)²⁷, como um dos direitos sociais constituídos pelo homem juntamente com o:

direito ao trabalho, direito ao salário igual por trabalho igual, direito à previdência social em caso de doença, velhice, morte do arrimo de família e desemprego involuntário, direito a uma renda condizente com uma vida digna, direito ao repouso e ao lazer (aí incluindo o direito a férias remuneradas), e o direito à educação (TELLES, 1998, p. 36).

Na década de 1980, no cenário de democratização do país, o direito ao lazer surge no artigo sexto, da CF de 1988, juntamente com os outros direitos, como a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, a paz, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistências aos desamparados. O lazer também é contemplado, no parágrafo terceiro, do artigo 217, destinado ao desporto, como uma forma de promoção social. As duas assertivas garantem o esporte e o lazer como direitos de cada cidadão e dever do estado.

A CF é um marco para o esporte e o lazer, porque, até então, não havia um registro na lei que deixasse claro o entendimento do esporte e do lazer como direitos sociais, além dos princípios de organização política introduzidos nesse documento que possibilitaram avanços em direção a um modelo mais universalista e igualitário, fortalecendo o caráter redistributivo das políticas sociais.

A partir da década de 1990 o lazer também passa a ser assegurado em outras leis e documentos nas esferas federais, estaduais e municipais. A lei federal nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apresenta o lazer no artigo quatro, apontando como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.²⁸

Em 2003, a lei Federal nº 10.741 que estabelece o Estatuto do Idoso²⁹, também assegura o lazer no seu artigo terceiro, nos mesmos termos do ECA. Esta lei foi criada com o

²⁶ Assembleia Geral, realizada em 10 de dezembro de 1948.

²⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é reconhecida como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>. Acesso em 20 nov. 2014

²⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 21 out. 2013.

²⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm Acesso em: 21 out. 2013.

objetivo de garantir ao idoso o direito a vida, à liberdade, ao respeito e à dignidade. Nesse sentido, o estatuto apresenta que é dever do Estado garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade.

A inserção do lazer também está prevista no decreto 3298/99³⁰, que estabelece as Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e, tem o lazer explícito no seu artigo sexto, capítulo III. Este ato normativo, diz que o lazer é considerado um direito que deve figurar em todas as iniciativas governamentais para esse público. Já no Estatuto da Cidade, Lei nº 10.257/01³¹, o lazer aparece no item VI, do artigo 26, atribuindo ao Poder Público o direito de necessitar áreas para criação de espaços públicos de lazer e áreas verdes.

Mesmo com essa série de marcos legais contemplando o lazer como um direito social, a criação do Ministério do Esporte (ME), pela Medida Provisória nº 103, de 1º de janeiro de 2003³² constitui-se como o passo mais importante para a democratização do esporte e lazer no Brasil, uma vez que, prevê como o Estado deve estabelecer essa garantia. Segundo os documentos oficiais, a missão do ME é “formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano”³³.

Para organizar a implementação da política nacional de esporte e lazer, o ME organizou-se estruturalmente da seguinte forma³⁴: I - órgãos de assistência direta e imediata ao Ministro de Estado: a) Gabinete; b) Secretaria Executiva: Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração; c) Consultoria Jurídica; II - órgãos específicos singulares: a) Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE): 1. Departamento de Esporte Escolar e Identidade Cultural; e 2. Departamento de Esporte Universitário. b) Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer: 1. Departamento de Políticas Sociais de Esporte e de Lazer; e 2. Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte. c) Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR): 1. Departamento de Esporte de Base e de Alto Rendimento; e 2. Departamento de Excelência Esportiva e Promoção de Eventos. III - órgão colegiado: Conselho Nacional do Esporte - CNE.

³⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 21 out. 2013.

³¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm Acesso em: 21 out. 2013.

³² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas_2003/103.htm Acesso em: 21 out. 2013.

³³ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/conferencianacional/arquivos/teseFinal.pdf> Acesso em: 21 out. 2013.

³⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4668.htm Acesso em: 21 out. 2013.

Ao longo de uma década, o ME sofreu algumas alterações estruturais, mas a organização do gabinete e o órgão colegiado, representado pelo CNE, mantiveram-se a mesma. Os órgãos singulares, constituídos pelas secretarias sofreram alterações e nesse caso, as secretarias de esporte educacional e de esporte e lazer destituíram-se e foram reagrupadas numa mesma secretaria, denominada Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS).

Nesse contexto, a Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL)³⁵ criou em 2003, como projeto piloto e, em 2004 como componente do Plano Plurianual 2004-2007, o PELC, que possui abrangência nacional e visa fomentar políticas públicas e sociais que atendam à demanda por lazer da população, sobretudo daquelas em situação de vulnerabilidade social. O objetivo principal desse programa é democratizar e universalizar o acesso a práticas e conhecimentos do esporte e do lazer, integrados às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano. Desde sua criação o programa tem a intenção de suprir a carência de ações públicas e sociais que possam atender as demandas crescentes da população referentes ao esporte recreativo e de lazer. O foco do PELC é atender a população que vive em situação de vulnerabilidade social e econômica, que reforça as condições de injustiça e exclusão a que estão submetidas (BRASIL, 2004a).

O ME, após a sua estruturação e organização, estabeleceu outras metas em direção à criação de instâncias participativas no sentido de construir um Sistema Nacional de Esporte e Lazer. Segundo Figueiredo (2009, p. 30) “Essa ação nasce do intuito de possibilitar a criação e consolidação de um sistema único que trate do esporte e do lazer em todas as suas dimensões”.

Neste cenário, surge a Conferência Nacional de Esporte (CFNE) como um espaço de debate, formulação e deliberação das políticas públicas de esporte e lazer para o país. Seu modelo conceitual tem como proposta ampliar a participação da sociedade civil organizada no processo de definição das políticas de esportes e lazer do país através da participação popular na gestão e no controle social do setor. Para Figueiredo (2009, p. 30) a CFNE instituiu-se com o desafio de se consolidar “como um espaço de disputas das relações de hegemonia (ideológica, política e pedagógica) do setor de esporte e lazer, com possibilidades de diferentes níveis de participação individual e coletiva” (FIGUEIREDO, 2009, p. 30).

³⁵ Em 2011, o Ministério passou por uma reformulação de seu organograma, passando a ser composto pelas seguintes secretarias: Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor e Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social. Os programas das antigas secretarias voltadas para a Educação e o Lazer passaram a ser gestados por uma única secretaria.

Para a concretização desse movimento a organização das Conferências dividiu-se em três etapas: municipais/regionais, estaduais e a nacional. A proposta de organizar as etapas nessa ordem teve o objetivo de tentar garantir uma ampla participação da sociedade nesse processo, mas também, propiciar aos municípios e estados a oportunidade de apresentar questões relevantes a partir de demandas oriundas da realidade local.

Para participar das conferências o órgão municipal, responsável pela gestão do esporte, instituiu uma comissão organizadora com o envolvimento de representantes dos diversos segmentos ligados ao esporte e lazer (representantes de clubes privados, corporativos, ONG's, conselhos, professores de educação física, universidades, esportistas, atletas). A função dessa comissão é definir, em regulamento, data, local, critério de participação, temática e pauta da etapa municipal, regional ou estadual, respeitando o disposto no regulamento do ME. Para o desenvolvimento da CFNE os participantes dividiram-se em três categorias: delegados, convidados e palestrantes, no qual teriam direito a voz e voto na etapa nacional os delegados eleitos nas conferências estaduais. O desafio da CFNE na três etapas (municipal/regional, estadual e federal) consistia em debater e deliberar propostas, nos eixos temáticos previstos no regulamento das respectivas CFNE's (2004, 2006 e 2010).

Em junho de 2004 realizou-se, em Brasília, a primeira CFNE, com o tema Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano, com o objetivo de apontar caminhos para a construção do Sistema Nacional do Esporte e do Lazer. As ações desta conferência pautaram-se em princípios, diretrizes e objetivos estruturantes que pretendiam unificar a ação do conjunto dos atores envolvidos no segmento do esporte e do lazer em todo o território nacional. Esta conferência contou com a participação de representantes de todos os vinte e seis Estados mais o Distrito Federal do país (BRASIL, 2004b). Segundo Castelan (2011) a I CFNE teve a presença de 861 delegados eleitos, num total de 60 Conferências municipais e 116 regionais, em 876 municípios, totalizando 83 mil pessoas.

Os debates fomentados nesta conferência indicaram quatro situações para a área do esporte e lazer: as potencialidades e dificuldades do Esporte Nacional³⁶, a aprovação dos referenciais para uma nova Política Nacional do Esporte (PNE), a Resolução de criação do Sistema Nacional do Esporte e do Lazer³⁷ e, ainda, as Propostas de Ação para cada um dos eixos temáticos que integram o Documento Final da Conferência.

A segunda conferência ocorreu em maio de 2006 sob a temática “Construção do Sistema Nacional de Esporte e Lazer” (SNEL). Nesta CFNE envolveram-se 2242 municípios

³⁶ Caderno de Potencialidades e Dificuldades do Esporte Nacional. Ministério do Esporte, 2004.

³⁷ Resolução de criação do Sistema Nacional do Esporte e do Lazer – CNE/ME, 2004.

em 326 conferências regionais/municipais. As etapas estadual e distrital elegeram 846 delegados (CASTELAN, 2011).

A proposição desta conferência centrava-se em dois pontos: 1- criar uma nova estruturação para o SNEL; 2- aprovar a Lei de Incentivo ao Esporte. O desafio para o primeiro ponto foi superar as proposições previstas na Lei naquele período, que previa o envolvimento apenas do Governo Federal e restringia em atender necessidades do esporte de rendimento. O movimento nesta CFNE direcionou-se para a criação de um novo sistema que articulasse todos os agentes relevantes para o desenvolvimento das atividades de esporte e lazer no país, incluindo agentes públicos - nos diversos níveis da federação -, e privados, das diversas manifestações e dimensões do esporte. Para alcançar seus objetivos em relação à estruturação do novo SNEL, a plenária final da conferência deliberou propostas a partir de quatro eixos norteadores para a constituição do sistema³⁸: 1) Estrutura: organização, agentes, competências; 2) Recursos humanos e formação; 3) Gestão e controle social; 4) Financiamento.

Para Terra et al (2009) as Conferências de 2004 e 2006 configuraram-se como campo de disputas de interesses dos diversos segmentos da sociedade civil. De um lado havia àqueles que buscavam representatividade para ampliar as ações que permitissem o acesso de todos ao esporte e lazer por intermédio de uma política pautada em mecanismos de valorização da participação social. E do outro lado, os representantes do setor privado que argumentavam em defesa do esporte de alto rendimento como espetáculo. Esse segundo grupo apoiou-se no discurso que o investimento no esporte de alto rendimento contribui com o desenvolvimento econômico do país porque estimula a circulação de mercadorias relacionadas ao esporte e a promoção de eventos esportivos. Percebo nesse segundo grupo a preocupação com o lucro em detrimento da democratização do acesso ao esporte. Além dessas nuances, essa investigação também observou, nas entrelinhas dos documentos finais das conferências, a tentativa de se naturalizar as relações estabelecida entre as esferas pública e privada.

Diante do exposto criava-se um mecanismo que convergia para se acentuar ainda mais a hierarquização no financiamento de recursos para as manifestações esportivas estabelecidas na pirâmide esportiva, que historicamente vem privilegiando o investimento no esporte de rendimento em detrimento ao esporte participativo e educacional, que continuam com verbas escassas.

³⁸ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/conferencianacional/conferencia2/documentoFinal.jsp>. Acesso em: 21 out. 2013.

Neste contexto Terra et al (2009) aponta que as duas primeiras conferências, aparentemente organizadas para descentralizar as discussões acerca das políticas públicas de esporte e lazer acabaram centralizando as tomadas de decisão a despeito dos debates que ocorreram em âmbito municipal, estadual e nacional. Para Terra et al (2009, p. 9)

Embora os debates tenham apontado para a universalização do esporte e lazer como direitos sociais e com qualidade social, as resoluções das “Conferências”, sobretudo da 2ª, apontaram para a desobrigação por parte do Estado na garantia do direito ao esporte e ao lazer, transferindo essa responsabilidade para a sociedade e para o indivíduo, tendo como articulador e promotor de tais direitos a esfera privada, ou seja, ocorre uma legitimação das políticas públicas de esporte e lazer em benefício dos setores privados e em detrimento do público.

A terceira conferência, realizada em 2010, teve como tema o Plano Decenal do Esporte e Lazer: 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais. O desafio aqui consistiu em consolidar as conquistas anteriores e avançar na efetivação do esporte como direito social, conforme preceitua a Constituição Federal, que determina como dever do Estado o oferecimento de acesso, a todos, ao esporte recreativo ou de lazer, educacional e de alto rendimento através de política pública.

Para Araujo (2011), essa edição é marcada por interesses, porque ocorre após dois anos do previsto, por conveniência do governo em torná-la temática para o ano eleitoral e, pela falta de vontade política do ME em construir condições objetivas para a consecução das deliberações a partir das proposições da segunda conferência. Nessa conjuntura percebe-se o interesse do ME em privilegiar a materialização de uma política de governo em detrimento a constituição de uma política de estado.

Mesmo diante desse cenário, a terceira conferência consegue deliberar, por meio de dez linhas temáticas³⁹, questões sobre a criação da Política Nacional de Formação Permanente e Continuada de Esporte e Lazer, a Implementação de ações de formação continuada e permanente e valorização profissional, o estabelecimento da lei que cria o novo Sistema Nacional de Esporte e Lazer e a elaboração e o encaminhamento, ao Congresso Nacional, do Projeto de Lei instituindo o Programa Segundo Tempo (PST)⁴⁰ e o PELC. A proposta de

³⁹ 1 - Sistema Nacional de Esporte e Lazer; 2 - Formação e Valorização Profissional; 3 - Esporte, Lazer e Educação; 4 - Esporte, Saúde e Qualidade de Vida; 5 - Ciência e Tecnologia; 6 - Esporte de Alto Rendimento; 7 - Futebol; 8 - Financiamento do Esporte; Linha 9 - Infraestrutura Esportiva; 10 - Esporte e Economia. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/conferencianacional/arquivos/propostasAnaisIICNE.pdf> Acesso em: 21 out. 2013.

⁴⁰ Programa do ME, também criado em 2003, que tem o objetivo de democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional, promovendo o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, regularmente matriculadas na rede pública de ensino. O esporte no PST é concebido como um meio pode

implementação desses dois programas, apontam que o desenvolvimento desse processo deve respeitar os aspectos relacionados às características regionais das cidades e estados e à gestão descentralizada em cooperação com os entes federativos, garantindo a continuidade dos programas e primando pela eficiência e transparência de uma gestão com participação da sociedade civil.

Todas essas iniciativas estabelecem um marco legal, que serve para subsidiar o desenvolvimento e a implantação de políticas públicas de esporte e lazer no país. Mesmo com todo esse processo de institucionalização do lazer, como direito social, percebe-se que ainda faltam proposição e concretização de ações no sentido de garantir a legitimidade das políticas para a área e o acesso da população ao esporte e lazer.

A restrição ou o não andamento dos encaminhamentos estabelecidos nos documentos oficiais, como por exemplo, as previstas nas conferências nacionais de esporte e lazer, podem estar relacionadas a uma série de aspectos: a baixa ressonância do lazer na agenda dos governos (municipal, estadual e federal), nos interior dos próprios órgãos governamentais responsáveis pela elaboração e execução de políticas destinadas ao esporte e lazer; má utilização dos recursos destinados para o setor; não apropriação das deliberações aprovadas nas três conferências para nortear as ações do setor, entre eles a de ampliar os investimentos em esporte educacional e de participação e a necessidade do esporte de rendimento buscar financiamento prioritariamente no setor privado; desinteresse político em indicar quadros políticos qualificados para atuar na gestão da política pública de esporte e lazer. Este último ponto deve vir acompanhado de outras ações, como a contratação de profissionais especializados e comprometidos com os valores e as diretrizes da política.

Essa lacuna confirma-se na pesquisa de Castelan (2011) que ao se propor investigar o alcance das CFNE's como espaço de formulação de política pública da área identificou que as deliberações desencadeadas nas três conferências não têm orientado as ações do ME e do governo federal. Para Castelan (2011) essas instâncias optaram por priorizar o investimento na implantação da política dos Megaeventos Esportivos (Jogos Pan e Parapanamericanos de 2007 - atraído e planejado pelo governo anterior; Copa do Mundo de 2014 e Olimpíadas de 2016). Isso fica evidente quando se percebe que desde a segunda CFNE a disponibilidade de verba para o PELC não aumentou a ponto de corrigir paulatinamente os investimentos em

contribuir com a formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes, prioritariamente daqueles que vivem em áreas de vulnerabilidade social. O PST é implantado por meio de convênios entre o ME e instituições públicas. Suas atividades são oferecidas em núcleos (espaço da escola ou comunitário - públicos ou privados) que oferecem, no contra turno escolar, práticas esportivas em diversas modalidades. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/orientacoes/manuais-de-diretrizes>. Acesso em: 21 out. 2013.

esporte e lazer para que num curto espaço de tempo ocorresse uma inversão de prioridades, pois em números absolutos os gastos federais destinados ao funcionamento dos núcleos de alto rendimento cresceram 5,5 vezes mais. Segundo Castelan (2011, p. 134) as CFNE's

podem estar sendo usadas para ocupar uma parcela do campo do esporte e lazer preocupado em debater e modificar os rumos das políticas públicas da área no Brasil, enquanto o orçamento demonstra que a política real, implementada de fato, segue sendo construída à revelia de Conferência ou qualquer outro documento produzido no período.

Um caminho a ser pensado para avançar nesse debate é pensar a política pública e, mais especificamente, a política pública de lazer a partir da mudança de mentalidade dos grupos envolvidos nesse processo, entre os quais destaco: representantes da população através da ocupação de espaço nas políticas públicas (participação em audiências públicas, conselhos, controle social, associações, ONG's), os governantes (prefeitos, governadores, ministros, secretários), os gestores nas esferas municipal, estadual e federal e os profissionais que atuam em programas sociais de esporte e lazer.

Outro aspecto que pode contribuir com o avanço no campo é tratar o tema lazer considerando a sua especificidade e transversalidade na perspectiva da intersetorialidade⁴¹. Para Moesch (2008) a intersetorialidade se constitui como uma intervenção coordenada que articula pessoas e instituições de setores sociais diversos que possuem saberes, poderes e vontades diferenciados, que se unem para enfrentar questões complexas, com o objetivo de superar a fragmentação dos conhecimentos e estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos nas políticas sociais.

Para alcançar esse propósito entendo que a formação dos envolvidos com os programas constitui-se como um caminho para a concretização de ações que possa contribuir com o desenvolvimento da política pública de lazer no viés da intersetorialidade.

3.3 A política pública e as políticas públicas de lazer no Brasil

Antes de discutir o cenário da política pública de lazer no Brasil apresento alguns aspectos da política pública, que a pouco (década de 1990) se tornou um campo relevante de investigação acadêmica que tem se caracterizado por pesquisar o que o governo faz, ou deixa de fazer numa perspectiva interdisciplinar, pois envolve, além da ciência política, outras áreas de conhecimento (SOUZA, 2003; 2006). Para Melo (2012) a área tem caráter interdisciplinar,

⁴¹ Como o tema central deste trabalho é a construção do saber e a formação no PELC, optei por não aprofundar o debate acerca da intersetorialidade que pode ser contemplado nos estudos de Abreu (2009), Bolanume (2011), Junqueira (2004), Nogueira (1997) e Moesch (2008).

mas as pesquisas e a comunidade científica ainda se configuram de maneira fragmentada, pois não promovem análises e investigações conjuntas. Segundo Frey (2000, p. 214) essas lacunas no processo de investigação são decorrentes da falta de regularidade das pesquisas brasileiras, mas também da ênfase dada aos estudos relacionados “à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas”.

Apesar dessas limitações e lacunas, Souza (2003) aponta que o Brasil tem constituído alguns caminhos para avançar nas pesquisas. O primeiro é a construção de meios (fóruns específicos sobre políticas públicas em espaços acadêmicos) e instrumentos (informatização de periódicos nacionais, via portal SCIELO, periódicos da Capes e de outros portais internacionais) para superar tais problemas. O segundo refere-se a ampliação do debate em torno dos grupos de pesquisa ao invés de privilegiar as áreas temáticas. O terceiro caminho diz respeito a necessidade de fortalecer a área de estudos da política pública nos organismos de financiamento de pesquisa puramente acadêmicas, tanto nacionais como estrangeiros, a fim de evitar que à proximidade da área com os órgãos governamentais e organismos multilaterais possa gerar a produção de trabalhos prescritivos e normativos pautando a agenda de pesquisa.

Após postar os desafios da pesquisa no campo da política pública no país, busco um referencial sobre política pública que sirva de pano de fundo para o debate do PELC, que é uma política social do programa de governo federal brasileiro desenvolvido por meio de uma política pública.

O primeiro passo perpassa por entender o significado de política, pois a discussão em torno da política pública necessita do esclarecimento de alguns conceitos, como por exemplo, a diferença entre política e política pública. Nesse estudo utilizo o entendimento de política proposto por Rua (2009, p. 17), como “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”. Nesse sentido concebo que as sociedades não recorrem à política para construir consensos ou controlar conflitos, mas sim, para terem acesso aos direitos sociais.

E política pública o que significa? Para Rua (1998), a política pública constitui-se como os *outputs* (decisões e ações) resultantes das atividades políticas que compreende um conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores e que geralmente envolve mais do que uma ação política, requerendo posicionamentos estrategicamente selecionados para implementá-la. Nessa concepção de política pública considera-se a autoridade soberana do poder público, o Estado, como um dos elementos envolvidos no processo, juntamente com o governo e outros atores organizacionais. Outro conceito de política pública é proposto por Souza (2006, p. 26) que a entende como um

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Ao considerar as duas concepções de política pública observo que as autoras possuem pontos convergentes no que se refere à política pública como um campo da ciência política cujas análises não se reduzem a ela e no entendimento que o governo é o responsável pela organização e implementação. A questão do processo de monitoramento e avaliação é um apontamento que Souza (2006) traz para o debate da política pública que não é contemplado por Rua (1998). Entendo que as proposições apresentadas pelas duas autoras podem contribuir com o debate deste estudo que consiste em entender o eixo da formação de uma política social do governo federal que tenta se concretizar por meio de uma política pública, a fim de se transformar numa política de Estado. Para alcançar tal *status*, a política pública de lazer necessita ocupar espaços na agenda governamental através do seu reconhecimento como direito de todos, que efetivamente para ser acessado por todos - crianças, jovens, adultos, idosos, deficientes físicos, precisa transformar-se num problema político.

A concretização da política pública como política social, primeiro deve ser reconhecida e legitimada por um marco legal que se estabelece ao longo da história por intermédio de conquistas. Após essas conquistas o desafio é o processo de implementação dessas políticas públicas. Vale ressaltar que a desigualdade na distribuição do poder na sociedade é um aspecto que interfere na formação das ações governamentais.

Segundo Menicucci (2006) nem todos os problemas reais de um estado de coisas, que demanda intervenção governamental, entram na agenda do governo. Portanto, a inserção nessa agenda depende da transformação dessa problemática em um problema político que se estabelece a partir da articulação de atores políticos cujo papel é fazer com que determinada situação seja reconhecida como problema. Após inserir-se na agenda governamental, a política pública é desenhada e formulada desdobrando-se em planos, programas, projetos, bases de dados e pesquisas, para em seguida constituir-se como uma ação a caminho da implementação.

Para Rua (2009) a implementação consiste em um conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política (indivíduos de natureza pública ou privada), de tal maneira que as decisões inicialmente

tomadas deixam de serem apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade. O papel da implementação constitui-se de ações para fazer uma política efetivamente funcionar.

A discussão dos temas relacionados à política pública, especificamente do processo de implementação, monitoramento e avaliação é relevante na investigação do eixo da formação nas políticas públicas de esporte e lazer, uma vez que, a intervenção do profissional ocorre junto à comunidade, formando agentes sociais não para atuar como simples reprodutores de atividades, mas como mobilizadores de pessoas. O desafio é estimular a participação popular no processo de implementação, monitoramento e avaliação das ações no sentido de conscientizá-las a respeito do direito ao esporte e lazer. Direito este que deve ser gerido pelos governos como elemento de cidadania.

Para entender a repercussão das ações ou não ações do governo, o que, como e por que se propõem as coisas na vida das pessoas, o campo da política pública desenvolveu algumas tipologias de análise. Devido à concepção de política pública norteadora desse trabalho, opto por dialogar com a tipologia proposta no estudo de Souza (2006, p. 28) que entende que “cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas”.

Para Frey (2000) e Souza (2006) as políticas públicas podem assumir quatro formatos: políticas distributivas, políticas regulatórias, políticas redistributivas e políticas constitutivas. As políticas distributivas caracterizam-se por ações tomadas pelo governo para beneficiar um grande número de pessoas, entretanto, em pequena escala, ou seja, privilegia certos grupos ou regiões em detrimento ao todo. Em decorrência disso têm-se impactos mais individuais que universais. O desenvolvimento das políticas regulatórias acontece por imposição do governo por meio de ordens, proibições, decretos e portarias. Nesse tipo de política, os políticos e os grupos de interesses (particulares e restritos), juntamente com a burocracia constituem-se como os principais atores do processo que também é marcada pela desorganização em termos de custos e benefícios. As políticas redistributivas são consideradas como as políticas sociais universais, pois conseguem desviar e deslocar propositalmente recursos e direitos entre as diferentes camadas sociais e grupos da sociedade. Caracteriza-se pelas políticas tributárias, previdenciária. Nessa política o processo de decisão constitui-se como conflituosos e polarizados. Por fim as políticas constitutivas determinam as regras do jogo e, com isso, a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias.

Diante deste panorama traçado sobre a política pública entendo que o PELC constitui-se como uma política pública redistributiva que ao longo da sua trajetória estrutura-se, mesmo

com embates políticos cotidianos, com o objetivo de se consolidar como uma política de Estado.

O estudo das políticas públicas na área do esporte e lazer também é recente⁴², fato que também limita a dimensão da pesquisa, mas que não impede o avanço. Na pesquisa de Amaral e Pereira (2009) os dados levantados apontam que é possível observar os caminhos desse avanço ao identificar com quais dimensões da política⁴³ e os trabalhos publicados na área⁴⁴ dialogam. Segundo as autoras, pesquisar as políticas públicas dialogando com outras áreas de conhecimento e dimensões da política (normativa, conceitual, arena e governamental) permite, ao campo da educação física, esporte e lazer, entender os avanços e as limitações dos estudos tanto para as intervenções quanto para a produção de conhecimento.

Como o objetivo deste estudo relaciona-se diretamente com a política pública setorial de esporte recreativo e lazer, optei por aprofundar o debate conceitual na política de lazer, pois o esporte abordado no PELC é o esporte que não se subordina ao esporte de rendimento, porque este último visa à busca e a seleção de talentos esportivos como base de uma pirâmide esportiva e, menos ainda como formador de consumidores passivos da indústria esportiva.

O esporte tratado no programa é o participativo, que pode ser praticado, assistido ou conhecido por todos, independentemente do sexo, faixa etária, raça, habilidade, limitação ou deficiência física das pessoas. Para a vivência desse esporte participativo não é necessário o espaço e material esportivo oficial, nem seguir as regras e convenções oficiais impostas pelas federações e confederações esportivas. A prática desse esporte, num programa de lazer, pode se manifestar por meio de jogos, desafios, oficinas, torneios e festivais cujo objetivo é valorizar o jogar com o outro, a convivência, a participação, a festa e o encontro.

Entendo que o esporte no lazer não deve ser disseminado seguindo as regras e valores do esporte oficial profissional que supervaloriza a competição e a busca pela vitória a qualquer custo ou ainda como a única oportunidade de ascensão social e econômica para as crianças e jovens das classes sociais menos favorecidas. O esporte oficial pode e deve ser contemplado num programa social como o PELC, desde que isso se concretize via ações contextualizadas em diálogo com os objetivos e as diretrizes do programa. Outra possibilidade é apresentar o esporte como uma manifestação que pode além de ser praticada, também pode

⁴² Essa constatação é observada nas publicações sobre o tema produzidas por: Amaral e Pereira (2009), Starepravo, Souza e Marchi Júnior (2011), Melo (2013), Zotovici et al (2013).

⁴³ Dimensão normativa e conceitual da política, arena política e política governamental - categorias propostas pelas autoras a partir dos termos *polity*, *politics* e *policy/policies* de Muller e Surel (2000).

⁴⁴ Trabalhos publicados no período de 1997 a 2007 nas revistas acadêmicas reconhecidas da área (Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e Motrivivência) e do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), este último classificado como o principal congresso da área de educação física, esporte e lazer.

ser apreciada, contemplada e conhecida nas suas diversas nuances. Isso pode se concretizar através de passeios para assistir jogos de campeonatos, torneios e eventos esportivos oficiais tanto de modalidades mais tradicionais e veiculadas pela mídia no país (futebol, futsal, voleibol, basquete, handebol) como às menos conhecidas e com restrição de acesso (atletismo, natação, tênis de campo e de mesa, ginástica artística, rítmica e acrobática, lutas). Apresentar as diversas dimensões do esporte nos diferentes contextos também abre possibilidades para as pessoas conhecerem sua história, a trajetória dos atletas e as dificuldades enfrentadas, o sistema de treinamento e a relação com a saúde.

A política pública de lazer deve planejar e organizar seus programas e projetos apresentando o esporte como um dos seus possíveis conteúdos e não como o único, pois isso restringe as oportunidades de lazer às atividades esportivas e dificulta o acesso às atividades relacionadas a outras manifestações culturais. O desafio dessa política pública de lazer é oportunizar à população o acesso a experiências diversificadas ligadas aos diversos interesses do lazer, como os físicos, artísticos, intelectuais, manuais, sociais e turísticos⁴⁵. Para Marcellino (2005) uma ação com essas características possibilita às pessoas o acesso e a prática de atividades que permite o exercício, no seu tempo disponível, do corpo, imaginação, raciocínio, habilidade manual, relacionamento social, intercâmbio cultural e quebra da rotina, quando, onde, com quem e da maneira que quiser.

Para a política pública de lazer ser construída com essas características ela perpassou e ainda percorre momentos de tensões que ora permitem avanços, ora limitações. Deste modo, esse processo de legalização e legitimidade do direito a um tempo se ressignificou historicamente como tempo de lazer. Para Pinto (2008, p. 80) o primeiro movimento para a legalização do tempo livre no Brasil ocorre entre anos de 1930 e 1940 com a estruturação da política assistencialista de Bem-Estar Social. Entretanto é na Constituição Federal de 1934, quando se fala do tempo de não trabalho e, depois na de 1937 com a conquista do direito ao repouso semanal aos domingos e a licença anual remunerada após um ano de serviço ininterrupto numa empresa, que se constata os primeiros indícios acerca do direito ao lazer. Um segundo momento desse processo histórico acontece entre as décadas de 1960 e 1970, período que se verifica a transformação do perfil da política social brasileira no âmbito institucional financeiro. Com isso difundem-se, em 1958, as políticas de massa, entre elas a Campanha das Ruas de Recreio. Ainda nesse período destaca-se “a aliança entre as políticas

⁴⁵ Essa categorização das atividades de lazer foi elaborada por Dumazedier (1980), no livro Valores e conteúdos culturais do lazer e, complementada por Carmargo (1986) que estabeleceu o conteúdo turístico do lazer no livro O que é lazer.

de esporte, educação física e lazer [...] que constituiu um segundo fato histórico decisivo nos desenhos das políticas de lazer” (PINTO, 2008, p. 84).

O terceiro momento histórico refere-se à inclusão do lazer como direito social na CF/1988. Segundo Pinto (2008, p. 86) é a partir desse momento que o lazer não é mais considerado como um benefício social dos trabalhadores e passa “a ser tratado no conjunto de medidas políticas necessárias à melhoria da qualidade de vida de todos”. Esse acontecimento representa um desafio para os governos e a sociedade no sentido de proteger esse direito com a elaboração e implementação de políticas públicas de lazer para além das políticas de atividades.

A superação desse desafio deve se desenvolver por meio de ações conjuntas, articuladas entre os diversos setores do governo, visto que o lazer possui caráter multidisciplinar. Para Marcellino (2008, p. 26):

Falar numa política de lazer significa falar não só de uma política de atividades, as quais, na maioria das vezes, acabam por se constituir em eventos isolados e não em política de animação como processo. Significa, falar em redução de jornada de trabalho - sem redução de salários - e, portanto, numa política de reordenação do tempo, numa política de transporte urbano etc.; significa, também, falar numa política de reordenação do solo urbano, com os espaços e equipamentos de lazer, o que inclui a moradia e seu entorno; e, finalmente, numa política de formação de quadros, profissionais e voluntários, para trabalharem de forma eficiente e atualizada.

O desenvolvimento de uma política de lazer, na concepção apresentada por Marcellino, exige o fortalecimento do debate do direito ao lazer em estreita relação com outras questões sociais: a saúde, o transporte, a educação, a moradia, reestruturação do solo urbano, diminuição da jornada de trabalho sem ônus nos vencimentos, envolvimento e a participação das pessoas, dos órgãos representativos de classe, do poder legislativo, do setor privado e de outros setores representativos da sociedade civil em discussões ampliadas sobre os temas.

O lazer para se efetivar como direito constitucional, necessita de reconhecimento “nele mesmo e não como parte de outras ações, como o esporte, embora possa estar contido nele ou ser uma das manifestações do lazer; do lazer como necessidade social específica e não como subsidiário de outras necessidades” (MENICUCCI, 2006, p.155). Para isso se concretizar o lazer precisa tornar-se um problema, uma questão que mereça intervenção governamental. Em seguida é necessário o desenvolvimento de conhecimento e produção teórica, mas também, a construção de uma rede de atores (especialistas, representantes do governo, movimentos

sociais) para a configuração de uma agenda pública que tenha o lazer como tema. O último passo consiste em definir estratégias para dar “visibilidade à questão e, a partir daí, transformar o lazer em questão política [...] entrar na agenda governamental na dimensão de sua importância enquanto direito e que, conseqüentemente, demanda políticas públicas para sua efetivação” (MENICUCCI, 2006, p.156).

A pesquisa de Linhales (1996) investigou a trajetória política do esporte no Brasil e aponta que é possível a concretização do acesso ao esporte como direito social, desde que a viabilização desse direito, juntamente com outros, inclusive o lazer, se desenvolva através da implementação de políticas por parte do Estado. Para analisar e problematizar as possíveis formas de interação entre o setor esportivo e o poder Público (Estado), a autora dialogou com quatro diferentes correntes de interpretação (pluralista-funcionalista, pluralista-conflitualista, marxista-funcionalista e marxista-conflitualista).

A corrente pluralista-funcionalista entende que os processos de urbanização e industrialização da sociedade geraram rupturas nos vínculos comunitários de solidariedade, fato que exige do Estado a implantação de políticas sociais. Nessa corrente essas ações caracterizam-se como tutelares de caráter preventivo e sistêmico para garantir o bem estar das pessoas e o bom funcionamento da sociedade. Segundo Linhales (1996) o programa Esporte Para Todos, (EPT) desenvolvido como uma política nacional no Brasil na década de 1970 possuía princípios básicos desta vertente, visto que seus pressupostos filosóficos propunham a democratização das atividades físicas e desportivas criadoras e recreativas que podem contribuir com o desenvolvimento pessoal e social⁴⁶. A corrente pluralista-conflitualista ou neopluralistas também se apoia nas características da vertente funcionalista, entretanto, considera que o processo de modernização da sociedade permitiu a mobilização social e política. Assim as demandas manifestadas no interior das organizações sociais (associações de funcionários, moradores, clubes classistas e sociais, sindicatos, partidos) começam a influenciar e interferir nas ações dos grupos governamentais e nas políticas sociais. Nessa vertente os direitos sociais caracterizam-se como lineares e naturais, o último estágio na construção histórica da cidadania. Para Linhales (1996, p. 38) nessa corrente “a ideia de direito ao lazer e ao esporte começa a ganhar legitimidade”.

⁴⁶ Lamartine Costa (1977), Kátia Brandão Cavalcanti (1984), Sérgio Teixeira (2009) e Pazin (2015) investigaram o EPT. Todos corroboram que esse programa caracterizou-se como uma campanha organizada pelo Departamento de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação e Cultura (DED/MEC) em parceria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) cujo objetivo foi implantar o desporto de massa no Brasil, inicialmente no período de 1977-1979, que prosseguiu até 1985, tornando-se um grande movimento de esporte comunitário e de massa. Seu objetivo foi dar espaço, no plano nacional, a uma discussão de âmbito internacional, sobre o esporte e a Educação Física, e a sua utilização como meio de educar a população.

A análise das políticas sociais, na abordagem marxista, pauta seus argumentos e fundamentos a partir da existência de um vínculo, de qualquer natureza, entre o Estado e interesses de classe (OLIVEIRA, 1989). Nessa corrente, a implantação das políticas sociais decorre do avanço do capitalismo que gera conflitos causados por sua estrutura social excludente. Nesse contexto o Estado de Bem-Estar torna-se uma necessidade para garantir a acumulação do capital e a regulação desses conflitos. A corrente marxista-funcionalista caracteriza-se por desenvolver as políticas sociais na mesma perspectiva das funcionalistas-pluralistas. Sua especificidade relaciona-se a intervenção do Estado nessas políticas que procura “garantir o fortalecimento do mercado e a reprodução da força de trabalho, utilizando para isso, sistemas públicos de transferência” (LINHALES, 1996, p.39). Assim o esporte é visto como uma mercadoria a ser consumida que deve ter a sua circulação estimulada para o desenvolvimento do setor.

O esporte também é compreendido como funcional, porque a sua lógica é reprodutiva, como no trabalho, portanto tem caráter compensatório que pode controlar os trabalhadores no seu tempo de não trabalho. Já a corrente marxista-conflitualista ou neomarxista compreende que a definição das políticas sociais do Estado depende da sua estrutura socioeconômica e das relações de conflitos entre os diferentes segmentos sociais. Para Linhales (1996) esse cenário torna alguns segmentos mais prioritários que outros, no processo de reivindicação das demandas. Isso determina as políticas de saúde, educação e salarial como mais urgente que uma política de esporte e a reivindicação de espaços e estruturas de lazer.

Além dessas abordagens explicitadas, que serviram de referência para fomentar o debate que tenciona a relação entre o esporte, o lazer e o Estado, a literatura apresenta outras, como por exemplo, a corrente liberal clássica. Nesta abordagem as análises relacionam a profissionalização do esporte, a legitimação entre o mercado e as relações privadas como espaço de representação dos interesses relativos ao esporte e ao desenvolvimento das ações públicas nesse setor como campo de relações ideológicas.

Na mesma direção do exposto por Starepravo, Souza e Marchi Júnior (2011), a respeito da necessidade de análises diversas para o campo da política pública de esporte e lazer, Linhales (1996, p. 48) considera que:

em alguns casos, é possível verificar convergência de aspectos relacionados a esta ou aquela matriz explicativa. É nesse sentido que ganha relevância a necessidade de se analisar as particularidades de cada iniciativa concreta do Estado no setor esportivo. Cada contexto histórico, quando abordado em suas especificidades, evidencia os elementos fundamentais que motivaram a atuação do Estado, bem como os resultados decorrentes da intervenção. Não

raro, muitas políticas públicas levam a efeitos e consequências não pretendidas ou previstas. Tais considerações apontam para a premência de se colocar em questão aqueles modelos analíticos que, baseados em esquemas explicativos pré-concebidos, muitas vezes reproduzem respostas desconectadas da realidade em questão.

O estudo de Linhales (1996) identifica que o processo de estruturação sociopolítica no país, desde a sua colonização, ainda se reflete nas políticas públicas da atualidade, por meio de ações em duas frentes (dominação de classes e Estado forte), que desvalorizam a sociedade como uma esfera dotada de uma lógica e um dinamismo próprios. Como contraponto a esse cenário dualista, a autora propõe o estabelecimento de uma nova direção para análise em política pública, através de um diagnóstico pautado no reconhecimento do caráter poroso do esquema de dominação estatal, reconhecendo-o como uma via de mão dupla: invasor e penetrante na sociedade, mas também, invadido por ela. Essa segunda invasão consiste da participação de diferentes segmentos sociais no processo de escolha e na sua atuação como atores estratégicos. Nesse sentido sua pretensão é “resgatar o potencial criativo contido na sociedade, sua possibilidade de autonomia, bem como os diferentes motivos que orientam diferentes escolhas” (LINHALES, 1996, p. 74).

A busca de um diálogo com outras áreas (ciência política, a sociologia, a educação, a assistência social, a saúde) é o desafio a ser enfrentado pelos estudos que analisam as políticas públicas. Os primeiros passos dessa caminhada são percebidos através de uma série de fatores: a) aumento da produção acadêmica na área através das publicações de teses, dissertações, publicação em periódicos e em livros; b) discussões temáticas em congresso da área de educação física, lazer e esporte, políticas públicas; c) linhas de pesquisa sobre políticas públicas em cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) na área da Educação, Educação Física, Ciência Política, Administração de Empresas e Estudos do Lazer.

A ampliação do debate da política pública de lazer estabelece outros horizontes para os estudos na área, a fim de superar dificuldades e limitações teórico-metodológicas ainda observadas nas pesquisas. Para Amaral e Pereira (2009) um caminho para avançar é o estabelecimento de uma agenda para a pesquisa na área, que privilegia a análise comparativa de políticas implementadas em diferentes regiões e/ ou cidade brasileiras relacionando temáticas da micropolítica e os sujeitos do processo.

Outra possibilidade é estabelecer efetivamente diálogo com a produção de outras áreas para discutir temas intimamente ligados às políticas públicas de lazer, como por exemplo, o eixo da formação. No próximo capítulo apresento as características deste programa e o como a formação desenvolve-se para contribuir na implementação da política pública de qualidade

para todos, mas também, como elemento estruturante do programa que pode ajudar na consolidação da política pública, no sentido de torná-la uma política de Estado. Estabelecer a política pública de lazer como uma política social de direitos significa contribuir com a constituição da cidadania de uma nação.

CAPITULO 4

TRAJETÓRIA DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE: O SISTEMA DE FORMAÇÃO COMO EIXO DA POLÍTICA PÚBLICA

Historicamente a trajetória das políticas públicas de esporte e lazer⁴⁷ no Brasil é marcada por uma série de avanços e retrocessos. Nessa trajetória considero dois momentos como marcos para a construção de uma política pública de esporte e lazer e democratização do acesso a cada um dos brasileiros. O primeiro em virtude da inserção do esporte, nas suas dimensões de rendimento, educacional e de participação, na constituição federal de 1988, como um dever do Estado, conforme previsto no artigo 217, título VIII, capítulo III, seção III. Aponto as três dimensões do esporte, porque no texto do referido artigo observa-se em duas passagens essas intenções. Na abertura, quando há o anúncio que “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais”, portanto, considero o esporte não formal como uma possibilidade de manifestação do esporte participativo e educacional. E no § 3º que declara que “o Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social” (BRASIL, 1988). O segundo momento concretiza-se com a criação do ME, pela Medida Provisória nº 103, de 1º de janeiro de 2003, cuja missão é “formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano” (BRASIL, 2003). A responsabilidade do ME é construir uma Política Nacional de Esporte por meio do desenvolvimento de políticas voltadas para o fomento do esporte de alto rendimento, mas também, de programas sociais que possam levar à população brasileira o acesso gratuito à prática esportiva e a melhoria da qualidade de vida.

Para desenvolver essa proposta de política pública, o ME criou ações estratégicas para a implantação de programas de esporte e lazer em áreas de vulnerabilidade social, como o Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e o Segundo Tempo (PST), com o objetivo de superar a desigualdade de acesso da população ao esporte e ao lazer. Além desses programas o ME, ao longo dos seus treze anos de existência, desenvolveu outras ações para fortalecer e ampliar o alcance e qualidade dessas políticas sociais. Entre elas destaco duas propostas: a realização das três edições da CFNE como um espaço de debate acerca do esporte e o lazer e para tentar

⁴⁷ Veronez (2005) apresenta na sua tese uma discussão minuciosa e crítica a respeito das ações governamentais - as políticas públicas sociais - de esporte formuladas e implementadas pelos governos que se sucederam no nível federal visando responder às demandas sociais articuladas na esfera do esporte ou, em outras palavras, mediando, regulando ou efetivamente atendendo aos diferentes “interesses”, tendo como referência temporal a “constitucionalização” do esporte, fato consolidado com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 5 de outubro de 1988.

constituir um Sistema Nacional de Esporte e, a criação Rede CEDES⁴⁸, esta última para fomentar a produção e difusão do conhecimento desses programas e da política pública na área de esporte e lazer.

4.1 Histórico, estruturação e funcionamento do PELC: a ressignificação como um caminho para a consolidação do programa

Os documentos oficiais do ME, que estabelecem as diretrizes do PELC (BRASIL, 2004d; BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; BRASIL, 2003; BRASIL, 2016), o concebem como um programa social de abrangência nacional que visa fomentar políticas públicas e sociais que atendam à demanda por lazer da população, sobretudo daquelas em situação de vulnerabilidade social. Seu principal objetivo é democratizar e universalizar o acesso a práticas e conhecimentos do esporte e do lazer, integrados às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano. Este programa nasceu no último instante da data limite, estabelecida pelo Ministério do Planejamento para o encaminhamento, por parte dos distintos ministérios de seus programas orçamentários, para efeito de presença no PPA (Plano Plurianual) 2004-2007, denominado “Brasil, um País de Todos” (CASTELLANI FILHO, 2007).

O PELC constitui-se como um programa do tipo finalístico, cujas ações consistem em ofertar bens e serviços diretamente à sociedade (STAREPRAVO, 2011). Conforme consta no site do ME⁴⁹, o PELC é programa social do quadro das políticas sociais brasileiras, que tem como principal finalidade desenvolver uma proposta de política pública e social que atenda às necessidades de esporte recreativo e de lazer da população.

A gestão do PELC é de responsabilidade do ME, através da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS)⁵⁰, que até 2011 chamava-se Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL). A secretaria se estruturava em dois departamentos: o Departamento de Políticas Sociais de Esporte e Lazer (DPSEL) cuja função consistia em executar as políticas sociais de esporte recreativo e de lazer como direitos sociais e o Departamento de Ciência e Tecnologia (DCTEC) com o papel de produzir e difundir o conhecimento para contribuir com a análise e a gestão dessas políticas sociais.

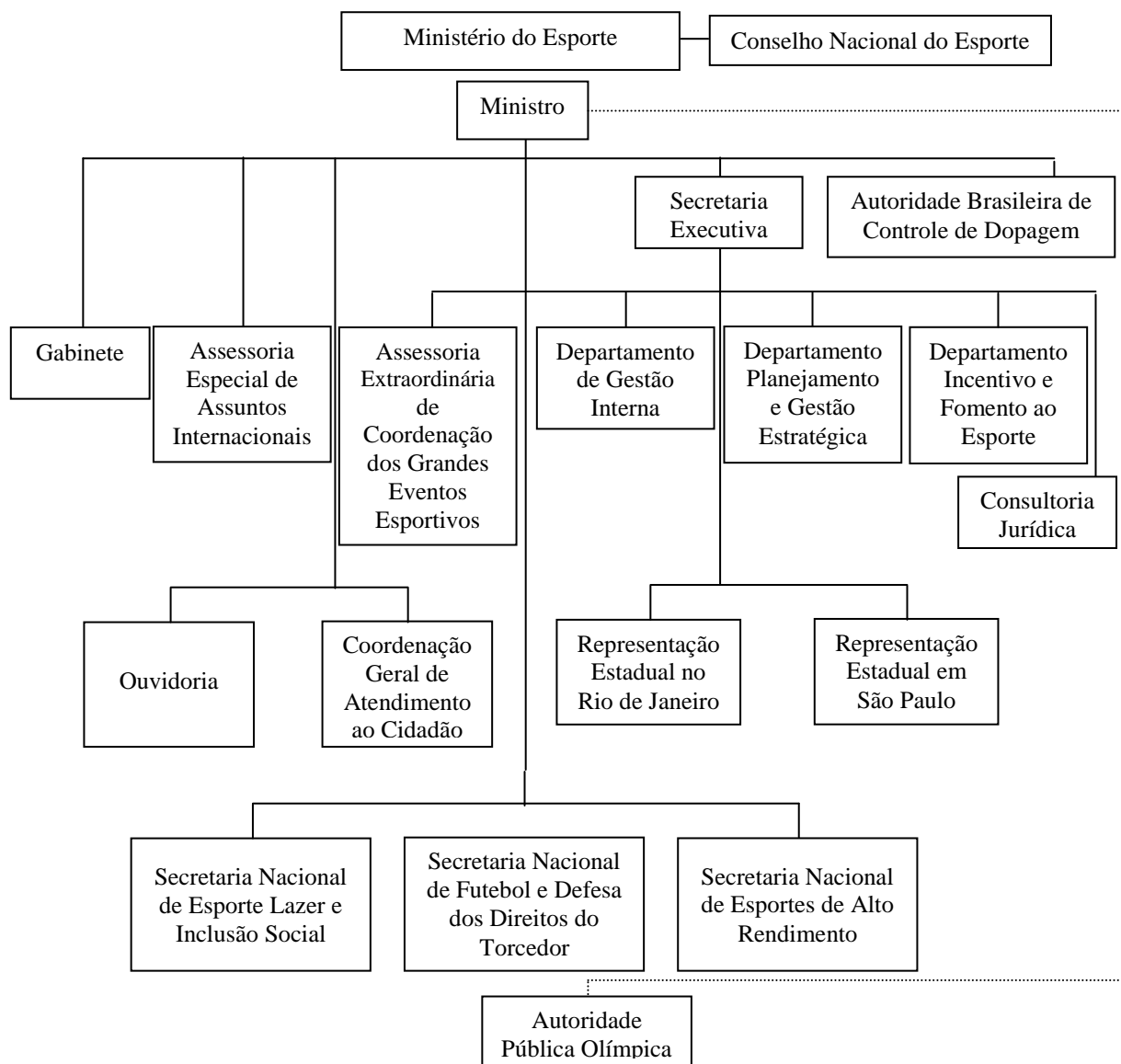
⁴⁸ É a sigla que representa os Centros de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer. A publicação de todas as pesquisas realizada pela rede encontra-se disponível no Repositório Institucional que é organizado pelo LaboMidia/UFSC (<http://www.labomidia.ufsc.br/redecedes/>) que tem a responsabilidade de implantar e administrar o projeto de informação/documentação esportiva.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/diretrizesPELCEdital2013.pdf> Acesso em: 20 nov. 2013.

⁵⁰ Estrutura regimental aprovada pelo Decreto 7.784/2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7784.htm#art7 Acesso em: 20 nov. 2013.

A partir de 2011, com a reestruturação no ME, pelo Decreto n. 7.529/2011⁵¹, ocorreu à substituição da SNDEL pela SNE LIS. Nesse rearranjo, essa nova secretaria passa a desenvolver a gestão dos programas sociais das extintas SNEE (Segundo Tempo, Esporte da escola, Recreio nas Férias) e SNDEL (PELC, Jogos Indígenas, Rede Cedes, Pintando a Cidadania e Pintando a Liberdade)⁵². Para o desenvolvimento da gestão do PELC a SNE LIS conta com o apoio de dois departamentos na estrutura do ME.

Figura 1 - Organograma do ME em 2015



Fonte: Ilustração disponível no site oficial do Ministério do Esporte⁵³

Nesta estrutura, a SNE LIS apresenta-se como uma secretaria, juntamente com as outras duas, a Secretaria Nacional de Esportes de Alto Rendimento (SNEAR) e a Secretaria

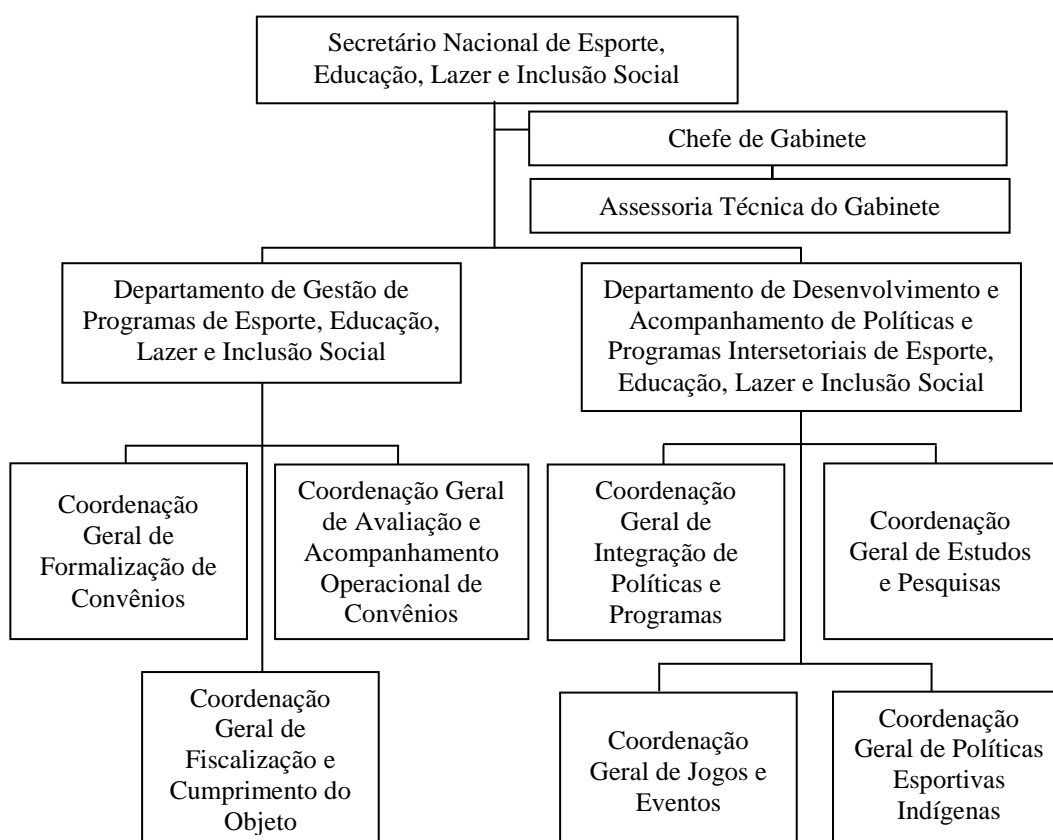
⁵¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7529.htm. Acesso em: 20 nov. 2014.

⁵² Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snelis/programasProjetos.jsp>. Acesso em: 15 mai. 2014.

⁵³ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/o-ministerio/organograma>. Acesso em: 15 mai. 2014.

Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor (SNFDDT). O desafio dessas três secretarias é promover ações que contribuam com o desenvolvimento da Política Nacional de Esporte (PNE). Especificamente a SNELIS desenvolve suas ações por meio da articulação de dois departamentos (Figura 2): o Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento de Políticas e Programas Intersetoriais de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (DEDAP) e Departamento de Gestão de Programas de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (DEGEP).

Figura 2 - Organograma da SNELIS em 2016



Fonte: Elaborado a partir das informações disponíveis no site oficial do Ministério do Esporte⁵⁴.

Esses dois departamentos tem a função de apoiar todo o processo de estruturação, execução e prestação de contas dos convênios pactuados com as entidades parceiras (prefeituras, governos do estado e instituições de ensino federal). O DEGEP tem a responsabilidade da gestão administrativa e técnica e o DEDAP do planejamento, desenvolvimento e acompanhamento dos aspectos pedagógicos dos programas e convênios.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/estrutura-do-gabinete>. Acesso em: 12 fev. 2016.

Para tanto esses dois departamentos devem desempenhar suas atribuições pautados numa série de competências.

Quadro 1 - Competências do DEGEP e DEDAP⁵⁵

| DEGEP | DEDAP |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Planejar, desenvolver e acompanhar o processo de seleção de propostas, e de formalização de convênios, contratos de repasse e termos de cooperação objetivando a execução dos programas, projetos e ações governamentais; - Articular ações necessárias para estruturar a implementação dos programas, projetos e ações governamentais; - Coordenar e monitorar, em sua área de atuação, a execução dos convênios com vistas à subsidiar a análise técnica da prestação de contas; | <ul style="list-style-type: none"> - Subsidiar a formulação e implementação dos programas, projetos e ações destinados ao desenvolvimento do esporte educacional, de lazer e inclusão social; - Promover estudos e análises sobre os programas, projetos e ações governamentais, visando à integração das políticas intersetoriais de esporte com as de educação, de saúde, de segurança pública e de ação social; - Propor instrumentos de articulação das políticas, programas, e projetos esportivos e de lazer com as políticas e programas educacionais; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Programar a aquisição e a distribuição de materiais e uniformes necessários para os programas, políticas, projetos e ações esportivas, em articulação com o Departamento de Gestão Interna; - Acompanhar a execução orçamentária e financeira dos programas, projeto e ações, para subsidiar a tomada de decisão no âmbito da Secretaria; - Articular os sistemas de monitoramento e avaliação dos programas de que trata esse departamento, com os sistemas estruturados de planejamento, monitoramento, orçamento e finanças existentes no governo federal. | <ul style="list-style-type: none"> - Promover eventos e estruturar processo de formação e capacitação de recursos humanos destinados aos programas esportivos-sociais e de lazer; - Efetuar o acompanhamento pedagógico, o controle e a fiscalização dos programas, projetos e ações referentes a sua área de atuação, para orientação dos processos educacionais implantados; - Monitorar e avaliar os programas, projetos e ações, construindo indicadores e instrumentos de registro para o aperfeiçoamento administrativo, pedagógico e de fiscalização; - Realizar estudos e pesquisas para orientar as práticas esportivas e para-esportivas que favoreçam o desenvolvimento dos programas sociais de esporte e lazer e a promoção da qualidade de vida da população, fomentando a produção do conhecimento na área; - Estabelecer parcerias com instituições de ensino e de pesquisa para criar e implementar novas tecnologias voltadas ao desenvolvimento do esporte e do lazer como instrumento de educação, saúde e inclusão social. |

Fonte: Site oficial do Ministério do Esporte.

Essa proposta de organização dos departamentos que o PELC vem difundindo ao longo da sua trajetória visa qualificar a gestão e subsidiar as ações de implantação dos convênios. Arelado a isso o programa estabelece diretrizes que valorizam as ações participativas (auto-organização comunitária, autogestão, trabalho coletivo), o fomento e a difusão da cultura popular e a intersetorialidade que devem ser desenvolvidas nos convênios

⁵⁵ Disponível em <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/departamentos> Acesso em: 15 mai. 2014.

utilizando estratégias para estimular a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias e favorecer a pesquisa e a socialização do conhecimento (BRASIL, 2012).

Com essa proposta de ação o desafio do programa consiste em democratizar o acesso ao esporte recreativo e ao lazer da população através de uma política pública que busca superar o modelo de intervenção restrito à reprodução de atividades e a organização de eventos conhecidas como política de atividades e de gabinete. Essa estratégia participativa busca o envolvimento de diferentes sujeitos nas ações da política pública porque o programa parte do pressuposto que somente a participação efetiva dos gestores públicos locais, agentes sociais, comunidade atendida e equipe do PELC podem tornar o esporte e o lazer acessível a todos.

Ao se configurar com essas características o programa estabelece outro caminho para construir as políticas de esporte e lazer, que até então privilegiavam ações e investimentos em projetos que valorizam o desenvolvimento do esporte de base e de alto rendimento⁵⁶. Nesse sentido, Tondin (2011) afirma que o esporte proposto no PELC encontra-se em contraposição ao esporte de alto rendimento, visto que o esporte a ser estimulado no programa centra-se na inclusão, na contemplação e na participação cujo objetivo é minimizar as barreiras físicas e/ou sociais. Corroborando com esse debate, Castellani Filho (2007) concebe que o esporte a ser privilegiado no PELC é o recreativo, pois ele permite a manifestação e a constituição da cultura de um povo a ser vivenciado no lazer como tempo e espaço da ludicidade.

Para Castellani Filho (2007, p. 6), o programa nasce como uma política social para permitir o acesso ao esporte recreativo e ao lazer com “o objetivo de responder a questões amplamente detectadas no quadro social brasileiro, indicativas de que parcela significativa da população brasileira não tem acesso ao lazer, na compreensão encetada”. A proposta de desenvolver uma política social nessa área caminha na direção de democratizar o acesso das pessoas aos espaços e atividades de lazer, uma vez que, a população cada vez mais está refém do lazer mercadoria vinculado pela mídia e vendido pela indústria do entretenimento. Essas duas situações estimulam o consumo em detrimento da valorização de experiências que

⁵⁶ Proposta de formação esportiva que visa a seleção de talentos para o esporte de alto rendimento. No Brasil o fenômeno esportivo, durante décadas, foi tratado e reproduzido nas políticas públicas de esporte e lazer e na escola (esportivização da educação física) somente nessa perspectiva. O pontapé inicial para a mudança desse cenário ocorreu com a criação da Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro de 1985, presidida por Manoel Tubino e instalada pelo Decreto nº 91.452, sugerindo que o conceito de Esporte no Brasil fosse ampliado, deixando a perspectiva única do desempenho para concebê-lo, também, nas perspectivas da educação e da participação (lazer). Assim surgiu na realidade esportiva nacional, as manifestações Esporte-educação, Esporte-participação (lazer) e Esporte-performance (desempenho) (TUBINO, 2010). A mudança na concepção na área da Educação Física, a partir dos debates sobre a formação profissional na área que se constituiu, desde a década de 80, também contribuiu com o debate da formação esportiva, visto que abordou a necessidade de se pensar as teorias pedagógicas (BRACHT, 1999) e o currículo dos cursos de formação (BETTI; BETTI, 1996).

propiciem o convívio com o outro, a participação e o acesso às atividades que possibilitam o desenvolvimento pessoal e social das pessoas.

Para se desenvolver nessa perspectiva, o programa estabelece um sistema de formação para qualificar as pessoas que atuam nos convênios como agentes sociais. Esse sistema constitui-se como um dos eixos norteadores do programa, juntamente com as diretrizes e os princípios. Desde a sua criação em 2003 os eixos, as diretrizes, o sistema de formação dos agentes sociais e formadores e o processo de conveniamento com as entidades parceiras perpassaram por mudanças. Dois aspectos fomentam esse movimento de reestruturação do programa. O primeiro surge como reflexo do processo de monitoramento e avaliação do programa realizado por várias instâncias (formadores e gestores da formação, coordenação do DEDAP - departamento vinculado a SNELIS, pesquisas acadêmicas e da Rede CEDES) e o segundo delinea-se para atender os objetivos propostos para o esporte e lazer no Plano Plurianual⁵⁷ do governo federal.

Entre essas ações destaco a Rede CEDES que se constitui como uma ação programática criada pelo ME em 2003, mais que foi implementada oficialmente no PPA de 2004-2007, com o objetivo de fomentar a produção e a difusão do conhecimento científico e tecnológico voltados para a gestão de políticas sociais de esporte e de lazer e estimular estudos sobre o esporte recreativo e do lazer. Até 2011 a gestão da rede ficou sob responsabilidade do DCTEC/SNDEL e, a partir da criação da SNELIS, sob a gestão de uma coordenadoria do DEDAP. Segundo Tavares (2013, p. 38), nesse período de 2003 a 2011, a Rede Cedex passou por quatro momentos:

O primeiro foi marcado pela concessão de parcerias com grupos de pesquisas de Cursos de Educação Física das Universidades públicas brasileiras; o segundo destacou-se pela ampliação de apoio ao aprofundamento e à consolidação de pesquisas que qualificassem a política de esporte e lazer do País, estendendo, ainda, a possibilidade de parcerias com grupos de estudos de Instituições de Ensino Superior particulares; o terceiro momento foi marcado pela criação, em 2007, de Edital Público anual, para a seleção dos projetos a serem apoiados; o quarto momento foi marcado pela ampliação do fomento à pesquisa social sobre Políticas Públicas de Esporte e Lazer e pelo investimento na gestão do conhecimento produzido pela Rede CEDES, sua sistematização e socialização ampla.

⁵⁷ Lei de periodicidade quadrienal, de hierarquia especial e sujeita a prazos e ritos peculiares de tramitação, instituída pela Constituição Federal de 1988, como instrumento normatizador do planejamento de médio prazo e de definição das macro-orientações do Governo Federal para a ação nacional em cada período de quatro anos, sendo estas determinantes (mandatórias) para o setor público e indicativas para o setor privado ([art. 174 da Constituição](#)). Disponível em: <http://www.orcamentobrasil.com/site/17/pg4.asp>. Acesso em: 15 mai. 2014.

Mesmo com esse propósito de subsidiar as ações dos programas sociais de esporte recreativo e de lazer do ME, a Rede CEDES deixou em suspensão as suas atividades em 2011 devido a reestruturação do ME promovida pela gestão do Governo eleito para o quadriênio 2011/2014. Para Tavares (2013) a saída de cena da rede inviabilizou a continuidade da gestão da informação na área de esporte e lazer, que durante o seu período de existência possibilitou a seleção, organização e divulgação de material produzido no campo dos estudos das Políticas Públicas de esporte e lazer, mobilizou os pesquisadores da área e tentou contribuir com a legitimidade da área perante as agências de fomento existentes no país.

A Rede CEDES retomou suas atividades com a publicação do edital de chamamento público em 20 de julho de 2015⁵⁸ com o objetivo de selecionar projetos para receber recursos do Orçamento Geral da União. O chamamento previu a implantação de até 27 Centros de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e Lazer, sendo um (01) para cada unidade da federação (26 estados e o Distrito Federal).

Para o sistema de formação do PELC a retomada da Rede configura-se como uma ação de suporte para a qualificação dos recursos humanos (formadores, agentes sociais e gestores) e do próprio programa. As pesquisas e publicações produzidas pelos centros podem ser utilizadas para discutir os temas e conteúdos nos módulos de formação (introdutório 1 e 2, avaliação 1 e 2 e aprofundamento) desenvolvidos nos convênios e nos cursos da plataforma EAD/ UFMG, enquanto para a coordenação do sistema de formação do CELAR/UFMG e equipe gestora da SNELIS a produção da Rede serve para avaliar e aperfeiçoar as ações de estruturação, implementação, execução monitoramento e acompanhamento do programa.

O PELC como objeto de estudo nos cursos de pós-graduação e de publicações acadêmicas também se delinea como uma situação que pode contribuir com a qualificação dessa política pública, visto que vários pesquisadores abordaram assuntos referentes à política de formação dos agentes sociais (FIGUEIREDO, 2009; TONDIN, 2001; SILVA; BORGES; ROELDES, 2014; SUASSUNA, 2009), a relação entre a produção do conhecimento na área do esporte e lazer com a política pública (STAREPRAVO, 2011; STAREPRAVO; SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2011), gestão do programa (VIEIRA, 2010) e monitoramento e avaliação (SOUSA et al, 2010).

⁵⁸ Todas as orientações, informações e o resultado final com as instituições selecionadas para implantarem os Centros estão Disponíveis em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/rede-cedes/chamada-publica-rede-cedes-2015>. Acesso em: 12 fev. 2016.

O estudo de Vieira (2010), cujo objetivo foi avaliar os resultados do PELC, por meio da análise dos projetos realizados no território nacional, identificou que a estrutura, os mecanismos de conveniamento, a execução, os recursos financeiros e o foco de atuação do programa previsto no edital dos convênios realizados em 2008 e 2009 não são os mesmos do período da sua criação no ano de 2003. Como exemplo, o estudo indica que no ano de 2008 o programa, ainda com o orçamento limitado, buscou parcerias com outros setores do governo para ampliar as ações de implementação dos convênios. Neste ano a parceria ocorreu com o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)⁵⁹ do Ministério da Justiça. Diante deste cenário Vieira (2010) destaca que o desafio do PELC consiste em tornar mais efetivas, nas parcerias a serem formalizadas e naquelas já consolidadas, a utilização eficiente dos recursos financeiros e a qualificação dos gestores públicos municipais e estaduais no que se refere ao processo de estruturação e desenvolvimento das políticas públicas de esporte e lazer.

Um caminho traçado pelo governo, para qualificar as ações do programa e, com isso, tentar consolidar essa política pública, consistiu da reestruturação dos PPAs. A pesquisa de Starepravo (2011) apresenta uma síntese de como isso ocorreu na perspectiva do desenho formal do PELC através da comparação entre o PPA 2004-2007 e o PPA 2008-2011.

Quadro 2 - Desenho formal do PELC nos PPA 2004 - 2007

| PPA 2004-2007 | | | | |
|---------------|---|---|---|--|
| Órgão | Megaobjetivo | Desafio | Público-alvo | Objetivo |
| SNDEL-ME | Inclusão social e redução das desigualdades sociais | Reduzir a vulnerabilidade das crianças e de adolescentes em relação a todas as formas de violência, aprimorando os mecanismos de efetivação dos seus direitos sociais e culturais | Segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social | Promover a democratização do acesso ao esporte recreativo e ao lazer da população em situação de vulnerabilidade social, visando à melhoria de sua qualidade de vida |

Fonte: Análise documental do PPA 2004 (STAREPRAVO, 2011, p. 269).

⁵⁹ É um programa desenvolvido pelo Ministério da Justiça que teve o objetivo de fomentar políticas públicas de segurança no Brasil a partir de ações inovadoras que trata a segurança pública como uma questão transversal, que demanda intervenção de várias áreas do poder público, de maneira integrada, não apenas com repressão, mas também com prevenção. A parceria do PRONASCI com o PELC concretizou-se via emendas parlamentares para o financiamento de convênios o que ampliou o recurso orçamentário do programa e, conseqüentemente, o número de conveniamentos.

Quadro 3 - Desenho formal do PELC nos PPA 2008 – 2011

| PPA 2008-2011 | | | | |
|---------------|--|---|--|--|
| Órgão | Objetivo de Governo | Objetivo setorial | Público-alvo | Objetivo |
| SNDEL–ME | Promover a inclusão social e a redução das desigualdades | Democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, em todas as suas dimensões | Famílias com renda de até 1 salário mínimo per capita e sem rendimento | Ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do esporte recreativo e de lazer, integrados às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano e a inclusão social |

Fonte: Análise documental do PPA 2008 (STAREPRAVO, 2011, p. 269).

A partir da análise dos PPAs, Starepravo, (2011, p. 269) demonstra que o PELC apresenta:

um avanço no desenho do segundo PPA, já que o mesmo passa de uma ferramenta para diminuir a vulnerabilidade social para um programa garantidor do acesso ao esporte e lazer. Nesse sentido o esporte e lazer passam de um “meio” para um “fim”, ou seja, se reconhece o valor do esporte e lazer em si, e o direito de cada cidadão em poder usufruir dessas práticas.

As diretrizes, os princípios e os eixos que nortearam as ações do PELC até 2015 foram publicados no edital de chamamento público de 2013⁶⁰. Esse edital tem a finalidade de selecionar projetos que receberão recursos do Orçamento Geral da União, LOA 2014. Todas as ações a serem desenvolvidas no PELC articulam-se aos objetivos e metas previstos no PPA 2012-2015 (quadro 4)⁶¹. Os desafios, metas e objetivos das políticas públicas de esporte e lazer do país, para esses quatro anos, encontram-se lotado no programa 2035 com o tema “Esporte e Grandes Eventos Esportivos”. Conforme consta no programa, o desafio para esse período é:

[...] articular a expansão da construção, a flexibilização e a modernização da infraestrutura às políticas de manutenção e ocupação dos espaços e

⁶⁰ O Edital do PELC 2013 tem como objetivo a constituição de parcerias, sob os instrumentos de convênios, no intuito de suprir a carência de políticas públicas e sociais e atender ao aumento significativo de demandas da população no que se refere ao esporte recreativo e de lazer, principalmente nas regiões de maior vulnerabilidade social e econômica. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esportelazer/diretrizesPELCEdital2013.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

⁶¹ Elaborado a partir da consulta nos anexos do Plano Plurianual 2012-2015 denominado Plano Mais Brasil, mais desenvolvimento, mais igualdade, mais participação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/Anexos/anl12593.pdf Acesso em: 20 nov. 2014.

equipamentos, garantindo o compartilhamento das responsabilidades entre os agentes locais que promovem políticas públicas de esporte e lazer (BRASIL, 2011, p. 152).

Na tentativa de ampliar a política pública de esporte e lazer, o governo federal apresenta nesse plano uma estratégia que articula as políticas sociais aos grandes eventos esportivos. Talvez essa iniciativa tenha por objetivo minimizar a ressonância negativa causada junto a população em decorrência da utilização exacerbada de recursos públicos para o financiamento da Copa do Mundo e das Olimpíadas.

Quadro 4 - Desenho formal do PELC nos PPA 2012 - 2015

| PPA 2012-2015 | | | | |
|-------------------|---|--|--|---|
| Órgão Responsável | Iniciativas do Governo | Objetivo setorial | Público | Objetivo |
| ME | Incluir nas diretrizes dos programas relacionados ao esporte, lazer e atividade física a equidade de gênero e raça; Fomento a pesquisa, publicação, difusão do conhecimento e desenvolvimento de ações de formação e diagnósticos de políticas de esporte e lazer; Implantação de ações de Esporte e lazer como legado social dos grandes eventos | Desenvolver ações que garantam a implantação de projetos de esporte recreativo e de lazer para a população, com atenção para às necessidades das faixas etárias, à acessibilidade, à diversidade cultural, às questões de gênero e às áreas em situação de vulnerabilidade social. | Ampliar o acesso de escolares e da população ao esporte e ao lazer | Ampliar e qualificar o acesso da população ao esporte e lazer, por meio de articulações intersetoriais, promovendo a cidadania, a inclusão social e a qualidade de vida |

Fonte: Elaborado a partir das informações disponíveis no Plano Plurianual 2012-2015 (BRASIL, 2011).

Para se articular com essa proposta, o PELC amplia seu plano de ação através da reconfiguração no formato de implantação dos núcleos para alcançar as metas previstas no PPA 2012-2015, com relação ao atendimento da população brasileira frente ao acesso ao esporte e ao lazer. Nessa reformulação, o PELC Vida Saudável, que até 2012 constituía-se em um tipo de núcleo, torna-se em 2013 um programa independente, com diretrizes próprias, cujo foco é atender pessoas com mais de 60 anos de idade.

Com essa nova configuração o PELC, funcionamento de núcleos, passa a oferecer dois tipos de ações: o núcleo urbano e o núcleo para Povos e Comunidades Tradicionais (PCT). O objetivo central do programa é a democratização do lazer e do esporte recreativo no sentido de permitir aos participantes tomarem como própria a sua condição de cidadão, integrando-se

à sociedade. Para alcançar tal objetivo, o PELC traça os seguintes objetivos específicos: nortear ações voltadas para públicos diferenciados nos núcleos de lazer e esporte recreativo; estimular a gestão participativa entre os atores locais direta e indiretamente envolvidos; orientar entidades convenientes para estruturar e conduzir políticas públicas de lazer e esporte recreativo; promover a formação continuada de agentes sociais de lazer e esporte recreativo; incentivar a organização coletiva de eventos de lazer e esporte recreativo para envolver a população local para além dos núcleos; e reconhecer as qualidades da cultura local na apropriação do direito ao lazer e ao esporte recreativo (BRASIL, 2013).

Para a concretização desses objetivos e garantir o acesso às práticas e aos conhecimentos sobre esporte e lazer a todos, o programa fundamenta-se nos princípios da Política Nacional do Esporte (universalização do acesso e promoção da inclusão social, desenvolvimento humano, ciência e tecnologia do esporte, promoção da saúde, paz e desenvolvimento social, desenvolvimento econômico, gestão democrática: participação e controle social, descentralização da política esportiva e de lazer). As ações educativas valorizando a emancipação humana e o desenvolvimento comunitário e as diretrizes norteadoras dos processos pedagógicos (auto-organização comunitária, trabalho coletivo, intergeracionalidade, fomento e difusão da cultura local, respeito à diversidade - cultural, sexual, étnica e religiosa -, intersetorialidade e municipalização/institucionalização do setor) também se constituem como essencial para assegurar tal garantia de acesso (BRASIL, 2016).

O processo de implementação e o funcionamento dos núcleos do programa estrutura-se nessa concepção. Os núcleos do PELC caracterizam-se como espaços de referência e convivência social para todos da comunidade (pessoas de diferentes faixas etárias, com necessidades especiais e deficientes físicos). É nesse espaço que se organizam e se concretizam as atividades de esporte e lazer do convênio valorizando e estimulando a participação de todos nas oficinas e nos eventos (BRASIL, 2011).

As diretrizes do último edital do programa (BRASIL, 2016) destacam que as ações desenvolvidas nos núcleos devem se concretizar através da realização das oficinas (atividades sistemáticas) valorizando as práticas da cultura corporal e lúdica e oportunizando aos frequentadores do espaço contato com atividades ligadas as diversas linguagens culturais (esportes, artes manuais, dança, música, jogo, diferentes modalidades de ginástica, pintura, brinquedos, leitura, filmes) e eventos (atividades assistemáticas) das mais diversas naturezas. Contemplar essa diversidade de manifestações e permitir a opção da escolha das pessoas constitui-se como um caminho que valoriza a cultura local e a diversidade cultural, possibilitando a troca de experiências entre as pessoas de idades e gerações diferentes. Esse

cenário aponta que o programa não se limita em restringir o lazer a vivência do esporte recreativo.

As oficinas configuram-se como os momentos em que as pessoas inscritas no núcleo têm a oportunidade de experimentarem as diversas atividades de esporte recreativo e lazer. Essas oficinas são orientadas pelos agentes sociais que devem planejá-las de maneira participativa, envolvendo os beneficiados e valorizando a cultura local com o propósito de ampliar as opções da comunidade. Essas atividades são classificadas como sistemática porque devem acontecer semanalmente com frequência mínima de duas ou três vezes e cada sessão, em geral, deve ter duração de uma hora. As oficinas de artes manuais (artesanato, bricolagem, culinária), cinema e de turismo, por exemplo, podem ocorrer uma vez por semana com duas horas seguidas, devido às especificidades dessas modalidades. Dependendo das características do município, núcleo e ou da própria oficina, elas também podem ser planejadas em caráter permanente e ou rotativa (BRASIL, 2016).

Os eventos constituem-se como atividades assistemáticas que acontecem uma vez por mês. A proposta tanto da oficina quanto dos eventos é envolver os inscritos das atividades no processo da ação dos núcleos através de diferentes estratégias pedagógicas norteadoras do programa. Os eventos também tem o papel de divulgar as ações do núcleo e o programa para o público do entorno da comunidade que ainda não conhece o programa. Em relação a estrutura, os eventos podem ser classificados como pequeno, médio ou grande. O evento pequeno ou de núcleo é aquele realizado no próprio núcleo com o desenvolvimento de algumas oficinas e atividades (exposição de artesanato, apresentação de dança, lutas, ruas de lazer, festivais esportivos, colônia de férias) envolvendo a participação dos beneficiados. O evento de médio porte, denominado social, caracteriza-se por envolver todos os núcleos de um convênio (festas e encontros) apropriando-se das mesmas propostas de atividades prevista para os eventos pequenos, entretanto, tem como objetivo consiste em promover a socialização dos beneficiados com a família e a comunidade local.

Os eventos do programa (grande porte) devem acontecer pelo menos duas vezes ao longo do convênio com o mesmo objetivo dos outros dois tipos de eventos, mas também, contemplando ações de parceria no processo de organização entre os vários núcleos, no caso de convênios com mais de um núcleo e, com outros programas, projetos, festas e ações, do setor público ou privado do município (aniversário da cidade, projeto sociais locais, festas escolares), região (festas religiosas, artísticas, eventos de esporte e lazer) e do governo estadual e federal (Projetos financiados por leis de incentivo ao esporte ou cultura, Núcleo de Apoio à Saúde da Família - NASF, Segundo Tempo, Academias da Saúde).

Especificamente para a realização dos eventos os convênios podem utilizar recurso financeiro do programa, desde que previsto no projeto técnico pedagógico, para a locação de sonorização, palco, banheiros químicos, brinquedos, tendas, transporte, lanche e água. Fica vedada a utilização do recurso financeiro para a aquisição de material permanente, equipamentos para shows e o pagamento de cachês para bandas, grupos ou cantores individuais (BRASIL, 2016).

Os agentes sociais são os responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação das atividades do núcleo. Para atuar no programa esse agente social pode ter formação específica (educação física, turismo, assistência social, pedagogia, terapia ocupacional), ou mesmo ser da comunidade sem formação acadêmica, mas com experiência em um determinado segmento, como por exemplo, música, artesanato, capoeira, dança (educadores populares e/ou arte-educadores). Independentemente da função que este agente desempenha no PELC - gestão, coordenação ou atendimento direto à comunidade - seu papel consiste em mediar às ações do núcleo, com o objetivo de aproximá-las dos anseios e desejos da comunidade e da cultura local. Nesse sentido o papel dos agentes sociais consiste em planejar, orientar e estimular ações articuladas que promovam a participação, a construção e a intervenção coletiva que valoriza os saberes populares e os saberes acadêmicos, com vistas a tratar o lazer e esporte como direitos sociais (BRASIL, 2013; 2016).

Ao atuar nessa perspectiva entendo que o agente social desempenha uma intervenção pedagógica, social e política, que estimula a comunidade assumir o protagonismo das ações do núcleo. Estimular esse processo participativo também pode levar os representantes da comunidade a criarem e ocuparem espaços (associações, conselhos de usuários e municipais) para debater a política pública de lazer da cidade.

Outra característica do PELC é o seu processo de implantação que se orienta por linhas de ações que fomenta o estudo e a sistematização de conhecimentos teórico-práticos; a documentação, informação e difusão de conhecimentos científicos; a formulação, desenvolvimento e avaliação de ações educativas e consolidação de redes nacionais de atendimento. Ao se estruturar nesse escopo, o programa, busca superar a concepção de política de atividades e de eventos que valorizam as práticas esportivas, em muitos casos, a monocultura do futebol.

Para tanto sua intenção é estabelecer um perfil de política que tem a intenção de contextualizar suas ações com a realidade local fortalecendo os aspectos sociais e procurando garantir o acesso da população brasileira a ações contínuas de esporte e lazer. Para cumprir esse papel e tornar isso realidade o programa ainda precisa superar alguns desafios, tais como,

a obtenção de recursos mais significativos para ampliar os convênios e chegar a mais cidades do território brasileiro, qualificação dos gestores públicos e do modelo de gestão, este último “em constantes mudanças em razão dos contextos políticos e econômicos no Brasil após o início do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva” (SILVA et al, 2014, 642).

Vieira (2010) afirma que o programa tem como proposta contribuir com a construção de uma política de Estado que considere o lazer e o esporte de participação como direitos sociais a serem geridos pelos governos de forma teórico-prática tratando-os como possuidores de conteúdos próprios e como elementos de cidadania. Esta proposição, em princípio, tende a auxiliar no estabelecimento do esporte e do lazer como objeto de política de Estado. No entanto, por não ser uma das prioridades governamentais, esta possibilidade torna-se pouco provável, tendo em vista que a construção dessa política depende de inter-relações políticas e arranjos institucionais. Por isso concordo com Vieira (2010, p. 68) quando afirma ser necessário:

o desenvolvimento de uma governabilidade que permita maior visibilidade e introdução das temáticas lazer e esporte de participação na agenda política brasileira. É fundamental, ainda, que se busque maior amplitude do programa, o que pode ser facilitado pelo aprimoramento da governança local por meio de suas propostas de formação continuada.

Além disso corroboro com Castellani Filho (2007) quando aponta que a identificação no título do programa das expressões esporte e lazer foi proposital, pois buscava-se pontuar que os termos se constituíam em conceitos distintos, mas com possibilidades de inter-relações. Isso porque o esporte, em sua dimensão recreativa que se dissocia da busca pelo rendimento, encontra no lazer uma possibilidade concreta de expressão. Portanto, a ideia é reforçar que, no tempo e espaço de lazer, o esporte, fora dos padrões do alto rendimento e da performance, se apresenta como uma possibilidade de ser vivenciado por todos os que o procuram, seja na forma de prática ou de fruição do espetáculo.

Para estruturar o programa a partir desta proposta e atingir os seus objetivos, o PELC norteia suas ações em três iniciativas centrais. Destaco que somente a partir do edital de 2013 é que as duas primeiras iniciativas tornam-se explícitas no documento (BRASIL, 2013, p. 5) e, no último edital (BRASIL, 2016, p. 6), a terceira passa a ser contemplada:

1- Implantação e Desenvolvimento de Núcleos de Esporte Recreativo e de Lazer, nas diversas regiões do Brasil, com o objetivo de garantir o direito ao acesso de qualidade a políticas públicas de lazer e de esporte, em sua

dimensão recreativa, para as diversas faixas etárias, garantindo a inclusão de pessoas com deficiência.

2- Formação Continuada – ação educativa continuada de gestores, agentes sociais, lideranças comunitárias, pesquisadores, legisladores e demais parceiros atuantes na esfera pública com vistas à formação e à implementação de políticas de lazer e de inclusão social e cultural

3- Monitoramento e avaliação da política de esporte e lazer de forma continuada envolvendo gestores, agentes sociais de esporte e lazer, formadores, articuladores regionais, orientadores pedagógicos e técnicos do desenvolvimento dos Programas em relação a seus objetivos e metas, com vistas à qualificação das ações.

A primeira iniciativa prevê que o funcionamento dos núcleos deve promover ações diretas na comunidade, com atuações sistemáticas, em local fixo e de forma periódica, atendendo às pessoas de diferentes faixas etárias.

A ação da formação continuada tem o papel de qualificar a atuação dos envolvidos no processo com o objetivo de atender à demanda oriunda das necessidades vivenciadas pelos agentes sociais na prática pedagógica das oficinas, estimular a gestão compartilhada através do fomento da participação das lideranças comunitárias e do controle social do grupo gestor e promover o debate acadêmico entre pesquisadores da área.

O desafio da terceira iniciativa consiste em estabelecer estratégias e instrumentos para mapear e identificar como o programa se desenvolve e a partir disso (re)orientar as duas primeiras ações.

Todas essas ações têm o propósito de contribuir com a implantação e desenvolvimento dos núcleos do programa nos convênios, como também de sensibilizar os parceiros que esse modelo de política pública deve ser pautado na valorização da participação popular para fomentar o protagonismo dos envolvidos no processo de conquista do esporte e lazer como direito social.

4.2 Sistema de formação no PELC: possibilidades para a qualificação profissional no lazer

Como se pode observar no desenho de estruturação do PELC, a formação constitui-se como uma das ações fundamentais do programa cujo objetivo consiste em qualificar os agentes sociais, gestores, representantes da comunidade e formadores.

Em 2010, o ME estabeleceu parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com o objetivo de aprofundar e qualificar o processo de formação dos agentes sociais do PELC. A escolha do ME em estabelecer a parceria com a UFMG ocorreu devido à experiência da instituição em desenvolver programas de pesquisa, ensino e extensão em nível

nacional. Especificamente sobre os estudos e intervenções ligados ao tema lazer, política pública e a formação profissional na área, esta universidade, possui como referência, na EEEFTO, o Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR). Este centro há mais de duas décadas vem desenvolvendo projetos de lazer, construindo e socializando conhecimento na área por meio de diferentes ações de pesquisa, ensino e extensão.

Para a oficialização do convênio, o CELAR instituiu uma equipe gestora, composta por três coordenações (geral, formação e avaliação) e dois supervisores, todos vinculados a UFMG. Esta equipe se responsabilizou pela elaboração do plano de ação. Com a consolidação da parceria, a UFMG passou a ser a responsável por diversas atividades e ações no programa. Entre elas destacam-se: a seleção, a contratação dos bolsistas formadores e a capacitação da formação desta equipe de profissionais. Para alcançar esse propósito a equipe gestora estabeleceu alguns objetivos para nortear o trabalho, entre os quais se destacam: sistematização da formação de agentes sociais; realização de avaliações sistematizadas dos processos de formação; promoção de encontros periódicos de formação com a equipe de formadores; acompanhamento e monitoramento das avaliações realizadas nos núcleos do PELC distribuídos pelo Brasil; produção de relatórios e pareceres sistemáticos endereçados a SNELIS e avaliação junto aos agentes sociais do PELC para identificar o impacto e a importância da formação no cotidiano de atuação desses agentes.

Segundo Figueiredo (2009) o sistema de formação do PELC possui duas ações estruturantes: composição do grupo de formadores e formação permanente. Para o autor essa segunda ação consiste dos módulos de formação dos agentes sociais, reuniões anuais de gestores e agentes e a formação de formadores. Segundo Ramos (2011), desde a implantação do PELC como projeto piloto em 2003, o processo de construção do sistema de formação dos agentes sociais ocorre considerando as experiências desenvolvidas nos módulos de formação.

Entendo que a formação dos agentes sociais, ao ser construída nesses moldes, busca dar suporte às demandas e problemas que se manifestam no núcleo e ou convênio a partir das especificidades do programa e respeitando o contexto da comunidade, o que permite o redimensionamento das ações. Esse movimento de reconstrução do processo de formação dos agentes sociais é resultado de uma série de fatores, entre os quais destaco três: a metodologia da formação, a proposta de avaliação processual e a configuração dos editais de conveniamento do programa.

O quadro 5 destaca a trajetória dos módulos de formação dos agentes sociais desde 2003 e o que isso representou na (re)organização desse sistema, dos objetivos e conteúdos para cada um dos módulos.

Quadro 5 - Estrutura dos módulos de formação dos agentes sociais

| Ano/ período | Vigência convênio | Formação | C/H | Período realização |
|-------------------|----------------------|----------------|-----|--|
| 2004 -2010 | 12 meses | Introdutório | 32h | até o 2º mês de estruturação |
| | | Aprofundamento | 4h | Semanal – coordenador do núcleo |
| | | Avaliação | 32h | 12º mês do convênio |
| 2011 | 14 meses | Introdutório | 32h | até o 2º mês de estruturação |
| | | Aprofundamento | 4h | Semanal – coordenador do núcleo |
| | | Avaliação | 32h | AV1 (16h) - 6º mês do convênio AV2 (16h) - 2 últimos do convênio |
| 2012 | 18 meses | Introdutório | 32h | até o 4º mês de estruturação |
| | | Aprofundamento | 4h | Semanal – coordenador do núcleo |
| | | Avaliação | 32h | AV1 (16h) - 8º mês do convênio AV2 (16h) - 2 últimos meses do convênio |
| 2013 e 2016 | 24 meses | Introdutório | 48h | INT.1 (24h) até o 4º mês de estruturação e INT.2 (24h) até o 6º mês do convênio |
| | | Aprofundamento | 4h | Semanal – coordenador do núcleo |
| | | Avaliação | 32h | AV1 (16h) - 14º do convênio AV2 (16h) - 24º mês do convênio |

Fonte: Editais de conveniamento do PELC no período de 2004 a 2016.

Essas mudanças na estrutura dos módulos de formação dos agentes sociais decorreram das necessidades identificadas pelo processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação que a equipe gestora e os formadores do programa realizam junto aos convênios. Os gestores da SNEELIS desenvolvem esse processo por meio de visitas técnicas *in loco*, análise dos relatórios das entidades conveniadas e dos formadores e das pesquisas de avaliação induzidas dos programas sociais do ME realizada em parceria com IES⁶². A contribuição dos formadores nesse processo concretiza-se através do mapeamento da realidade realizada junto ao convênio no momento do desenvolvimento dos módulos de formação e da visita pedagógica.

A alteração da carga horária do módulo introdutório com 32h de formação para dois módulos de 24h cada teve o propósito de qualificar a estruturação inicial do convênio e a consolidação da grade horária das oficinas para acelerar o início das atividades no núcleo e o atendimento da população. Esse formato também possibilitou ao formador ficar menos tempo

⁶² Esta pesquisa avaliativa foi realizada no período de 2008 a 2010 pelo Centro de Estudos em Esportes e Lazer (CEEFL) do Curso de Educação Física da PUC Minas. Trata-se de uma pesquisa induzida pelo Edital de Chamada Pública do Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do lazer – Rede CEDES – 01/2008/ME/SNDEL/REDE CEDES. O objeto de estudo foi a avaliação de políticas públicas e programas de esporte e lazer mantidos pelo Governo Federal (Segundo Tempo, Esporte e Lazer da Cidade e Pintando a Cidadania). O objetivo da pesquisa foi criar Sistemas de Monitoramento & Avaliação (M&A) para qualificar e definir normas e procedimentos de fiscalização sistemática, coordenada, eficiente e responsável com atualização permanente desse programa (SOUSA, 2010).

sem contato presencial com o convênio o que não acontecia nos convênios contemplados pelos editais ou termos de cooperação⁶³, firmados até 2010.

O quadro demonstra que os convênios até 2011 recebiam um módulo introdutório no período de estruturação e um de avaliação no último mês de convênio. Nos editais de 2011 e 2012 isso avançou com a criação de um primeiro módulo de avaliação previsto para a metade do convênio e o segundo permanecendo no final. No edital de 2013 ocorreu a ampliação de módulo na fase do introdutório. Assim o primeiro ficou previsto para ser realizado até o quarto mês de estruturação e o segundo para o sexto mês de convênio (segundo de execução).

Considerando o edital de 2013, o sistema de formação dos agentes sociais passa a contemplar cinco módulos (Introdutório I e II, aprofundamento e de Avaliação I e II) com objetivos específicos e conteúdos, que foram redistribuídos para serem abordados em cada um deles, visando orientar e qualificar a atuação profissional dos envolvidos no convênio e, com isso, a política pública de esporte e lazer dos municípios parceiros.

Quadro 6 - Módulos de formação dos agentes sociais nos convênios e seus objetivos

| MÓDULO | OBJETIVOS |
|--|--|
| Introdutório I Presencial | Conhecer e refletir sobre a realidade local (comunidade, cidade e região); Apresentar os princípios, as diretrizes, os objetivos e operacionalização do PELC aos agentes envolvidos; Socializar o Planejamento Pedagógico do convênio aprovado pelo Ministério do Esporte; Oportunizar aos agentes os conhecimentos básicos sobre concepção, diretrizes e objetivos do Programa, bem como instrumentos e possibilidades didático-metodológicas; Destacar os princípios para o planejamento participativo com vistas a subsidiar a construção do projeto político-pedagógico do convênio do PELC; Planejar as ações sistemáticas e assistemáticas do convênio, delineando a grade horária dos núcleos, observadas as cargas horárias dos agentes sociais e as diretrizes que preveem atividades diversificadas e em diversos turno. |
| Introdutório II Presencial | Aprofundar conceitos, diretrizes, princípios e objetivos; Acompanhar o desenvolvimento das atividades sistemáticas programadas no Planejamento Pedagógico aprovado pelo Ministério do Esporte; Acompanhar o desenvolvimento das atividades assistemáticas planejadas; Reforçar o planejamento participativo com vistas a subsidiar a construção do projeto político-pedagógico do convênio do PELC; Destacar o papel do animador cultural como agente de inclusão e transformação social. |
| Aprofundamento Formação em Serviço Presencial e EAD | Aprofundar conceitos e conteúdos acerca do esporte e do lazer no contexto do envelhecimento bem sucedido, tendo como base as características principais da população atendida; Planejar, de forma participativa, as atividades sistemáticas e assistemáticas dos núcleos; Qualificar os registros: elaboração de texto, relato de experiência, relatórios, questionários, pesquisas de campo, instrumentos de avaliação, etc; Abordar temas de interesse do público alvo do Programa, com vistas à qualificação das atividades; Desenvolver metodologias de avaliação processual das atividades desempenho dos agentes e execução do convênio. |

⁶³ Conveniamento realizado entre o ME e as Instituições de Ensino Federal e outras instituições federais dispensando a necessidade de concorrência via edital de seleção.

Quadro 6 - Módulos de formação dos agentes sociais nos convênios e seus objetivos

(conclusão)

| | |
|-----------------------------|--|
| Avaliação I e II Presencial | Apresentação, por parte dos agentes, da síntese das atividades realizadas: relatos de experiências organizados pelos coordenadores e agentes; Apresentação da síntese da atuação da entidade de controle social e do grupo gestor do convênio; Definição de ações que objetivem potencializar os pontos fortes e minimizar os fracos; Revisão dos conteúdos abordados no Programa a partir da necessidade dos agentes; Planejamento de ação de impacto para encerramento do convênio; Aplicação de instrumento de avaliação: de resultado, processo e impacto; Construção coletiva da proposta de continuação da política pública (municipalização). |
|-----------------------------|--|

Fonte: Elaborado a partir das informações previstas edital do PELC de 2013 (BRASIL, 2013).

Corroboro com Vieira (2010) que aponta essa proposta de formação como necessária para os agentes sociais e demais personagens que se envolvem com o programa para atender as diferentes demandas técnica e ou política das pessoas que nele atuam, uma vez que os integrantes desses grupos possuem diferentes níveis de instrução e de experiência com essas ações. Alguns não têm formação escolar, como ex-atletas, educadores populares, dançarinos, artesãos, músicos, artistas circenses, entretanto, possuem o saber da experiência. Outros são estudantes dos anos iniciais dos cursos de educação física, turismo ou pedagogia e, ainda, atuam no programa, profissionais que já concluíram o ensino superior.

A ampliação dos módulos de formação teve o objetivo de dar suporte para as demandas e problemas que se manifestarem no núcleo e ou convênio a partir das especificidades do programa e no contexto da comunidade permitindo o redimensionamento das ações. Nesse processo de aumento na carga horária e divisão dos módulos das formações iniciais também ocorreu a redistribuição dos temas e conteúdos a serem abordados em cada um deles. Essa mudança visou facilitar a compreensão dos agentes sociais e gestores dos aspectos que se constituem como estruturantes para o desenvolvimento dessa política de lazer.

Quadro 7 - Temas e conteúdos nos módulos de formação dos agentes sociais

(continua)

| MÓDULO | TEMAS E CONTEÚDOS |
|----------------------------|--|
| Introdutório I Presencial | Importância do lazer e do esporte, articulados às demais políticas sociais para a garantia dos direitos humanos. Conceitos e relações entre cultura, educação, trabalho e lazer como dimensões fundamentais na vida das pessoas. Planejamento participativo no PELC |
| Introdutório II Presencial | Revisar e aprofundar os temas e conteúdos do introdutório anterior de acordo com a necessidade local e mais: animação cultural, espaços e equipamentos de lazer e a cidade, auto-organização comunitária, participação popular, avaliação: conceitos e perspectivas, práticas corporais diversas e suas possibilidades nas ações do convênio |

Quadro 7 - Temas e conteúdos nos módulos de formação dos agentes sociais

(conclusão)

| | |
|---|---|
| Aprofundamento Formação em Serviço Presencial e EAD | Gênero, etnia e igualdade racial, meio ambiente, violência, inclusão social, pessoas com deficiência, intergeracionalidade, práticas corporais, atividades físicas, saúde e qualidade de vida, ludicidade, jogos, esportes, danças, linguagens artísticas, instrumentos didático-metodológicos, integração com as outras políticas sociais; orientações de trabalho com registros e sistematizações de experiências e intervenções estimulando a organização de pequenos artigos, relatos de experiência, textos didáticos e documentários; metodologias, mecanismos e instrumentos de avaliação; gestão de políticas públicas; elaboração de projetos (ex: eventos); gestão democrática e controle social; planejamento de ações de mobilização comunitária; conceito ampliado de bem estar e qualidade de vida. |
| Avaliação I e II Presencial | Planejamento participativo, avaliação processual, técnicas de avaliação (construção de instrumentos), autogestão comunitária, visita aos núcleos |

Fonte: Elaborado a partir das informações disponíveis no edital do PELC de 2013 (BRASIL, 2013) e no documento produzido a partir dos encaminhamentos propostos no encontro de formadores em Vitória/ES-2014

A realização desses módulos introdutórios e de avaliação acontece sob a coordenação do formador que se responsabiliza pelo planejamento e execução. Seu desafio consiste atingir os objetivos propostos para cada módulo abordando os respectivos conteúdos previstos utilizando estratégias participativas pautadas nos pressupostos da educação popular, portanto, buscando respeitar as características da realidade local.

Todos os módulos devem contar com a participação dos agentes sociais, coordenadores, representantes da comunidade e da entidade de controle social, e de outros profissionais que atuam na política pública local de esporte e lazer, desde que não se ultrapasse o limite máximo de participantes previstos para esses momentos.

O módulo de aprofundamento/ formação em serviço é outra atividade de formação no programa que deve ser planejada e executada pelo coordenador de cada núcleo. As orientações para o planejamento, organização e execução das ações deste módulo encontram-se disponíveis nas diretrizes do programa, e também, constitui-se como um conteúdo abordado pelos formadores nos módulos de formação (introdutório e de avaliação). Vale destacar que a organização deste módulo, além de seguir as orientações e conteúdos apresentados nas diretrizes e nos módulos, deve contemplar temas que atendam as demandas (dificuldades e dilemas) identificadas e encontradas no cotidiano das ações dos núcleos. Diferentes estratégias poder ser utilizadas na realização deste módulo: reuniões semanais para estudo, reunião com a comunidade, planejamento das oficinas e eventos, palestras, oficinas e participando do curso EAD.

Em relação a formação em serviço, Figueiredo (2009) aponta que essa ação deve ser encarada pelo convênio como um processo formativo que propicie a reflexão crítica e a

instrumentalização constante acerca dos conhecimentos necessários à prática educativa. Ramos (2011) entende que esse momento também deve ser destinado à organização e avaliação do trabalho pedagógico das atividades desenvolvidas pelo convênio.

Uma outra ação que surgiu com o intuito de qualificar a formação em serviço foi a Educação à Distância. A plataforma de Ensino a Distância (EAD) do PELC surgiu em 2014 com esse objetivo. Esse curso foi idealizado pela equipe gestora do sistema de formação da UFMG em parceria com coordenação da SNELIS/ME com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento das atividades diárias dos agentes sociais e gestores dos programas PELC e VS e, do público em geral interessado pelas temáticas de esporte e lazer. Suas atividades ocorrem no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem do Programa Nacional de Tecnologia Educacional, plataforma e-ProInfo, no site do MEC⁶⁴. O curso tem módulos de 30 horas que devem ser cursados em 45 dias. Estes módulos são acompanhados pela equipe de consultores e tutores da UFMG/ME que também se responsabilizou pela elaboração dos conteúdos. Os participantes que cumprem as cargas horárias previstas e recebem um certificado com a chancela da UFMG a cada módulo finalizado.

Para Figueiredo (2009) a política de formação como eixo central da política de lazer constitui-se como uma proposta de formação humana, política e pedagógica de trabalhadores do lazer que ao se estruturar nos parâmetros de uma política social possibilita a mobilização dos diversos agentes envolvidos nesse processo em consonância com os interesses da classe trabalhadora. O estudo do autor ao investigar a formação dos agentes sociais que atuaram no programa, apontou que naquele período esse processo necessitava ser mais sistematizado, por meio da formação continuada. Outra lacuna anunciada pelo autor refere-se a precarização do trabalho e do trabalhador do programa que se manifestava na forma de contratação, porque não garantia os direitos previsto pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e, na insuficiência de condições estruturais para o desempenho da sua função. Para Figueiredo (2009), essas questões atrelada a pouca preocupação com a formação humana e profissional constituem-se como indicadores do processo de marginalização do trabalhador do lazer que a incorpora no cotidiano da sua intervenção pedagógica junto à comunidade.

Essa situação da precarização do trabalho dos agentes sociais do PELC também é a realidade do profissional do campo do lazer que atua em outros espaços (acampamentos, hotéis, clubes, colônia de férias, bufes infantil, turismo). A recorrência deste cenário incide na

⁶⁴ e-ProInfo é um software público desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/web/main.jsp?url#pos/> /http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/interativo/acessar_espaco_sistema/acessar.htm/ /end_pos/ / . Acesso em: 20 nov. 2014.

área devido à oportunidade abundante de vagas trabalho, principalmente no setor de prestação de serviços. Arelado a isso, também se deve considerar o entendimento equivocado a respeito da qualificação profissional que o trabalhador deve ter para atuar no campo. Posto isto se verifica na prática a contratação de pessoal sem formação específica ou mesmo sem formação em serviço para atuar em programas, projetos e empresas, tanto no setor privado como no público.

Esses aspectos demonstram que para atuar no campo do lazer não é necessário, ao postulante da vaga, conhecimento específico sobre o lazer, recreação, fases da vida (criança, jovem, adulto e idoso), menos ainda possuir sólida cultural geral, criatividade, competência e compromisso. A contratação ainda privilegia o profissional ou mesmo uma pessoa que se caracteriza por ser divertido, que domina um conjunto de brincadeiras ou técnicas de atividades artísticas, de riso fácil e com disponibilidade para atender a demanda momentânea do mercado. Soma-se a esse contexto o alto índice de jovens e pessoas desqualificadas e desempregadas. Esses fatores facilitam a contratação de pessoas que concorrem a uma vaga em troca de qualquer remuneração e condições de trabalho, muitas vezes marcadas pela falta de espaço e material adequados, carga horária excessiva, sem acesso aos direitos previsto na CLT.

Na formulação da política pública de lazer essas questões referentes à contratação e a qualificação profissional devem ser contempladas. Em relação a legalidade na contratação, o PELC, no último edital de 2013, orienta as instituições conveniadas a realizarem o processo de contrato de trabalho dos agentes sociais através de três situações: 1) CLT; 2) contrato terceirizado seguindo as normas da lei nº 8666/93⁶⁵ e 3) contrato de estagiários via entidade que realize essa ação e universidades dependendo do convênio. Entretanto essa proposta para o processo de contratação ainda não se constitui como um instrumento efetivo para impedir a precarização do trabalho nos convênios. Talvez uma possibilidade para a legalização desse processo seria aumentar o valor dos convênios, estabelecendo o percentual específico do recurso que deve ser direcionado para subsidiar os gastos com os direitos trabalhistas previsto em lei dos agentes sociais.

Essas ações desenvolvidas pelo programa ao longo da sua trajetória vêm buscando delinear caminhos para manter a formação como um dos seus eixos norteadores, fato este que pode estar ajudando na qualificação das ações e pessoas que se envolvem com o PELC, mas

⁶⁵ Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm acesso em: 15 jan. 2015.

também, com a sua permanência como uma política pública que visa universalizar o acesso do direito social ao lazer.

Para Castellani Filho (2007, p. 8), a formação dos agentes sociais de esporte e lazer figura como fundamental na implantação de um projeto social, pois, para atuar no programa, o agente precisa articular “à legitimidade alcançada perante a comunidade que aglutinava a capacidade técnica-política para dar tratamento às especificidades dos Núcleos de Esporte e Lazer”. Nesse sentido, a formação continuada em serviço tem o papel de qualificar o saber fazer dos agentes no sentido de evitar o desenvolvimento de ações que se restrinjam a transmitir a técnica de um esporte, de tocar um instrumento, de tecer o tricô ou construir um objeto. O papel da formação é desenvolver no grupo os valores da participação que permitam desenvolver o trabalho em grupo, a construção coletiva e a identidade da cultura local. Ao desenvolver a formação pautada nesses valores é possível contribuir com a promoção da auto-organização, do protagonismo e da autonomia dos sujeitos.

O sistema de formação do PELC busca encontrar caminhos, em constante diálogo com a demanda da realidade dos módulos de formação, para estabelecer ações formativas que permita a qualificação das intervenções pedagógicas. Deste modo, o sistema de formação dos formadores constitui-se como uma ação estruturante do programa, pois nesses encontros os formadores discutem sobre os limites e as possibilidades dos módulos de formação nos convênios e compartilham os saberes construídos nessas intervenções com as diferentes realidades.

4.3 Formadores e o sistema de formação no PELC: desafios e possibilidades

O grupo de formadores do PELC constitui-se por um grupo de profissionais que tem a responsabilidade de capacitar os agentes sociais para atuar nos convênios. O desenvolvimento da capacitação acontece em módulos presenciais (introdutório I e II, avaliação I e II) no decorrer do período de implantação e desenvolvimento das ações da entidade conveniada.

Ramos (2011, p. 5) concebe o formador do PELC como um “profissional com experiência e conhecimento na área de políticas públicas de esporte e lazer e, mais especificamente, a respeito do Programa Esporte e Lazer da Cidade, que atua junto aos parceiros desenvolvendo as ações de formação de agentes sociais e gestores”.

Entendo que o desafio desse profissional consiste em permear a sua intervenção no compromisso, na competência técnica e no comprometimento com a política pública, os grupos e as ações. Nessa perspectiva é possível pensar que seu trabalho deve alicerçar-se “na

vontade social e no compromisso político-pedagógico de promover mudanças nos planos cultural e social” (STOPPA; ISAYAMA, 2001, p. 94).

Entendo que o formador para adquirir essas competências necessita de uma capacitação profissional permanente a qual pode se materializar por meio de cursos de extensão de curta ou longa duração, pós-graduação (*lato ou stricto sensu*), participação em grupos de pesquisa, eventos acadêmicos e envolvimento com a formação em serviço. Todas essas possibilidades permitem ao profissional uma atuação ativa no desenvolvimento das suas ações que vai desde a elaboração da programação, perpassando pelas fases de acompanhamento, monitoramento até o processo de avaliação.

Os critérios que definiram os profissionais para atuar como formadores nos projetos pilotos do PELC e, depois, os editais de seleção dos formadores, que já passaram pelo programa e do grupo atual, exigiram uma série de requisitos para certificar a experiência do interessado com ações de esporte e lazer.

Em 2004 a composição do primeiro grupo de formadores ocorreu por meio de um convite da SNDEL para alguns estudiosos da área do lazer e da educação de Universidades Públicas. Para participar como formadores a secretaria solicitou ao grupo a elaboração de uma proposta metodológica de formação para ser desenvolvida com os agentes sociais que atuariam nos convênios dos projetos pilotos do PELC. Esses programas estavam sendo implantados de forma experimental em Brasília-DF e nas cidades do seu entorno.

Até o ano de 2007 a formação acontecia através do diálogo entre os formadores e os gestores da SNDEL/ME. Nesses encontros discutia-se a proposta de intervenção (estratégias metodológicas, conceitos básicos do programa e temas) utilizada pelo grupo nos módulos de formação (introdutório e aprofundamento). O processo de contratação do formador para os módulos de formação acontecia diretamente entre o formador e o convênio, visto que o recurso para esse fim estava empenhado no recurso recebido pela entidade.

Em 2007 a SNDEL divulgou um edital público e realizou um processo seletivo exigindo dos candidatos a apresentação de um projeto de esporte recreativo e lazer que tivesse relação com os pressupostos do programa e a análise do currículo *Lattes*. Nesse processo seletivo a SNDEL oficializou a inserção de setenta e sete profissionais no grupo de formadores. Entretanto, até 2010 esses formadores permaneceram vinculados ao PELC e o processo de escolha para a realização dos módulos de formação e o respectivo pagamento por esse serviço prestado ocorria na relação direta entre o formador e o convênio. Nesse período a sistematização da formação dos formadores acontecia sob a coordenação da própria equipe da SNDEL que convocava o grupo para participar de encontros nacionais e regionais reunindo os

formadores, gestores dos convênios e palestrantes convidados para discutir temas relacionados ao programa.

Em 2010, a UFMG passou a fazer a gestão da formação e dois editais de seleção para a função de formadores foram publicados, um em 2010 e outro em 2012 (ANEXOS B e C). Os editais exigiram dos interessados o vínculo do candidato como servidor (ativo ou aposentado) de uma Instituição Federal ou matrícula como aluno regular em curso pós-graduação (*Lato e Stricto Sensu*) ou em disciplinas isoladas em Instituições Federal de Ensino. Nesses dois processos seletivos a escolha dos formadores seguiu três etapas de análise, cada uma delas de caráter exclusivamente eliminatório e com critérios específicos a serem avaliados. A primeira consistiu da análise do currículo *Lattes*⁶⁶, a segunda da avaliação da proposta de formação⁶⁷ e a terceira entrevista⁶⁸.

Quadro 8 - Histórico da contratação dos formadores do PELC e suas atribuições

| Ano | Seleção | Formadores | Atribuições e proposta de formação |
|------|-------------------------------|---|---|
| 2004 | Convite da SNDEL/ME | Coletivo de formadores - professores FEF/UNB; contratação - recursos programa/entidade conveniada | Implementar e legitimar a proposta metodológica de formação do projeto piloto do PELC num consórcio de núcleos em Brasília; desenvolver a formação de agentes sociais – Módulo I (Introdutório) e Módulo III (Aprofundamento) |
| 2007 | Processo seletivo SNDEL/ME | Grupo de formadores - 77 professores; contratação por formação; recursos programa/entidade conveniada | Implementar e legitimar a proposta político-pedagógica do PELC nos convênios; Desenvolver a formação dos agentes sociais nos convênios - Módulo I (Introdutório) e Módulo II (Avaliação); participar semestralmente como colaboradores das atividades de elaboração, executar, avaliação e revisão do sistema de formação dos agentes; contribuir com a construção de uma linha de atuação pedagógica; organizar e produzir materiais didát. programa |
| 2010 | Processo seletivo SNDEL/UFMG | 22 professores; contratação como bolsistas da UFMG | Atender as demandas da equipe gestora (UFMG) em relação aos convênios de formação - Módulo I (Introdutório), Módulo em Serviço e Módulo II (Avaliação) tanto presencial como virtual; |
| 2012 | Processo seletivo SNELIS/UFMG | 03 professores – contratação como bolsistas da UFMG | Atender as demandas da equipe gestora (UFMG) em relação aos convênios de formação – Mód. I (Introd.), Módulo em Serviço e Mód.II (Aval. I); Mód.III (Avaliação II) presencial e virtual |

Fonte: Elaborado a partir da consulta dos documentos e edital dos anos de 2004, 2007, 2010 e 2012 para a seleção dos formadores do PELC.

⁶⁶ 1) Formação acadêmica (0 a 30 pontos), 2) Atuação profissional com experiência em políticas públicas nas áreas de cultura, arte, esporte, lazer e afins (0 a 70 pontos).

⁶⁷ 1) Relação entre a proposta e os objetivos do PELC e Vida Saudável (informações no site <http://www.esporte.gov.br/snelis/esporteLazer/default.jsp> (0 a 30 pontos); 2) Coerência da proposta (0 a 30 pontos); 3) Consistência e relevância pedagógica (0 a 40 pontos).

⁶⁸ 1) Capacidade de expressão de ideias (0 a 20 pontos); 2) conhecimento e domínio da proposta da formação enviada (0 a 40 pontos); 3) domínio de conhecimentos no campo das políticas públicas, esporte e lazer (0 a 40 pontos).

Observando as informações de como os processos de seleção dos formadores do PELC foram sendo organizados ao longo da existência do programa é possível identificar a procura por privilegiar profissionais que possuem experiência na área, envolvimento com atividades formativas e o interesse na formação continuada.

No decorrer dos anos de 2007 a meados de 2010 esse formato de formação e de relacionamento com os convênios apresentou dificuldades por uma série de motivos. Entre eles destaco alguns pontos: 1) As dificuldades estruturais da SNDEL, principalmente em relação à quantidade de técnicos e de gestores para organizar e atender as demandas da formação; 2) O processo de seleção dos formadores para a realização dos módulos de formação nos convênios; 3) As limitações para o gerenciamento do recurso financeiro destinado para a formalização do pagamento dos formadores; 4) Necessidade de qualificação do processo de formação dos formadores.

Diante deste cenário o grupo dos setenta e sete formadores destituiu-se em 2010. Nesse mesmo ano, a UFMG organizou o processo de seleção da equipe de formadores via edital público. Após o processo seletivo, vinte e duas pessoas, todas formadas em Educação Física se vincularam ao PELC como bolsistas da UFMG. Outro edital foi lançado em 2012 e dois bolsistas foram selecionados para ocupar a vaga de formadores que se desligaram do programa e de um que assumiu a função de articulador regional.

Os formadores aprovados nos processos seletivos de 2010 e 2012 foram contratados como bolsistas de extensão ou Pós-graduação da UFMG. O contrato com a universidade estabeleceu uma série de atribuições para o formador: a) desenvolver formações (módulo introdutório e de avaliação) de 32 horas cada, no período de 12 meses, pelo menos uma por mês; b) realizar a formação in loco seguindo os conteúdos específicos de cada módulo; c) estabelecer contato direto com as entidades conveniadas; d) realizar acompanhamento pedagógico e auxiliar em todos os aspectos referentes aos módulos de formação, inclusive o de serviço/ aprofundamento; e) efetuar uma visita trimestral para avaliar dos aspectos pedagógicos dos convênios; f) elaborar, ao final da realização de cada formação, um relatório redigido a partir do formato básico proposto pela equipe gestora do projeto, entregando-o a equipe gestora no prazo máximo de trinta dias.

No quesito da formação, os formadores devem participar obrigatoriamente dos eventos dessa natureza organizados pela UFMG e ME. Um desses momentos de formação é o encontro de formadores que é realizado uma vez no ano, durante três dias. O projeto do CELAR aponta que esse processo visa qualificar o grupo através da discussão de temáticas relativas ao PELC trabalhadas nos módulos, estimular o planejamento coletivo de ações,

qualificar a avaliação das atividades de formação e desenvolver temas suscitados na própria ação em campo. Nesses eventos utilizam-se como estratégias conferências, mesas redondas, painel de debates, oficinas, relatos de experiências, reuniões de planejamento e de avaliação e atividades culturais.

Outro espaço de formação organizado pela UFMG foram os encontros *online* a distância, que surgiu em 2012 para debater os temas demandados pelos formadores a partir das necessidades identificadas nos módulos de formação nos convênios. Entretanto, por motivo de organização da plataforma o primeiro encontro, via chat, ocorreu somente em março de 2013. Como o ambiente dessa plataforma não se tornou usual, a bolsista do programa responsável por essa ação, em parceria com a UFMG e a SNELIS optaram por desenvolver esses encontros no formato de videoconferência através da ferramenta *Google+ Hangout*. Nesse formato foram desenvolvidos cinco encontros em 2013 sendo o primeiro deles um evento teste para apresentar a ferramenta aos formadores. Em 2014 ocorreu um de formação nessa modalidade, em 2015 seis e um em 2016.

Nos anos de 2014 e 2015 o ME também incentivou os formadores a participarem de eventos acadêmicos com o financiamento das inscrições do ENAREL e CBCE para os interessados.

Diante do exposto, trilho um caminho para tentar encontrar possíveis elementos que possam contribuir com o debate sobre o processo de formação e a construção dos saberes sobre lazer dos formadores considerando essas experiências. Fica a provocação, existe ou não a relação entre a trajetória do profissional, a formação e a construção de saber em programas de lazer? A formação influencia ou é influenciada pela construção dos saberes? Ou há inter-relação entre esses processos? Os saberes da formação, disciplinares, curriculares e experienciais concretizam-se na formação ou vice-versa? Como eles se incorporam? Como eles se difundem nas formações dos agentes sociais? E no eixo de formação do programa? Essas situações contribuem ou não com a consolidação dessa política pública?

CAPITULO 5

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES SOBRE LAZER: QUANDO, ONDE E COMO?

O debate acadêmico da formação profissional no âmbito do lazer é fruto do incremento na produção científica da área, que aconteceu a partir da década de 1970, no Brasil. Para Gomes e Melo (2003, p. 27) é nesse período que “o lazer passou a ser visualizado como uma área capaz de aglutinar e impulsionar pesquisas, projetos e ações multidisciplinares, coletivos e institucionais” que até então se desenvolvia de maneira isolada. Entretanto, vale lembrar que a ampliação nas investigações e a qualificação dos estudos do lazer ocorreram com mais efetividade e representatividade somente a partir da década de 1990.

A ampliação do interesse dos pesquisadores em estudar a formação profissional no lazer além de ser creditado ao aumento da produção acadêmica, também recebeu influência de outros fatores, tais como: o acréscimo da demanda de profissionais para atuar no mercado (setor público, privado e terceiro setor), a inserção de disciplinas específicas em cursos de graduação em educação física, turismo e hotelaria, surgimento de cursos técnicos e de especialização (*Lato Sensu*), a oferta de linhas de pesquisa, que tratam do tema nos cursos de pós-graduação (*Stricto Sensu*) na área da Educação Física e Educação. A criação do programa de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos de Lazer na UFMG, que aconteceu respectivamente em 2007 e 2012, é outro ponto que contribuiu com o fomento da área. Também se deve destacar a presença, cada vez mais constante do tema, formação, nos eventos acadêmicos de referência da área do Lazer (Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL), Seminário “O Lazer em Debate”, Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer (CBEL)) e da Educação Física (Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE)) e nas publicações dos periódicos dessas duas áreas (Revista Licere, Revista Brasileira de Estudos do Lazer (RBEL), Revista do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (RCBCE), Revista Motriz, Revista da Educação Física, Revista Movimento).

Na atualidade os estudos sobre formação na área do lazer buscam diálogos com outras áreas, como a educação, para avançar na produção de conhecimento que possa contribuir nas intervenções do profissional e, na construção do conhecimento acerca da temática. Essas buscas propiciam a oportunidade de qualificação dos profissionais (professores/ docentes⁶⁹) e

⁶⁹ No trabalho utilizarei ora a terminologia professor, ora docente, pois identifiquei ao longo da pesquisa bibliográfica sobre formação, na área de Educação, que os trabalhos referem-se a esse profissional através desses

outras personagens que atuam na política pública de esporte e lazer, bem como, entender o papel do eixo da formação na política pública e, como ela pode contribuir na consolidação do processo de implementação dessas políticas.

Entendo a formação como um dos eixos norteadores das políticas públicas nesta área, juntamente com outros dois - a concepção de lazer dos gestores e a intersectorialidade (MARCELLINO, 2008). Segundo esse autor, as políticas públicas de esporte e lazer conseguem avançar somente quando esses três eixos constituem-se de maneira integrada com as políticas setoriais de outras áreas (transporte, economia, espaços e equipamentos, assistência social, educação), compreendendo a totalidade das relações sociais.

A intersectorialidade na política pública surge com o objetivo de romper com as ações fragmentadas do Estado, que historicamente buscou resolver problemas, atender demandas e problemas sociais de forma segmentada. Segundo Junqueira (1997) o setor da saúde é o primeiro a buscar o rompimento com esse modelo centralizado e verticalizado de organizar as intervenções na área. Esse processo ocorreu através da descentralização das ações no Sistema Único de Saúde (SUS) com a inserção da gestão democrática e participativa no setor. Entretanto esta descentralização ainda não garante a integralização das ações pelo fato dos problemas sociais ainda não serem considerado na sua totalidade e menos ainda por não permitirem o acesso do cidadão aos direitos sociais. Para Junqueira (2004) a política pública e sua gestão tornam-se intersectorial somente se suas ações “integrar as políticas sociais de um determinado território considerando a sua população e os seus problemas sociais de maneira integrada”. Corroborando com essa perspectiva de intersectorialidade, Westphal, Mendes (2000, p. 54) aponta que esse tipo de ação deve ter “como base um planejamento geral, diferente do modelo tradicional, em que o trabalho é organizado por equipes especializadas para o planejamento, a realização e avaliação de ações e serviços”.

Essa perspectiva de intersectorialidade delineada para caracterizar a política pública de lazer não se concretiza na realidade, uma vez que, a sua difusão no cotidiano ainda se restringe a buscar a ampliação dos recursos financeiros ou ações conjuntas por intermédio de parcerias com outros setores (saúde, educação, cultura) e para a reversão da política assistencialista e de gabinete que ainda permeiam as ações desta política pública. Esses fatores limitam o seu processo de implementação, pois nesse desenho cada setor

dois termos. Também verifiquei no dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online] o significado das duas palavras. Professor é classificado como um substantivo masculino que significa a “pessoa que ensina em escola, universidade ou noutro estabelecimento de ensino. = DOCENTE”. Como adjetivo classifica-se como aquele “Que ensina”. Já a palavra docente categoriza-se como um adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros, que significa: “professores”; “que ensina”. Portanto um é entendido como sinônimo do outro. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/docente>. Acesso em: 20 mai 2014.

operacionaliza suas políticas sem considerar a complexidade da realidade dos sujeitos e das dimensões (política, teórica e ideológica) que devem compor a intersetorialidade e as suas estruturas. Para Bonalume (2011, p. 16) a espontaneidade e a vontade devem permear as ações intersetoriais, “mas precisa ser conduzida, sistematicamente, em um processo no qual cada um dos envolvidos tenha clareza dos objetivos, funções e ações que lhe compete desenvolver”.

O PELC ao propor a intersetorialidade como um dos seus eixos centrais, juntamente com o sistema de formação e a concepção de lazer como um direito social, busca desenvolver suas ações de planejamento, execução e avaliação de maneira articulada com as experiências e os saberes de outros setores, mas também se apropriando dos mecanismos de participação popular e do princípio de cidadania. Nesse sentido o programa vislumbra a intersetorialidade como uma ação que deve ser desenvolvida de maneira imbricada com a descentralização e a participação cidadã para atender as demandas da sociedade civil e potencializar a intervenção do Estado na área de esporte e lazer, situação que ainda encontra barreiras e limitações nas políticas públicas desse setor (SILVA; SANTOS; AVILA, 2013).

Considerando que a multidisciplinaridade e a intersetorialidade permeiam, respectivamente, a atuação do profissional do lazer e a política pública de lazer, entendo que os espaços que formam os profissionais precisam estabelecer ações que contribuam com a sua capacitação. Como o PELC estabelece a intersetorialidade como uma das suas diretrizes, os profissionais que nele atuam devem buscar caminhos, no próprio sistema de formação, que possam qualificar a sua compreensão acerca do tema, bem como, estratégias que contribuam com a formação dos agentes sociais e da própria política pública da área que ainda se tenta se desenvolver através da intervenção setorial isolada. Compreendo esse movimento como mais uma possibilidade de se construir saberes sobre lazer na própria política pública.

Para cumprir esses desafios da tese dialogo com os trabalhos produzidos sobre os temas formação e construção do saber na área da Educação, Educação Física e nos Estudos do Lazer. Ao trilhar esse percurso não pretendo criar, elaborar e aspirar novos conceitos e teorias, mas sim identificar como se desenvolve a construção do saber sobre lazer na trajetória dos profissionais que atuam num programa social nessa área e, com isso, entender o papel do eixo formação nas políticas públicas de lazer e as suas possíveis contribuições na qualificação pessoal, cultural, política e profissional dos formadores do programa.

5.1 O cenário dos estudos sobre formação na educação e no lazer: possíveis convergências

O que significa a formação? A formação é um ato de formar? Formar o quê? Para quê? Por que formar? Formar a partir de qual visão de mundo e sociedade? Onde e como a formação constitui-se? Na escola? Em casa? Na rua? No lazer? Na religião? No esporte? Na universidade? No trabalho? No convívio com o outro? Que circunstâncias a permeiam?

A compreensão da formação pode se constituir por diferentes caminhos e abordagens. A discussão da formação é uma preocupação na educação, área que estuda o tema a luz de diversas epistemologias, como por exemplo, críticas, pós-positivistas, fenomenológico-hermenêuticas, dialéticas, hermenêuticas reconstrutivas, pós-estruturalistas e pós-críticas.

Na área do lazer, não é diferente e, os estudos também buscam caminhos para avançar no debate da formação, visto que, esse eixo é concebido como um dos pilares tanto para a qualificação e a consolidação da atuação do profissional como para o planejamento e a implementação de políticas e programas na área do lazer nos diversos setores (público, privado, corporativo e terceiro setor).

Para avançar com a investigação sobre formação no lazer, primeiro é necessário compreendê-lo como cultura, portanto, como uma manifestação humana concreta que permite às pessoas o exercício da cidadania e a participação cultural, entendendo esta última “como uma das bases para a renovação democrática e humanista da cultura e da sociedade, tendo em vista não só a instauração de uma nova ordem social, mas de uma nova cultura” (MARCELLINO, 1995, p. 17).

Os estudos sobre formação como tema de investigação começou a se destacar, no Brasil, em meados da década de 1990 e, desde então, devido o caráter interdisciplinar da área do lazer, busca diálogo com o conhecimento de diferentes campos, com destaque para os produzidos na Educação e nos últimos anos com os Estudos Culturais. Esses arranjos procuram encontrar caminhos que possam contribuir com o processo de formação e qualificação profissional na área.

Segundo Marcellino (1995, p. 20) para se produzir conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade é necessário intensidade nas trocas e na integração das disciplinas, construção colaborativa de conhecimentos de modo interativo buscando o enriquecimento de todas as disciplinas, “incorporação de resultados, empréstimo de métodos e técnicas, e de esquemas conceituais, na procura da ultrapassagem das fronteiras entre as diversas ciências”. Essa característica interdisciplinar do lazer atrelada ao contexto histórico da formação do

profissional no Brasil indica o quanto é desafiador discutir o tema e formar profissionais para atuar nos diferentes segmentos da área.

O estudo de Isayama (2010) aponta que a busca pela qualificação da formação do profissional do lazer, no país, concretiza-se, principalmente, por duas perspectivas. Uma que tem a técnica como fio condutor, cuja preocupação é formar um profissional mais técnico que tem como orientação primordial o domínio dos conteúdos específicos, metodologias e privilegia a familiarização com as práticas e atividades que se apresentam no dia a dia do animador cultural. A outra perspectiva entende que a formação deve centrar-se no conhecimento, na cultura e na crítica, que se dá por meio “da construção de saberes e competências que devem estar alicerçados no comprometimento com os valores disseminados numa sociedade democrática, bem como na compreensão do papel social do profissional na educação para e pelo lazer” (ISAYAMA, 2010, p. 13). Essa segunda perspectiva, para o autor, vislumbra a formação como uma possibilidade para o rompimento com a visão tecnicista, comum em nosso meio e, com isso, busca promover uma prática consciente que deve ser pautada na competência técnica, científica, política, filosófica e pedagógica e no conhecimento crítico da realidade.

Observo que o debate da formação na área do lazer tenta encontrar caminhos para romper com a valorização do tecnicismo, buscando qualificar o desenvolvimento do profissional por intermédio do diálogo com os estudos da educação que se pautam nos conhecimentos científicos, procedimentos racionais da ciência e no conhecimento da ação do profissional, conforme propõe Schön (1992) e Pérez Gómez (1992). Tardif (2002), Perrenoud (1999, 2007) e Nóvoa (1992) também são referências no campo dos estudos da formação em educação na perspectiva que valorizam os saberes do professor. Esses estudiosos discutem a formação a partir da epistemologia da prática e do professor reflexivo que valoriza a subjetividade, as realidades e as tarefas vivenciadas pelo ser humano, sem desconsiderar a relevância do conhecimento acadêmico.

Os campos da educação e do lazer são permeados por práticas que se baseiam fundamentalmente na palavra, nas trocas e nas relações estabelecidas entre o poder e o saber. Na escola a relação ocorre entre professor e aluno e na atuação do profissional do lazer do PELC entre formadores e agentes sociais, agentes e comunidade. Se apropriar do debate sobre formação e construção do saber no campo da educação, para pensar a formação dos profissionais do lazer, justifica-se porque me aproximo dos estudos cuja concepção da formação de professores é concebida como uma intervenção que deve ser pautada na análise da realidade, portanto, que deve oferecer nos espaços de formação situações e momentos que

representam a “imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam” (PERRENOUD, 2007, p. 17)

Entendo que esse cenário de investigação, que tenta buscar caminhos para a formação a partir do cotidiano profissional relacionando-os com as subjetividades e experiências do professor fora do espaço da escola, portanto, nas outras esferas da sua vida (lazer, religião, família, espaços e momentos de convívio social), não desvalorizam e nem desconsideram o conhecimento científico/ teórico e acadêmico proposto na formação acadêmica dos cursos de diversas áreas nos níveis de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*. Segundo Ghedin (2004) a possibilidade de promover a formação relacionada ao cotidiano do professor, no sentido de perceber as subjetividades presente na escola, abre espaço para a constituição de um projeto de formação pautado num “conjunto de valores filosóficos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos, oferecendo uma visão de mundo, de sociedade e de homem/ mulher que permita retomar a dimensão da utopia no modo como somos e fazemos a educação no presente” (GHEDIN, 2004, p. 398).

Nesse viés compreendo a formação de profissionais para atuar em diversos setores da sociedade, inclusive de programas sociais de esporte e lazer, como um processo educativo, uma alternativa para promover possíveis soluções dos problemas educacionais, sociais, culturais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das políticas públicas. Nesse contexto a formação apresenta-se como uma possibilidade para as pessoas enfrentarem, com atitude de confiança e responsabilidade às barreiras na área da educação e, em outras áreas, como a do lazer, que se manifestam de múltiplas formas em contextos complexos e diversificados.

Especificamente no campo da educação, Devechi e Trevisan (2011, p. 410) apontam que este cenário provoca um crescimento de propostas e modelos de formação de professores que se pautam em diversas abordagens, situação que tem produzido conflitos na discussão epistemológica da área, entretanto, convergem ao criticarem as investigações pautadas nos princípios da neutralidade da ciência moderna. Para Devechi e Trevisan (2011, p. 411) os confrontos mais eminentes manifestam-se nas concepções que propõe debates entre:

racionalidade *versus* racionalidades ou emotividade, objetividade natural *versus* objetividade linguística, previsibilidade *versus* imprevisibilidade, universalidade *versus* probabilidade ou singularidade, causalidade objetiva *versus* causalidade texto/contexto ou totalidade/partes, explicação *versus* compreensão, centralidade no sujeito, no objeto ou na contraposição entre ambos.

Essa questão pode ser verificada no estudo de Deveschi e Trevisan (2011) que discute a formação de professores na abordagem hermenêutica reconstrutiva fundamentando-se nos propósitos da racionalidade comunicativa, que aposta na legitimação de saberes por meio de acordos. “A posição da hermenêutica reconstrutiva diante do objeto da formação pode ser entendida como uma investigação *com* a formação de professores, consentindo pensar sua compreensão como forma comunicativa de alcançar argumentos válidos” (p. 412). Corroboro com essa posição que aponta a necessidade das pesquisas, no âmbito da formação de professores, promoverem o diálogo com o outro, “com o coletivo, com outras discussões históricas, com modelos de formação existentes, com diferentes autores, com diferentes teorias” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 420).

Entretanto o diálogo proposto nessa tese não se concretiza na perspectiva da hermenêutica reconstrutiva, que se baliza na teoria comunicativa. A trajetória que percorro, caminha no sentido de estabelecer conexões com a teoria pós-crítica, vislumbrada por Meyer; Paraíso (2012), Paraíso (2004; 2007, 2010); Silva (2000; 2004; 2005; 2011); Veiga-Neto (2000; 2002; 2003; 2011; 2012); Veiga-Neto; Nogueira (2010), cuja ênfase desloca-se dos conceitos restritamente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, que se articula a outros, como por exemplo: a alteridade, a diferença, a subjetividade, a significação e discurso, o saber poder, a representação, a cultura, o gênero, a raça, a etnia, a sexualidade, o multiculturalismo. O deslocamento proposto nos estudos pós-críticos procura dirigir a nossa atenção e investigação para enxergar a educação e, no caso deste estudo os saberes e a formação na área do lazer, a partir de outra(s) perspectiva(s), como a cultura.

Segundo Paraíso (2004, p. 293) a preocupação dessas pesquisas pós-críticas em educação, consiste em “expor o tipo de sujeito e de subjetividade que as diferentes práticas educativas formam, modificam, educam, fabricam, fixam, divulgam [...] que o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder”.

A escolha desse caminho é arriscada, no entanto, necessária para identificar o como se dá às conexões e aproximações entre os saberes que os profissionais do lazer obtêm nos espaços, momentos e experiências vivenciadas no seu cotidiano pessoal e profissional com os saberes curriculares, acadêmicos e científicos. O risco se constitui porque há diferença entre os conceitos e paradigmas que dirigem a construção do saber nos espaços de fora e de dentro da academia como também em termos de compreensão do seu significado semântico e da própria concepção de sujeito.

Ao propor um estudo com essas nuances, coloca-se a pesquisa sob a influência das teorias pós-modernas que se caracterizam por contestarem os “fundamentos do pensamento,

da filosofia, das ciências sociais, das artes” (SILVA, 2011, p. 249). Para Veiga-Neto (2000, p. 9) o pensamento pós-moderno

opera o descentramento do sujeito, ou seja, remove do centro dos processos sociais - e, conseqüentemente, das análises que se fazem desses processos - o sujeito ali colocado pelas filosofias da consciência; [...] Ao invés de derivar as práticas sociais, econômicas, culturais, políticas, etc. a partir do sujeito, a questão passa a ser derivar o sujeito a partir dessas práticas. Assim, por exemplo, ao contrário de ver o sujeito como um fazedor da história, o historicismo radical vai perguntar como a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas.

Essas características do pós-modernismo, que retira o sujeito do centro dos processos sociais e de suas respectivas análises, permitem o diálogo com os Estudos Culturais, um campo não homogêneo, não disciplinar, entretanto, aglutinador, articulador e avesso ao reducionismo epistemológico, cujo interesse central consiste em compreender os “novos jogos de poder pelos quais se estabelecem identidades, significados sociais e culturais e pelos quais estamos, ao que tudo indica, sendo cada vez mais governados.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 9).

Nesse contexto visualiza-se o mundo a partir de novas configurações culturais em que as relações sociais, os processos educativos, formativos e de construção de saberes manifestam-se em diferentes contextos (presenciais, à distância - por meio das redes sociais mundiais de comunicação) e momentos vivenciados pelos sujeitos nos âmbitos escolar, familiar, religioso, esportivo, artístico, de lazer e convívio social. Essa configuração permite a aproximação das pessoas às diversas linguagens, costumes, hábitos, lugares, etnias, crenças, gêneros, grupos de interesses, situações que propiciam outros sentidos e significados para a vida e para as coisas. Entendo que a cultura permeia todas essas relações, no mesmo sentido proposto por Hall (1997, p. 29), que a compreende como “nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”.

A aproximação do debate da construção dos saberes e da formação profissional no lazer com os Estudos Culturais pode se concretizar porque ambos entrecruzam-se com o plano cultural. Essa possibilidade justifica-se porque entendo o lazer como cultura corroborando com a compreensão veiculada pelos pesquisadores contemporâneos do lazer no Brasil - cultura vivenciada (MARCELLINO, 1995), dimensão da cultura (GOMES, 2004) e atividades culturais (MELO; ALVER JUNIOR, 2003). Segundo Paraíso (2010) compreender o lazer como cultura abre possibilidades para analisá-lo em diálogo com o currículo, este

último, conceitualizado nos seus estudos como uma prática cultural; texto cultural; prática de significação e prática produtiva.

Ao abordar questões que conectam currículo e lazer como objetos da cultura para pensar possibilidades para a formação profissional em Lazer, Paraíso (2010, p. 53) deixa claro que

[...] o lazer pode ser visto como um texto cultural e analisado como um discurso. [...] um espaço de produção e de criação de significados sobre o social e o cultural, que ele também tem um currículo e pode ser analisado como uma “máquina de ensinar”. [...] pode ser visto como um artefato cultural, envolto em relações de poder e de governo, e que, como uma prática cultural, um dos seus efeitos mais importantes é o de produção de sujeitos, de subjetividades ou de identidades.

Entendendo que a construção de saberes sobre lazer pode e deve ser pensada nessa perspectiva, para contribuir com a formação do profissional em lazer, compreendo que esse é o caminho para que as políticas e programas de lazer sejam planejados e implementados, como estratégia que se concretiza no plano cultural propiciando aos sujeitos acesso ao saber e ao poder. O lazer como uma manifestação e um direito social que produz saber e poder também deve ser visto como um espaço de questionamento de produção de modos de ser e agir que pode empoderar os sujeitos na mudança da realidade social, econômica, política e cultural.

Compreender a formação profissional e a construção do saber, no lazer, sob a ótica da cultura e como uma manifestação de poder-saber, significa enxergar a realidade de diferentes lugares e não como unitária. Para Veiga-Neto (2000) centrar as análises nos fenômenos culturais não implica reduzir tudo à cultura; significa, sim, assumir que

a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo (HALL, 1997, p.33).

Portanto entendo que estudar a formação profissional na área do lazer à luz dos estudos culturais é um caminho que aproxima o tema das teorias pós-críticas, porque o primeiro constitui-se como um movimento que se caracteriza por sua abertura e versatilidade para dialogar sobre as relações entre cultura, sociedade e história com diversas teorias, desde que estas permitam a reflexão e a criticidade.

Mas, o que é, afinal, Estudos Culturais? (SILVA, 2004). O surgimento dos Estudos Culturais ocorreu em 1957, inspirado na pesquisa de Richard Hoggart, intitulada *The Uses of*

Literacy - As utilizações da cultura - e de outros dois textos, *Culture and society* – Cultura e Sociedade (1958) de Raymond Williams e *The making of the english working-class* – A formação da Classe operária (1963) de E. P. Thompson. Esses três textos constituíram-se a base dos estudos culturais, impulsionando a criação, em 1964, do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) - Centro Contemporâneo dos Estudos Culturais - no English Department da Universidade de Birmingham. As pesquisas deste centro têm como eixo central investigar “as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como, suas relações com a sociedade e mudanças sociais” (ESCOSTEGUY, 1998, p. 88).

Nesse sentido os Estudos Culturais surgem não como um conjunto articulado de ideias e pensamentos, mas sim como itinerários diferentes de ideias, um processo de alquimia para produzir conhecimento útil em que o conceito de cultura deixa de ser o lugar reservado ‘dos’ e ‘para’ os nobres espíritos intelectuais e, passa a ser uma designação geral para a extensão das práticas humanas (COSTA, 2012).

O que se percebe no movimento destes estudos é a preocupação em pensar a sociedade por intermédio das implicações da extensão do termo cultura e, com isso, compreender a realidade de outro lugar que não considere somente a história na relação com as questões sociais, políticas e econômica. Para Escosteguy (2001) estender o significado do termo cultura significa entendê-la não como uma entidade monolítica ou homogênea - prevalência da cultura elitista que representa a classe hegemônica em detrimento à cultura popular que representa as atividades e significados do povo comum - mas, ao contrário, como aquela que se manifesta de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica, como um grande número de intervenções ativas, expressas mais notavelmente através do discurso e da representação, que podem tanto mudar a história quanto transmitir o passado. Corroborando com esse debate Costa; Silveira; Sommer (2003, p. 37) apontam que os estudos culturais configuram-se “como espaços alternativos para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*”.

Os Estudos Culturais, ao operar com um termo expandido de cultura, não querem se restringir em estudar a cultura, mas sim, entender a relação entre as práticas culturais e as outras práticas sociais (economia, política, instâncias ideológicas). Também se deve destacar que em todo esse processo procura-se o diálogo com diferentes disciplinas (Literatura, Psicologia, Sociologia, História, Comunicação), metodologias (etnografia, análise textuais - literária e popular -, investigação social, observação participante), temáticas (culturas

populares, meios de comunicação de massa, identidades sexuais, de classe, étnicas, geracionais) e pensamentos para analisar a realidade concreta. Conforme apontam as análises de Escosteguy (1998, 2001), Veiga-Neto (2000), Costa; Silveira; Sommer (2003), Costa (2012) e Hohlfeldt (2000), as investigações iniciais dos Estudos Culturais possuíam três vertentes: uma que direcionava seus estudos às relações sociais e de classe, outro à cultura e seu envolvimento com o poder, e um terceiro que investigava a cultura enquanto campo não autônomo, mas local de disputas sociais.

Segundo Johnson (1999) a aproximação das investigações dos Estudos Culturais ao pensamento de Gramsci, com a contribuição especial de Michel Foucault e Pierre Bourdieu, ajudaram a distanciar os estudos culturais do marxismo ortodoxo.

Por isso, esses estudos devem ser vistos a partir da tensão entre demandas políticas e teóricas (ESCOSTEGUY, 1998). Política, devido a sua ligação inicial com os movimentos sociais da época e com o ensino de jovens e adultos em salas de aulas não convencionais. Teórica por causa da busca de análises inter/trans ou, ainda antidisciplinaridade amparada no marxismo, como contraponto as investigações disciplinares, que se mostravam limitadas no momento de surgimento desse movimento teórico-político.

A partir desse cenário, Escosteguy (1998, p. 90) considera que

Os estudos culturais atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica. A relação entre marxismo e *cultural studies* se inicia e se desenvolve através da crítica de um certo reducionismo e economicismo desta perspectiva, resultando na contestação do modelo base-superestrutura. A perspectiva marxista contribuiu para os estudos culturais no sentido de compreender a cultura na sua “autonomia relativa”, isto é, ela não é dependente e nem é reflexo das relações econômicas, mas tem influência e sofre consequências das relações político-econômicas.

Com essa compreensão, a cultura passa a ser considerada como uma das forças, juntamente com a economia e a política - que se conflitam e competem entre si - que compõem a sociedade. Esse cenário aponta o plano cultural como esfera da vida que influencia o cotidiano das pessoas e a organização da sociedade, portanto, a cultura ao ser considerada e tratada como um dos eixos centrais na formação no lazer permite o questionamento e a problematização das verdades, dos conhecimentos, dos saberes, do currículo e da educação produzidas na vida dos sujeitos.

Nesse contexto as investigações nos Estudos Culturais podem ser vista, como uma perspectiva teórica metodológica (ESCOSTEGUY, 2002) que possui características gerais e

comuns ao pensamento Foucaultiano, pelo fato de o envolvimento de ambos pouco se aproximar com o engajamento do chamado marxismo tradicional, portanto, mais próximos de teorias classificadas como pós-estruturalista (VEIGA-NETO, 2000). Assim nas investigações realizadas nessas perspectivas de estudos

não há um modelo a priori de mundo, uma metanarrativa a nos guiar. Nesse caso, para dar um “passo engajado” o rumo não é determinado a partir de uma suposta estrutura de fundo ou de um final-feliz a ser atingido; cada passo é decidido pelo exame das condições históricas (passadas) e das condições de possibilidade (presentes), todas elas condições que são deste mundo (VEIGA-NETO, 2000, p. 6).

Ao propor, na área do lazer, uma investigação que coloca lado a lado essas duas perspectivas de estudos (crítica e pós-crítica) para analisar a formação profissional e a construção dos saberes sobre lazer, procuro encontrar caminhos “para inventar instrumentos diferentes que sejam capazes de nos levar a compreender de outras maneiras o mundo em que vivemos para, a partir daí, ser possível criar novas formas de vida, novas maneiras de estar neste mundo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 5).

Para caminhar nesta direção e passar a conceber a formação como uma necessidade do ser humano que contempla as exigências de seu ser e tempo numa perspectiva pós-crítica, se faz necessário promover questionamentos que se articulam às situações e experiências pessoais, profissionais, sociais, históricas e culturais, mas também, que esteja permeando a construção do saber num viés reflexivo. O caminho escolhido para isso é investigar o processo de formação e a construção dos saberes dos profissionais do lazer, questionando e problematizando os processos pelos quais as verdades são produzidas e como os saberes inventados e os conhecimentos são construídos nessa área.

Para Paraíso (2004) tais questionamentos e problematizações podem se concretizar através de algumas perguntas⁷⁰ que indagam os motivos que levam as pessoas a considerar certos tipos de conhecimentos mais desejáveis ou significativos que outros, saberes preferíveis a outros, ou seja, identificar como se constitui o processo de produção, o funcionamento e como tais conhecimentos, formas e saberes tornaram-se verdadeiros. Paraíso (2004) chama esse movimento de fabricação de questionamentos, os quais somente ganham sentido se forem pensados no viés da interdisciplinaridade, contexto que permite buscar caminhos para romper com as propostas de formação compartimentalizada.

⁷⁰ Por que esses conhecimentos em vez de outros?; por que essas formas em vez de outras?; por que esses saberes em vez de outros?; por que essas práticas em vez de outras? (PARAISO, 2004, p.293).

Ao propor o diálogo com os estudos pós-críticos entendo que o desafio da formação nas diversas áreas é formar profissionais para atuar no contexto de uma sociedade que se caracteriza por decorrentes mudanças nas diferentes esferas, que estruturam e impactam no modo de viver das pessoas, tais como: o trabalho, as mídias, a alteração da estrutura da organização familiar, as relações sociais, o cenário econômico e político, a diversidade, entre outros fatores. Nesse sentido percebo a necessidade de mudanças na forma de transmitir, trocar e mediar o conhecimento em que o ato de formar permeia a formação profissional das pessoas que atuam na área da educação, lazer, esporte, saúde, turismo entre outras que também formam profissionais para atuarem em diversos segmentos (público, privado, corporativo e terceiro setor). A mudança no processo de formação significa a necessidade de modificação na forma de compreender e determinar a construção ou as relações entre o currículo, o conteúdo, as estratégias, os procedimentos e a avaliação.

Para provocar um debate dessa envergadura, a formação deve ser concebida como propostas que se concretizam do entrelaçamento daquilo que os sujeitos experimentam nas dimensões pessoal, cultural, profissional e social com os saberes, os conhecimentos, a subjetividade ou identidade produzidas nessas dimensões. Os estudos sobre a formação de professores, tanto no viés crítico como no pós-crítico desenvolvido na área da educação vêm apontando a necessidade de se articular tais dimensões.

O estudo de Nóvoa (1992) e de outros autores (Ibernón, 2009; Tardif, 2002; Giroux, 1997; Pérez Gómez, 1992 e Ghedin, 2004) classificados como críticos indicam que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, exigindo uma cultura profissional por parte dos professores e uma cultura organizacional dos espaços de formação (escola, universidade, programas, projetos). Esse movimento necessita de investimento pessoal e, a proposição do trabalho livre e criativo que possa provocar a formação crítica-reflexiva, o pensamento autônomo e a facilitação da autoformação. Instigar o professor a construir uma trajetória com essas características significa provocá-lo a investir nela mesma, a valorizar o saber da experiência e a produção do saber.

Para Nóvoa (1992, p. 13) a formação que valoriza a experiência e o saber permite ao professor o estabelecimento de “percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13). Essa relação entre a formação e identidade profissional, também se constitui como foco do estudo de Ibernón (2009) que a entende como parte da identidade que se relaciona intimamente com o conceito de ‘eu’. A relação entre a formação e a construção da identidade profissional,

fundamenta-se na alteridade. Neste contexto, a identidade desenvolve-se como dinâmica e transformadora da realidade social e educativa, como produtora de conhecimento que incorpora a narrativa do professor à ética da formação, por meio de “processos baseados numa relação não tão objetivista, que valoriza os fatos sociais como coisas nem subjetivistas espontâneas, que valoriza o indivíduo, mas intersubjetivista em relação aos outros” (IBERNÓN, 2009, p. 75). O que deve ser considerado nesse processo é a valorização da bagagem de conhecimento dos professores e a troca desses conhecimentos entre eles, que permita a complementariedade da identidade do sujeito docente com a identidade grupal, em direção ao desenvolvimento de uma formação crítica do professor.

A formação com essas características valoriza o que cada um imagina para as intervenções, não há hierarquização de preferências e valores, pois prevalece “o encontro, a reflexão sobre o que se faz entre os colegas como elemento fundamental na relação educativa” (IBERNÓN, 2009, p. 75). Para o reconhecimento da identidade como um caminho para interpretar o trabalho docente, o estudo, propõe uma série de questionamentos⁷¹ para a reflexão sobre o que são ou acreditam ser e o que se faz e como se faz a vida de professor. Nesse contexto, a formação torna-se parte intrínseca da profissão ao longo de toda a sua carreira docente. No momento em que os professores se apoderam da formação passam a ser protagonista do processo. Esse protagonismo permite ao professor narrar, legitimar, modificar ou destruir a sua realidade a respeito das concepções de ensino, mas também, contribui na mudança de concepção acerca da trajetória ou desenvolvimento profissional. Em contrapartida, quando o professor não se configura como protagonista do processo de formação, o desenvolvimento profissional conota-se como funcionalista, em que a intervenção se restringe a qualificar suas habilidades, atitudes, significados ou simplesmente desenvolver competências genéricas (IBERNÓN, 2009).

Ibernón (2009) vislumbra a formação como um caminho não linear que pode, ao se relacionar com a alteridade, contribuir com a constituição da identidade profissional, e enxerga a inovação como um elemento necessário para essa ação, que deve ser abarcada institucionalmente no coletivo, constituindo-se como parte da cultura profissional, além de se incorporar aos processos educativos como processo normal de funcionamento. Concebe, ainda, esse processo como uma proposta de formação institucional colaborativa, que tem a pretensão de evitar a atuação isolada, cujo funcionamento é celularista, caracterizado pela

⁷¹ Qual é a identidade profissional do professorado quando participa de um processo de formação? Existem concepções diferentes da identidade docente, individual ou coletiva? As diferentes concepções criarão tensões ou alianças? Como reconstruir as identidades docentes? Que processo a formação utilizará para debatê-las e colocá-las em comum? A formação ajudará novas identidades docentes? (IBERNÓN, 2009, p.75-76).

falta de solidariedade, pelo distanciamento entre o compromisso e a satisfação no trabalho, pelas lutas internas e padrões de trabalho, compartimentando e cada um desenvolvendo ações ao seu modo. Para o autor, todo o processo de formação de pessoas deve estimular o compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos com o propósito de superar a cultura do isolamento e disseminar o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que atuam com processos educativos.

O entendimento de formação proposto por Cunha (2010) dialoga com os pressupostos apresentados por Nóvoa (1992) e Ibernón (2009). Para ele a formação também se estabelece como um processo não linear que permite o desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo do professor, cuja trajetória constitui-se como a evolução, como a continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, culturais, políticos, pessoais, familiares) atuam ora como facilitadores ora como dificultadores do processo de aprendizagem da profissão. Para Cunha (2010, p. 136) quando o professor passa a se comprometer com o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, pode-se inferir que a formação contribuiu com o processo de “empoderamento crescente dos profissionais, de forma a alimentarem uma condição de autonomia intelectual, balizada pelos valores coletivos”.

Ghedin (2004) também vislumbra a formação como uma possibilidade de empoderamento, autonomia e emancipação que permite a superação do modelo autoritário, antidemocrático e hierarquizado, de cima para baixo que não considera as necessidades dos professores e da escola na formação. Essa situação supõe a exclusão dos professores do processo de formulação e implantação das propostas de reforma da formação. Sua intenção é preparar os professores para desempenharem um papel de implementadores eficientes das políticas elaboradas nos gabinetes, numa perspectiva não reflexiva e de obediência, que se restringe a seguir um currículo engessado e recheado de interesses ideológicos que impede o debate coletivo e político. Esse estudo anuncia a formação cultural como um caminho para desenvolver a autonomia do professor e a construção da sua profissionalidade. O desafio do professor, nessa trajetória, consiste em “aprender e a construir uma visão cultural de modo que, ao ensinar, não só transmitam e possibilitam a construção dos conhecimentos dos alunos, mas também sejam eles próprios agentes de transformação cultural” (GHEDIN, 2004, p. 407).

Essa opção fundamenta-se na reflexão-na-ação e sobre a ação, proposta por Schön (1992, 2000) e Pérez Gómez (1992), que propõe a valorização da prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor que ao permitir a ele a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional, também propicia a construção de seu saber. Os trabalhos de

Schön (1992, 2000) propõe que a formação de professores deve ao invés de, concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se também para o saber experiencial do professor. Essa proposta pauta-se na necessidade de abandonar a base das reformas educacionais autoritárias que se balizam na falta de escuta às demandas da escola e dos professores e, da ausência de ouvidos da escola em relação aos alunos. Nessa linha, a concepção de conhecimento, passa da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento do cotidiano, experimental, não científico. Supõe também que a ação do professor, ao invés de centrar-se na transmissão do saber escolar passa a centrar-se nos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento.

Nessa trajetória de construção do conhecimento a formação de professores passa de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Esse processo desenvolve-se na perspectiva de um ateliê de projetos cujo padrão característico de aprendizagem ocorre por meio do fazer e da instrução em que os alunos aprendem fazendo e os professores atuam mais como orientadores do que professores. Nesse contexto o currículo permite a aproximação entre a pesquisa e a prática ampliando o espaço para a reflexão-na-ação dos professores.

O estudo de Giroux (1997) também discute a formação na perspectiva da reflexão, por entendê-la como uma situação que fomenta o repensar e o reestruturar a natureza da atividade docente, o que permite aos professores compreenderem-se como intelectuais transformadores. Essa concepção de professor permite o desenvolvimento de uma formação questionadora, que transita na contramão da proletarização do trabalho docente, da instrumentalização e da valorização do pragmatismo na vida escolar, da centralização de ações pedagógicas pautadas no apelo pela separação de concepção de execução, da padronização do conhecimento escolar com interesse de administrá-lo e controlá-lo e da desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. Para o autor, a categoria intelectual fundamenta-se numa base teórica que explica os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para o professor ter êxito como intelectual. Essa categoria elucida também “o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (GIROUX, 1997, p.162). Essa proposta busca tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico no sentido de estabelecer princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e uma sociedade mais democrática.

A aproximação com os trabalhos que discutem a formação na educação, mais especificamente na formação do professor, para atuar na escola ou na formação que ocorre na

própria escola, delineou um cenário de como esse processo é pensado na área. Esse cenário compõe-se de estudos que apontam o que se deve considerar, em relação ao professor, para a elaboração e desenvolvimento da formação. Corroboro com os estudos que destacam a necessidade de conceber na formação o cotidiano da prática do professor, sem desconsiderar o conhecimento acadêmico, portanto, os dois devem caminhar lado a lado. Outro ponto a se destacar é a questão da valorização da história de vida, da identidade e do desenvolvimento da reflexão do professor ao longo da sua carreira. Nesse viés é possível conceber a formação como um momento de politização da ação docente.

Em relação aos tipos de formação de professores ou docentes, observei que os estudos investigam esse tema caracterizando-os em diversas categorias: a) formação inicial - aquela que acontece numa IES antes do ingresso do professor na escola; b) a formação em serviço como aquela que ocorre ao longo da carreira no espaço de atuação profissional do professor; c) formação permanente ou continuada - aquela que assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos. Nesta última o professor é concebido como um sujeito em permanente processo de formação seja por experiências oferecidas pelo seu espaço de atuação, em cursos de curta duração, pós-graduação - especialização, mestrado ou doutorado - ou mesmo das experiências pessoais. As situações vivenciadas em todos esses espaços contribuem com a preparação profissional do professor.

Entendo todas essas possibilidades de formação como um *continuum*, que acontece durante toda a carreira do profissional, que se constitui pela alternância entre o trabalho prático e a formação continuada. Segundo Tardif (2002) a formação nesse contexto caracteriza-se por desencadear a aquisição de competências e saberes diferentes em momentos distintos na vida das pessoas. O primeiro momento caracteriza-se como de longa duração, a aquisição decorre das situações de vida durante a formação escolar anterior ao ingresso na universidade. O segundo momento consiste na transformação e na transferência da experiência anterior a formação universitária inicial. O terceiro momento é a validação dos processos anteriores durante os anos iniciais da profissão que deve prosseguir durante um período significativo da profissão do educador.

Tardif (2002) concebe esse processo de formação como uma epistemologia baseada na prática profissional, que se constitui como o lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, portador de condições e de condicionantes específicos não encontrados em outra parte muito menos reproduzidos artificialmente. Nessa perspectiva os programas de formação de professores devem ser organizados considerando “a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através de disciplinas contributivas (psicologia da

aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referencia obrigatório da formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 288-9).

As concepções de formação empreendidas nos estudos, que apresentei até o momento, para traçar o contexto do objeto formação na tese, demonstram aspectos convergentes e outros divergentes no que se refere a questões da valorização da racionalidade técnica, da científica, do cotidiano, da experiência. Entretanto observo que os estudos revelam a preocupação em conceber a formação como um processo que necessita ser compreendido de diversos lugares, em constante diálogo com os envolvidos e suas realidades. Nesse sentido é possível traçar e retraçar linhas para qualificar as ações e as intervenções na formação escolar nos diversos níveis de ensino, na formação do professor e de profissionais (gestores, formadores, agentes sociais, monitores, animadores), educadores populares e voluntariado, que atuam na área do lazer, esporte, saúde nos setores público, privado, corporativo e terceiro setor.

Outro ponto a se destacar no diálogo com os trabalhos sobre formação relaciona-se aos diversos contextos, momentos e tempos da vida dos sujeitos que devem ser considerados para discutir esse objeto. Entre eles destacam-se a história de vida, o conhecimento escolar, acadêmico e científico, a prática, a experiência, a trajetória, a identidade, e a cultura. A articulação da formação com essas situações de vida do professor, numa perspectiva reflexiva, pode resultar na construção de saberes.

Therrien (2002) corrobora com esse debate ao entender o docente como um sujeito de práticas, que se destaca pela dimensão do fazer, da experiência, do domínio de saberes e de sua transformação, por meio, de uma prática social reflexiva permeada por uma dimensão ética. Essa prática caracteriza-se como uma ação de mediação carregada de complexidade que se guia pela identidade do professor, seu reservatório de saberes constituído na trajetória de sua experiência docente. Nesse viés o docente é concebido como um sujeito epistêmico cuja prática funda-se em saberes que refletem uma determinada cultura, produto de uma racionalidade prática.

Diante destes indícios, observados nos estudos na área da educação, entendo que a construção do saber articula-se, manifesta-se e se (re)significa no processo de formação do profissional, não só na educação, como também, em outras áreas de intervenção como o esporte, o lazer, o turismo e a saúde. Faço esse porque entendo que os profissionais de todas essas áreas devem concretizar sua intervenção a partir da reflexão e ou da inovação, impregnando-se dos saberes adquiridos ao longo da sua trajetória pessoal, social, de estudos, profissionais e das experiências culturais. Assim, apreendo que a formação profissional tem

estreita relação com o processo de construção do saber. Mais que saber é esse? Qual o seu significado e sentido? Ter clareza, problematizar e questionar o significado e o sentido da palavra saber pode interferir na forma como os saberes se constroem na formação do profissional de lazer?

5.2 A construção do saber ‘na’, ‘para’ e ‘com’ a formação e atuação do profissional do lazer

No Brasil as pesquisas educacionais sobre os saberes docentes tornaram-se notórias a partir da década de 1990 causada pelo mesmo motivo que a desencadeou em âmbito internacional. Tanto lá quanto aqui o que tornou emergente o estudo deste tema foi à necessidade de compreender o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de saberes.

Para iniciar esse debate busco elucidar o significado desses dois termos, saber e conhecimento, os quais vêm sendo utilizado nos estudos, na área da Educação e do Lazer, como pano de fundo para a investigação da relação da construção do saber com o currículo, a política educacional, a formação e a atuação profissional. Para Veiga-Neto; Nogueira (2010, p. 67) é necessário “mostrar ser *possível* e *desejável* marcar algumas distinções ou diferenciações semânticas fortes entre conhecimento e saber” para evitar problemas na compreensão e investigação dos temas a que esses termos se correlacionam. Esses autores partem do pressuposto que

Tais distinções são *possíveis* por duas razões. Em primeiro lugar, em termos gerais: sempre se pode matizar significados já tradicionais; afinal, os processos de significação são da ordem da contingência e, por isso, carregam uma boa dose de arbitrariedade. Em segundo lugar, em termos específicos: na medida em que ambas as palavras tem origens em campos semânticos diferentes, elas como que carregam significados cujas proveniências não partem de um tronco comum. Além de possíveis, tais distinções são *desejáveis* pois, [...], elas nos permitem um refinamento conceitual bastante útil, em termos epistemológicos e práticos (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 67-68).

Bombassaro (1992) também se preocupa em esclarecer a noção de saber e conhecer porque os compreendem como dois conceitos epistêmicos que, embora a linguagem cotidiana não se aperceba, manifestam sentidos muitos diversos que devem ser interpretados tanto no sentido da linguagem corrente como um verbo, quanto como epistêmicos centrais para a investigação filosófica. No viés filosófico o autor aponta que o saber pode ser compreendido

sob o ponto de vista de Platão e Kant. Para o primeiro concebe-se o saber como uma opinião verdadeira desde que esta verdade esteja acompanhada de uma explicação e de um pensamento fundamentado. Para Kant o saber pode ser visto como um ter por verdadeiro suficiente, tanto objetivo como subjetivamente. Deste modo, para Bombassaro (1992, p.20), a interpretação do uso do verbo saber pode surgir de dois modos: um primeiro relacionando-o à crença em que o saber implica-se ao crer, no sentido de revelar uma forma proposicional, pois o conteúdo “é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa” que indica uma crença pessoal em algo, portanto possuidor de uma dimensão prática. O outro modo relaciona o saber ao poder no sentido de equivaler o ‘se sabe’ ao ‘se pode’ (saber/poder) dimensionando-o à habilidade e à disposição. Segundo Cunha (2007, p 33) essa noção de saber apresenta o sentido de “‘ser capaz de’, ‘compreender’, ‘dominar uma técnica’, ‘poder manusear’, ‘poder compreender’, remetendo-o ao mundo prático que além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida”.

O estudo de Veiga-Neto; Nogueira (2010) também busca elucidar o significado de conhecimento e saber compreendendo-os a partir de quatro ordens distintas: Etimologia, Arqueologia, Experiência e História da Pedagogia. Seu objetivo consiste em esclarecer o como o saber pode ser discutido no campo da Educação, especificamente nos Estudos de Currículo. Aqui me apropriarei da primeira e segunda ordem. Da primeira porque esclarece a origem etimológica das palavras conhecimento e saber e da segunda porque ao recorrer à arqueologia, Veiga-Neto; Nogueira (2010) aproxima-se da metodologia desenvolvida por Foucault (1997) para estudar a constituição histórica do sujeito moderno nas tramas dos saberes de uma época.

Veiga-Neto; Nogueira (2010, p 72-73) interpreta a palavra conhecimento a partir do significado encontrado no dicionário Houaiss (2001), portanto, como o ato, atividade ou efeito de conhecer. Por sua vez, o verbo conhecer deriva da forma “latina *cognōsco, ěre* - “ter notícia ou noção sobre algo”; trata-se de um verbo cuja origem esta no grego antigo *gignōskein* (“conhecer, julgar”), cujo radical *gno-* aponta no sentido de “experimentar, tomar conhecimento ou ciência de””. Em relação à origem da palavra saber, os autores a classifica como um verbo que

deriva da forma latina *sapĭo, ěre*, que significa “ter sabor, saborear, discernir pelo paladar ou pelo olfato”. O antepositivo *sab-*, do verbo *sapĕre*, aponta para os seguintes significados: “ter gosto e/ou cheiro bons” e “discernir o que tem gosto e/ou cheiro bons daquilo que não tem”. Esse antepositivo (*sab-*) deriva da raiz indoeuropeia *sap-* que, por sua vez, entrou na

composição das palavras *sabor*, *perceber*, *sábio*, *sabido*, *desenxabido*, *insípido* e suas muitas derivadas. A raiz *sap*- aponta para uma capacidade de discernir, diferenciar, separar (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p 73).

Após o esclarecimento da origem e do significado de conhecimento e saber, Veiga-Neto; Nogueira (2010) esclarece a existência de dois campos semânticos que se relacionam entre si. De um lado, encontra-se o campo semântico que gravita em torno da raiz indo-européia *gnō* e do outro a visão em torno da raiz indo-europeia *sap*. Em ambos os campos o significado das palavras e expressões vislumbram-se em torno do vocabulário moderno e contemporâneo. No caso da raiz *gnō*, sentido de conhecer, sua conotação aponta para propriedades, fenômenos, entidades, ações, etc. que tem ligação com a ordem do objeto, portanto, visa à objetividade. “Conhecer, nesse caso, é decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo porque é suposto estar desde sempre no mundo” (p. 74). No caso da raiz *sap*, cuja ligação é com o saber, as palavras que a povoam indicam para propriedades, decisões, ações, etc., relacionadas à ordem do sujeito, da subjetividade (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010,).

Para Veiga-Neto; Nogueira (2010) o significado do conhecer no sentido de *gno* relaciona-se com a objetividade cuja preocupação é a decifração, o acesso, o desvelamento, a descoberta; enfim, o certo e o errado. Já o saber, no sentido de *sap*, tem um significado que se aproxima mais do vocábulo moderno, contemporâneo, pois seu sentido aponta para propriedades, decisões, ações que se ordenam do sujeito, da subjetividade, situação esta, que permite no campo semântico compreender o saber como construção, invenção, inusitado, enfim, que procura o possível e o impossível.

Esse posicionamento de traçar possíveis significados das palavras não tem a pretensão de estabelecê-los como algo final e acabado supondo-o como os mais adequados a serem imputados às palavras saber e conhecimento e, menos ainda, de tratar a delimitação do seu campo semântico. A proposição de desvelar os sentidos e significados do saber se dá porque a discussão em torno de enunciados, expressões e sentido das palavras, sempre estão atravessadas por relações de poder, mas também, porque discutir e cercar as noções e os correspondentes conceitos de conhecimento e saber “estarão sempre abertas, disponíveis para mais e mais discussões e, assim, sempre será possível agregar novos e mais novos entendimentos, fazer novos e mais novos acordos sobre como as entendemos, como lidamos com elas e como as usamos” (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 71).

É nesta perspectiva que identifico a relação entre os saberes e a formação do grupo de formadores do PELC e a relação com o processo de construção e invenção do sistema de

formação do programa e da política pública de lazer, numa perspectiva pautada pela busca do possível e o impossível.

A compreensão do significado das palavras saber e conhecimento tornam-se relevantes nesse estudo porque o referencial teórico das temáticas formação e construção de saber com o qual dialogo possui entendimentos diferentes acerca dessas palavras. Isso não significa que essas concepções não possam se aproximar ou se conectar, apenas assinala que o sentido e o significado das coisas podem ser olhados de diferentes formas e lugares. Ao elucidar o significado de saber e conhecimento, torna-se possível delinear o saber que atravessa, sensibiliza e norteia a investigação.

Ao discutir a noção do significado das palavras saber e conhecimento e as possíveis aproximações e distanciamento entre elas, no campo semântico, por intermédio do recurso da etiologia, assumo que essa investigação pretende se aproximar dos estudos e teorias que dialogam com o saber, no âmbito do *sap*. Ao compreendê-lo nesse sentido não se busca simplesmente conhecer ou tomar conhecimento sobre algo, no caso deste estudo a relação entre a construção do saber e a formação no lazer, mais sim de discernir, diferenciar, separar, de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação, conforme elucidada Veiga-Neto; Nogueira (2010). Com essa escolha busco o distanciamento da concepção tradicional do saber que se caracteriza como neutro, científico e desinteressado, como sinônimo somente de conhecimento e, caminho numa direção que permite agregar novos e mais entendimentos sobre os saberes do lazer construídos e reconstruídos ao longo da trajetória de sujeitos que atuam nessa área.

Para Silva (2005) a teoria que se pauta na concepção tradicional de saber acaba por aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, que concentram suas investigações em questões técnicas, restritas em saber o ‘quê’ e o ‘como’ de maneira óbvia, preocupando-se unicamente com a organização de fatos e situações.

O desafio, ao se aproximar do saber na perspectiva da raiz *sap*, é construir um caminho que possa dirigir nossa atenção, sensibilidade e percepção para identificar e compreender de outro lugar e com outro olhar, os objetos, discursos, conceitos que permeiam a construção dos saberes e a formação dos formadores do PELC. Nesse contexto, proponho diálogos, aproximações e possíveis conexões com a concepção de saber produzidas por estudiosos com perspectivas diferentes de mundo, ciência, teoria e método.

Para adentrar no universo do que tem sido estudado sobre a construção do saber e a formação profissional me aproximei dos estudos produzidos na área da Educação, dos Estudos do Lazer e da Educação Física, a partir da década 1990, com o objetivo de identificar,

não só ‘o que’ e ‘o como’ esses estudos investigam o saber, mas também, sob qual o significado da palavra saber, no sentido da raiz *gnō* ou *sap*.

Esse levantamento aponta que os estudos, nas três áreas, apropriam-se na sua maioria das classificações e tipologias de saberes que foram produzidas por alguns estudiosos da área da Educação que mais influenciaram as pesquisas sobre saberes docentes no Brasil, entre os quais se destacam: Tardif; Lessard; Lahaye (1991) - classificação ampliada em Tardif; Raymond (2000); Gauthier et. al. (1998); Pimenta (2002) tipologia que avança na proposta de Pimenta (1996).

Tabela 3 - Tipologias dos saberes, da área da Educação, utilizadas como referência nas investigações sobre formação profissional e construção de saber nas pesquisas da área da Educação Física e dos Estudos do Lazer.

| Estudos | Tipologias – Classificações | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---|--|---|--|-----------------------------|
| Tardif; Lessard; Lahaye (1991) | 1) Saberes formação profissional | 2) Saberes disciplinares | 3) Saberes curriculares | 4) Saberes experienciais | | |
| Tardif; Raymond (2000) | 1) Saberes pessoais dos professores | 2) Saberes da formação escolar anterior | 3) Saberes formação profissional para o magistério | 4) Saberes programas e livros didáticos no trabalho | 5) Saberes experiência profissão na sala de aula e na escola | |
| Gauthier et. al. (1998) | 1) Saber disciplinar | 2) Saber curricular | 3) Saber das ciências da educação | 4) Saber da tradição pedagógica | 5) Saber experiencia | 6) Saber da ação pedagógica |
| Pimenta (2002) | 1) Saberes da experiência | 2) Saberes da área do conhecimento | 3) Saberes pedagógico | 4) Saberes didáticos | | |

Fonte: Tardif; Lessard; Lahaye (1991); Tardif; Raymond (2000); Gauthier et. al. (1998); Pimenta (2002)

Entretanto, é possível enxergar outros horizontes de estudos nas investigações do campo da educação, como os desenvolvidos por Veiga-Neto (2000, 2002, 2003), Moreira (2004), Meyer; Paraíso (2012), Paraíso (2004), que buscam refletir as práticas e as teorias educacionais a partir de um diálogo com a obra de Foucault cujas “ideias, categorias e métodos se elaboram, apresentam, transformam, aprofundam e enriquecem ao longo do tempo e da obra” (MOREIRA, 2004, p. 611).

A ampliação desse horizonte também pode se concretizar por meio da compreensão das estruturas que constituem os conhecimentos e os saberes proposto por Foucault (1997), na obra *Arqueologia do Saber*, cujo objetivo central consiste em “especificar um método de investigação que visa entender a ordem interna que constitui um determinado saber” (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 121). Deste modo para Foucault (1997, p. 206-207):

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. Há saberes independentes das ciências; mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.

Segundo Machado (1981) essas estruturas do saber proposta por Foucault constituem-se de regras de formação elaboradas nos mais variados campos discursivos e não discursivos fatores que as tornam em muitos momentos independentes da ciência. O saber analisado no viés da arqueologia é plural, diferenciando-se das descrições epistemológicas que se restringem a analisar algo a partir da estrutura interna de uma teoria. Para Foucault (1997, p. 180) esta pluralidade se caracteriza por diversos fatores: “exerce em uma multiplicidade de registro; percorre interstícios e desvios; tem seu domínio no espaço em que as unidades se justapõem, se separam, fixam suas arestas, se enfrentam, desenham entre si espaços em branco”.

Segundo Fischer (2001, p. 215) o fato do discurso em Foucault, não ter apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história

implica necessariamente falar na relação entre o discursivo e o não-discursivo, na impossibilidade de separar o lado de dentro do lado de fora dos enunciados, significa falar na “economia” dos discursos - em sua produtividade visível -, enfim, na relação entre pensamento e vida, poder e saber, continuidade e descontinuidade [...]

Para Moreira (2004) o poder e o saber devem ser visto como dois lados do mesmo processo, permitindo o seu entrecruzando no sujeito como um produto concreto. Nesse sentido os saberes engendram-se e se organizam de modo que se atenda a uma vontade de poder em que “não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder” (MOREIRA, 2004, p. 614).

Esse cenário aponta que a arqueologia percorre o eixo prática discursiva-saber-ciência, ao invés de percorrer linearmente o eixo consciência-conhecimento-ciência que se caracteriza numa epistemologia cuja análise histórica situa-se no limiar da cientificidade. Portanto o ponto de equilíbrio da análise arqueológica não se situa na análise do conhecimento, mais sim, “no saber - isto é, em um domínio em que o sujeito é necessariamente situado e

dependente, sem que jamais possa ser considerado titular (seja como atividade transcendental, seja como consciência empírica)” (FOUCAULT, 1997, p. 207).

Para entender a possibilidade de aproximar as concepções das tipologias de saber calcadas na epistemologia da racionalidade, que ainda influenciam os estudos da formação na Educação, Educação Física e Lazer, com o saber da arqueologia de Foucault (1997), apresento as características do saber dos estudos mais tradicionais nessas três áreas.

A elaboração da tipologia proposta por Tardif; Lessard; Lahaye (1991) partiu do modelo de análise que associa a questão da natureza e da diversidade dos saberes dos professores às fontes da sua origem social. Segundo o próprio Tardif em parceria com Raymond (2000), essa abordagem dificulta que diferentes critérios epistemológicos sejam utilizados para refletir os postulados teóricos dos autores, criando nesse contexto, um modelo a partir de categorias que se relacionam com os saberes construídos ao longo da trajetória dos professores em sua prática profissional.

O primeiro modelo proposto por Tardif; Lessard; Lahaye (1991) caracteriza-se por quatro tipos de saberes que se manifestam ao longo da trajetória da atividade docente de maneira articulada. No entanto o autor considera que é no saber da experiência que os outros três saberes (formação profissional, disciplinar e curricular) se concretizam. Para Tardif (2002), os saberes da formação profissional caracterizam-se como o conjunto dos saberes adquiridos na formação inicial e ou continuada que se relacionam aos conhecimentos pedagógicos pautados nas técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. O segundo tipo de saber, os disciplinares, constituem-se como aqueles que se reconhecem e se identificam como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (língua, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.), produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, cuja administração é responsabilidade da comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. O terceiro tipo, chamado de saberes curriculares, relaciona-se à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Por último têm-se os saberes da experiência que se baseia nas situações vivenciadas no próprio exercício da atividade profissional dos professores produzidos no espaço da escola e nas relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Assim esse saber incorpora-se às circunstâncias individuais e coletivas “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

Tardif e Raymond (2000) propõe outra tipologia para classificar os saberes dos professores com o objetivo de impedir a compreensão dividida e compartimentada desses saberes, seja como categoria disciplinares ou cognitivas. Essa proposta procura contemplar o pluralismo do saber profissional e, para isso, relaciona o saber com diversas situações, classificadas como fontes sociais de aquisição (lugares de atuação dos professores, as organizações que os formam e/ou trabalham, os instrumentos de trabalho e a sua experiência no trabalho) e os seus modos de integração no trabalho docente ao longo da sua trajetória como professores. Assim o estudo de Tardif; Raymond (2000) classifica os saberes em cinco tipos: 1) pessoais dos professores, adquiridos na família, no ambiente de vida, pela educação no sentido lato e integrado no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária; 2) provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na escola primária e secundária e nos estudos pós-secundários não especializados, e integrados pela formação e pela socialização pré-profissional; 3) provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem e integrados pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores; 4) provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, adquiridos na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, e integrados pela utilização de ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas e 5) provenientes de sua própria experiência na profissão, adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Essa tipologia de Tardif; Raymond (2000) avança em relação a classificação anterior porque se propõe a compreender os saberes dos professores como plurais - não mais restrito aos aspectos sociais - e temporais pelo fato dos processos de aprendizagem e de socialização atravessarem tanto a história de vida quanto a carreira dos professores.

Na abordagem de Gauthier et al (1998) a natureza do saber tem ligação com a racionalidade sem se restringir a ela, visto que o seu processo de construção engloba argumentos, discursos, ideias, juízos e pensamentos que obedece a exigências de racionalidade reivindicadas e justificadas pelas produções e ações do sujeito de maneira reflexiva tanto nas situações de trabalho quanto nas interações sociais estabelecidas nas relações profissionais.

Para Gauthier et al (1998) os saberes do professor constituem-se a partir da racionalidade, sem ser exclusivamente cognitivo e científico, como possuidores de validade e legitimidade, cuja aquisição e mobilização se concretizam para o ou no trabalho, “tendo em

vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática” (NUNES, 2001, p. 34). Assim os saberes de Gauthier et al (1998) classificam-se como: a) Disciplinar - conhecimento do conteúdo, produzido pelas disciplinas científicas, a ser ensinado; b) Curricular - relativo à transformação do programa da disciplina em programa de ensino; c) das Ciências da Educação - saber profissional específico a respeito da escola (sistema escolar, conselho escolar, legislação educacional) que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; d) da Tradição Pedagógica - o saber de dar aulas que será adaptado e modificado, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica construído no cotidiano da escola ao longo da sua carreira; e) Experienciais – situação proveitosa criada pelo professor no seu cotidiano de sala que se transforma em rotina, que não é socializada, não se constrói de pressupostos e argumentos e não é verificada por meio de métodos científicos; f) da Ação Pedagógica - saber experiencial testado pesquisado em sala de aula que se tornou público. Para Nunes (2001, p. 34) esse conjunto de saberes proposto por Gauthier et al pode ser considerado como:

resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

O estudo de Pimenta (2002) apresenta outras quatro categorias de saberes: experiência, da área de conhecimento, pedagógico e didático. A primeira classifica-se como o saber da experiência, ou seja, o modo como o professor apropriou-se de ser professor ao longo da sua vida, portanto, os momentos vividos na fase anterior a sua atuação como professor (vida de aluno - desde o seu ingresso primeiro na escola) e as vividas como professor. Na trajetória como aluno, as experiências dos professores bons em conteúdo, mas não em ensinar (didática) e os que foram significativos para sua formação humana podem constituir-se como saberes. Nas experiências como professor o saber pode concretizar-se no cotidiano do docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho e, no compartilhar dos estudos produzidos por outros educadores. Esse processo categoriza-se como uma formação que desenvolve a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação e, que abre caminho para a construção da identidade dos professores.

A segunda categoria, denominada saberes da área do conhecimento, estabelece que o conhecer concretiza-se em três estágios: o primeiro como o momento da aquisição de informação, o segundo como o estágio de classificar, analisar e contextualizar essa informação e o terceiro como o momento da relação da informação à inteligência (produzir novas formas de progresso e desenvolvimento) e à consciência ou à sabedoria (reflexão como capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização). Para Puentes; Aquino; Quillici (2009) essa categoria proposta por Pimenta se caracteriza como um processo de busca dos conhecimentos específicos e científicos a serem adquiridos pelo professor durante o curso que os capacita a ensinar.

O saber pedagógico configura-se como o terceiro proposto por Pimenta (2002) caracterizando-o como os saberes responsáveis por pensar o ensino como uma prática social da educação considerando as diversas e diferentes direções de sentido (área da psicologia e da sociologia educacionais e dos renovados métodos e sistemas de organização e funcionamento das escolas) que buscam superar a tradicional fragmentação dos saberes da docência em direção da valorização da formação do humano. O saber didático aparece como a quarta categoria com o objetivo de ensinar nas situações contextualizadas através da articulação do conhecimento da teoria da educação com o conhecimento da teoria de ensino.

Após apresentar esse retrato das tipologias de saberes provenientes dos estudos da educação verifica-se que eles servem de pano de fundo para algumas investigações sobre a formação e a construção dos saberes na área da própria Educação, da Educação Física e dos Estudos do Lazer. É importante reconhecer que por vezes esses contextos trazem diferenças, mais o que destaque aqui é que o processo de construção e valorização dos saberes no processo de formação dos profissionais do lazer pode contribuir para com a constituição de práticas que revelem significações sobre o mundo, a área de estudo e sobre os formadores. Reconhecer que o saber não está pronto e acabado, que não está na figura de um único sujeito, que está sendo construído no cotidiano da vida, nos momentos de encontro com o outro, respeitando as diferenças e no exercício da alteridade.

Na Educação verifica-se essa conexão em alguns estudos, como o de Santos (2002), Alves (2007), Pinto (2010) e Therrien (2010), que apresentam o saber da experiência como uma categoria que se desponta na construção do saber. Este tipo de saber aparece na tipologia de Tardif; Raymond (2000), Gauthier et al (1998) e Pimenta (2002) como aquele construído pelo professor na prática do cotidiano da escola. Desses três autores, apenas Pimenta (2002), acrescenta a trajetória escolar anterior ao seu ingresso na profissão como uma situação que também influencia na construção do saber.

No estudo de Santos (2002, p. 91) o saber do professor consiste da relação do conhecimento prático dos docentes com a sua história de vida, sua trajetória profissional “sua visão e suas concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica”. Nesse contexto, os saberes da experiência tornam-se o núcleo essencial do saber docente e a sua relação com a trajetória profissional não pode se restringir à compreensão do seu desenvolvimento na prática. Portanto, a análise da trajetória tem que se desenvolver de forma contextualizada com as dimensões sociocultural e psicológica, relacionando-as com o caráter coletivo das experiências docentes vivenciadas no interior de determinados grupos sociais.

Nesse contexto, a construção do saber na formação profissional concretiza-se ao abrir espaço para os conhecimentos práticos e seus contextos conceituais mobilizando os saberes dos professores em todas as suas tarefas do cotidiano vinculadas à questão da temporalidade e as fontes diversas, tais como: formação inicial e contínua, história escolar - currículo acessado e socialização -, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão - aprendizagem com os pares, situações da sala de aula, contexto familiar de estudos, e experiência cultural e de lazer. Isso significa que a construção do saber concretiza-se ao longo da trajetória dos sujeitos e se vincula a todas as esferas da sua vida.

Para alguns estudiosos essa vinculação da construção do saber às tarefas do cotidiano, das experiências pessoais e a epistemologia da prática, constituem-se como problemáticas. Segundo Duarte (2003) valorizar a prática no processo de construção dos saberes significa potencializar o desencadeamento do praticismo, individualismo e modismo na atuação do professor, fatores que podem favorecer a secundarização do papel da teoria e a falta de reconhecimento do saber acadêmico.

Como contraponto, Alves (2007) aponta que a conexão do desenvolvimento da profissionalidade do professor às concepções de saber pode contribuir com o avanço das condições de oferecimento da educação e da formação do professor, visto que, o desenvolvimento da formação passa a valorizar tanto a dimensão pedagógica quanto à dimensão política e epistemológica do processo.

Therrien (2010) ao considerar a abordagem epistemológica, relaciona-a a epistemologia da prática na formação docente. Entendo essa prática como uma intervenção mediadora de ensino junto aos sujeitos que consiste em reconhecê-la como articuladora de conhecimento e saberes. Para este autor, a complexidade do mundo contemporâneo exige uma prática reflexiva dialógica no sentido de viabilizar a interdisciplinaridade, a

multireferencialidade e a interculturalidade como formulações científicas de verdades e sentidos em constante (re)elaboração.

A compreensão dos professores como protagonistas e produtores de teoria também se instituem como outro caminho para justificar a valorização da prática pedagógica e dos saberes docentes, como ponto de partida para as reflexões sobre a formação do professor. Esse movimento significa uma mudança de paradigma no tocante à valorização do conhecimento científico em detrimento ao saber da experiência, especialmente nas áreas sociais e/ou humanas. Segundo Pinto (2010, p. 116) permitir esse deslocamento da valorização do conhecimento científico para o saber da prática significa reconhecer “que no espaço pedagógico não existe o lugar da prática, mas lugares de práticas que se complementam e se (re)constroem, que se situam social e politicamente. Lugares que precisam ser protagonizados e teorizados, inclusive por quem os produz”.

Na área da Educação Física a investigação de Borges (1998) aproxima-se da noção de saber proposto na tipologia de Tardif; Raymond (2000) e, também, atribui ao saber da experiência um papel relevante no processo de formação e construção de saberes dos professores na área, desde que tal experiência seja problematizada. Para estabelecer essa relação o estudo analisou a prática pedagógica de dois professores de educação física escolar com o objetivo de identificar se o discurso da dicotomia entre a teoria e a prática efetivava-se no contexto da atuação profissional na escola. Para compreender a existência ou não da dicotomia o estudo analisou as experiências individuais dos professores ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Esta análise identificou que a formação desses professores concretizou-se numa dupla perspectiva em relação à constituição dos saberes: como transmissor e produtor de saber, visto que este se consolidou nas diversas práticas sociais e culturais vivenciadas no cotidiano sem se restringir ao domínio de um conjunto de competências e capacidades ligadas a dimensão técnica dos conteúdos da Educação Física.

Em relação aos estudos na área do lazer, que discutem essa relação entre construção dos saberes e formação, destaco as investigações de Santos (2013), França (2003; 2010), Silva (2010) e Ungheri (2014).

Para Santos (2013) as tipologias elaboradas na educação influenciam tanto a área da Educação Física como dos Estudos do Lazer. Isso ocorre porque os profissionais da primeira área possuem relação direta e histórica com a segunda, seja na formação e atuação profissional como no âmbito das pesquisas, portanto, na construção de saberes sobre lazer. Santos (2013) destaca que os saberes mobilizados pelos oficinairos, do projeto *Fica Vivo!* de Belo Horizonte, decorrem da articulação entre a teoria e a prática, saberes acadêmicos e

saberes culturais que se entrelaçam às realidades, identidades e subjetividades vivenciadas na sua trajetória acadêmica, profissional, de vida e das experiências concretas da atuação, como por exemplo, a busca por saberes específicos sobre as juventudes e os temas articulados a ela.

Os estudos de França (2003, 2010) analisam a construção do saber da experiência cultural do profissional do lazer, ao longo da sua formação. Nessas investigações tem-se a aproximação da categoria saber da experiência, proposta por Tardif (2002), entretanto, o estudo, sob o enfoque da fenomenologia, busca estabelecer outra noção para o saber da experiência. Noção que extrapola a perspectiva da experiência ligada somente às situações do cotidiano do trabalho do professor. Nesse sentido França (2003, p. 191) propõe a categoria da experiência cultural como àquela que “se constitui de toda e qualquer experiência vivida pelo professor em todo o seu contexto”, portanto, na relação com o estilo de vida, a ludicidade, a festividade, os olhares diferenciados e as múltiplas experiências das pessoas.

A investigação de Silva (2010) também se pauta na tipologia dos saberes de Tardif (2002) para compreender como foram significados e construídos, ao longo da trajetória, os saberes dos professores universitários brasileiros da área do Lazer⁷². Entretanto destaco que este autor também procura analisar o saber sobre o lazer na perspectiva do poder-saber de Foucault, visto que suas análises também se pautaram nas reflexões, discursos, argumentos, experiências, dialéticas experimentadas nas instituições universitárias que se dedicam ao estudo do tema. Ao buscar uma rede de significados para o saber, por meio do diálogo com concepções de saber que se complementam, Silva (2010, p. 108) apontou que ao longo da trajetória percorrida por esses professores, os saberes pessoais, da formação, do currículo, das instituições e das experiências pessoais de lazer possibilitaram o seu reconhecimento profissional a partir de “uma noção bifronte, enquanto portadores da sujeição às forças históricas, a certos saberes e às práticas de dominação, assim como às possibilidades de constituir-se e sujeitar-se a si mesmo”.

O desafio de Ungheri (2014) consistiu em identificar e analisar (como e onde) os saberes e as competências necessárias para a atuação de profissionais na elaboração, implementação, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas de esporte e lazer. Para o autor, os profissionais que atuam na gestão dessas políticas públicas para a área devem possuir saberes específicos sobre esporte e lazer, como também, as características do público a ser beneficiado por essas políticas com o objetivo de aproximá-las das demandas da

⁷² A seleção desses professores deu-se a partir dos seguintes critérios: “ser professor de disciplina(s) relacionada(s) ao Lazer em cursos de graduação; doutor; líder de grupos de pesquisa; ter produção sobre o lazer em livro e/ou capítulo de livro; bolsa produtividade² e/ou projeto(s) financiado(s) por órgão de apoio a pesquisa; e ser professor de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em uma das áreas propostas pela Capes” (SILVA, 2010, p. 22).

sociedade permitindo o domínio de conhecimentos sobre determinado tema que podem ser utilizados para solucionar problemas.

Gerir a política pública nesse viés é um avanço, mas entendo que ainda se faz necessário articular o saber ao poder e vice versa envolvendo todos os sujeitos da política pública no processo de construção e reconstrução, de troca e reflexão entre a teoria e a prática com o propósito de olhar, compreender e intervir na realidade considerando-a como multicultural e interdisciplinar.

Os formadores do PELC, sujeitos desse estudo, são profissionais que atuam na política pública de esporte e lazer e podem contribuir com esse processo de aproximação e articulação das ações desenvolvidas pelos programas. A concepção de sociedade, a compreensão e o domínio dos elementos estruturantes do programa e da realidade onde atua, o comprometimento e o compromisso político desse formador constituem-se como aspectos fundamentais para que a sua intervenção possa ser disseminada como saber e poder.

Desses estudos apresentados, que investigaram os saberes dos profissionais na área do lazer, apenas a investigação de Ungheri (20014) se propôs a identificar a relação entre os saberes e a formação profissional na política pública e o sistema de formação de programas da área. A análise dos saberes sobre lazer, apresentados nos quatro estudos, não se delineou reconhecendo-os como as decisões e ações que se ordenam do sujeito, da subjetividade, no sentido de compreender o entrecruzamento do saber e poder.

Este é o desafio dessa tese, compreender como os saberes construídos por profissionais do lazer, que atuam como formadores de um programa de esporte e lazer do ME, podem contribuir com a construção e (re)significação dos saberes sobre lazer no sistema de formação dessa política pública, como também, do processo educativo dos sujeitos envolvidos com essa política.

Ao apresentar esses estudos que versam a respeito da formação e da construção dos saberes do profissional nas áreas da Educação, Educação Física e Lazer, observo que o debate buscou encontrar caminhos para resolver lacunas da formação concebendo o termo ‘saberes’ para se referir à ação de conhecer, compreender e saber-fazer dos professores. A restrição do significado e do sentido de saber a ação de conhecer, compreender e saber-fazer reduz a compreensão dos saberes à perspectiva teórica e metodológica que obedece rigidamente tanto a preceitos, normas ou regras como a celebração da forma em detrimento do conteúdo da investigação. Isso se evidencia porque os estudos tratam de maneira generalista e universal os conceitos e os objetos investigados.

Estas linhas de investigações preocupam-se em criar categorias (saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais, da área do conhecimento, pedagógicos, didáticos, da ciência da educação, da tradição pedagógica, da ação pedagógica, pessoais do professor, da formação anterior à escola, da formação profissional para o magistério, de programas e livros didáticos, da experiência, da experiência própria na profissão) que apresentam nuances significativas em torno do saber, entretanto podem ter como limitação o não explicitar ‘o como’ - a consideração ou não da concepção de mundo, as possíveis relações de poder presente ou não entre os sujeitos investigados nos diversos contextos - esses saberes foram observados.

Compreendo que a experiência constituída ao longo da formação profissional, ao se apoiar na historicidade dos professores e se envolver com as circunstâncias vivenciadas no seu cotidiano, também deve considerar nesse processo um conjunto de elementos que cercam as práticas discursivas, os conjuntos de enunciados, os grupos de objetos, os jogos de conceitos e as teorias que são consideradas como básicas na construção de proposições. Nesse sentido, abrem-se possibilidades para “mostrar, positivamente, como uma ciência se inscreve e funciona no elemento saber” sem que este último seja considerado um canteiro epistemológico que desaparece na ciência que o realiza (FOUCAULT, 1997, p. 209).

Assim esses saberes podem manifestar-se num movimento de vai e vem, de construção e reconstrução, de troca e reflexão entre a teoria e a prática que busca perceber a realidade numa perspectiva multicultural e interdisciplinar. Acredito que os estudos que compreendem o saber nessa perspectiva aproximam-se do saber oriundo da raiz *sap*, ou seja, que busca construir um caminho que possa dirigir nossa atenção, sensibilidade e percepção para identificar e compreender de outro lugar e com outro olhar, os objetos, discursos, conceitos que permeiam a construção do saber e a formação. Dialogar com essa noção de saber significa trilhar caminhos ainda pouco explorados ou que ainda não apresentaram indicativos que possam contribuir com a compreensão dos saberes sobre lazer na formação de profissionais para atuar com programas de lazer na área de políticas públicas.

O desafio do próximo capítulo, momento em que faço a reflexão dos objetos captados na pesquisa de campo sob a luz do referencial teórico apresentado até aqui, consiste em identificar e analisar a construção dos saberes dos formadores do PELC na trajetória do grupo, considerando as situações e momentos experimentados nas relações estabelecidas por esses profissionais no cotidiano, no momento de encontro com os espaços, pessoas e instituições e se isso representou relação de poder-saber nas suas atividades de atuação, formação profissional e na construção de saberes sobre lazer.

CAPÍTULO 6

(RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES SOBRE LAZER NA TRAJETÓRIA DOS FORMADORES DO PELC

O inventário constituído no caminho que percorri até aqui me fez compreender que a construção dos saberes sobre lazer pode se concretizar em diferentes contextos e momentos da trajetória dos formadores agregando entendimentos e acordos. Assim, foi importante entender os enunciados, as expressões e o sentido das palavras, como lidam com elas, como as usam e que sempre estão atravessadas por relações de poder. Ao longo dessa trajetória busquei dialogar com textos, pesquisas, teorias e conceitos que pudessem contribuir com o debate. O desafio agora consiste em estabelecer relações entre esse corpus teórico e os discursos captados na pesquisa de campo.

Nesse processo de análise busquei compreender o que e como os formadores saborearam e perceberam aquilo que experimentaram sobre lazer na fase anterior à formação acadêmica, na infância e juventude, na graduação, nos espaços de atuação profissional, nos estudos de pós-graduação e ainda experimentam nos espaços de trabalho, lazer e estudos. Olhando e escutando com suspeita e rigorosidade, buscando descobrir e interpretar os modos de ser e estar, ver e agir dos formadores nessa trajetória.

Entendo que os saberes sobre lazer ao serem constituídos nesse viés pode despertar nos formadores a capacidade de discernir, diferenciar e separar o que povoa suas decisões e ações, relacionando-as à ordem do sujeito, da subjetividade, portanto que os saberes não são neutros, sem intencionalidade e desinteressados.

Diante desta concepção e com esse olhar estabeleci algumas categorias para identificar e analisar a construção dos saberes sobre lazer dos formadores do PELC: 1 - Infância, juventude, escola, prática esportiva e os saberes sobre lazer; 2 - Formadores do PELC e a formação inicial; 3 - Movimento estudantil e formação como espaços de construção de saberes sobre lazer; 4 - Formação acadêmica (na pós-graduação), grupos de pesquisa e produção científica e os saberes do lazer; 5 - Atuação profissional e saberes do lazer; 6 - PELC como espaço de construção de saberes sobre lazer e 7 - Experiências no lazer como momento de construção de saberes sobre lazer.

Ao realizar a entrevista e o grupo focal *online* com todos os participantes do estudo busquei encontrar sentidos e significados para as possíveis respostas ao problema da pesquisa, num diálogo articulado com os dados da análise documental do currículo dos formadores e o referencial teórico que sustenta a tese. Isso trouxe elementos para pensar, discutir e produzir

composições e conexões entre esses objetos. Nesse contexto, olho para esses objetos e procuro me aproximar das questões que permeiam os estudos sobre formação e currículo, e assim dialogar com as ideias, questões e teorias “no campo curricular que não são usuais no campo de discussão sobre a formação profissional em lazer, [...] para fazer o pensamento se movimentar nesse campo e, a partir daí, criar outras perguntas, outras explicações e outras problematizações sobre esse objeto” (PARAÍSO, 2010, p. 28).

Entendo que o debate permeado por essa nuance é significativo para analisar a construção dos saberes sobre lazer na trajetória dos formadores do PELC e a sua contribuição com a política pública de esporte e lazer. Destaco isso pelo fato desse grupo de formadores ser constituído por profissionais (nove mulheres e sete homens ambos na faixa etária entre 30 e 45 anos) de diferentes cidades e regiões do país (Brasília/DF, Goiânia/GO, Campo Grande/MS, Belo Horizonte/BH, Ouro Branco/MG, Juiz de Fora/MG, Vitória/ES, Guarulhos/SP, Belém/PA, Palmas/TO, Porto Alegre/RS, Caxias do Sul/RS, Maringá/PR, Recife/PE, São Lorenzo da Mata, Salvador/BA) e a maioria deles vinculado desde 2007 a essa política pública.

Destaco que na discussão dos dados da pesquisa que realizei combinando a análise documental do *Lattes*, entrevistas e do grupo focal *online*, procurei aglutinar e articular esse contexto do grupo dos formadores. Portanto, busquei considerar as subjetividades desses sujeitos no sentido de me permitir enxergar os “novos jogos de poder pelos quais se estabelecem identidades, significados sociais e culturais e pelos quais estamos, ao que tudo indica, sendo cada vez mais governados.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 9). Ao compreender a construção de saber sobre lazer desse lugar e com esse olhar torna-se possível descobrir outros sentidos e significados para a formação profissional no campo do lazer.

6.1 Infância, juventude, rua, escola, brincar, jogar, prática esportiva e os saberes sobre lazer na trajetória da formação dos formadores

Ao inventariar as experiências de lazer na fase da infância e juventude dos formadores identifiquei que a maioria deles vivenciou brincadeiras, jogos, esportes e atividades artísticas em diferentes espaços, tempos e momentos.

A gente brincava com o mínimo de brinquedo, mas, a gente criava as brincadeiras e as brincadeiras e o que eram brinquedos eram muito inusitados, assim, então, desde uma manguinha, a gente fazia um monte de coisas com uma manga verde e era tudo, brincava com pedrinha (F10 – Entrevista).

Fui uma garota que subiu em árvore, escorregou de papelão no morro, andou de carrinho de rolimã na rua, andou de bicicleta, soltou pipa, [...] (F11 - Entrevista).

A fase da infância na trajetória dos formadores demonstrou ter um vínculo significativo com as experiências do brincar propiciando a vivência do lúdico. Para Marcellino (2007, p. 72) a vivência plena do lúdico na infância concretiza-se no brinquedo, jogo, brincadeira, experiências que permeadas pelo prazer “possibilita à criança a vivência da sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive”. Isayama; Gomes (2008, p. 160) corroboram com esse debate e anunciam que o brincar na infância, por se manifestar na dimensão do simbólico, permite à criança a inserção cultural, portanto, o brincar “se expressa como linguagem e como processo de elaboração de significados e sentidos coletivos, contextualizados e enraizados no universo social que o legitima”.

Nesse contexto entendo que o componente lúdico experimentado nessa fase da vida dos formadores contribuiu com a sua produção cultural a ponto de colaborar com a consolidação da sua criatividade, participação cultural e desenvolvimento pessoal e social, superando a formação requerida pelos padrões de “produtividade social” imposta na sociedade (MARCELLINO, 2007).

Nesse discurso do grupo, sobre a infância e a juventude, a rua aparece como um espaço significativo da vivência dos diferentes momentos e formas de brincar, jogar e praticar esportes.

[...] Eu tinha vários momentos de lazer seja na rua brincando com meus amigos e amigas na rua a sempre brincava bastante, pintava, fantasiava, brinquedos populares, pipas, carrinho de rolimã. Meus pais sempre procuravam levar a gente nos parques da cidade, parques públicos, na praia [...] (F2 - Entrevista).

[...] lá na rua onde a gente morava a gente brincava muito de bola eu acabava jogando bola muito mais para poder estar junto ali com a turma do que como uma coisa que me dava um prazer. [...] (F3 - Entrevista).

Sempre fui muito ativa e brincava muito na rua, então eu tenho uma infância muito com vivências de rua, de lazer de rua, morava numa casa que tinha vizinhos com rua, e eu organizava muitas atividades na rua, com meus amigos montava equipes de vôlei, brincava dessas brincadeiras basicamente de rua, [...] (F6 - Entrevista).

Na adolescência a gente tinha os grupos que a gente brincava de queimada, de voleibol na rua, então andava de bicicleta [...] sempre fiz esporte, sempre fiz atividade física, sempre dancei, dancei desde pequenininha então em relação a minha trajetória pessoal foi uma relação bastante intensa, tanto por dança, por jogos e brincadeiras (F11 - Entrevista).

Eu me envolvi com a prática esportiva [...] isso era comum no meu cotidiano, na rua, cidade pequena. Então o espaço da rua era espaço livre, e a gente ocupava bastante o espaço da rua [...] (F1 - Entrevista)

Percebi que nesse período, local, tempo e espaço e momentos foram compartilhados e experimentados em grupo de amigos, colegas e familiares. Isso demonstrou que a maioria dos formadores não teve furtado do seu cotidiano a possibilidade da vivência do lúdico na infância. Observei que dois formadores, por necessidade de ajudar a família em casa, tiveram que se envolver com o trabalho na infância. No entanto os relatos não apontam que isso tenha impedido o acesso ao brincar.

Minha vida na cidade de Caxias no primeiro momento era escola e ajudar meus pais no trabalho, não tinha muita hora de lazer, nós dávamos uma fugidinha na rua, fazia brincadeira na rua, jogávamos taco, buraco, soltar pipa, períodos bem marcantes (F5 - Entrevista).

Na infância que eu poderia dizer que foi das muito profícuas em termos de brincar, em termo de se divertir, em termos de levar uma vida de infância como a maioria das crianças leva, porque tinha que trabalhar, tinha que contribuir para a família (F9 - Entrevista).

Acredito que os formadores ao brincar, jogar e praticar esportes na rua tiveram a oportunidade de se construírem culturalmente, visto que essas manifestações concretizam-se “como processo de inserção em um tempo-espaço de aprendizados demarcadamente sociais” (ISAYAMA; GOMES, 2008, p. 160). Para esses autores, o brincar ao ser contextualizado material e simbolicamente “carrega as marcas da nossa vida cotidiana: sentidos e significados, tradições, inovações, papéis sociais, desejos, necessidades, sonhos prazeres, descobertas, anseios, receios, limites, contradições” (p. 161).

O discurso de formadores (F8 e F10) explicitam o sentido e os significados das marcas do brincar e jogar experimentadas na infância e juventude e que ficaram para a vida cotidiana deles, inclusive para ajuda-los na atualidade a pensarem e construírem saberes sobre o lazer.

Eu acho que os meus conhecimentos sobre lazer eu aprendi mais quando eu era criança, especialmente porque lá eu vivia mais ele. Mais eu participei de uma, assim como a F7, eu tive um engajamento muito grande na igreja do bairro onde a gente fazia um monte de eventos e, depois de um tempo eu participei de um programa da associação cristã de moços, que ela treina sobre lazer aqui e, foi quando eu mais ou menos quando eu entendi o que que era recreação ou técnica de recreação (F8 - Entrevista).

Eu acho que uma coisa que caracteriza muito a minha visão do lazer foram as primeiras experiências que eu tive, a liberdade de espaços ou o poder de brincar com o que não é o brinquedo da cidade, então, assim, é, por eu morar numa zona rural, a gente brincava com muito espaço, a gente brincava com o mínimo de brinquedo, mas, a gente criava as brincadeiras e as brincadeiras e o que eram brinquedos eram muito inusitados, assim, então, desde uma manguinha, a gente fazia um monte de coisas com uma manga verde e era tudo, brincava com pedrinha, então é assim, e o banho de rio era brincadeira, e o pular n'água, era brincadeira, então, esse começo eu acho que determina (F10 - Entrevista).

De acordo com esse contexto entendo que os momentos de brincar experimentados pelos formadores no período da infância constituem-se em saberes sobre lazer, porque permitem a esses profissionais abordarem nos seus espaços de atuação os temas infância, brincar, tempo e espaço. Ao se apropriar desses saberes, construídos na interface entre o que o formador viveu na infância e aprendeu na formação profissional é possível pensar numa intervenção pedagógica que esclareça e permita aos sujeitos envolvidos no processo formativo viver, saborear, conhecer e aprofundar sobre temas específicos para esse público. Nesse sentido abrem-se possibilidades para a discussão da infância, criança, brincar, jogo, lúdico, do direito ao lazer para essa faixa etária, construindo os saberes em diálogo com os sujeitos.

A infância e a juventude dos formadores também aparecem marcadas pelas experiências com as práticas esportivas e outros conteúdos no espaço da escola e fora dela.

No meu ginásio eu já pratiquei todos os esportes, eu praticava todos os esportes, então eu era atleta do colégio, que por sinal era bem legal [...]. Depois fui para um colégio, que era um Colégio Visconde de Souza Franco, em que ele tinha uma trajetória assim, já bastante avançado naquele momento de trabalhar com o corpo e com o esporte, [...] ginástica, que era Ginástica Feminina Moderna, todos os esportes [...], com o balé clássico com a dança, vivenciei isso na escola (F7 - Entrevista).

Depois eu fui pra escola já no ensino fundamental do quinto ao oitavo ano, o professor de educação física estimulava muito a parte de equipes da escola e eu comecei a fazer parte da equipe de handebol da escola, e também de vôlei, [...] (F6 - Entrevista).

[...] na escola já no segundo grau eu fui uma pessoa que sempre gostei de praticar esporte, eu tocava na banda. Treinava handebol das nove até dez, treinava e jogava futsal da meia-noite a uma que era o que tínhamos para jogar (F5 - Entrevista).

Tive uma vida infantil dentro da escola de ensino fundamental e de ensino médio praticamente toda voltada pra esporte, sempre fui uma pessoa que praticou esportes dos mais variados né, comecei jogando futebol de salão, depois quis jogar voleibol acabei no karatê (F13 - Entrevista).

Os relatos sobre o envolvimento com o esporte na escola apontam que a educação física escolar para esses formadores privilegiou o conteúdo e a prática esportiva na perspectiva do treinamento o que denota a concepção de esporte disseminado na escola e o perfil dos participantes da aula. Segundo Bracht (1999) essa influencia do esporte na escola decorreu da concepção do corpo máquina incorporada pela pedagogia da Educação Física atrelado a concepção que o movimento olímpico passaria a conferir um reconhecimento político ao país via os resultados esportivos. Essa foi uma proposta que tinha um papel importante no projeto de Brasil dos militares, porque entendiam que a intervenção no corpo (máquina) melhoraria o funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou

desempenho produtivo) e ainda afirmaria o país como uma nação desenvolvida. Essa visão pautada na aptidão física e na esportivização findou em outro problema, a manutenção do conhecimento básico/privilegiado e incorporado pela Educação Física, ainda vinculado restritamente a área das ciências naturais, mais especificamente pela biologia e suas mais diversas especialidades, auxiliadas pela medicina (BRACHT, 1999).

Para mim especificamente a aula de educação física, a prática esportiva, foi muito importante, muito importante e muito interessante, isso gerou em mim, um envolvente, um gosto por essas atividades que me motivou a querer fazer a graduação em educação física muito por conta dessa experiência que foi positiva, que foi interessante, eu tinha interesse de continuar o envolvimento com isso (F1 - Entrevista).

[...] fui para o COLUNE que é o colégio universitário da universidade federal, e aí lá também tem uma proposta da área esportiva bem desenvolvida, então o que me motivou a vir para o curso de Educação Física foi justamente essas experiências na área de esporte (F14 - Entrevista).

Ao desenvolver o ensino da quinta série em diante a única matéria em que eu me destacava bem era a educação física, eu tinha uma determinada habilidade com os esportes coletivos e também gostava muito de natação e durante o período escolar eu participava dos jogos e das aulas de educação física de maneira intensa, então eu sempre gostei muito dessa área então no final do ensino fundamental com o começo do ensino médio eu coloquei na cabeça que queria fazer Educação Física (F15 - Entrevista).

Sem nenhuma dúvida eu acabei optando pelo curso de Educação Física em função dessa experiência na minha vida a juvenil e infantil totalmente ligada aos esportes, então esse fator foi definitivo (F13 - Entrevista).

Os formadores destacam que a prática esportiva vivenciada no espaço da escola, no período da infância e juventude foram experiências que os motivaram a escolher a Educação Física como a área de formação profissional. Isso significa que essas experiências com o esporte podem ser apropriadas na sua intervenção profissional, desde que sejam contextualizadas nas especificidades do lazer. Esse é o desafio para esse profissional que ingressa na educação física e, no percurso da graduação ou mesmo depois dela concluída, se insere profissionalmente no campo do lazer. Digo isso porque para atuar no lazer é necessário o domínio amplo das especificidades da área, situação que os cursos de educação física ainda não conseguiram alcançar, uma vez que os currículos das IES ainda privilegiam a prática sem reflexão que enfatiza a reprodução de atividades (jogos e brincadeiras) ligadas aos conteúdos físico-esportivos (ISAYAMA, 2002).

No discurso das entrevistas dos formadores (F3 e F8) percebi que o distanciamento das aulas de educação física escolar pela falta de aptidão ou por restrições de acesso às atividades também se constitui como situações nessa trajetória da infância e juventude.

Em relação à educação física escolar minha relação era de um certo distanciamento por que eu nunca fui uma pessoa muito habilidosa com as modalidades esportivas que envolvem bola (F3 - Entrevista).

Eu nunca fui muito boa não, a escola não foi muito gentil comigo nessa parte não, mas eu sempre gostei eu achava muito bonito as pessoas que faziam né às pessoas que praticavam. Então o Marconi tinha uma equipe de ginástica, uma equipe de atletismo, eu tentei entrar, mas tinha um monte de coisa, minha mãe não deixava eu chegar tarde em casa e os treinamentos eram quase sempre a noite, eu tinha que ir cedo pra casa porque tinha que pegar ônibus, então existia uma relação que eu não praticava o esporte (F8 - Entrevista).

O estudo de Santos; Isayama (2015) identificou que as barreiras enfrentadas por profissionais que atuam num programa social de esporte e lazer em Belo Horizonte nas aulas de educação física escolar, nessa fase da vida, tornaram-se o mote para definirem a Educação Física como área de formação e atuação profissional. Os autores entendem que a construção dos saberes desses profissionais também se constituiu dessa tensão entre “pontos negativos e positivos, motivantes e desmotivantes das aulas na escola e que ficam guardadas na memória” (SANTOS; ISAYAMA, 2015, p. 100).

O gosto e a relação com a prática esportiva, no espaço da escola e da rua, despertaram o interesse em alguns formadores, na juventude, a se engajarem como atletas participando de equipes e campeonatos esportivos.

[...] mas também tive uma influência muito grande dos meus professores de educação física e acabei me tornando atleta de handebol [...] e quando vim pro Recife [...], comecei a jogar em alguns clubes (F16 – Entrevista).

Comecei a treinar o voleibol quando eu tinha 13 anos de idade e ai fui até os 17 que foi exatamente o ano que eu ingressei na universidade. (F2 - Entrevista).

Corria algumas provas de atletismo de meio fundo 5 km e 10 Km e também me envolvi com o triatlo. [...] Particpei de algumas competições no caso do triatlo. No atletismo representei o estado de Goiás na são Silvestre. (F3 - Entrevista).

Para os formadores (F5, F6 e F7) essa experiência de atleta se configurou como uma situação que influenciou na escolha da Educação Física como área de estudo na formação inicial.

Então eu sempre pratiquei, um dos motivos que me levou a fazer educação física que não foi a primeira opção, foi a segunda opção era essa eu era muito ligada ao esporte, joguei no Caxias (F5 - Entrevista).

Comecei a treinar handebol como atleta mesmo como representante da cidade, [...], fomos campeões do Estado pela minha escola, viajei pra vários lugares daí quando eu fui pra faculdade ai me ajudou a escolher a educação física, [...] (F6 - Entrevista).

Então tudo isso me levou a fazer o curso de Educação Física, toda essa trajetória, de ser atleta [...] (F7).

No período da infância e da juventude a relação dos formadores com as práticas esportivas no âmbito escolar (recreativo e competitivo) e fora da escola jogando o esporte e como atleta possibilitou a construção de saberes sobre o conteúdo esportivo do lazer. Entendo que esses saberes podem ser construídos, relacionando o conteúdo e a estratégia das atividades experimentadas nesses espaços, para refletir sobre como tais práticas podem ser apropriadas no contexto do lazer, o que deve ser (re)significado, como o esporte deve ser tratado, quem deve participar das atividades. Isso demonstra que para o profissional de educação física atuar no lazer é necessário conhecer as especificidades do campo, e a forma de tratar e abordar o esporte é uma delas. Digo isso porque nos discursos das entrevistas verifiquei que a familiarização dos formadores com a dimensão do esporte escolar e competitivo influenciou a escolha desses profissionais pela Educação Física.

A fase da infância e juventude dos formadores também foi marcada por experiências com lazer em outros espaços como igreja, praças e em atividades complementares da escola.

[...] a igreja foi um ponto fundamental pra mim, foi lá que eu participei de grupos de jovens, e que aí a gente tomava iniciativa no bairro de fazer algumas atividades mesmo com as pessoas, promovia procissões, passeios então os meus passeios foram sempre ligados aos passeios da igreja (F8 - Entrevista).

O discurso da formadora 8 revela que nessa fase da vida a igreja foi um espaço de convivência com o grupo de jovens que a permitiu vivenciar o lazer através da participação em passeios e eventos. Nesse contexto percebo que a inserção nesse grupo permitiu o contato com atividades que não estão ligadas ao conteúdo físico e esportivo. Também observei o contato de outros formadores com as diferentes manifestações culturais nessa fase da vida a partir da ocupação de outros espaços da cidade, inclusive o espaço da escola.

E quando eu entrei na oitava série outros elementos na composição da questão do meu tempo com o lazer começaram a entrar que era a relação em escutar música com o grupo lá da rua nossa e de outros lugares a gente ia para shows que tinha ali perto de casa tinha uma praça chamada praça universitária que sempre tinha apresentações culturais de danças banda locais alternativas então eu basicamente nesse momento da minha vida ia muito nesse espaço público para poder ocupar parte do meu tempo disponível. (F3 - Entrevista).

Mas assim na minha trajetória mesmo eu não tinha uma ligação muito forte com a área lúdica, agora das artes eu sempre gostei, música, teatro sempre foi algo que fez parte do meu gosto no início, apesar de não ter muito acesso quando criança, financeiramente, mas a escola me possibilitou muita coisa também (F12 - Entrevista).

Eu optei pela escola pluricurricular, essa escola dava a opção de você passar por diferentes artes, a gente pode comparar isso com os interesses culturais do lazer, a gente passava por artes manuais, artes da marcenaria em vários aspectos de interesses artísticos e a educação física [...]. Então foi aí que eu fui tendo os primeiros contatos com a culinária, com as artes manuais, com as artes plásticas, e com a educação física além de uma banda musical e o basquete (F4 - Entrevista).

Para o formador (F3) frequentar a praça e a rua permitiram o contato com atividades artísticas como os shows musicais e peças de teatro. Os estudos sobre lazer consideram o espaço urbano como essencial para as atividades de lazer. Para Marcellino et al (2008, 135) o espaço da cidade constitui-se como o equipamento mais apropriado para o desenvolvimento do lazer, visto que: “É aí, onde se localizam os grandes contingentes da população, que a produção cultural pode ser devidamente estimulada e veiculada, atingindo um público significativo”.

As formadoras (F4 e F12) tiveram acesso ao teatro, cinema e artes manuais na fase da infância e juventude por meio de ações desenvolvidas na escola. Esses relatos destacam que a escola pode constituir-se como um espaço que possibilita aos escolares o envolvimento com atividades de diferentes linguagens culturais o que pode contribuir com a educação para o lazer. Nesse sentido Marcellino et al (2008, p. 137) entende que a escola deve ser vista como equipamento e organização de educadores, funcionando com centro de cultura popular que tem “entre seus vários componentes, a sua tarefa educativa no que compete ao espaço, ultrapassando os limites dos muros dos prédios escolares, estendendo-se a outros equipamentos da comunidade próxima”.

O lazer para se tornar um direito de todos precisa ser compreendido como uma manifestação que pode se concretizar em diferentes espaços para diversos públicos. Um caminho para a democratização do espaço da cidade e, com isso, do lazer, consiste em desenvolver uma política pública cujo planejamento considere as ações intersetoriais e a otimização do uso dos equipamentos específicos e não específicos de lazer da cidade⁷³ dos diversos setores.

Diante do exposto entendo que as iniciativas desenvolvidas pelos movimentos sociais e outros grupos de interesses podem contribuir com esse processo de democratização do lazer.

⁷³ Equipamentos específicos de lazer são os construídos com a finalidade de desenvolver atividades ligadas aos diferentes interesses do lazer - parques, clubes, campos, quadras, piscinas, teatro, cinema, centros culturais, clube de jardinagem, ateliê, etc. Equipamentos não específicos de lazer são aqueles que originariamente não foram construídos para a prática das atividades de lazer, mas que depois tiveram sua especificidade alterada, de forma parcial ou total, tornando-se espaços para receber essas atividades - casa, escola, rua, bar e praças (REQUIXA, 1980).

Identifiquei no discurso dos formadores (F7 e F9) o envolvimento com esses grupos na fase da juventude.

Em determinado momento muito cedo eu passei a ser voluntário na casa, mesmo sendo ainda um adolescente eu já trabalhava com as crianças menores que eu, então o que acontece a responsabilidade de você trabalhar com os outros acaba empurrando você a buscar qualificação para isso, então muito cedo, muito adolescente eu já estudava livros de recreação, livros de atividades, participava de curso, participava de treinamento, na área do esporte também, trabalhando em colônia de férias, isso tudo paralelo ao final do primeiro grau e durante todo o ensino médio (F9 - Entrevista).

Essas atividades que tive no lazer e que foram muito importantes, que eu fiz tanto na parte Bandeirante, na escola, como nos movimentos mesmo, movimento da igreja, movimentos sociais que eu sempre trabalhava, de sábado, de domingo [...] levar uma brincadeira, levar uma pintura, leva uma história [...]. (F7 - Entrevista).

A relação desses dois formadores com esses grupos retratou que esses espaços possibilitaram o acesso a diferentes atividades de lazer, bem como oportunizou o trabalho voluntário com os conteúdos da recreação, esporte e artes. Segundo Paiva (2003, p. 158) o voluntariado exerce um papel essencial na política pública, inclusive na de lazer, desde que esse trabalho seja reconhecido “como uma responsabilidade social de cada indivíduo, com vistas à melhoria das condições de vida de cada indivíduo”. Acredito que essa experiência colocou os formadores em contato com saberes sobre lazer relacionados as questões da cultura local, participação, voluntariado. Entendo que esses saberes não se constituíram no momento dessa experiência, todavia, podem ter vindo a tona e, se tornaram representativos quando da inserção como profissionais da área.

Esse primeiro tópico que analisei ocorreu no diálogo com os discursos captados nas entrevistas dos formadores que apresentavam nuances relacionadas ao brincar, jogar, praticar esportes, dançar, escutar música, teatro, cinema experimentado nos diferentes espaços e contextos no período da infância e juventude dos formadores. Diante do cenário encontrado acredito que os formadores puderam, ao longo do processo formativo no campo do lazer, se remeter às experiências para construir saberes sobre lazer.

Esse movimento demonstra que o formador reconhece que a construção dos seus saberes sobre lazer concretizou-se nessa inter-relação do já experimentado na rua, escola, instituições, programas ao longo da sua trajetória com o vivido na atualidade, considerando o conhecimento do outro e o produzido pela ciência. Diante do exposto é possível dizer que a construção do saber sobre lazer deve ocorrer considerando o contexto plural, para tanto, essa produção do saber deve contemplar aspectos como o discernimento, diferença, separação, escolhas, decisão, aceitação ou rejeição, gostar ou não gostar, exercício do juízo. Busca-se

com isso pensar a possibilidade da relação poder e saber se concretizar nas ações de produção do conhecimento e de intervenção no campo do lazer como dois lados do mesmo processo, permitindo o que Moreira (2004) concebe como entrecruzando do saber e poder no sujeito como um produto concreto.

6.2 Formadores do PELC e a formação inicial

O delineamento dessa segunda categoria começou com a análise documental do *Lattes* dos formadores. Nessa etapa acessei as informações da formação na graduação dos sujeitos investigados com o objetivo de mapear a trajetória acadêmica e os possíveis momentos e conteúdos que tivessem relação com a área do lazer.

Ao analisar a trajetória da formação inicial desses profissionais observei que todos possuem licenciatura plena, bacharelado e ou licenciatura em Educação Física. Dois deles também possuem uma segunda graduação, um em pedagogia e o outro em ciências sociais. Em relação ao período de ingresso na graduação em Educação Física dois iniciaram o curso na década de 1970, um iniciou e finalizou entre 1980 e 1984. Outros três passaram por esse processo de formação entre os anos de 1987 a 1991, nove entre 1993 e 2002 e dois entre os anos de 2003 e 2008. A maioria dos formadores, quinze, realizou a graduação em Instituição de Ensino Superior (IES) pública e somente dois em instituição privada. Destas sete localizam-se na região sudeste do país (seis públicas e uma privada), quatro na centro-oeste (públicas), duas públicas no norte, duas no nordeste (públicas) e duas no sul (uma pública e uma privada).

Tabela 4 - Formação inicial: mapeando currículo *Lattes* dos formadores

(continua)

| F | Período | Curso | Instituição | | Região |
|----|-----------|------------------------------------|-------------|---------|--------------|
| 7 | 1973-1977 | Graduação em Educação Física | ESEFP | Pública | Norte |
| 5 | 1978-1981 | Graduação em Educação Física | UFSM | Pública | Sul |
| 4 | 1982-1984 | Graduação em Educação Física | ESEFC | Privada | Sudeste |
| 9 | 1987-1990 | Licenciatura Plena Educação Física | FEEP | Pública | Norte |
| 13 | 1988-1991 | Graduação em Educação Física | UFRJ | Pública | Sudeste |
| 1 | 1989-1993 | Graduação em Educação Física | UERJ | Pública | Sudeste |
| 17 | 1993-1997 | Graduação em Educação Física | UERJ | Pública | Sudeste |
| 6 | 1993-1996 | Licenciatura Plena Educação Física | UCS | Privada | Sul |
| 16 | 1993-2000 | Licenciatura Plena Educação Física | UPE | Pública | Nordeste |
| 11 | 1996-1999 | Graduação em Educação Física | UEG | Pública | Centro-Oeste |
| 10 | 1996-1999 | Graduação em Educação Física | UEG | Pública | Centro-Oeste |
| 15 | 1997-2002 | Licenciatura em Educação Física | UNB | Pública | Centro-Oeste |

Tabela 4 - Formação inicial: mapeando currículo *Lattes* dos formadores

(conclusão)

| F | Período | Curso | Instituição | Região |
|----|-----------|------------------------------------|--------------|--------------|
| 8 | 1997-2001 | Licenciatura em Educação Física | UFMG Pública | Sudeste |
| 2 | 1998-2002 | Graduação em Educação Física | UFPE Pública | Nordeste |
| 3 | 1998-2001 | Licenciatura Plena Educação Física | UFG Pública | Centro-Oeste |
| 12 | 2003-2008 | Graduação em Educação Física | UFES Pública | Sudeste |
| 14 | 2004-2008 | Licenciatura/Bach. Educação Física | UFV Pública | Sudeste |

Fonte: Elaborado a partir da análise documental do currículo Lattes dos formadores.

Apontar o período que os formadores passaram pela graduação, a IES e a região do país onde a cursaram pode revelar o saber sobre lazer e a formação profissional que permearam esse processo. A relevância de se atentar para esses aspectos justifica-se pelo fato dos currículos dos cursos de Educação Física e a abordagem da recreação⁷⁴ e lazer nesse currículo, historicamente passarem por mudanças.

Então eu entrei apaixonada pela prática esportiva, acho que a maioria da gente da educação física entra nessa perspectiva ou de ser atleta ou de ter sido ex-atleta na perspectiva de que no curso de educação física você vai realizar várias modalidades esportivas até muito próximo do esporte. Então entrei também com essa perspectiva de dar continuidade ao vôleibol dentro da universidade, mas por incrível que pareça não pratiquei nenhuma modalidade nem fui atleta universitária (F2 - Entrevista).

Bom, quando eu entrei na educação física minha lógica como muitos da minha época, vou ser técnico de alguma coisa minha perspectiva dentro da educação física sempre olhar a mais, procurar trabalhar e me aprofundar em conhecimentos técnicos, em objetos esportivos, de formação mais da área biológica do que apropriadamente da área humana [...] (F5 - Entrevista).

O ingresso no período da formação inicial em educação física, como se pode observar pelos discursos desses dois formadores, recebeu significativa influência do envolvimento com o esporte na trajetória anterior a essa fase. Isso corrobora com os estudos de Rangel Betti; Mizukami (1997), Borges (1998), Santos; Almeida; Bracht (2009) e Amorim Filho; Ramos (2010) que confirmam esse cenário. A paixão anunciada pela formadora 2 retrata exatamente o que ficou evidenciado no estudo de Santos et al (2009, p. 145), cujo dois sujeitos investigados, declararam que a escolha da docência em educação física foi motivada em virtude da “paixão pelos esportes e o envolvimento com ele antes mesmo da entrada na

⁷⁴ Segundo Melo; Alves Junior (2003, p. 14) a associação da recreação ao campo da Educação Física se estabeleceu porque as atividades recreativas chegaram ao Brasil como forma de manutenção da saúde e recuperação da força de trabalho. Diante desta concepção “houve uma ligação direta com as atividades físicas, consideradas as mais adequadas para tais intuítos”. É nesse contexto que o profissional de educação física passa a ser visto como o de formação mais adequada para atuar com a recreação.

universidade”. Para Valle (2006) essa escolha pela docência como profissão também é influenciada por outros dois fatores: decisão tomada pelo sujeito durante a escolarização no ensino médio, em razão da atração que a carreira exerce sobre esse jovem estudante e a insegurança para concretizar outro projeto profissional, por razões de ordem pessoal ou pela limitação na oferta de outras habilitações.

Após o ingresso no curso, a aquisição de parte considerada dos conhecimentos específicos da área é decorrente dos saberes da formação profissional. Como há um vínculo histórico entre a formação na educação física com a formação do profissional do lazer entendo que o profissional que ingressa na primeira área necessita de formação específica para atuar profissionalmente no campo do lazer. Isayama (2009, 408) destaca que o interesse do profissional de Educação Física em atuar no âmbito do lazer é motivado pelo “aparecimento de uma diversidade de funções, que se podem assumir desde a administração até a organização e execução das vivências”, nesse que vem se constituindo como um promissor mercado de trabalho. Para o autor, essas ofertas surgem para o profissional atuar em diferentes setores: privado (acampamentos, clubes, colônias de férias, hotéis, empresas de eventos e academias de ginástica), corporativo (clubes sociais recreativos e no sistema “S” - SESC, SESI, SEST/SENAT e SENAC), instituições públicas (prefeituras, centros comunitários, parques, universidades, secretarias e museus) e no terceiro setor (ONG’s, associações de moradores, movimentos sociais). Para Isayama (2009) essa diversidade de opções de atuação no campo do lazer indica que há especificidades nos diferentes setores o que aumenta a exigência na formação dos recursos humanos.

Nesse sentido entendo que compreender a construção dos saberes sobre lazer do formador do PELC, na graduação em Educação Física, pode demonstrar se esse espaço de formação permitiu acesso a conhecimentos específicos sobre o lazer e relacionados a ele e a política pública na área.

[...] na universidade a gente tinha apenas uma disciplina na formação da graduação que chamava de recreação (F2 - Entrevista).

No campo lazer quase nem era discutido na minha época na faculdade, eu tinha só a disciplina de recreação e uma coisa que me chamava muito a atenção eu adorava participar era das ruas de lazer, porque a faculdade na minha disciplina de recreação tínhamos que organizar as ruas de lazer na comunidade (F6 - Entrevista).

Os saberes específicos do lazer eu não tomei contato com eles de maneira sistematicamente organizada na minha graduação, na minha graduação não tinha uma disciplina de lazer, havia uma disciplina de recreação [...] (F9 - Entrevista).

E isso fica muito marcado por conta de que durante a graduação, por exemplo, eu tive, eu acho que a disciplina primeira foi recreação e lazer, mais o foco mesmo era a recreação (F10 - Entrevista).

O discurso dos formadores evidencia que a disciplina com a nomenclatura recreação (F2, F6 e F9) e recreação e lazer (F10) predominou como a única na formação inicial do curso que poderia estabelecer relações com o lazer. Segundo Melo (2003) nos cursos de Educação Física as nomenclaturas “recreação”, “lazer e recreação” “recreação e lazer” identificam as disciplinas ligadas ao lazer como as responsáveis por contribuir com a formação do profissional de educação física para atuar na área do lazer.

Corroboro com Melo (2003, p. 16) que anuncia como aceitável o emprego de lazer/recreação para nomear as disciplinas nos cursos de Educação Física, mas acredita “que o uso puro do termo recreação seja datado, inadequado, e incapaz de cobrir todas as potencialidades de compreensão” para expressar e atender o significado do lazer como fenômeno social e espaço específico de intervenção que possui especificidades próprias. Para Werneck (2003, p. 52), na formação profissional em Educação Física, o desafio “não se trata simplesmente substituir conteúdos ou efetuar mudanças na nomenclatura de disciplinas, mas lançar um novo olhar sobre os saberes que têm grande importância na formação profissional” nessa área.

Na verdade, no começo, entre os saberes específicos que na verdade é muito ligado ao campo da recreação, assim, das atividades, e na verdade do fazer as atividades, numa lógica no princípio de pensar para que grupo está destinado e quantidade de pessoas, e a atividade mesmo, pensando mais na verdade, no processo de ludicidade, eu acho, de prazer, esse prazer para as pessoas, mais de uma forma bem prática é um planejamento de forma bem prática (F10 - Entrevista).

[...] depois eu já tive observando isso já há algum tempo atrás os conteúdos que eu estudava na disciplina de recreação não foram desenvolvidos na perspectiva do que são os saberes do lazer, eles tinham um caráter na recreação muito mais de aplicação imediata, do universo de jogos e brincadeiras. Então eu não tive contato com os saberes do lazer, daquilo que a gente conhece hoje exatamente de forma sistematizada, durante a minha graduação (F9 - Entrevista).

[...], discussões sobre o lazer nós não tivemos, então o que me marcou bastante foram aulas de ginástica, aulas de basquete que era o forte da faculdade aqui, o que eu trabalho e estudo hoje que é o lazer não foram temas de discussão da graduação, nem na pedagogia e nem na educação física (F4 - Entrevista).

[...] na graduação eu tive uma disciplina relacionada ao lazer, uma apenas, nenhuma outra mais no tocante ao lazer. Então na minha graduação o lazer não foi, dentro de uma escala de um a dez: dois, tanto na experiência oferecida pela universidade quanto pelas disciplinas oferecidas pela universidade, entendeu? (F11 - Entrevista).

Nota-se no relato dos formadores que o acesso ao tema e o tipo de conteúdo que

tiveram na disciplina lazer e recreação na graduação foi semelhante entre eles, independentemente da instituição e região do país onde se formaram, porque a sua abordagem limitou-se a aquisição de conhecimentos técnicos e práticos relacionados ao saber fazer.

Para Isayama (2010, p. 10) esse tipo de formação centrada no ‘fazer por fazer’ “vinculavam a recreação às atividades “práticas” desenvolvidas e atuam no intuito de que os alunos se tornassem meros executores e tivessem como objetivo aprender atividades, para que seja possível facilitar a vivência do público-alvo de sua ação”. Essa supervalorização da formação técnica desses formadores na graduação exigiu que os saberes sobre lazer fossem apreendidos em outros contextos, como participando dos estágios (academia, clubes, escola), atividades extracurriculares (colônia de férias em clubes, ruas de lazer, escolinha de esporte, cursos de curta duração), programas de extensão, envolvimento com o movimento estudantil, mesmo nas experiências profissionais nos diversos espaços de atuação profissional que passaram ao longo da trajetória (escola, clubes, colônia de férias, academias, hotéis, projetos de lazer no setor público) e na formação acadêmica na pós-graduação (lato e stricto sensu).

Esse cenário da formação profissional do professor de Educação Física na área do Lazer é decorrente das relações históricas entre as duas áreas com a Recreação. Vários estudos (GOMES, 2013; SILVA; CAMPOS, 2010; ISAYAMA, 2003; 2002; MELO, 2003) discutem a relação entre o processo histórico e currículo da Educação Física e a formação dos profissionais dessa área para atuar no lazer.

Segundo Melo (2003) essa relação inicia-se em 1945, por meio da proposta de criação da cadeira de “Recreação de Jogos” como uma disciplina específica para o estudo da Recreação no curso da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) na Universidade do Brasil. Esse movimento ocorreu porque na época o professor de Educação Física era visto “como o de perfil mais adequado para atuar nos programas de lazer” para atuar nos “Centros de Recreio” e ministrar Educação Física para crianças do primeiro segmento escolar (MELO, 2003, p. 59). Deste momento até os dias de hoje a Educação Física passou por várias mudanças tanto no âmbito epistemológico⁷⁵ como na estruturação do currículo dos cursos, que refletem diretamente no processo de formação profissional na Educação Física e suas relações com o lazer.

Isayama (2003) destaca momentos da estruturação curricular da Educação Física que

⁷⁵ O estudo de Bracht (2000) apresenta uma discussão sobre essas questões relativas à epistemologia da Educação Física como: existência ou não de uma ciência chamada Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana; desejabilidade ou não de se construir uma tal ciência; possibilidade de definir os contornos desta área acadêmica; dificuldades e problemas no âmbito acadêmico e institucional enfrentados pela área, em decorrência da falta de clareza quanto ao seu objeto específico e aos seus contornos.

direita ou indiretamente interferem no trato da recreação e do lazer com a proposta de formação dos cursos da área. A Resolução nº 69/1969 é um deles por se tratar do marco legal que estabeleceu o currículo mínimo e a possibilidade da descentralização e flexibilização deste currículo, como também, por ter sido o momento da inclusão da disciplina recreação no currículo dos cursos de formação profissional. O outro foi a Resolução nº 03/1987 que regulou a área de estudos e a formação profissional em eixos temáticos de conhecimento delimitando-a em bacharelado e licenciatura. Gomes (2013) destaca outras duas Resoluções, a nº. 138/2002 e a nº 07/2004, como as responsáveis pela manutenção do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado como duas formações distintas com intervenções profissionais próprias.

Com o propósito de superar essa concepção dicotômica que marca a formatação da formação nos cursos de Educação Física, ressurgiu em 2015, o debate sobre a proposta da licenciatura ampliada. As diretrizes dessa proposta (ainda em discussão) foram elaboradas a partir de um debate entre a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExENEEF) e o grupo de pesquisa Linha de Estudo e em Educação Física, Esporte e Lazer Pesquisa (LEPEL) da UFBA. Seu objetivo consiste em apresentar uma hipótese de diretrizes que permita a formação unificada, na licenciatura plena de caráter unificado em contraposição às diretrizes, da resolução n. 07 de 31 de março de 2004, que regulamenta os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Segundo Taffarel (2012, p. 6) as diretrizes de 2004, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Sistema CONFEF/CREF, dissemina uma proposta de formação que coloca em “curso um processo de desqualificação e destruição das forças produtivas” que se consolidam por meio de táticas do capital (Retirada dos intelectuais orgânicos da luta de classes e sua transformação em intelectuais institucionais; Recuo da teoria; Diretrizes curriculares fragmentadas e que rebaixam a formação omnilateral; Currículos de graduação rebaixados teoricamente, pelo esvaziamento de conteúdos científicos e pelo relativismo epistemológico; Regulamentação do profissional e Criação de Conselhos de Fiscalização do Profissional).

Para Castellani Filho (2016) essas propostas veiculadas, pelo Movimento Estudantil em articulação ao campo profissional e acadêmico, mais a defendida por grupos que defendem a manutenção do bacharelado como prevalece na atualidade e as de interesse do CONFEF, colocam, a formação de nível superior em Educação Física numa condição de sitio. Esse autor defende que para viabilização de uma formação ampliada em Educação Física se faz necessário pensar no currículo. Para a formação em Educação Física constituir-se numa

perspectiva, Castellani Filho (2016, p. 17) propõe que o desenvolvimento do curso deve ser centrado numa dinâmica curricular composta de três dimensões de conhecimento para configurar o currículo:

A primeira dando conta da *Formação Ampliada* do discente, aquela que o colocaria criticamente a par das relações sociais estabelecidas em nossa sociedade e no mundo moderno, de modo a nos percebermos parte integrante dele com capacidade de intervir na busca de modelos societários justos, democráticos...

A segunda dimensão buscaria abarcar o *campo de conhecimento identificador de nossa área*. Nele, predominaria aquele rol de conhecimento que garantisse a apropriação pelo estudante, da especificidade da EF, do que lhe é próprio, do que a faz distinta de outras áreas, independentemente do lugar onde poderíamos futuramente intervir profissionalmente...

Por fim, a terceira dimensão lidaria com o conhecimento associado aos *campos previamente estabelecidos de intervenção profissional*. Academias, Clubes esportivos, recreativos, Fitness, Sistema Único de Saúde, Escola, norteariam a organização e sistematização do conhecimento selecionado para o conjunto de cada uma dessas possibilidades de campo de intervenção profissional.

Nesse sentido Castellani Filho (2016, p. 18) entende que essa proposta pode ser viabilizada seguindo as diretrizes curriculares vigentes. Para alcançar tais mudanças isso exigiria a superação da resistência

nas IES, na configuração de seus quadros docentes, da formação de cada um deles, de suas qualificações, dos projetos societários que definem seus entendimentos do que deva ser a formação de nível superior em EF... E nas relações de poder que se estabelecerá a partir de todos esses elementos.

Nessa proposta de ampliação do currículo da Educação Física, a ênfase na formação nos diferentes segmentos (esportes, lazer, saúde, treinamento, educação física escolar) fica a critério da IES, cujo desafio será o de identificar a demanda da comunidade.

Segundo Isayama (2003) tem mais dois pontos que também influenciaram o processo de formação do professor de Educação Física para atuar com o lazer. Um refere-se à mudança de concepção da própria Educação Física, a partir da década de 1970, que passa a buscar seu reconhecimento como área de produção de conhecimentos e não somente como atividade. O outro se relaciona ao tema Lazer, que no final dessa mesma década começa a ter suas discussões e investigações pautadas nos estudos de Dumazedier⁷⁶, situação que passou a influenciar no desenvolvimento das disciplinas sobre recreação e lazer nos cursos de

⁷⁶ Joffre Dumazedier é um sociólogo francês que esteve no Brasil entre a década nas décadas de 1960 e 1970 para ministrar cursos e palestras a convite do CELAR/PUC-RS e do SESC/SP. Segundo Gomes; Melo (2003, p. 28) “o pensamento de Dumazedier (1973, 1975, 1979) teve grande aceitação e influência no Brasil, conferindo um impulso às pesquisas sobre o lazer no país”.

Educação Física.

Considerando esse contexto, corroboro com o estudo de Gomes (2013), que ao discorrer sobre a Resolução nº 07/2004 e os seus desdobramentos na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura plena, critica a forma como o lazer é caracterizado no documento. Para Gomes (2013, p. 68) o que está previsto nas diretrizes, no que diz respeito às competências e habilidades da formação do graduando⁷⁷, não apresenta “indícios sobre as diferenças entre licenciatura e bacharelado e conseqüentemente não há indicações de como esses campos podem se apropriar dessas competências e habilidades”. Esse autor ainda afirma que essa divisão causou conflitos de interesse na construção do currículo dos cursos de graduação em Educação Física devido à autonomia e flexibilidade assegurada às instituições, na Resolução nº 03/1987, para decidir sobre a delimitação e seleção de determinados conteúdos para organizar os marcos conceituais, estabelecer o perfil profissional, elaborar as ementas, fixar carga horária de disciplinas, bem como contemplar as peculiaridades e especificidades regionais.

Essas diferentes situações podem ampliar a formação e o entendimento da área desde que o lazer seja compreendido como uma dimensão da cultura e ou cultura vivenciada o que o estabeleceria como uma prática cultural, um texto cultural ou ainda uma prática de significação e uma prática produtiva (PARAÍSO, 2010).

Corroboro com a autora ao considerar as práticas de lazer como um currículo, como textos que produzem sentidos e significados sobre o mundo possibilitando a construção de “Saberes e significados que permite aos futuros profissionais olhar o lazer como “prática cultural” que possui uma política e uma pedagogia; uma prática cultural que ensina e forma; uma prática cultural que governa condutas e produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2010, p. 30).

É nesta tensão envolvendo a caracterização da área e do currículo da Educação Física articulada com uma concepção do lazer, que não se limita as atividades recreativas que duas formadoras do PELC, concluintes da graduação após o ano de 2004, acessaram seus conhecimentos sobre lazer nas IES pública.

Ao retornar na faculdade eu tive a oportunidade de conhecer um professor que hoje é meu colega no PELC que é o Carlos Nazareno e ele me deu aula, né quando eu tava no sexto ou sétimo período e ele sempre me convidou pra estudos na área de

⁷⁷ As competências e habilidades previstas na da formação do graduando de Educação Física pode ser consultada na RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf> Acesso em 05 jan. 2016

política e tudo mais. Ele viu em mim um potencial também por eu trabalhar nessa área de políticas públicas, iniciamos uma conversa com a monografia e ele me convidou pra fazer parte do grupo de pesquisa que era na época o CESPCEO. E aí também na época tinha uma pesquisa da minha monografia que foi relacionada ao PELC e foi aí que eu realmente me tornei uma aluna mesmo da universidade, que eu comecei a me embrenhar na universidade, a estudar a fazer parte de grupos de pesquisa e realmente me interessar mais pelas disciplinas (F12 - Entrevista).

Uma disciplina que foi divisor de águas pra mim dentro do curso, foi a disciplina de lazer que foi até com o professor Silvio. Acho que ela foi um divisor de águas na minha formação, de pensar de fato o que queria com aquela formação (F14 - Entrevista).

Para essas duas formadoras as disciplinas e os professores que trataram o tema lazer na formação inicial possibilitaram o acesso à concepção de lazer e a temas correlatos, situação que as instigaram a se envolver mais com o tema, ainda na graduação, por meio da participação no grupo de estudo e estágio. Ao concluírem a graduação, as duas, imediatamente continuam esse processo de formação acadêmica ingressando no mestrado. Uma delas no programa de pós-graduação em Estudos do Lazer na UFMG na linha Formação e Atuação Profissional em Lazer e a outra no mestrado em Educação Física da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), na linha de pesquisa Estudos Históricos e Socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer.

Eu acho que, eu acredito que o que mais me influenciou mesmo foi esse final desse meu curso de graduação que eu me foquei no grupo de estudo, foi aí que eu consegui enxergar o lazer como um campo não só de estudo, mas também de atuação profissional, foi aí que realmente direcionou meus estudos e a minha trajetória mesmo porque eu passei por um intervalo como professora exatamente porque eu tinha esse bom momento no campo de pesquisa, então o que eu mais destaco mesmo foi meu envolvimento com o grupo, que na época era o CESPCEO hoje em dia se chama INSIENE lá da UFES (F12 - Entrevista).

E aí foi muito importante pra minha formação dentro do curso foi a possibilidade de atuar como monitora da disciplina estudos do lazer e da oficina de jogos e brincadeiras. Outra questão, oportunidade que eu tive dentro do curso foi de atuar na LUVÉ, que era essa liga universitária [...] porque a gente trabalhava um pouco com a gestão esportiva e de lazer dentro da universidade federal [...]. Um estágio que foi importantíssimo, esse que eu fiz na divisão de saúde da UFV e eu trabalhava com uma oficina de atividades recreativas e de lazer para pessoas com transtornos psiquiátricos. Essa experiência de estágio foi importante até para direcionar quando eu saio do mestrado e acabo entrando na APABB (Associação do Banco do Brasil). [...] Então eu saio da graduação entro na especialização, meio que nem saio da especialização entro no mestrado (F14 - Entrevista).

Essa trajetória acadêmica que aproximou as duas formadoras do tema lazer também contribuiu na inserção profissional na área do lazer, situação que permitiu a construção de saberes sobre lazer no âmbito da atuação através de experiências de monitoria, docência e atividades em programas na área.

Já no discurso dos formadores que ingressaram na Educação Física antes de 2000, vejo que o saber sobre lazer não se estabeleceu no contato com as disciplinas relacionadas ao lazer ou recreação na formação inicial, mais sim com o envolvimento em outras atividades de caráter prático, como a participação em programas de extensão, estágios e outras atividades extracurriculares.

Segundo Ramos (2002, p. 3) as atividades extracurriculares, em Educação Física, caracterizam-se como atividades “que não têm uma vinculação direta e oficial com a grade curricular do curso de preparação profissional, isto é, não fazem parte do rol de disciplinas obrigatórias para a integralização do curso de graduação em uma determinada área”, entretanto, são realizadas pelos alunos, de maneira autônoma, como forma de preparação e atuação profissional sem o conhecimento das IES. Inclusive entendo que os cursos de educação física deveriam estruturar suas grades curriculares com a preocupação da preparação profissional segundo os preceitos destacados por Pimenta (1995).

Mas assim acho que foi algo que eu não posso negar também, que no final do meu curso já em 98 eu tive a possibilidade de atuar num programa que chamava Programa Exercício e Saúde, que era um programa de extensão e que a gente atuava nessa perspectiva da academia da saúde, entrando um pouquinho na área da saúde, mas a gente dava um viés um pouco na perspectiva do lazer. Em termos de experiência dentro da universidade que apontasse essa linha de ter uma formação ampla quanto ao esporte, a gente ter tido lá dentro da instituição, ou seja, você tem quase trinta cadeiras e dentro desses especificadores você tem uma cadeira de recreação e nós não tínhamos aula, então pra dizer eu posso ser muito sincero a minha formação nessa perspectiva do esporte, do lazer, da recreação pula (F16 - Entrevista).

Aqui nesse processo de formação inicial, uma das características da própria carência da região naquela época, era que a gente participava muito de organização de eventos de rua de lazer, de arbitragem dos jogos escolares, para atividades que envolviam parcerias com o exército de abertura do quartel. Então tudo quanto é jogos e eventos esportivos e ruas de lazer que tinha na cidade o curso de educação física era chamado [...]. Então eu sempre participava desse processo de formação complementar, seja pela necessidade de carga horária ou da seja pela formação em si que pra mim isso era mais importante desde essa época. E também o curso tinha os projetos de extensão voltados as práticas de esportes de ginástica e que de certo modo a gente sempre atuava (F3 - Entrevista).

[...] uma coisa que me chamava muito a atenção eu adorava de participar era das ruas de lazer, porque a faculdade na minha disciplina de recreação tínhamos que organizar as ruas de lazer na comunidade (F6 - Entrevista).

No discurso dos formadores (F16, F3 e F6) identifiquei que o envolvimento com atividades extracurriculares, projetos e programas da IES permitiu o acesso a um conjunto de atividades relacionadas ao exercício físico, ruas de lazer e organização de jogos e práticas esportivas. Entendo que essas experiências práticas contribuem com a formação técnica e

instrumental do profissional. No caso do lazer, que se caracteriza pelo caráter multidisciplinar, o contato com as atividades podem acontecer em diferentes espaços e áreas de atuação na relação com diversas manifestações culturais.

Eu consegui vivenciar estágios em diferentes lugares. E então eu estagiei na escola, estagiei em academia, estagiei em esporte de alto rendimento, estagiei em atividades de recreação e lazer, e estagiei em projetos sociais também (F2 - Entrevista).

Meus estágios sempre foi minha formação eu sempre fiz muito estágio que me oferecia para ser árbitro de atletismo, para ser auxiliar na arbitragem de natação, para ser auxiliar técnico em equipes de basquete, futsal, enfim, tudo que possa imaginar de atividades extracurriculares que um acadêmico de educação física pode participar da área esportiva eu participei, tudo, e interessante que não era nada remunerado, era tudo, tudo no amor, [...] participava de colônia de férias como monitor de colônia de férias [...] (F5 - Entrevista).

Eu estagiei em vários lugares, eu estagiei em academia, durante um ano, eu trabalhei com treinamento desportivo na natação, trabalhei com atividade física para diabético, fui fazer um trabalho de extensão voluntário numa creche no Varjão. [...]. Então assim, eu tentei dentro da graduação buscar conhecer o que era a educação física, numa maneira geral pra a partir de um determinado momento poder escolher qual área que eu gostaria (F15 - Entrevista).

O estágio curricular em Educação Física ao longo dos anos perpassou por mudanças e, na atualidade, segue as diretrizes disposta na Lei n. 11.788/2008. O estágio consiste das atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho, pelos estudantes durante a graduação, que visa a preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho produtivo. Os estágios podem acontecer como atividades curriculares e extracurriculares.

Segundo Pimenta (1995) o estágio é um componente do currículo que traz elementos da prática para serem objetos de reflexão em diálogo com a teoria. Esta atividade consiste de um conjunto de atividades de aprendizagem profissional e cultural experimentadas em contato com a realidade em que o estágio acontece. Para essa autora, o estágio deve acontecer numa perspectiva investigativa que permita ao estudante a reflexão do vivido no real a partir dos pressupostos teóricos da área.

Para Pimenta (1995) o estágio, quando desenvolvido como um ato de reflexão entre a teoria e a prática, se transforma numa atividade instrumentalizadora da práxis educacional que permite a transformação da realidade. Entendo que em qualquer modalidade de estágio, a atividade torna-se instrumentalizadora da práxis educacional somente se a ação dos alunos concretizar-se sob a orientação e supervisão dos professores do curso especializados nas respectivas áreas em que o estágio acontece.

Deste modo o estágio ao ser concebido como parte integrante do currículo ele acontece na perspectiva da prática reflexiva proposta por Moreira (1995). Nesse sentido o

estágio passa a ser um espaço em que o futuro profissional pode aprender a ser o pesquisador da sua própria prática. Esse contato desde o estágio pode se tornar um elemento motivador para outras atividades formativas ao longo da carreira do profissional.

[...] eu trabalhava muito com animação de festas, trabalhava com recreação em clubes, [...], toda a graduação eu trabalhei os quatro anos [...]. Então é assim, era diferente eu ver o que eu fazia, nesses espaços da Colônia de Férias de uma instituição privada, dos clubes (F10 - Entrevista).

Eu passei para a educação física logo eu arranjei um emprego na área da educação física. Então eu tinha a oportunidade de tudo aquilo que eu estava apreendendo já automaticamente aplicar, eu trabalhava com educação física em escola mesmo com ensino então isso daí fez com que eu tivesse uma formação em serviço, [...], ao mesmo tempo que eu tinha a apropriação de conhecimento na faculdade eu tinha a oportunidade de colocar no campo e ter *feedback*, o que estava acontecendo lá, os problemas que aconteciam lá eu trazia e conversava por exemplo, com meus professores, então todas as modalidades, praticamente eu transferia, todas as modalidades que eu apreendi, esportiva, todas as danças etc. Eu experimentava no campo tinha o *feedback* do que estava acontecendo eu ia lá conversava, eu acho que isso contribuiu bastante para minha formação (F9 - Entrevista).

Então dentro da graduação o que eu mais me identifiquei foi a questão da escola, mas também, a questão do lazer sempre foi muito aceito, sempre me interessei por muitas possibilidades, uma delas, por exemplo, eu trabalhei em umas ocasiões como animador de festa. Então eu me fantasiava de palhaço, fiz um curso de perna de pau como elemento expressivo, e gostava também de participar de colônia de férias. Então essas duas vertentes sempre me acompanharam a educação física escolar e o lazer, a recreação e o lazer (F15 - Entrevista).

Como eu era também da igreja, de movimentos da igreja, então tudo isso, a gente trabalhava, dia de sábado, dia de domingo, e, dia de domingo, com as crianças, né, da própria igreja e ia trabalhar como? Com a recreação e também isso me ajudou bastante (F7 - Entrevista)

No discurso desse grupo de formadores sobre suas experiências na formação inicial com programa de extensão (F16, F3 e F6), estágio (F2, F5 e F15) e atividades extracurriculares (F10, F9, F15 e F7) identifiquei a preocupação em conhecer as possibilidades de atuação na área. As falas dos sujeitos F3, F5 e F9 explicitaram a compreensão dos formadores acerca do caráter formativo das atividades de estágio.

Identifiquei esse cenário na experiência do formador (F9) quando revelou na entrevista que levava o conhecimento da faculdade para o trabalho e as dificuldades enfrentadas na ação levava para a discussão com os professores. Essa possibilidade de vivência prática do trabalho ainda como estudante se constituiu com uma prática reflexiva que superou a simples troca de informações e o desenvolvimento de conteúdos e técnicas, portanto, construiu os saberes específicos.

O discurso desses sujeitos, cuja formação inicial ocorreu entre as décadas de 1980 e 2000, retrata que o vínculo com o curso não ficou restrito em acessar os saberes curriculares.

Verifiquei que esses formadores, além de buscarem a formação profissional através do contato com as disciplinas, estágios e programas oferecidos e supervisionados pelas IES, também procuraram oportunidades de trabalho na própria área.

Esse ingresso no mercado de trabalho ainda na graduação (F10, F9, F15 e F7) demonstra que na área de educação física, as atividades extracurriculares constituem-se como uma alternativa para os estudantes atuarem em diversos espaços dos setores público, privado, corporativo ou terceiro setor (academias, clínicas, clubes, escola, acampamentos prefeituras) para desenvolverem diferentes atividades (recreativas, esportivas, ginástica, musculação, natação). Para Ramos (2002, p. 5) essa inserção precoce no mercado de trabalho acontece porque as atividades extracurriculares constituem-se, para as empresas e instituições da área, uma alternativa de contratação de estagiários como mão de obra barata, para atuar no lugar do profissional já habilitado.

A trajetória de formação das formadoras (F12 e F14) cuja formação inicial ocorreu entre 2003 e 2008 apresenta algumas diferenças em relação ao grupo de formadores (F16, F3, F6, F2, F5, F15, F10, F9 e F7) que ingressou e concluiu a graduação entre o final da década de 1980 e início de 2000. Primeiro destaco a mudança na concepção de educação física e lazer e o como se contemplava o lazer no currículo da educação física. Outro ponto que diferencia é a trajetória linear das duas formadoras (F12 e F4) desde o processo de formação inicial na graduação considerando os momentos de estágios, monitorias, grupo de pesquisa, iniciação científica, depois, o ingresso na pós-graduação e a inserção no mercado de trabalho. No outro grupo a trajetória não segue uma sequência ordenada, por exemplo, os formadores (F7 e F9) possuíam experiência com atividades recreativas desde a juventude antes de ingressar no curso de educação física. Outra é o vínculo de trabalho através das atividades extracurriculares durante o curso que para alguns perdurou até o encerramento. Após a conclusão do curso todos ingressaram no mercado de trabalho, para depois, sem se desvincular do espaço de atuação profissional, procurar a continuidade dos estudos por meio da pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Mesmo que por caminhos diferentes percebo que o fio condutor na trajetória dos formadores do PELC tem sido a formação. O envolvimento com os diferentes espaços de formação dos formadores ao longo da trajetória fez o grupo compreender, que para formar sujeitos sob a ótica da cultura e como uma manifestação de poder-saber, nesse caso por meio do lazer, o professor/ formador precisa “produzir conhecimento, fundamentalmente, a partir do engajamento na investigação reflexiva de sua própria prática”. (MOREIRA, 1995, p. 18).

6.3 Movimento estudantil e formação como espaços de construção de saberes sobre lazer

Outro aspecto que se destaca na trajetória do grupo é que o ingresso no curso de Educação Física constituiu-se como oportunidade para alguns formadores aproximarem-se do movimento estudantil.

Eu acho assim que o que resume fundamentalmente a minha formação, essa minha trajetória de formação é eu acho que ela começa num aparato muito forte a partir do movimento estudantil que eu participei enquanto estudante ainda fui presidente do Centro Acadêmico em 99 e 2000 e a partir daí conheci o movimento estudantil de educação física no qual também militei pela executiva nacional dos estudantes de educação física e a partir daí pude conhecer de maneira um pouco mais ampliada o que que era a educação física e as bandeiras vinculadas ao esporte e lazer (F15 - Entrevista).

No final do primeiro ano do curso a gente teve um, recebeu lá na instituição um seminário do movimento estudantil, aí como eu era amiga de umas pessoas do centro acadêmico, eu acabei ajudando na organização do evento, por ajudar na organização do evento acabou que eu escutei muito, transitava muito, e aí eu percebi que rolava uma discussão diferente. [...] Então na diretoria do centro acadêmico e a partir daí, eu acredito que houve uma relação diferente com o curso, porque, é, a partir então deste final do primeiro ano, eu acho que o compromisso, e o comprometimento foram diferentes, porque tudo que eu escutava na sala de aula, eu pensava como tudo isso poderia acontecer (F10 - Entrevista).

Então assim minha trajetória dentro da universidade foi de um movimento estudantil da educação física, que era o primeiro Diretório Acadêmico que foi. Eu fiz parte enfim da constituição dele e a equipe de colegas era a equipe todos meio rebeldes, então a gente fez várias mudanças na época eles davam avaliação, [...] nós éramos avaliados pelo potencial físico e não se eu saberia ensinar alguém a correr a parte pedagógica. Então a gente fez todo um movimento de ruptura dessa forma de avaliação dentro do curso de educação física naquela época (F6 - Entrevista).

Os estudos de Melo (1997) e Kaminski; Goellner (2010) ao investigarem o movimento estudantil, respectivamente, nos cursos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) do Rio de Janeiro (1940 a 1964) e da Escola de Educação Física do Rio Grande do Sul (1957 e 1964), identificaram que é nesse espaço que os estudantes tomam maior consciência de seu poder de mobilização e das suas possibilidades de reivindicação. O discurso dos formadores (F10 e F15) denota que o envolvimento com o movimento ampliou a compreensão do curso e a dimensão de como a sua intervenção pode contribuir com a formação do outro, no viés de superar a formação técnica. Segundo Nosella (2005) o processo de conscientização política do professor acontece a partir do momento que este entende que a ação educativa não é neutra, porque todo ato pedagógico em si possui uma implícita dimensão ético-política que não exige engajamento partidário para se concretizar.

Para Melo (1997) a vinculação dos estudantes ao movimento estudantil acontece no seu envolvimento com os Diretórios Acadêmicos e as Associações Atléticas. O primeiro

organiza-se com um posicionamento político mais claro e uma participação política mais efetiva, enquanto no segundo têm suas ações ligadas às competições esportivas. Melo (1997, p. 15) aponta que no caso da ENEFD esse cenário parecia separar o esporte das atividades políticas, causando discussões entre os estudantes, mais nada a ponto de prejudicar “fundamentalmente o relacionamento e o trabalho em conjunto das entidades estudantis”.

Então minha graduação ela envolveu uma formação técnica e pedagógica bastante qualificada, pelo que a universidade oferecia, pelo que eu pude construir também, e ao mesmo tempo uma situação política bastante rica, por essas coisas do que era o movimento político nacional e o movimento político estudantil, na UERJ por dentro da executiva nacional de estudante, política de visita eu fiz parte disso tudo (F1 - Entrevista).

Logo com seis meses de ingresso no curso de educação física eu já fui envolvida no diretório acadêmico do movimento estudantil aqui da área de educação física, então terminou que meu foco deixou de ser aquela vontade de ser atleta universitária e continuar no voleibol e terminei militando no movimento estudantil de área que começou na educação física, e terminou que fui pra um movimento mais geral que foi o DCE depois, e depois o movimento nacional de educação física executiva (F2 - Entrevista).

Segundo Melo (1997) a participação dos estudantes no movimento estudantil constitui-se como uma força política que busca garantir seus assentos e representações nos órgãos colegiados mais respeitados, como também, inserir suas opiniões nessas instâncias. Para consolidar e contribuir com a ocupação desses espaços o movimento estudantil utiliza estratégias que articulam atividades de formação acadêmica e culturais (edição de publicações, semana de estudantes, ciclo de palestras, programações artísticas) à política, nesta última, através das mais diversas formas de resistência - formas de vestir, linguagem, subvertendo as regras e rejeitando as promessas das instituições.

Nesse sentido entendo que o movimento estudantil pode se configurar como um espaço que possibilita a fusão do compromisso político com a competência técnica dos estudantes contribuindo com o processo de conscientização de qual é o seu papel ao atuar na educação.

Conhecendo o Silvio nas discussões da disciplina além de ter participado um pouco do grêmio do COLUNE, eu começo então dentro do curso de Educação Física a atuar mais fortemente com as representações estudantis. Então eu vou ser representante de colegiado, participar de chapa de CA (Centro Acadêmico), dentro do curso durante e a minha formação isso foi muito forte pra mim. Participava de encontros regionais, bem bicho grilo mesmo. Ai eu acabei perdendo um pouco essa questão do perfil de esportista, fui buscar outras questões dentro do curso de Educação Física (F14 - Entrevista).

[...] e essa relação do movimento estudantil na minha vida que veio desde a educação básica. [...] Dentro da educação física assim eu terminei logo ao entrar, já

tinha essa veia mais pra questão do movimento estudantil. Então eu comecei a me identificar com alguns grupos dentro da universidade desde professores, colegas de turma, e outras referências que me vieram do movimento estudantil e já tinha vivência dentro da executiva nacional, da educação física que pra gente foi uma referência dentro da instituição e que isso contribuiu pra minha formação (F16 - Entrevista).

Como o engajamento desses formadores no movimento estudantil ocorreu a partir do final da década de 1980, com alguns deles, já participando desse movimento no espaço da escola, considero que esse grupo seja fruto do pensamento pedagógico modernizado. Para Nosella (2005) esse pensamento começa a ser disseminado a partir da década de 1980, em decorrência do processo de democratização do país. Para o autor foi a partir desse período que os educadores assumem um engajamento político modernizando o pensamento pedagógico enriquecendo o debate no campo da educação que começou a ser pautado por conceitos e novas perspectivas teórico-práticas. Segundo Nosella (2005, p. 227) isso ficou explícito quando os estudos do campo passam a ser fundamentados “em termos e conceitos até então desconhecidos, como: sociedade civil e política - hegemonia - ideologia e contra-ideologia - intelectuais orgânicos e tradicionais - a educação como ato político-partidário - educação e cidadania etc”.

Depois desse pontapé inicial de entender que, nessa configuração de compreender a democracia, a discussão e a atuação na educação deve se constituir como ato pedagógico e ao mesmo tempo um ato de compromisso político, Nosella (2005, p. 229) aponta que esse processo não pode ser dissociado do contexto histórico geral, “mas como um momento de um processo demorado, de amadurecimento de uma profunda e sólida cultura democrática” para a educação não ficar refém de projetos políticos que se fazem e desfazem-se em pouco tempo. Portanto, o autor entende que a criação e a solidificação da cultura democrática ocorrem ao longo de décadas.

Essa construção longínqua deve ser construída e pautada no “respeito indiscutível às regras democráticas, que valoriza o processo e não só os resultados, que prioriza uma política econômica de inclusão e equilíbrio social, torna-se um senso comum denso, firme, quase um inconsciente coletivo” (NOSELLA, 2005, p. 229-230). Para o autor, a cultura democrática, para romper com a tradicional cultura autoritária e escravocrata, deve provocar nos sujeitos a elevação do grau da transparência social, socializar as regras do jogo democrático e popularizar as leis fundamentais da economia nacional e internacional.

Para Melo (1997, p 17) “conhecer os caminhos pelos quais tem trilhado nosso movimento estudantil pode ser de grande valia” para auxiliar o redimensionamento e o

aperfeiçoamento das ações do profissional que se forma na Educação Física. Isso significa que os processos formativos desenvolvidos pelo profissional devem acontecer como uma intervenção pedagógica cercada de estratégias que possibilita a participação democrática e o desenvolvimento cidadão dos sujeitos.

Na formação no campo do lazer, a cultura democrática pode ser fortalecida através de ações no campo da cultura, visto que, o lazer é um fenômeno social que se manifesta no plano cultural. Nesse sentido entendo que as políticas de lazer, por meio dos seus processos formativos, também podem contribuir com a educação dos sujeitos no plano cultural.

O discurso do formador 1 representa o modo como o sujeito pode se envolver nessas diferentes instâncias de debate e formação, ainda na graduação, e os sentidos e significados que esses modos de ser, estar, agir e interagir produzem nos sujeitos.

Eu acho que foi exatamente ampliar a diversificação de informações da própria área, não ficar focado só naquilo que o seu curso te oferecia. Então esse contraste, esse confronto com outros personagens, com outros debates, da área de constituição, porque era o momento enquanto a área estava se revendo a área estava se reconstruindo porque era o momento que a área estava fervendo, a área estava se reconstruindo, intensificando os debates de solução e constituição acadêmica, iniciando a qualificação da pós-graduação em nível *strictu sensu*. Isso tudo me permitiu ter um contato com esse conjunto de informações, vivenciar esses momentos de debates estar em contato com as personagens e com os espaços de formação, para além da sala de aula. Então me deu a chance de construir uma compreensão de forma mais autônoma de forma mais crítica para além do tradicional de sala de aula, de cumprir tarefas de disciplina e etc. E ao mesmo tempo quando a gente voltava para a disciplina para as pequenas, tentava articular os conjuntos de informações e formações no espaço externo com o cotidiano sala de aula, fazendo com que a nossa vivência das disciplinas fosse além dos conteúdos clássicos, a gente tentava entender a disciplina pelo olhar dessa construção da própria área tentando perceber e entender esse novo momento de configuração acadêmico e pedagógico que a educação física vivia (F1).

É nesse sentido que entendo que o envolvimento dos formadores com o movimento estudantil, no período da formação inicial, pode ter possibilitado a construção de saberes sobre lazer articulando o engajamento político e pedagógico, especificamente em relação à formação cultural, ao trabalho coletivo, à mobilização de pessoas, ao reconhecimento de outras esferas de atuação na área e a participação no debate acerca do projeto político pedagógico dos espaços e esferas onde atuam, como por exemplo, na escola, universidade e PELC.

6.4 Formação acadêmica (pós-graduação) e grupos de pesquisa e os saberes do lazer

O envolvimento de todos os formadores em cursos de pós-graduação *lato sensu* e ou *stricto sensu* é outra categoria que demonstra ter contribuído com a construção de saberes sobre lazer e a atribuição de novos sentidos e significados a eles.

Tabela 5 - Formação acadêmica dos formadores do PELC nos programas de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) e a construção de saberes sobre lazer

| F | Período | Instituição | Área | Tema Especialização |
|----|-----------|------------------------|--|--|
| 5 | 1981-1981 | UFRGS | Educação Física | Equilíbrio Hídrico no treinamento desportivo |
| 5 | 1982-1982 | UFRGS | Educação Física | A Psicomotricidade na Pré-Escola |
| 13 | 1992-1993 | UCDB | Didática e Metodologia | Sem título |
| 4 | 1993-1993 | UNICAMP | Recreação e Lazer | Sem título |
| 6 | 1993-1996 | UCS | Educação do Movimento | Análise dos padrões motores |
| 6 | 2012-2013 | UFRGS | Mídias na Educação | A prática educativa democrática e o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação |
| 6 | 2013-2014 | UFRGS | Educação para a Diversidade. | Educação em direitos humanos: o direito de ser você mesmo. |
| 9 | 1993-1994 | FEP | Aprendizagem Motora | A Motivação na Educação Física Escolar. |
| 7 | 1995-1996 | UFPA | Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar | O Clube Aberto de Ginástica e Dança do NPI - UFPA: um relato de experiência |
| 7 | 1996-1997 | UFPA | Educação Física | Educação Motora e Esportes na Escola |
| 3 | 2001-2002 | UNIVERSO | Educação Física | O esporte em Jataí: a contribuição da prefeitura na sua [...] |
| 2 | 2003-2003 | UPE | Educação Física Escolar | Avaliação no Município do Recife: da pedagogia libertadora [...] |
| 11 | 2002-2005 | UNP | Arteterapia | Corpo, religião e arteterapia: a simbolização dos processos internos. |
| 11 | 2010-2012 | Universidade Holística | Gestão em Relações Humanas | A abordagem holística e as práticas corporais como ferramenta de aprendizagem em busca da unidade da consciência |
| 8 | 2006-2007 | UGF | Educação Física Escolar | A recreação no contexto da educação física escolar |
| 16 | 2006-2007 | UFRPE | Formação de Educadores | Projovem: inclusão de jovens uma análise dos egressos da qualificação [...] |
| 10 | 2010-2013 | UFT | Gestão Pública | Avaliação das práticas de gestão da secretaria da educação do estado TO |
| 15 | 2012-2013 | UFT | Gestão Escolar e Temas Contemporâneos. | Gestão Escolar e Trabalho docente: Análise do Plano de Carreira da SEDF |
| 15 | 2010-2012 | UFG | Educação para a Diversidade e Cidadania | Educação física e Luta de Classes: Por uma Educação para além dos Direitos Humanos |

Fonte: Elaborado a partir da análise documental do currículo lattes dos formadores.

Na análise documental do *Lattes* dos formadores identifiquei que treze deles concluíram o curso de especialização *lato sensu*, dos quais cinco realizaram dois cursos nessa modalidade em períodos diferentes. Em relação à área dos cursos: quatro realizaram em educação física escolar, dois em esporte, quatro em educação (mídia, didática e formação), um em treinamento desportivo, um em gestão pública, um em recreação e lazer e um em

arteterapia.

Então eu fui em 93 para UNICAMP para fazer essa especialização em lazer, foi um tempo incrível esse ano, foi incrível porque conheci pessoas maravilhosas ali, pessoas que até hoje fazem parte da vida, e uma mudança geral de percepção de mundo né. Terminado e depois de ter mergulhado naquele universo, eu não me sentia mais com vontade de ficar restrita a um campo menor. Então eu passei a frequentar a faculdade de educação pra me preparar para o ingresso no mestrado. Então no ano de 94 eu fiz duas disciplinas na faculdade de educação da UNICAMP, pra no final de 94 ingressar no mestrado já na UNICAMP, e fiz mestrado até 98. [...] (F4).

A formadora (F4) revela que a especialização no campo do lazer constituiu-se como momento de mudança na percepção de mundo, formação profissional e delineamento na continuidade dos estudos na pós-graduação cujos temas de investigação permaneceram vinculados ao lazer no mestrado e doutorado. Entendo o acesso da formadora aos estudos do lazer no início da década de 1990, como consequência do avanço significativo da produção de conhecimento do campo e da inserção do lazer nas universidades. Segundo Gomes; Pinto (2009) foi nesse período que a Faculdade de Educação Física da UNICAMP criou o Departamento de Estudos do Lazer ofertando cursos de bacharelado e de especialização, além da abertura de uma linha de pesquisa sobre Estudos do Lazer no mestrado e doutorado em Educação Física.

Tabela 6 - Formação acadêmica dos formadores do PELC nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) e a construção de saberes sobre lazer

(continua)

| F | Período | Instituição | Área | Tema da dissertação |
|----|-----------|-------------|----------------------|--|
| 4 | 1995-1998 | UNICAMP | Educação Física | Educação Física e adolescência |
| 17 | 1998-2000 | UERJ | Educação | Programas educacionais universidade aberta para terceira idade |
| 9 | 1998-2000 | UGF | Educação Física | Atividades do pátio na Educação da Escola Salesiana |
| 1 | 1998-2000 | UGF | Educação Física | Propostas pedagógicas em Educação Física e a cultura corporal |
| 10 | 2000-2003 | UCG | Educação | Educação Física e planejamento estratégico no IES |
| 11 | 2002-2003 | UCG | Ciências da Religião | Corpo e Rituais |
| 7 | 2002-2004 | UEPA | Educação Física | Memória da ginástica moderna e rítmica |
| 13 | 2004-2006 | UCDB | Educação | Política Pública de Lazer |
| 3 | 2004-2006 | UNIMEP | Educação Física | Iniciação esportiva como experiência socioeducativa |
| 16 | 2007-2009 | UFPE | Educação | Projovem: Impactos da Inclusão dos jovens - análise dos egressos [...] |

Tabela 6 - Formação acadêmica dos formadores do PELC nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) e a construção de saberes sobre lazer

(conclusão)

| F | Período | Instituição | Área | Tema da dissertação |
|----|-------------------|-------------|------------------|--|
| 15 | 2007-2009 | UNB | Educação Física | Política e Formação de Agentes Sociais PELC |
| 5 | 2009-2011 | UFRGS | Educação Física | Formação programa Social de Esporte e Lazer |
| 12 | 2009-2011 | UFES | Educação Física | Direito social ao lazer na produção acadêmica da Educação Física |
| 2 | 2009-2011 | UFPE | Educação | Política de formação continuada dos professores de Educação Física |
| 14 | 2009-2011 | UFMG | Estudos do Lazer | Lazer nas ONG's LGBT |
| 8 | 2010-2012 | UFMG | Estudos do Lazer | Lazer no currículo de um programa social de esporte educativo |
| 6 | 2015 andamento | UFBA | Educação | Impacto da formação do PELC sobre agentes sociais |

Fonte: Elaborado a partir da análise documental do currículo *lattes* dos formadores.

Na pós-graduação *stricto sensu*, no nível de mestrado, observei que dezesseis formadores concluíram essa etapa e um ingressou nesse processo no ano de 2015. Destes, treze realizaram a pós em universidades públicas e quatro em instituições privadas. Em relação às áreas e temas estudados pelos formadores no mestrado observei que a formação desenvolveu-se destacadamente em Educação Física, Educação (seis), Estudos do Lazer (dois) e um nas Ciências da Religião.

Ao notar os temas desses estudos verifiquei que os formadores aproximaram-se da discussão de aspectos relacionados ao lazer. Nas oito investigações realizadas na Educação Física, três abordam diretamente sobre lazer (“política e formação de agentes sociais do PELC”; “formação de agentes sociais num programa social de esporte e lazer” e “direito social ao lazer na produção acadêmica da Educação Física”) enquanto outros quatro versaram sobre temas que se aproximam de temas da área. Uma delas dissertou sobre “as atividades do pátio na educação da escola Salesiana”, situação que pode se remeter ao lúdico. A segunda, a terceira e a quarta ao discutirem, respectivamente, as “propostas pedagógicas em Educação Física sob o viés da cultura corporal”; “a iniciação esportiva como experiência socioeducativa” e a “relação entre a Educação Física e a adolescência”, também podem estabelecer um diálogo de como as práticas corporais na escola e no esporte podem ser apropriadas no âmbito do lazer.

Do mesmo modo observei o lazer como objeto de duas investigações na Educação. O primeiro por investigar o “impacto da política pública de lazer na comunidade” e o segundo

por “analisar o papel do programa Projovem na inclusão dos jovens nas ações de esporte e lazer em Recife”. Em relação aos dois estudos disseminados na pós em Estudos do Lazer essa articulação com o tema lazer constitui-se como pressuposto básico, visto que um investigou como o “lazer manifesta-se no currículo de um programa de esporte educativo” e o outro o “lazer como campo de atuação profissional em organizações não governamentais (ONG’s) de Lésbicas Gays Bi e Transexuais (LGBT) de Belo Horizonte”.

A educação física, o curso de educação física, a graduação, não me aproximou desses conhecimentos muito não, porque eu me interessava mais em viver o lazer na graduação do que estudar. Agora, quando eu comecei a estudar política pública ai eu me aprofundi na expectativa do que que era lazer. Então assim teoricamente onde eu mais me envolvi com lazer foi no mestrado (F8 - Entrevista).

Então as contribuições que o processo de formação que nós tivemos na UNIMEP, até pela experiência dos professores, pelo foco muito do campo da corporeidade e lazer que foi especialmente a linha de formação que eu passei, isso acabou norteando muito a minha percepção e a minha relação pessoal e profissional em relação ao campo do lazer e, também, me ajuda a pensar as minhas opções de experiências nesse campo (F3 - Entrevista).

Um pouco tempo depois de eu ter saído do governo da prefeitura de Porto Alegre, eu tive dezesseis anos, agora é o momento para mim começar a fazer uma reflexão e estudar um pouco sobre a minha prática, e por aí eu busquei o mestrado. O mestrado não me trouxe assim nada de acréscimo do ponto de vista financeiro, e material, ele me trouxe muito de conhecimento, de experiência de formulação de questões e de reflexões sobre a minha vida profissional, e também nesta área que era a política pública de esporte e lazer (F5 – Entrevista).

No discurso dos formadores a respeito do papel do mestrado na formação profissional, fica explícito que essa etapa contribuiu para o aprofundamento teórico, subsidiar a atuação profissional e ampliar questões pessoais a respeito do lazer. Para o formador (F5) esse momento permitiu compreender a sua atuação na política pública de esporte e lazer. O formador (F3) destacou que além de nortear as atividades profissionais o mestrado também colaborou na formação pessoal em relação as suas experiências de lazer.

Tabela 7 - Formação acadêmica dos formadores do PELC nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado) e a construção de saberes sobre lazer

(continua)

| F | Período | Inst. | Área | Tema da pesquisa |
|---|-----------|---------|--------------------|--|
| 9 | 2002-2005 | UGF | Educação Física | Ética romântica nas atividades corporais na Educação da Escola Salesiana |
| 4 | 2006-2008 | UNICAMP | Educação Física | Lazer e juventude |
| 1 | 2009-2011 | UFRJ | História Comparada | Esporte e Modernidade? Experiência esportiva do Rio de Janeiro |

Tabela 7 - Formação acadêmica dos formadores do PELC nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado) e a construção de saberes sobre lazer

(conclusão)

| F | Período | Inst. | Área | Tema da pesquisa |
|----|-----------|-------|--------------------|---|
| 13 | 2009-2012 | UGF | Educação Física | Políticas Públicas e Mega Eventos Esportivos |
| 17 | 2011-2015 | UCB | Educação Física | Lazer e terceira idade |
| 16 | 2012 | UFPE | Educação | Formação de jovens no ensino médio tecnológico (em andamento) |
| 3 | 2013 | UEM | Educação Física | Política pública de esporte e lazer (andamento) |
| 2 | 2013 | UFMG | Estudos do Lazer | Avaliação de uma Política Pública de Esporte e Lazer (em andamento) |
| 10 | 2013 | UFMG | Estudos do Lazer | Lazer Povos Indígenas (andamento) |
| 8 | 2013 | UFMG | Estudos do Lazer | Política pública de esporte e lazer: o programa segundo tempo (andamento) |
| 15 | 2013 | UNB | Assistência Social | O Direito ao Esporte (andamento) |

Fonte: Elaborado a partir da análise documental do currículo Lattes dos formadores.

Um grupo de onze formadores também buscou qualificação no doutorado e um já finalizou o pós-doutorado em Memória Social. No doutoramento cinco defenderam a tese e seis encontram-se em etapas diferentes desse processo. Daqueles que já possuem o título de doutor quatro realizaram as teses no programa de Educação Física e um na História Comparada. Em relação àqueles que ainda se encontram no processo de elaboração da tese, um desenvolve o trabalho no programa de Educação Física, três nos Estudos do Lazer, um na Educação e um no Serviço Social.

Em todas essas investigações, concluídas ou em andamento, somente uma aparenta não dialogar com o tema lazer. Em oito observa-se o debate direto do lazer com os temas vinculados às políticas públicas da área (“políticas públicas e megaeventos esportivos”; “política pública de esporte e lazer”; “avaliação de uma política pública de esporte e lazer”; “lazer e juventude, lazer e terceira idade, lazer e povo indígena”) e os outros dois, de maneira mais indireta, podem apresentar aproximações com o lazer pelo fato do tema ser o esporte.

[...] e agora mais recentemente ingressando no doutorado em lazer na UFMG que aí veio contribuir ainda mais e qualificar essas formulações de saberes específicos (F2 - Entrevista).

O ingresso de três formadores (F2, F8 e F10) no doutorado em lazer e o envolvimento de outros seis (dois concluídos e quatro em andamento) discutindo o tema Lazer diretamente em programas de doutorado em outras áreas ratificam que a produção do conhecimento, no campo do lazer, vem se ampliando em diálogo com os saberes que são construídos e captados

no cotidiano do trabalho desses profissionais que atuam com o lazer em diferentes esferas (ensino superior, ensino básico e programas sociais).

A partir desse ENAREL de 99 em Foz do Iguaçu eu mergulho nesse caminho dos estudos do lazer e das políticas públicas, que eu sempre gostei de políticas públicas mais de políticas públicas ligadas ao lazer, e que me direcionou até hoje, até onde eu estou. Em seguida, eu mudo completamente a gestão das políticas de esporte e lazer do Estado, que são uma referência até hoje, todo mundo diz isso, que era um Estado que tinham políticas simplesmente voltadas pra área do esporte, e a partir da minha administração a gente começa a contemplar a questão do lazer também, isso me faz fazer um mestrado na área da educação e defender uma dissertação estudando também a questão dos equipamentos públicos de esporte e lazer, a minha tese a minha dissertação de mestrado é nessa área, e também acaba me levando pra fazer o doutorado, me leva pra integrar o grupo de formadores do PELC (F13 - Entrevista).

[...] formação a partir de espaço de debates, seminários e congressos, e a participação de grupos de pesquisa me deram a possibilidade e interesse de querer focar olhares nessa área como mais uma possibilidade de atuação pensando a formação profissional. E aí então essa riqueza toda, esse conjunto de conhecimentos, me fizeram superar aquilo que seria minha formação profissional na graduação naquele viés da recreação aquela coisa bem limitada, bem marcada pelo conjunto de atividades, de práticas etc (F1- Entrevista).

A participação em eventos acadêmicos é outro espaço que os profissionais, pesquisadores e estudantes da área utilizam para conhecer, discutir, compartilhar e construir saberes sobre lazer. O lazer, antes mesmo de conquistar abertura na universidade para discutir, produzir e transmitir conhecimento, conseguiu criar um espaço para contribuir com esse processo e, ainda aprofundar e difundir o campo. Esse espaço foi o Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL), criado em 1989, a partir da ideia de um grupo de professores e pesquisadores do campo do lazer e recreação (MARCELLINO; ISAYAMA, 2014). Ressalto que, a partir dos anos 2000, outros eventos acadêmicos (“O Lazer e Debate”; “GTT Recreação e Lazer/CONBRACE”; Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer, dentre outros congressos e seminários da área da Educação Física, Educação, Turismo) vêm se constituindo como espaço para discutir a produção do campo de estudos, experiências e ações.

Esse espaço dos eventos acadêmicos permitiu um dos formadores (F13), que atuava como gestor de políticas públicas, a reconhecer que a área possuía um campo de estudos, situação que o levou a se interessar pela formação acadêmica. Já o formador (F1) encontrou nos eventos acadêmicos e em grupos de pesquisa a oportunidade para ampliar os saberes sobre lazer que obteve na graduação, que foi restritamente relacionado a competência técnica, ao saber fazer.

Outro ponto a ser destacado refere-se à vinculação de dez formadores em grupos de pesquisa, espaço também reconhecido como relevante para o aprofundamento nos estudos do lazer.

A formação em lazer, ela parece para mim depois da graduação, na verdade depois do mestrado, [...]. Particpei de grupos de pesquisa no caso um grupo vinculado a UFRJ onde internamente eu pude acompanhar os debates comentados ali e, também a vivência de fóruns específicos no campo do lazer (F1 - Entrevista).

O grupo de pesquisa, porque é um grupo que a gente faz a discussão exatamente pensando na formação e atuação profissional em lazer, então ali não só o debate a gente faz dos próprios textos, projetos com a troca de experiências dos integrantes que é um grupo bem diverso, são pessoas que atuam em diferentes espaços e atuam com lazer. [...]. Além disso, acho que pensar os próprios espaços que é a questão do mestrado com uma discussão específica no campo do lazer, mas também, pensar nesses conhecimentos específicos na área do lazer é pensar nas nossas próprias vivências de lazer (F14 - Entrevista).

[...] ele me convidou pra fazer parte do grupo de pesquisa que era na época o CESPCEO, e aí também na época tinha uma pesquisa da minha monografia que foi relacionada ao PELC e foi aí que eu realmente me tornei uma aluna mesmo da universidade, que eu comecei a me embrenhar na universidade, a estudar a fazer parte de grupos de pesquisa e realmente me interessar mais pela disciplina e foi também desse grupo que eu conheci o PELC (F12 - Entrevista).

Essa busca por qualificação acadêmica também ocorreu acessando os grupos de pesquisa. As formadoras que ingressaram na graduação após os anos iniciais do século XXI tiveram essa oportunidade ainda na graduação. Já o formador (F1) que frequentou a graduação até 1993, teve acesso a um grupo de pesquisa, que investigava lazer, somente depois do mestrado. Essa diferença justifica-se porque os grupos de pesquisa, que abordam o lazer direta ou indiretamente, começaram a surgir com mais intensidade nas universidades, a partir do primeiro ano do século XXI. Até então, conforme apresenta o estudo de Marinho et al (2011), entre 1970 e 2000, haviam sido criados pouco mais de 33 grupos.

Como pude constatar, os formadores do PELC buscaram os espaços da pós-graduação (*lato e stricto sensu*), grupos de pesquisa e eventos acadêmicos, em diferentes momentos da sua trajetória, com o objetivo de conhecer mais sobre o lazer, qualificar a sua formação e atuação profissional e ainda contribuir com o avanço na produção de conhecimento na área. Para Gomes (2010, p. 100) a ampliação do conhecimento no campo do lazer, somente se concretiza, se o envolvimento do profissional com as atividades de pesquisa pautar-se na “curiosidade e desejo de saber, permitindo o aflorar do desejo do outro, para que juntos (re)construam o conhecimento”.

Nesse sentido, algumas pesquisas sobre a construção dos saberes sobre lazer, foram desenvolvidas no mestrado em estudos do lazer, com o intuito de contribuir com as reflexões

e, ainda possibilitar o avanço, consistência e profundidade do debate sobre formação profissional no campo do lazer. Entre esses estudos destaco o de Santos (2013), Silva (2010) e Ungheri (2014).

Acredito que a produção de conhecimento relacionando a construção dos saberes e a formação profissional no lazer é um caminho para superar as muitas barreiras, ainda existentes, para conscientizar os sujeitos de que o lazer é um direito de todos e dever do Estado. Entendo que esse conhecimento produzido pelo formador sobre lazer, nos cursos de pós-graduação, pode se transformar em discursos que passam a circular em diferentes espaços sociais (escola, família, programas sociais, universidade, rua, mídia, associações, movimentos, empresas, governo) onde circula. Discurso que instiga a relação mútua entre quem forma e é formado para atuar no lazer, cujo propósito seja desenvolver ações participativas que encoraja os sujeitos a olhar, perceber, sentir e agir sobre essa dimensão da sua vida. Esse movimento pode sensibilizar os sujeitos nesses diversos espaços sociais a compreenderem o lazer como um direito social que deve ser vivido, experimentado e saboreado sem ofuscar e desviar o olhar dos problemas do cotidiano, pelo contrário deve ser vivido, experimentado e saboreado para promover a criticidade dos sujeitos a fim de conscientizá-los do seu papel político na sociedade.

6.5 Atuação profissional e saberes do lazer

Estabelecer a categoria da atuação profissional do grupo ajudou a traçar a trajetória e compreender ‘se’ e ‘como’ os saberes sobre lazer foram constituídos nessa esfera da vida dos formadores. A trajetória profissional dos formadores do PELC é marcada por experiências em diferentes espaços de atuação na área da Educação Física.

Como todos os formadores do PELC tem a formação na Educação Física e esta área possui uma relação histórica com a recreação e o lazer no Brasil, entendo que esse seja um dos motivos que ainda faz ressoar a ideia que o campo do lazer e a recreação constituem-se como um domínio específico da área da Educação Física. Vários autores Marcellino (1995), Melo (2003), Werneck (2003) e Isayama (2010) destacam a necessidade de se entender a característica multidisciplinar do lazer a fim de superar essa visão que restringe tanto a possibilidade de atuação como de estudo.

No caso da recreação também não é possível compreender como uma atividade específica do lazer e da educação física, visto que, fora utilizada em sistemas de ensino e outras instituições formais ainda no século XIX, período que a Educação Física ainda não havia se constituído no Brasil (WERNECK, 2003).

Para Werneck (2003) foi a partir do contexto escolar, nas primeiras décadas do século XX, que a recreação estabeleceu relação íntima com a Educação Física. Para a autora foi a partir da mistura dos significados de Educação Física Infantil, de recreação e de jogos inseridos nos programas elaborados para as crianças do ensino formal que se convencionou a chamar “recreação” os jogos e outras vivências culturais desenvolvidas na escola.

Então é com esse entendimento que a recreação surge como disciplina nos cursos de Educação Física.

É eu continuei trabalhando muito com colônia de férias porque quando você estabelece uma rede de contatos e você acaba se mantendo nessa rede [...] (F8 - Entrevista).

Então é assim, logo que eu me formei, eu já tinha um trabalho nessa área e uma amiga me chamou para trabalhar num projeto social que eram com meninos de quinze a dezoito anos [...] era um programa do Governo do Estado, eles montavam chamado Oficina Ensino Educacional Comunitário, [...] e as minhas aulas, na verdade era contratada como Professora de Educação Física, mas elas não tinham, elas não eram encaradas como, [...] e a gente criava espaços, de trabalhar o esporte, o lazer (F10 - Entrevista).

Com a recreação e também isso me ajudou bastante, mesmo os movimentos, que a própria igreja nos levava, trabalhar com movimentos sociais e, era trabalhar também nesse sentido também de levar atividades recreativas (F7 - Entrevista).

Então ao mesmo tempo que eu tinha formação escolar também eu tinha essa outra formação paralela no campo de tudo que envolve as práticas corporais e as atividades lúdicas e etc., em determinado momento muito cedo eu passei a ser voluntário na casa, mesmo sendo ainda um adolescente eu já trabalhava com as crianças menores que eu, então o que acontece a responsabilidade de você trabalhar com os outros acaba empurrando você a buscar qualificação para isso, então muito cedo, muito adolescente eu já estudava livros de recreação, livros de atividades, participava de curso, participava de treinamento, na área do esporte também, trabalhando em colônia de férias, isso tudo paralelo ao final do primeiro grau e durante todo o ensino médio (F9 - Entrevista).

A atuação profissional com a recreação para alguns formadores (F7, F8 e F9), aconteceram antes mesmo do ingresso na faculdade perpassando pelo período da formação inicial e continuando como área de atuação após a finalização da graduação. Acredito que a atuação com a recreação, nesses diferentes contextos ocorreu a partir do enfoque técnico-operacional das práticas culturais (jogos, brincadeiras, festas, danças). Faço esse apontamento porque identifiquei esse contexto na análise sobre o enfoque que os formadores receberam acerca da concepção da recreação e lazer no currículo (disciplinas, estágios e atividades extracurriculares) durante a formação inicial. Isso não significa que os saberes construídos nessas práticas não sejam relevantes para a formação profissional, pelo contrário, entendo que contribuíram com a ampliação do repertório dos formadores. A prática reflexiva permite na

atualidade, o formador entender que a recreação possui sentidos diferenciados conforme o contexto em que se apresenta (escola, lazer, igreja, rua, programas sociais).

Portanto, corroboro com Werneck (2003, p. 50) que entende a necessidade de “buscar o avanço do que tradicionalmente convencionou-se a chamar de “recreação” em nossa realidade, ou seja, buscar aprofundamento teórico-prático sobre as práticas culturais”. Segundo a autora é possível procurar novos caminhos que possam “colaborar com a substituição da estratégia da “reprodução cultural” pela produção cultural, preservando nossa memória cultural, sistematizando novas práticas e realizando pesquisas fundamentais sobre o assunto” (WERNECK, 2003, p. 50). Nesse sentido entendo que a trajetória formativa percorrida pelos formadores ao longo da carreira profissional vem permitindo que esses profissionais construam seus saberes sobre lazer e recreação como um processo reflexivo.

A experiência da atuação profissional como gestor e animador cultural nas políticas públicas de esporte e lazer também apareceu nos discursos como um momento representativo de construção de saberes sobre lazer na trajetória dos formadores.

Olha, eu fiz um caminho inverso André, eu inicialmente fui muito para a prática, aquela coisa de discutir muito pelo feeling por achar pela tentativa e erro de construir. Eu busquei o mestrado muito tempo depois, depois de ter trabalhado durante dezesseis anos na gestão, justamente pelas inquietações que me surgiram que eu comecei a pensar sobre elas um pouquinho com um pouquinho mais dígitamos de dedicação depois que eu sai da gestão pública, porque enquanto a gente trabalha na gestão pública tu é consumido pelo dia a dia pelas demandas administrativas burocráticas que te exigem um gestor público (F5 - Entrevista).

Esse foi o grande divisor de águas da minha vida profissional eu sai da escola pública e por quatro anos eu trabalhei no departamento de esportes na Secretaria de Educação, [...]. Aí com o convite da Cláudia, eu fiquei 40 horas na prefeitura e nesse trabalho a gente constituiu a criação da Secretaria de Esportes, que foi um marco também pra cidade né e toda essa política pública de lazer, começou aí começou todo o meu conhecimento maior em 2000 a 2004, participando de ENAREL, o Marcellino vinha nos dar consultoria, o pessoal de Porto Alegre Gilmar a, Livia, Léo, a Rejane vinha nos assessorar porque o trabalho era muito parecido. [...]. A gente tinha reuniões sistemáticas toda semana de estudo e de planejamento (F6 - Entrevista).

Então pra dizer eu posso ser muito sincero a minha formação nessa perspectiva do esporte, do lazer, da recreação foi a partir, ai do que a gente tá falando, a partir da minha experiência em gestão pública na política pública que eu comecei atuar, ou seja, começamos atuar a partir da gestão pública que nós fomos aprendendo, aprendendo como diz o outro “na tóra” (sic). [...]. Olha uma coisa interessante que nós tínhamos no processo dos círculos populares eram os espaços de formação continuada, porque é um instrumento de partida todo ano, tem um encontro, um encontro dos Círculos Populares de Esporte e Lazer, e nesses encontros de formação continuada que nós tínhamos todo ano era um momento, você tinha um momento de, do planejamento onde nós tínhamos a oportunidade de ter Marcellino num primeiro momento, tivemos momentos de ter contato com a Meilly também, da UFMG da área da discussão de políticas públicas, contato com Carrano, com Fernando Mascarenhas, ou seja, todo um leque que atua na área do esporte e lazer e

pesquisas, o Vitor também é um outro que esteve conosco, Pablo Waichman da Argentina, ou seja um leque que perpassava nessa discussão da gente do esporte e do lazer, [...] (F16 - Entrevista).

Então sem dúvida essa minha atuação na política pública do município de Recife foi o que me qualificou e me aproximou do campo do lazer, porque na universidade a gente tinha apenas uma disciplina na formação da graduação que chamava de recreação, e essa disciplina foi totalmente conturbada porque o professor ele estava com muitos problemas, [...]. Quando eu ingressei na gestão pública aqui a gente teve sempre a preocupação de realizar formações com os trabalhadores da área e aí essas formações elas aconteciam anualmente, pelo menos uma vez no ano e quando tinha condição a gente fazia duas vezes no ano e aí nessas formações a gente trazia algumas pessoas convidadas, alguns palestrantes inclusive o Vitor Melo, o Marcellino, o Giovane (F2 - Entrevista).

E, assim eu também era nesse sentido como eu falei pra ti, eu só fui mesmo ouvir falar sobre lazer, política pública, ainda mais sobre lazer, quando começou o governo, em 1997, mais nesse primeiro momento eu era oficineira, fazia parte da formação quando tinha as palestras a partir da Rejane que veio aqui em Belém falar sobre Lazer e sobre Políticas Públicas (F7 - Entrevista).

O modo diverso e entrelaçado de como se constrói os saberes na trajetória dos formadores fica ainda mais claro quando identifico no grupo que há o compartilhamento das mesmas impressões em relação à construção dos saberes sobre a política pública de lazer. O discurso apresentado nas entrevistas ou no GF anuncia que esses saberes ocorreram primeiro na prática e no cotidiano da atuação depois de formado (para todos os formadores cuja formação ocorreu até meados dos anos 2000) porque não tiveram oportunidade, na graduação, de discutirem esse tema nas disciplinas ou nas atividades de estágios ou em outras atividades curriculares relacionadas ao tema lazer.

Observo que a experiência com a política pública de esporte e lazer, que tem a formação como um dos seus eixos estruturantes, aconteceu com os formadores que atuaram na gestão de Porto Alegre, Caxias do Sul, Recife e Belém, municípios que a administração, por ser de caráter popular e progressista, entendia a necessidade de assegurar a população o acesso ao lazer como um direito social, por intermédio da atuação no plano cultural. Outro aspecto interessante que observei nesse ponto, é que o debate sobre a política pública nesses espaços teve a participação de estudiosos (Nelson Marcellino, Vitor Melo, Fernando Mascarenhas, Meilly) que discutiam a política pública de lazer e outros temas da área e, de profissionais (Rejane Pena, Claudia Bonalume, Gilmar Tondin) com histórico de engajamento político na construção dessa política pública em municípios, estados e também participaram do processo de desenvolvimento a política nacional de esporte e lazer que o PELC está inserido.

Segundo Marcellino (2008) a consolidação dessa proposta de política pública, por esses governos conhecidos como progressistas, ocorreu somente porque a sua estruturação

pautou-se em estratégias participativas, trabalho integrado intra e inter-secretarias em parceria com instituições dos setores privados, corporativo e terceiro setor, estruturação da política de animação valorizando o voluntariado, a formação continuada, ressignificação de espaços e otimização e ressignificação do uso dos equipamentos de esporte e lazer.

Entendo que essa experiência com pessoas representativas no campo do lazer contribuiu para os formadores construírem saberes específicos para o PELC que contribui para fomentar os debates nos encontros dos formadores e na formulação das estratégias de intervenção para os módulos de formação junto aos convênios. Nos encontros dos formadores abre-se a possibilidade para se relacionar e compreender se o que está posto na teoria (documentos orientadores, conceitos estruturantes) é possível de se concretizar na prática. Segundo Isayama (2010) pensar a formação profissional nessa perspectiva significa articular teoria e prática como elementos indissociáveis a partir da reflexão na ação e a reflexão da ação. Para o autor isso significa pensar, formular e aplicar a teoria com base na realidade concreta da animação cultural. Nesse sentido todos os componentes da formação passam a ser trabalhados considerando “a unidade teoria-prática de diferentes configurações, tendo em vista a necessidade de pensar a totalidade da intervenção profissional e da formação como possibilidade de minimizar as distorções decorrentes da priorização de um dos dois eixos” (ISAYAMA, 2020, p. 15).

Construir os saberes nessa perspectiva torna-se significativo, porque nos módulos de formação dos convênios do PELC participam pessoas com diferentes níveis de instrução que desconhecem sobre lazer e públicas. Esse contexto exige dos formadores o planejamento de uma proposta de intervenção composta de estratégias e material de apoio com uma linguagem apropriada que facilita a compreensão do grupo, que efetivamente será o responsável para desenvolver a política pública de lazer do PELC na ponta.

O trabalho como docente na área da educação (básica - educação infantil, ensino fundamental e médio - ensino superior) aparece como outro espaço de atuação profissional comum na trajetória dos formadores.

Tabela 8 - Atuação profissional dos formadores do PELC na área da Educação.

(continua)

| F | Período | Área | Atividade |
|---|------------|--|-------------------------------|
| 5 | 1987-Atual | Prefeitura Municipal de Porto Alegre/ Secretaria Municipal de Esportes | Professor de Educação Física |
| 6 | 1990-Atual | Prefeitura Municipal de Caxias do Sul/ Educação Básica | Professora de Educação Física |
| 7 | 1998-Atual | Universidade do Estado do Pará, UEPA/ Curso de Educação Física | Docente |

Tabela 8 - Atuação profissional dos formadores do PELC na área da Educação.

(conclusão)

| F | Período | Área | Atividade |
|----|------------|---|----------------------------|
| 1 | 2005-Atual | Universidade Federal da Bahia, UFBA/ Curso de Educação Física | Docente |
| 9 | 2006-Atual | Universidade Federal do Espírito Santo, UFES/ Curso de Educação Física | Docente |
| 2 | 2006-Atual | Secretaria de Educação de Pernambuco/ Educação Básica | Professora Educação Física |
| 15 | 2007-Atual | Fundação Educacional do Distrito Federal/ Educação Básica | Professor Educação Física |
| 3 | 2008-Atual | Universidade Federal de Goiás - Campus Avançado de Jataí/ Curso de Educação Física | Docente |
| 13 | 2015-Atual | Universidade Católica Dom Bosco UCDB-MS/ Curso de Educação Física; | Docente |
| 11 | 2009-Atual | Universidade Estadual de Goiás- UEG/ Curso de Educação Física | Docente |
| 4 | 2010-Atual | Universidade Federal do Espírito Santo, UFES/ Curso de Educação Física | Docente |
| 12 | 2011–2013 | Universidade Federal do Espírito Santo, UFES/ Curso de Educação Física | Professora Auxiliar |
| 16 | 2011-Atual | Instituto Federal de Pernambuco - Campus Barreiros/ Educação Básica | Professor Educação Física |
| 10 | 2012-Atual | Instituto Federal do Tocantins, IFTO/ Educação Básica | Professora Educação Física |
| 8 | 2012-Atual | Fundação Helena Antipoff, FHA/ Centro Universitário de Sete Lagoas, UNIFEMM/ Curso de Educação Física | Docente |
| 14 | 2013-Atual | Instituto Federal Minas Gerais, IFMG/ Educação Básica | Professora Educação Física |

Fonte: Elaborada a partir da análise documental do currículo *Lattes* dos formadores.

Identifiquei na análise documental do *Lattes* que no período da pesquisa, dos dezesseis formadores, apenas dois não atuavam como professor na área da educação básica ou ensino superior no período da pesquisa. Um deles, o formador (F5) atuou como professor de educação física escolar até antes de ingressar no concurso da prefeitura, em 1987, para atuar na educação, mais que devido um convite, transferiu-se para a secretaria municipal de esportes onde executou diversas funções (coordenador, supervisor, diretor e secretário de esporte) mais atualmente está como professor de esportes. Já a formadora (F12) teve experiência como professora substituta no curso de Educação Física em IES pública em várias disciplinas que discutia o lazer, no entanto, na atualidade não tem mais vínculo com atividades em instituições de ensino.

Eu acho que mais importante é que eu fiz de tudo, eu trabalhei em todos os setores. [...]. Eu trabalhei numa experiência bastante rica que foi o Projeto exibição do Rio de Janeiro, [...], ao mesmo tempo eu trabalhei na rede pública estadual profissional, na escola em escola pública regular, [...] e também trabalhei numa rede municipal,

que é a rede municipal de Angra dos Reis, que naquele momento foi o primeiro governo numa esfera democrática do estado do Rio de Janeiro. Então foi um espaço de formação política muito rica tinha na área docente, logicamente na área de educação física um espaço muito bom de atuação uma política salarial muito boa, uma política de formação. [...] e iniciei no ensino superior já quando eu estava na fase final do mestrado no ensino superior da rede privada, [...] (F1 - Entrevista).

Então eu formei já aprovado num concurso público para professor da rede estadual de ensino do estado de Tocantins. [...]. E assim tudo foi acontecendo muito rápido no que se refere a minha formação profissional. Nesse processo aí de formação profissional, quer dizer, depois que eu terminei a faculdade e assumi esse concurso e depois a universidade (F3 - Entrevista).

[...]. Depois disso eu me formei mesmo na educação física escolar foi meu grande apoio eu trabalhei então em escolas públicas e, em todas, com educação física escolar, e a partir disso o meu interesse pela educação física escolar começou a superar o interesse que eu tinha na área da recreação, embora que eles não fossem, eu conseguia criar relações de proximidade nas atividades de recreação dentro da educação física escolar e vice-versa. [...]. Hoje eu atuo no ensino da graduação de educação física, sou professora do ensino superior em duas faculdades, e essa oportunidade apareceu foi exatamente depois que eu terminei o mestrado. Ao trabalhar com educação física escolar André eu tive a oportunidade de ser chamada, convidada a trabalhar com o programa Segundo Tempo na Secretaria de Educação e foi a partir da educação física escolar que eu comecei a trabalhar com a política pública de esporte e lazer (F8 - Entrevista).

Terminado este ano de dois mil, eu, na verdade terminado o ano de dois mil e começo de dois mil e um eu fui, passei no mestrado e fui chamada para trabalhar numa instituição privada no interior de Goiás, que é uma universidade. [...] deixei tudo em Goiás e vim embora para Tocantins, o concurso aqui era para Educação Básica, Secretaria do Estado, fiquei três anos em sala de aula, trabalhando com o ensino fundamental e médio, em três escolas daqui. [...]. Terminado esse ciclo, [...], eu fui chamada para fazer parte da Gestão da Secretaria do Esporte do Estado, então, eu saio de tudo isso e acho que fico na só Secretaria do Esporte e fico até dois mil e onze (F10 - Entrevista).

No discurso das entrevistas identifiquei que os demais formadores possuem trajetória semelhante na atuação profissional que não se restringe ao trabalho como docente nas instituições da educação básica e superior. Outra similaridade é que a maioria deles, em algum momento (antes, durante ou depois) da carreira docente na educação, também exerceu e ou ainda exerce, a função de professor em outros segmentos da educação física (academia de ginástica, escolinhas de esportes, treinamento desportivo, animador, consultor, formador e gestor em lazer). Essas experiências propiciaram ao grupo de formadores exercerem a atividade de professor com diferentes grupos de sujeitos, contextos e especificidades, situação que permitiu conhecer e identificar as particularidades desses segmentos, bem como, construir saberes específicos e a ampliação e o direcionamento da sua formação.

Sobre a experiência da atuação como professor no campo da educação, entendo que o ser professor na escola e ou ensino superior contribui para a construção de saberes

pedagógicos que pode subsidiar a intervenção desse profissional no campo do lazer. Isso se justifica porque a discussão a respeito da formação profissional e a construção dos saberes, no campo da educação, é longínqua e, são as contribuições dos estudos dessa área que subsidiam as investigações no campo do lazer.

Essa aproximação com as estratégias de atuação e com o conhecimento produzido no campo da educação, no estudo da formação no campo do lazer, deve ocorrer considerando as especificidades desse segundo campo. É nesse sentido que busco entender a construção do sobre lazer dos formadores do PELC nesse estudo.

[...] na educação física a trajetória tem três fases eu diria, uma fase em que não tinha nada a ver com uma formação sistemática porque eu considero que eu trabalho com a educação física desde os doze anos, [...], depois tem a segunda fase que é quando eu entro na universidade como aluno porque eu fazia, eu passei a fazer aquilo que eu já fazia antes com uma qualificação profissional, com uma formação, já mais sistematizada e [...], na terceira, vem a que eu estou formado, e passo a trabalhar agora com *know-how* de professor que tem uma série de responsabilidades mas que me senti desafiado, me senti desafiado a que, chega o momento que eu comecei a refletir, pensando assim, bom, o que eu fiz até aqui na minha opinião parece ser uma coisa boa, mas se parece ser uma coisa boa porque não compartilhar com outros porque não aprimorar para que outros possam fazer aquilo que eu fiz, aí veio a opção de ser professor de ensino superior (F9 – Grupo Focal).

O discurso do formador (F9) representa como os formadores construíram sua trajetória ao longo da vida e como os saberes conectaram-se nas experiências anteriores a formação profissional inicial, no decorrer dessa formação, durante a atuação profissional e nos estudos na formação continuada.

Conectando as experiências dos formadores na sua trajetória à construção dos saberes sobre lazer percebemos a inexistência de apenas um caminho, porque há o entrelaçamento daquilo que foi experimentando no cotidiano da atuação profissional, alguns destacando a relevância dos processos formativos oferecidos nesse espaço de trabalho. Para eles os saberes sobre lazer apreendidos no trabalho tornaram-se um problema a ser investigado.

Aproximando-me dos estudos da educação (Nóvoa, 1992; Pérez Gómez, 1992, Giroux, 1997; Tardif, 2002; Ghedin, 2004 e Ibernón, 2009) entendo que o envolvimento com o espaço da formação acadêmica nas universidades e a valorização da formação no trabalho configura-se como momentos de investimento pessoal que instiga a formação crítica-reflexiva. Nesse contexto acredito que os formadores conseguem realizar um trabalho livre e criativo que possa provocar o pensamento autônomo e a auto formação que contribuem com o a construção de saberes próprios e uma identidade profissional.

Entendo que isso se concretizou porque identifiquei na análise do discurso dos formadores que essa trajetória foi significativa, especificamente por ter sido cercada de diferentes experiências, o que permitiu a (re)construção de saberes que não tiveram acesso na formação inicial. Alguns desses saberes experimentados no cotidiano do trabalho não aconteceram no banco da universidade, porque tratam de especificidades que se concretizam somente no cotidiano do trabalho do professor de educação física nesses diferentes espaços. Schön (1992) entende essas experiências como conhecimento na ação porque aconteceram numa relação estabelecida entre a prática e as reflexões que se faz dela.

No contexto dessas experiências penso que ocorreu o contato com diferentes realidades e subjetividades, que diante de uma prática reflexiva pode ter proporcionado ao profissional ampliar o olhar, formular conexões, sentidos e significados para subsidiar sua atuação no campo do lazer.

6.6 PELC como espaço de construção de saberes sobre lazer

Como o PELC, tem a formação como uma das suas ações centrais, entendo que é fundamental discutir a trajetória e a formação dos formadores do programa. Inicialmente acredito que ao retratar esse sistema de formação estarei trazendo a tona como se dá os processos formativos desse profissional, bem como do sistema de formação e os saberes construídos nessa relação com os diferentes momentos que o formador vivencia no programa.

O grupo de formadores que faz parte do PELC na atualidade foi constituído a partir de dois processos seletivos realizados, respectivamente, em 2010 e 2012, sob a coordenação da UFMG, instituição que assumiu a responsabilidade do sistema de formação do PELC em agosto 2010. Até esse período a extinta SNDEL, responsável pela gestão do programa, também acumulava a função de coordenar o sistema de formação dos formadores e dos agentes sociais.

A decisão do ME em buscar uma parceria para confiar à gestão do sistema de formação do PELC a outra instituição, ocorreu por algumas necessidades, entre as quais destaco duas: Primeira a de descentralizar a gestão do sistema de formação do programa por parte da ME; segundo qualificar o sistema de formação que é o eixo central do programa. Diante deste cenário foi estabelecido em agosto de 2010, o termo de cooperação entre o ME e a UFMG. Esta última confiou essa missão ao CELAR, centro vinculado a EEEFTO, que possui um histórico de formação profissional em lazer desde 1990⁷⁸. A responsabilidade do

⁷⁸ Em 1993 lançou o curso de especialização em lazer (pós-graduação *lato sensu*), que em 2015 iniciou a 11ª turma. Esse centro também lançou, em 1998, a revista *Licere*, que atualmente é editada pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar

CELAR a partir da assinatura do termo consistiu em desenvolver e realizar a gestão do sistema de formação do PELC - formação de formadores e módulos de formação dos agentes sociais nos convênios. A primeira ação do CELAR incidiu em organizar o edital para selecionar os formadores para atuar nos módulos de formação dos agentes sociais. Considerando as necessidades do ME e o histórico em formação do profissional no lazer do CELAR, o processo seletivo exigia dos interessados em participar do certame a formação mínima em pós-graduação, apresentação de um projeto de formação no lazer e a vinculação com instituições de ensino federal⁷⁹.

Tabela 9 - Vínculo dos formadores com o PELC e a trajetória na formação acadêmica

| F | Período atuação PELC | Formação Acadêmica Ingresso-Ingresso PELC | Formação Acadêmica Atual |
|----|------------------------------|---|---|
| 15 | 2005 - Atual | Graduado em Educação Física | Doutorando Assistência Social |
| 5 | 2006 - Atual | Graduado em Educação Física | Mestre Educação Física |
| 1 | 2006 - Atual | Mestre em Educação Física | Doutor História Comparada |
| 9 | 2007 - Atual | Doutor em Educação Física | Pós-Doutor em Memória Social |
| 16 | 2007 - Atual | Mestrando em Educação Física | Doutorando Educação Física |
| 10 | 2007 - Atual | Mestre em Educação | Doutoranda Estudos do Lazer |
| 2 | 2007 - Atual | Graduada em Educação Física | Doutoranda Estudos do Lazer |
| 13 | 2007 - Atual | Mestre em Educação Física | Doutor em Educação Física |
| 7 | 2007 - Atual | Mestre em Educação Física | Especialização Estudos do Lazer |
| 6 | 2008 - Atual | Graduada em Educação Física | Mestranda em Educação |
| 11 | 2008 - 2010/ 2013 - Atual | Mestre Ciências da Religião | Idem ao ingresso |
| 4 | 2010 - Atual | Doutora em Educação Física | Pós-Doutoranda Estudos do Ócio - Bilbao/Espanha |
| 8 | 2010 - Atual | Mestranda Estudos do Lazer | Doutoranda Estudos do Lazer |
| 14 | 2010 - Atual | Mestranda Estudos do Lazer | Mestre Estudos do Lazer |
| 3 | 2013 - Atual | Mestre Educação Física | Doutorando Educação Física |
| 12 | 2013 - Atual | Mestre Educação Física | Idem ao ingresso |

Fonte: Elaborado a partir da análise documental do currículo Lattes e das entrevistas com os formadores

Considerando as informações disponíveis na tabela 8, elaborada a partir da análise documental do currículo *Lattes* dos formadores, observei diferenças no período de atuação dos integrantes do grupo no PELC. Três formadores se inseriram no programa entre 2005 e 2006, oito entre 2007/2008 e os outros cinco entre 2010 e 2013. Os formadores que aparecem

em Lazer da UFMG, com periodicidade trimestral. Outra ação do centro é a realização do seminário O Lazer em Debate desde 2000, evento acadêmico que tem o objetivo de contribuir com a qualificação das discussões sobre o lazer. A UFMG, no campo do lazer, também tem instituído o Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Lazer que oferece desde 2006 o Mestrado e a partir de 2012 o doutorado.

⁷⁹ Atualmente existem duas categorias de bolsistas no PELC. Bolsista da pós-graduação – coordenadores do programa na UFMG, articuladores e formadores. Bolsista da extensão - funcionários da UFMG responsáveis pela parte administrativa do convênio entre a UFMG e o ME. Atualmente para os bolsistas na categoria pós o vínculo exigido é com qualquer pós-graduação de IES.

com vínculo no programa desde 2005, ingressaram para atuar como formador através de uma parceria direta entre o ME e grupos de algumas universidades do país que investigavam sobre lazer e formação profissional que foram convidados para desenvolver os projetos pilotos do programa. Os que aparecem com vínculo desde 2007 ingressaram como formador do programa, depois de participarem de um processo seletivo realizado no mesmo ano, sob a coordenação da SNDEL, que selecionou setenta e sete formadores para atuar nessa função. Esses formadores que datam a sua participação no PELC desde 2005, para permanecerem vinculados no programa, tiveram que concorrer, conforme destacado anteriormente, de um dos dois processos seletivos (2010 e 2012) coordenado pela UFMG.

Esse inventário sobre o processo seletivo para o ingresso no programa possui representatividade no discurso dos formadores quando relatam sobre os processos formativos no PELC

O processo de seleção é bastante direcionado e se preocupa em ter pessoas no grupo que já tem algum envolvimento, seja no campo da pesquisa, seja no campo da atuação e isso faz com que os encontros mesmo de formação sejam bastante formativos, pra ser redundante (F12 - Grupo Focal).

Essa questão dos vínculos que a gente sabe que trata de uma questão burocrática, por exemplo, do próprio pagamento das bolsas, eu não sei se em algum momento ele foi intencional no sentido de se pensar que pode ser parte desse processo desse sistema que a gente chamou de formação dos formadores (F14 - Grupo Focal).

As formadoras 12 e 14, consideram essa exigência de uma formação mínima, estabelecida como critério no processo seletivo dos formadores do PELC, como parte do sistema de formação que visa à constituição de um quadro qualificado para atuar no PELC com o perfil de quem tem disponibilidade e desejo de dar continuidade na sua formação profissional.

Entendo que isso se justifica porque o PELC faz parte de uma política pública do quadro de políticas sociais que visa democratizar o acesso ao esporte recreativo e lazer às pessoas em situação de vulnerabilidade social, que para se desenvolver nesta perspectiva deve estabelecer a formação como eixo central.

Segundo Marcellino (2003) a formação quando se torna um dos componentes da política pública na área, ela não pode pautar-se somente na política de atividades. Segundo o autor para superar a política de atividades os programas precisam contar com profissionais que conheçam o significado do serviço público, os valores que orientam a política geral de governo em que esta política esta inserida e ainda compreendam a necessidade da articulação com outras políticas setoriais. Pelo visto, a experiência do CELAR, com a formação

profissional no lazer, corroborando com essa compreensão acerca da formação para atuar no campo, estabeleceu critérios para selecionar os formadores que pudessem atender essas necessidades do programa. Isayama et al (2011, p. 210) corrobora com esse debate ao colocar que tornar a formação profissional um eixo central da política pública significa enxergá-la também como “um eixo privilegiado de intervenção com vistas a contribuir nos processos sociais, políticos, históricos e culturais que integram as práticas de esporte e lazer vivenciadas na nossa realidade atual”.

Nesse período que eu passei pelo PELC, foram dez anos, eu comecei recém graduado, fazia três anos que eu estava graduado e a todo o momento o PELC ele permitiu com que a gente refletisse constantemente a nossa prática e também estivesse vinculado de alguma forma a academia. [...]. Então nesse período eu fiz disciplinas como aluno especial no mestrado, entrei no mestrado, em 2007. Logo depois que eu terminei o mestrado me vi fazendo uma especialização na UFG sobre educação e direitos humanos, logo depois entrei numa outra especialização na Universidade Federal do Tocantins junto com o sindicato dos professores, surgiu essa oportunidade também em gestão escolar, e agora depois outras disciplinas e no Doutorado. Então na parte da educação formal o PELC ele sempre foi importante nesse processo (F15 - Grupo Focal).

Outra coisa que me chama atenção que eu acho que o F15 também ele aponta, é que meio que estimulou aos formadores a busca de aprofundar e qualificar a sua formação individual. Por mais que a gente tenha esses espaços de formação com o programa, as pessoas individualmente acabam buscando qualificar a sua formação individual. Então pessoas que não tinham especialização, mestrado, doutorado vêm buscando seja em disciplina ou buscando realmente num programa e esses formadores ele vem com esse olhar voltado para a política pública voltado para a política de lazer, para a formação profissional, enfim se a gente fosse pensar na relação do que os formadores hoje vem estudando, muitos desses formadores vem estudando a partir de uma instigação de um ponto ou de uma problematização que surgiram nesses debates de nossa formação dentro do PELC (F2 - Grupo Focal).

Todos, sem exceção, continuam buscando mais formação pra si, desde que está no PELC, nenhum parou de buscar formações particulares, além das formações de formadores, que é sempre um momento bastante feliz e, isso vai se reproduzir sempre nas formações que a gente tem com os convênios (F4 - Grupo Focal).

Articulando as informações da tabela 8 ao discurso dos formadores enxerguei outro elemento, que demonstra a formação como elemento central no PELC e, por isso, pode promover o desenvolvimento de uma política pública de qualidade para todos os sujeitos envolvidos nela, ou seja, população, gestores, formadores, pesquisadores e a própria política pública. O ponto a ser destacado está relacionado ao envolvimento do grupo de formadores do programa em atividades de formação continuada através do vínculo com os cursos de pós-graduação. Observei que ao longo da trajetória dos formadores no programa que participam da pesquisa, doze deles se qualificaram academicamente em cursos de pós-graduação *stricto*

sensu. Destes, oito investigaram temas relacionados ao lazer sendo que quatro deles tem o PELC como objeto de estudo.

Nesse sentido corroboro com Isayama (2010), que fundamentado em Schön (1992), destaca que o profissional do lazer, para solucionar os problemas instrumentais da sua prática, deve aplicar o conhecimento na ação, buscando a unidade entre a teoria e prática, mediante a aplicação de teoria científica ou de uma técnica. “Assim, para os problemas da prática profissional devem ser aplicados os conhecimentos científicos, os procedimentos racionais da ciência” (ISAYAMA, 2010, p. 14).

O engajamento dos formadores em programas de pós-graduação estudando o lazer e, alguns deles, tomando o PELC como objeto de estudo demonstra que o investimento na formação como o eixo central de uma política pública pode qualificar tanto o profissional como a própria política. Entendo que isso acontece no programa porque os formadores atuam como investigadores reflexivos da sua própria prática produzindo saberes específicos do ato da intervenção pedagógica. Saberes esses que no processo de investigação científica serão analisados considerando as impressões da prática. Acredito que esse caminho permite ao formador descobrir outros olhares e significados para esses saberes, olhares e significados que não foram percebidos na abordagem inicial no momento da atuação ou mesmo no primeiro contato com um novo conceito, princípio ou diretriz do programa.

[...] o PELC ele na sua política de formação ele organiza encontros, eu participei das reuniões dos gestores, dos agentes sociais, regionais, nacionais onde a gente pode conhecer e debater o PELC enquanto política nacional. Também tem os encontros de formadores semestrais às idas muitas aqui em Brasília, algumas na UFMG, a todo o momento a gente está se encontrando, discutindo, construindo coisas juntos e isso foi fundamental para que houvesse uma determinada unidade e pensamento coeso sobre o que é o PELC e como ele deve agir (F15 - Grupo Focal).

Eu acho que esse caminho é um caminho de mão dupla. Eu acho que essa trajetória, que todos nós que estamos nesse bate papo, pela apresentação inicial, nós estamos nele a quase uma década, então eu acho que essa década de construção do PELC pra cada um de nós, pra mim sem dúvida nenhuma foi isso, acabou acontecendo como um caminho de mão dupla, o que eu estou querendo dizer com isso: o mesmo jeito que a partir das minhas experiências fora do PELC puderam me ajudar a contribuir na construção do PELC, mas o PELC também ajudou a construir a minha formação enquanto uma pessoa que estudo e trabalha nesta área da política pública de lazer e de esporte (F13 - Grupo Focal).

[...] o papel do formador, acima de tudo, é o constante formar-se, eu acho que nós não somos o dono da verdade, nós não somos o dono da política, nós não somos o sabe tudo, ao longo do processo nós estamos sempre nos formando, nos formando em dois aspectos, nos formando na parte dos saberes propriamente dito resultante da prática do programa mais nos formando enquanto ser político, que é aquilo que ela falava também, concordo plenamente. Porque esse ser político ele se expressa inclusive nas nossas atitudes a nível do próprio programa, o próprio programa de formação que está previsto nesse sistema do PELC (F9 - Grupo Focal).

Então eu sou mais humano processo, sou mais um ator envolvido e que na verdade nesse momento estou como formadora e, que na verdade uma formadora em aprendizagem né, é importante dizer que nós estamos num processo de aprendizagem de construção de saberes e que na verdade esse papel é um papel político, ser formador é um papel no sentido de agente transformador da realidade mesmo de tentar contribuir na verdade com transformação dessa realidade [...] (F10 - Grupo Focal).

Destarte considero que a intervenção desses formadores concretiza-se como uma ação pedagógica que busca provocar os sujeitos a encontrar novas formas de encarar a realidade social considerando as características social e cultural do grupo com qual trabalha. Segundo Melo (2003), o profissional do lazer ao trabalhar nessa perspectiva pauta sua intervenção considerando o duplo aspecto educativo do lazer.

Nesse discurso dos formadores (F15, F13, F9 e F10) fica claro que os saberes produzidos nos processos formativos do programa acontecem numa via de mão dupla, porque aquilo que foi produzido entre as partes - formador e agente; formador e gestor; formador e formador; - volta a ser compartilhado nos momentos de formação, com os diferentes sujeitos que compõe o programa. Segundo Moreira (1995) esse momento de socialização do conhecimento contribui para o aperfeiçoamento das práticas de formação e para promover e legitimar o processo investigativo como um caminho para a compreensão da realidade, a resolução dos problemas.

Acredito que esse modo de olhar e pensar dos formadores em relação ao sistema de formação denota que os conceitos estruturantes, os conteúdos e as estratégias de ação do PELC estejam em diálogo constante com a realidade daqueles que acessam essa política (prefeitura, instituições federais e população). Esse diálogo tem o propósito de fortalecer os processos formativos fazendo valer a análise da realidade, a participação popular, a valorização da cultura local e o trabalho coletivo para promover, junto à comunidade envolvida no processo, “o reconhecimento da legitimidade e do valor da investigação reflexiva como forma de pesquisa” (MOREIRA, 1995, p. 18) e descoberta de outros saberes ou mesmo ampliar olhar a respeito de um saber já construído.

[...] a formação é uma escola incrível né, porque direto nós estamos com as pessoas que desenvolvem e executam o esporte e o lazer nos seus municípios. A gente vê então os limites que tem na formação modular, a gente não tem condições e, nem teria como, não existe é impossível isso, de superar uma fragilidade ou uma atual concepção que se existe hegemônica do esporte e lazer nas comunidades e nos municípios. A gente não tem o poder de alterar em módulos e mesmo se fosse em anos, em processos contínuos, as concepções que estão presentes hegemonicamente nos municípios. Mais a gente tem o papel imprescindível, a gente tem as condições de provocar nas pessoas que participam do processo de formação que elas busquem

que elas saiam do seu limite de conforto, da sua zona de conforto, que a gente mostra pra elas que essa é uma política nacional que não está reduzida a seu município (F15 - Grupo Focal).

Então eu acho que o comprometimento e o envolvimento seu que é uma característica. E em sendo uma característica, é dialético o processo de formar e ser formado, eu acho que o nosso grande papel André, é pensar essa política, pensar essa política nacional, e no momento que a gente pensa essa política a gente a vê de um outro ponto de vista diferente dos gestores que estão dentro do Ministério, por exemplo, a gente faz o dialogo da realidade, da realidade do município com o governo federal e, por isso que eu considero a gente como um mascate, porque a gente vai lá recebe vai troca, troca daqui, vai lá troca de lá (F11 - Grupo Focal).

Eu tenho clareza que a formação é uma frente importante do programa. Eu só acho que a gente tá se punido demais por causa de uma crença que eu tenho de que o nosso sistema de formação ele é uma frente, como acredito que a vida social ela é uma rede interconectada de um monte de práticas sociais que são econômicas, políticas, são de lazer, as pessoas que a gente ajuda nas formações, os agentes sociais, que formam a gente e que a gente ajuda também nesse processo deles, eles tem uma vida muito mais ampla e, que a gente está querendo em três dias alterar toda uma lógica de existência dessas pessoas, eu acho que isso é uma certa inocência da gente (F8).

A intervenção pedagógica, ao ser desenvolvida na formação do PELC como prática reflexiva, tem propiciado aos formadores construir alguns saberes da prática. Entre elas destaco que os formadores entendem que o PELC busca viabilizar uma proposta de política pública junto aos municípios que possui como estratégia valorizar a participação popular e a cultura local. Entretanto, conforme destaca o formador (F15), a tarefa não é fácil, uma vez que, ainda prevalece na maioria dos convênios a visão hegemônica de esporte e lazer, que muitas vezes está restrita a disseminar uma política de atividades limitadas ao oferecimento de práticas esportivas.

Os formadores (F15, F11 e F8) destacam nos discursos, que a atuação direta com os responsáveis pela gestão e execução da política nos municípios deve ter o objetivo, não de sanar e resolver os problemas do lazer nessas localidades, mais sim de socializar e acordar com esses sujeitos, caminhos que podem levar a política pública de lazer, em cada município considerando as suas particularidades e necessidades, cujo objetivo seja conquistar um lugar no programa de governo local. Nesse sentido entendo que o PELC desenvolve sua política de acordo com os pressupostos destacados por Marcellino (2008) que buscam superar a visão limitada do lazer, a partir da mudança de mentalidade de quem atua no campo e da própria população.

Diante deste cenário acredito que o desenvolvimento da política de formação de formadores no PELC vem contribuindo com as possíveis mudanças na realidade dos municípios. As suas ações buscam contribuir com a construção de caminhos que possam

promover a consolidação dessa política nos municípios e, com isso, criar perspectivas para o desenvolvimento do sistema nacional de esporte em que o lazer seja contemplado.

Não vejo de outra forma como se possa construir uma política pública ou qualquer ação pedagógica se não tiver esse eixo que é a formação dos sujeitos e, aí não é o PELC é em qualquer outro projeto deve contemplar o pedagógico o político, [...] (F5 - Grupo Focal).

Talvez seja um desafio muito grande para a formação, porque nós trabalhamos diretamente com os agentes e aí nós podemos compreender de que a continuidade de uma política dessa e a sua amplitude depende da formação que nós fazemos com o cidadão. Então o agente e o sujeito que é inscrito no programa, eles são acima de tudo cidadãos que podem influenciar enquanto cidadãos a construção dessa política. Na real depende da formação política que nós podemos fazer no processo formativo do PELC [...] (F9 - Grupo Focal).

Considerando todas as divergências de concepção que existem, entre todos do grupo existe uma unidade e isso só foi possível graças a uma política de formação implementada desde o início e que se permanece hoje e que fortaleceu nesse período. Então eu nunca vi um programa que tivesse tanto interesse e tivesse isso como algo próprio da política que é a formação e o PELC ele conseguiu, apesar das dificuldades e avanços que teve nesses últimos dez anos, permanecer com uma política de formação e fortalecer agora com educação a distância um forte vínculo e que com certeza todos os formadores cresceram muito nessa trajetória. Eu falo pela minha experiência pessoais de vida, mais que eu tenho conhecimento que isso também aconteceu com os demais colegas (F15 - Grupo Focal).

Segundo Figueiredo (2009), a proposta de formação dos formadores é parte do sistema de formação do PELC. Entendo que o programa possui uma política de formação estruturada na proposta destacada por Marcellino (2008) que está baseada no formato piramidal de Dumazedier. Acredito que nesse modelo do PELC, não há a hierarquização na relação entre os sujeitos, o que permite a troca de saberes e dos modos de intervenção entre os envolvidos no sistema de formação. Isso fica claro nas relações participativas previstas nas diretrizes para a realização dos módulos formativos dos agentes sociais, bem como, no processo de construção dos encontros presenciais e a distância dos formadores.

A política de formação do PELC possui no ápice da estrutura os gestores do programa (profissionais de competência geral e específica da SNELIS/UFMG); os formadores no centro (profissionais de competência específica) e na base os agentes sociais e voluntariado (competência específica e educadores populares). No primeiro nível da estrutura algumas ações são específicas e outras construídas articuladamente entre as duas instituições. A SNELIS tem a responsabilidade de gerenciar, supervisionar, monitorar e acompanhar o processo de conveniamento. A UFMG tem a incumbência de planejar e desenvolver o sistema de formação. Destaco que a articulação entre essas duas instâncias acontece nas trocas de informação, envolvendo os técnicos do ME e o formadores para o planejamento dos módulos

formativos e, entre os gestores da UFMG e da SNELIS para a organização dos encontros de formação e outras ações formativas como o EAD, encontro de gestores dos convênios.

No segundo nível da estrutura, atuam os formadores do programa que desenvolvem os módulos formativos articulando-se previamente com os gestores do convênio no município e os técnicos da SNELIS. Na realização dos módulos há o contato direto dos formadores com os agentes sociais e representantes da comunidade vinculados ao programa como voluntário e beneficiados. Durante todo o convênio mentem-se um processo de monitoramento e acompanhamento por parte dos formadores e técnicos da SNELIS com os gestores do convênio

Na base da estrutura composta pelos gestores, agentes sociais, comunidade, controle social acontece o desenvolvimento da política. É nesse espaço que a política pública efetivamente deve se concretizar. Para tanto o PELC disponibiliza os processo formativos guiados por objetivos (estimular a gestão participativa, implementação de metodologia participativa e democrática) e diretrizes específicas (auto-organização comunitária , trabalho coletivo, intersectorialidade, municipalização/institucionalização do setor) para subsidiar o desenvolvimento de uma política de lazer sólida.

[...] eu não sei se dá pra gente falar de um sistema de formação porque isso não está colocado, pelo menos pra mim não é claro enquanto um aspecto documental, a gente não encontra uma política de formação, um sistema de formação de formadores pontuando e caracterizando o que seja isso. Entretanto de forma indireta todo esse processo e todo esse investimento que o ministério tem feito e, não só o ministério, mais um grupo de pessoas que tem acreditado que isso é fundamental faz desse programa um programa diferente, faz desse programa um programa que busca essa unidade que o F15 falou e que é tão difícil em programa sociais [...]. (F3 - Grupo Focal).

Agora acho interessante isso que o F3 está colocando da existência ou não de um sistema de formação com os formadores, e eu acho que isso é algo legítimo sim, mais não acho que isso é algo que é pautado, pautado no sentido do oficial, do documentado e ai a gente tem, pegando para nossa realidade, grandes dificuldades, principalmente em momentos de transição, de manter esses momentos (F14 – Grupo Focal).

[...] existe ao meu ver um sistema de formação do PELC e ai eu discordo um pouco de alguns colegas porque se agente for olhar os editais e as orientações do programas, as cartilhas, etc, em alguns momentos isso foi mais explícito, mais já apontava os encontros de formação, as reuniões, a entrega de livros, a participação em congresso, o incentivo a participação em congressos, a vinculação a uma instituição de ensino superior. Em alguns momentos isso não esteve tão presente mais se você olhar os documentos existe a elaboração do sistema de formação. Se isso nos últimos anos não está tão explícito isso, então já virou uma regra, algo incorporado a formação. Então acho que do ponto de vista legal algumas coisas se somaram como a Educação a Distância, recentemente também a participação em congresso, etc. Mais sim é claro que isso precisava e precisa muitas vezes se tornar um pouco mais explícito (F15 - Grupo Focal).

O sistema de formação dos formadores é organizado em encontros (presenciais e a distância) com o objetivo de discutir e qualificar os processos formativos dos módulos de formação dos agentes sociais. Segundo Figueiredo (2009) o sistema de formação do PELC busca contrapor a visão mercadológica do lazer a partir da valorização, reconhecimento e legitimação dos agentes sociais e acrescento aqui a figura dos formadores. Entretanto, o fato dessa política ainda não se constituir como uma política de Estado, ela sempre fica na eminência de não ser contemplada nos programas de governo ou quando é considerada recebe verbas ínfimas. A política de formação pode contribuir com a mudança deste cenário, a partir do momento que conseguir conscientizar os sujeitos que o lazer é um direito social e, que como os demais direitos, precisa de políticas públicas de Estado para permitir o acesso de todos.

Os formadores ao discursarem sobre o sistema de formação do PELC, mesmo com algumas divergências sobre a sua legitimidade nos documentos, certificam que esse sistema constitui-se como um eixo central do programa o reconhecem como um componente que busca qualificar suas propostas e ações para contribuir com a política pública de esporte e lazer.

Os espaços e as possibilidades de formação oferecidas pelo programa (encontros de formadores, formação gerencial, formação à distância, financiamento na participação de eventos acadêmicos, espaço para produção de pesquisa - revista PELC), os módulos de formação nos convênios e a troca de experiências com outros formadores são reconhecidos como fundamentais no apreender e reconstruir os saberes sobre lazer.

Eu aprendi tudo, aprendi a dar aula, aprendi a fazer formação, tudo com o PELC. E uma das coisas que mais amadureceu isso em mim é a questão da própria diversidade, da diversidade do nosso país, da diversidade das regiões do nosso país, dentro das cidades das diversidades locais, e quando a gente consegue com um único programa atender tamanha diversidade. Então isso é um grande aprendizado, e o quanto essa diversidade ela nos forma. Eu acho que um dos pontos chaves do PELC é esse como a gente trabalha com essa diversidade, como se consegue dialogar com tantas diferenças no sentido de não isso me marca bastante dentro do PELC (F14 - Grupo Focal).

Acho que uma das coisas que me fez voltando um pouco foi o debate sobre o elemento cultura. Eu tive a oportunidade de fazer uma formação com o F9, logo no início do processo das formações, em Aracaju. E o F9 ele contribuiu inicialmente, pra que eu pudesse, em relação ao material em relação o por onde começar a tratar da cultura (F2 - Grupo Focal).

Destaco aqui os discursos que representam esse apreender e reconstruir sobre lazer, que foram representativos, que demonstram ter sentidos e significados para a qualificação

profissional dos formadores e do programa. Isso se evidencia nas falas das formadoras (F14 e F2) que destacam respectivamente os saberes sobre diversidade e cultura que foram (re)aprendidas nos espaços de formação do programa para serem abordados novamente no programa.

Considerando esse contexto destaco que o discurso dos formadores relaciona-se ao que considero saberes da diversidade. Isso se justifica porque visualizam o mundo a partir de novas configurações culturais em que as relações sociais, os processos educativos, formativos e de construção de saberes manifestam-se em diferentes contextos. Isso se aproxima do sentido de cultura proposta por Hall (1997, p. 29), que a compreende como “nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”. Deste modo entendo que esses saberes da diversidade, construídos no PELC, concretizaram-se em diálogo com as especificidades do programa e em conexão com a realidade e a diversidade encontrada nos convênios na realização dos módulos de formação.

Outros saberes, que também foram construídos nesse contexto, está relacionado às estratégias e metodologias pesquisadas pelos formadores para conhecerem sobre os temas e forma de comunicação a ser utilizada nos módulos de formação.

No próprio dia a dia dentro das formações, as pesquisas que eu faço para cada formação, os temas que vão surgindo como demanda isso me faz aprofundar ler mais, então essa experiência tem sido muito rica Nesse sentido uma das coisas que eu estou aprendendo ainda, esse processo foi um grande salto na minha vida profissional é a linguagem que a gente precisa sempre buscar comunicação no sentido do que o outro entende. Aquela história de que eu não sou responsável pelo que o outro entende mais pelo que eu falo isso não existe. A gente é responsável sim pelo que o outro entende claro que existem limites. Então uma das coisas que eu tenho aprendido em cada município que a gente vai é uma linguagem diferente é uma estratégia diferente, então eu que tive uma experiência anterior com universidade tem que flexibilizar minha linguagem meu vocabulário meu entendimento (F12 - Grupo Focal).

A questão da organização do trabalho pedagógico, foi algo muito importante para o aprofundamento e para o entendimento de como funciona um núcleo de esporte e lazer a partir do planejamento participativo, mobilização, articulação, formação em serviço, avaliação e monitoramento. Avaliação foi uma temática que o PELC permitiu um aprofundamento muito grande, a prática pedagógica das atividades sistemáticas e dos eventos, organização de eventos. Particularmente também a temática da diversidade de gênero, de etnia, sexualidade e geracionalidade foi um ponto muito trabalhado, pra mim também o direito a cidade, a territorialidade todos são saberes e conhecimento que o PELC contribuiu para que a gente pudesse ter elementos de diálogo com os agentes sociais de esporte e lazer do PELC com os gestores (F15 - Grupo Focal).

Nesse sentido os estudos de Ungheri (2014) e Santos (2013) identificaram que para atuar no âmbito do lazer é imprescindível a mobilização de saberes relacionados aos temas da política pública, conhecer a dinâmica do espaço e capacidade profissional para intervir no grupo considerando as suas especificidades. Para Ungheri (2014, p. 100) os saberes da atuação profissional em política pública de lazer “se traduzem no domínio de conhecimentos sobre determinado tema, findando-se, assim, nos conteúdos relacionados a ele. A utilização desses conteúdos na solução de problemas se traduz nas competências profissionais”. Em relação às estratégias de intervenção, Santos (2013) destaca a necessidade de mobilizar táticas cujos saberes são (re)construídos no cotidiano considerando os saberes experienciados e (re)significados pelos agentes sociais que atendem o público do programa.

Ao reconhecer que esses saberes específicos sobre a política pública foram construídos no PELC, fica evidente que o programa também possui a preocupação com a formação técnica-operacional em consonância com as teorias do lazer e pedagógicas - prática reflexiva, no plano cultural, a fim de estabelecer um caminho para resolver os problemas identificados e alcançar os objetivos desejados e diálogo com a realidade. Segundo Pinto (2010, p. 116) permitir esse deslocamento da valorização do conhecimento científico para o saber da prática significa reconhecer “que no espaço pedagógico não existe o lugar da prática, mas lugares de práticas que se complementam e se (re)constroem, que se situam social e politicamente. Lugares que precisam ser protagonizados e teorizados, inclusive por quem os produz”.

Acredito que a construção desses saberes específicos sobre lazer dos formadores nesses diversos espaços, atrelado a trajetória de formação de cada um deles, tem contribuído para a qualificação dos processos formativos do PELC. Entendo que a articulação da produção da rede CEDES, aos processos formativos do PELC, poderiam ser mais explorados tanto pela gestão dessa política como pelo sistema de formação.

Eu penso que pode ser mais um espaço de formação nossa e que ao longo desse tempo ele veio meio que perdendo a sua característica mesmo, que é Rede CEDES. [...]. Essa rede ela vai continuar naquela perspectiva de abertura de editais para financiamento de pesquisas sem uma orientação mais específica ou a rede ela vai fazer dar uma orientação para responder, na verdade, algumas necessidades da política pública de esporte e lazer. Então na verdade eu vejo a rede CEDES como uma possibilidade como um avanço inicialmente, mais nesse momento como um limite do ministério do esporte em reestruturar, repensar o funcionamento e a organização dessa rede (F2 - Grupo Focal).

Eu acho que infelizmente de forma bem genérica, os trabalhos que são publicados pela rede eles ficam na rede, a gente aproveita muito pouco enquanto uma instituição que financia especialmente as pesquisas. Eu sempre trabalho com o exemplo do texto do livro da Eustáquia Salvadora, sobre o tema de monitoramento e avaliação, é um material muito rico, e muito pouco explorado enquanto desdobramento nisso tudo. Eu acho que a gente tinha que ter um comitê no próprio

PELC que conseguisse pelo menos ir puxando as informações pra dar sequencia no que essas publicações elas tem contribuído (F3 - Grupo Focal).

A Rede Cedes é destacada no anuncio dos formadores como um espaço de formação que deveria ser mais explorado. A constituição da Rede ocorreu com a finalidade de produzir e socializar conhecimentos científicos e tecnológicos, com base nas Ciências Humanas e Sociais, na perspectiva de poder contribuir com a qualificação dos programas sociais de esporte recreativo e lazer do ME (PINTO, 2014).

Observei que os formadores reconhecem a rede como um espaço que produziu estudos sobre lazer, políticas públicas inclusive sobre o PELC, que ainda foram pouco exploradas pelo sistema de formação. Acredito que algumas demandas dos módulos de formação dos agentes sociais podem ser atendidas por essa produção, bem como os saberes construídos no sistema de formação do PELC também pode se transformar em estudos a serem financiados pela Rede.

A divulgação do conhecimento produzido pela rede acontece através da distribuição gratuita das publicações impressas e da inserção no Repositório da Rede CEDES (RIRC)⁸⁰, portanto, é uma base de dados que permite o acesso livre pela comunidade da área para o aperfeiçoamento dos estudos e das práticas de gestão (PINTO, 2014). Segundo a autora a Rede entre 2003 e 2010 conseguiu abranger 21 Estados e o Distrito Federal, reunido 51 IES, 80 grupo de estudos sobre políticas públicas de esporte e lazer cadastrados no CNPq, coordenados por 95 pesquisadores.

Essa produção, conforme, retrata o estudo de Pinto (2014, p. 353), contribuiu com “a qualificação da formação de agentes para as políticas públicas de esporte e lazer no nível da graduação e pós-graduação”, capacitação e qualificação de mais de 1000 pesquisadores e bolsistas, potencialização de grupos de estudos. No entanto, conforme relata o discurso do formador (F3), isso não acontece com os agentes (formadores, agentes sociais e gestores) que atuam com os programas sociais do ME, visto que “os trabalhos que são publicados pela rede eles ficam na rede, a gente aproveita muito pouco enquanto uma instituição que financia especialmente as pesquisas”.

Com o propósito de pensar a possibilidade da construção de saberes sobre lazer utilizando a produção da Rede e, com isso, transformá-los em materiais de apoio para abordar os conteúdos do PELC nos processos formativos, corroboro com as proposições dos

⁸⁰ A RIRC é organizado pelo LaboMídia/UFSC (<http://www.labomidia.ufsc.br/redecedes/>), desde 2010, e a sua responsabilidade consiste em implantar e administrar o projeto de informação/documentação esportiva dos trabalhos publicados pela Rede CEDES.

formadores (F2 e F3), para alcançar tais objetivos: estabelecer orientações nos editais da Rede que estimulam as pesquisas a atender as demandas dos programas sociais de esporte e lazer e o sistema de formação do PELC inventariar as publicações da Rede para selecionar aqueles que possam atender a demanda do programa. Nesse sentido o depoimento de Isayama neste estudo de Pinto (2014), sinaliza a possibilidade de realizar esse levantamento para a publicação de um livro com texto que atendam as demandas do perfil dos agentes sociais e gestores do PELC.

Até aqui o que se pode compilar sobre a construção dos saberes ‘no’ e ‘para’ o sistema de formação do PELC?

Olho para a trajetória dos formadores e os enxergo como protagonistas e produtores de saberes engajados numa prática reflexiva no sentido de mudança de paradigma no tocante à valorização do conhecimento científico em detrimento ao saber da experiência, especialmente no campo do lazer. Portanto, acredito que os formadores, ao atuarem nessa perspectiva, desencadeiam processos formativos considerando os olhares dos diversos sujeitos e desencadeando o poder e o saber como dois lados do mesmo processo, permitindo o seu entrecruzando no sujeito como um produto concreto.

6.7 Experiências de lazer dos formadores e a construção de saberes sobre lazer

As experiências pessoais de lazer do profissional que atua no âmbito do lazer também podem contribuir com a construção de saberes sobre lazer. Os estudos de Melo (2003, 2006), Isayama (2009), Silva (2010), França (2010), Santos; Isayama (2015) anunciam a relevância da formação cultural na qualificação do processo de formação e atuação dos profissionais do lazer.

Como a atuação dos formadores do PELC acontece no campo do lazer, entendo que a sua intervenção acontece no plano cultural, envolta por atividades de lazer que englobam diversos interesses humanos e diferentes linguagens e manifestações (MELO, 2003). Devido essas características o lazer constitui-se como uma manifestação de características abrangentes, multidisciplinar, portanto, profissionais de diferentes áreas podem atuar nesse campo.

No PELC, todos os formadores que atuam no programa são da Educação Física, portanto, é um profissional cuja formação inicial esteve, prioritariamente, voltada para as questões do exercício físico, saúde, esporte e, como destaquei o contato foi com a disciplina de recreação, nessa etapa de formação. Isso se constitui como um desafio na atuação desse profissional quando escolhe o lazer como área de atuação. Entendo como desafio, porque a

característica multidisciplinar do lazer exige do profissional uma formação ampla que permita a aproximação e o contato com as diversas linguagens e manifestações culturais.

Segundo Melo (2003, p. 78) esse é o cenário mais comum na área, porque historicamente a responsabilidade do trabalho sempre fica restrita “a um único profissional, ligado a uma área específica, majoritariamente a de educação física”. Entendo que essa restrição é motivada pelos equívocos que ainda há na área acerca de quais são os profissionais que podem trabalhar no campo, situação que reflete a baixa ressonância social do lazer, mesmo considerando todos os avanços do campo na área acadêmica e na formação profissional, está última motivada pela inserção do tema nos cursos de outras áreas (turismo, pedagogia, artes, terapia ocupacional, dentre outras).

Essa é uma pergunta difícil, porque a quem diga que nós que trabalhamos com o fomento do lazer não vivenciamos o lazer e eu me coloco um pouco nisso, [...] (F4 - Entrevista).

Não sou muito bom em exemplo, eu sou aquele que faz o que eu digo mas não faça o que eu faço? [...]. Porque eu sou um cara muito “caxias” com o trabalho [...]. eu acho que trabalhei muito tempo com políticas de lazer e vejo a importância disso na vida das pessoas e ela é muito importante mesmo e eu vou me dedicar esse tempo depois, então eu apreendi o lazer, apreendi a importância do lazer na vida das pessoas e também na minha vida profissional com isso, dessa forma não diria assim que as minhas práticas de lazer teriam sido muito, que me ajudaram a construir a minha prática profissional não (F5 - Entrevista).

Essa é a pergunta mais difícil de responder por que o meu tempo de lazer não tem sido tão grande quanto eu gostaria, [...] eu acho que eu tenho que aumentar meu tempo de lazer e é muito difícil a gente falar isso pras pessoas e não conseguir viver na prática tanto quanto gostaria. Então me culpo assim, meu trabalho na verdade não é uma culpa mais e o que que eu estou fazendo pra mim? Eu vou ao teatro, saio com as minhas amigas, viajo bastante, [...] (F6 - Entrevista).

Observei nos discursos acima que os formadores reconhecem a relevância do lazer na vida das pessoas, no entanto, o trabalho aparece como uma barreira que dificulta a vivência do lazer, do próprio profissional do lazer. Segundo Stoppa; Isayama (1999, p. 170) essa é uma característica comum dos profissionais do lazer que “tem seu ritmo de vida totalmente diferenciado em relação aos outros profissionais, pois suas vivências de lazer fogem a regra social estabelecida culturalmente para a maioria das pessoas”. Deste modo, esses mesmos autores apontam que o profissional do lazer enfrenta três problemas que limitam o acesso ao lazer: 1- a maioria das opções de atividades acontece no tempo em que eles estão trabalhando; 2- distanciamento com os familiares porque o momento disponível é diferente; 3- falta de divisão clara entre os momentos de lazer e trabalho causa o desgaste institucional.

Outros formadores demonstram que conseguiram superar essa lógica na relação entre lazer e trabalho no seu cotidiano.

E ai também no campo pessoal a ampliação das vivências, ao lidar com linguagens diferentes, cenários diferentes, para além do que era relacionado a atividade físico e esportiva sem dúvida qualifica a minha possibilidade de intervenção, porque me abre olhares e interpretações diferentes das possibilidades de vivências do outro no campo do lazer, mas também, de construção e meu olhar e interpretação de meu olhar e interpretação seja em relação ao ensino em relação a do política pública, formação de pessoas que atuam na área, sem dúvida a ampliação do acervo de experiência no campo pessoal e vivencia do lazer qualificam muito fortemente (F1 - Entrevista).

Eu participo de atividades que são naquilo que a gente conhece pela linguagem aí, vinculadas a diferentes interesses culturais no lazer, e que também relaciona diferentes grupos sociais. Então aquela discussão que a gente faz das barreiras, por exemplo, eu tenho que eliminar nas minhas práticas de lazer então eu proponho atividades que são de grupos sociais diferenciados do meu, vamos dizer assim, classe sociais, eu participo de atividades que são grupos sociais diferentes da minha faixa etária, eu participo de grupos sociais que são diferentes da minha cultura. [...]. Então eu sou capaz de fazer com que esses objetos que emergem nesse tempo, as coisas que a gente ouve, as coisas que a gente vê, as coisas que a gente experimenta, os contatos que a gente fazem, eles acabam virando elementos de problematização, exemplos, vira elementos de reflexão, vira elementos de confrontação com alguma proposição acadêmica, que possa explicar isso (F9 - Entrevista).

Eu acho que pra quem, para o profissional que trabalha na área do lazer, eu acho que quanto mais experiências vivenciais ele tem melhor ele se qualifica pra que ele possa até falar com outro de um lugar que é da experiência né, que não apenas do livro, do repertório de atividade né, enfim essa é a minha percepção eu acho que quando a gente experimenta a gente fala com mais propriedade né, com mais possibilidade de ter credibilidade, acredito, com os grupos (F11 - Entrevista).

A sem dúvida eu acredito que sim porque eu percebo a visão que eu tenho hoje em relação ao lazer, e quando a gente vai conversar com outras pessoas, quando a gente tá num momento de formação, por exemplo, dos agentes sociais, que a gente vive com experiências mais limitadas, eu percebo que as minhas experiências no campo do lazer em momento de lazer, por eu gostar muito de cinema, gostar muito de música de shows e tudo mais, faz com que eu tenha uma visão naturalmente mais ampla do lazer, não muito limitada as atividades esportivas [...] (F12 – Grupo Focal).

Os formadores (F1, F9, F11 e F12) reconhecem que a busca por diferentes experiências de lazer contribuiu para a formação cultural, pois o contato com as diversas linguagens e manifestações culturais permite ao formador conhecer e sentir diferentes práticas culturais que podem desencadear em construção dos saberes sobre lazer, pois se relacionam a possíveis conteúdos a serem trabalhados na atuação profissional.

Segundo Melo (2003, p. 78) a busca por essa formação deve ocorrer fora dos bancos das universidades, articulando o vivido nesses momentos aos fundamentos teóricos do campo

do lazer e procurar sempre que possível “se informar e se capacitar para desenvolver conteúdos ligados a outros campos que não os de sua formação original”.

Essa formação abrangente que busca viver, sentir, agir, experimentar e dialogar com a diversidade cultural, permite conexões com a cultura vista como uma prática produtiva em processo de mudança permanente que “perpassa todos os acontecimentos das nossas vidas, as representações que fazemos desses acontecimentos e os entendimentos que temos das coisas da vida” (PARAÍSO, 2010, p. 34). Corroboro com essa autora que anuncia o fato do lazer ser compreendido como cultura é o que o coloca em conexão com o currículo. Nesse sentido as práticas de lazer e o currículo constituem-se como textos culturais,

textos que produzem sentidos e significados sobre o mundo, e que suas narrativas e seus significados nos ensinam, nos formam e nos constituem como sujeitos de determinados tipos teremos que lutar muito para fazer o currículo - esse que forma os profissionais em lazer, por exemplo -, contar outras histórias, incorporar outros saberes, outras narrativas, produzir outros significados e estabelecer outros problemas. Saberes e significados que permitam aos seus futuros profissionais olhar o lazer como “prática cultural” que possui uma política e uma pedagogia; uma prática cultural que ensina e forma; uma prática cultural que governa condutas e produz sujeitos de determinados tipos (PARAÍSO, 2010, p. 29-30).

Destarte entendo que o formador do PELC, ao se envolver com a formação cultural, busca estímulo para as suas ações, passa a valorizar e ressaltar as diferenças e os diversos olhares sobre uma realidade. Nesse contexto o profissional abre caminhos para fundamentar sua atuação como um animador cultural, que encara seu trabalho

como uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica) pautada na ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais (considerando as tensões que nesse âmbito se estabelecem) que concedem concretude à nossa existência cotidiana, construída com base no princípio de estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a ideia de indivíduos mais fortes para que tenhamos uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do *status quo* e para a construção de uma sociedade mais justa (MELO, 2006, p. 60).

Ao buscar atuar como animadores culturais, os formadores do PELC passam a considerar que formar as pessoas no lazer também significa formá-las culturalmente, na perspectiva de tornar a cultura como uma das forças, juntamente com a economia e a política - que se conflitam e competem entre si - que compõem a sociedade. Esse cenário aponta o plano cultural como esfera da vida que influencia o cotidiano dos sujeitos e a organização da

sociedade, portanto, a cultura ao ser considerada e tratada como um dos eixos centrais na formação no lazer permite o questionamento e a problematização de verdades, de conhecimentos, de saberes, do currículo e da educação produzidas na vida dos sujeitos.

Nesse movimento de entender a construção de saberes sobre lazer na trajetória dos formadores e relacionando com texto sobre currículos e com os conteúdos das entrevistas e dos grupos focais, vejo que os formadores procuram diferentes caminhos para a construção de saberes sobre lazer e, concomitantemente, para qualificarem sua intervenção profissional. Dessa forma, reconhecem que atuar no campo do lazer exige essa formação constante que se concretiza nos estudos acadêmicos, atuação profissional e experiências de lazer.

Eu concordo que o papel do formador, acima de tudo, é o constante formar-se, eu acho que nós não somos o dono da verdade, nós não somos o dono da política, nós não somos o sabe tudo, ao longo do processo nós estamos sempre nos formando, nos formando em dois aspectos, nos formando na parte dos saberes propriamente dito resultante da prática do programa mais nos formando enquanto ser político, que é aquilo que ela falava também, concordo plenamente. Porque esse ser político ele se expressa inclusive nas nossas atitudes a nível do próprio programa, o próprio programa de formação que está previsto nesse sistema do PELC (F3 – Grupo Focal).

Eu fico vendo que ao longo, que marca para mim mesmo, hoje eu percebo que não é nada pronto e acabado, que não tem como eu chegar e dar e conceituar esse lazer porque conceituar, porque eu vejo que os teóricos nem estão com isso fechado, e que na verdade, cada espaço, dentro de sua perspectiva de construção cultural vai estar construindo o seu lazer da forma como, na forma como, como eles acreditam, eu vejo isso, então teoricamente o que fica marcado para mim é isso que é uma construção cultural de um povo e que cada povo terá a sua de acordo com o seu tempo e suas visões de mundo (F10 – Entrevista)

Sobre o que aprendemos nesse programa. Acho que esse é o maior legado maior escola o que a gente aprende na vida com o programa não dá pra gente dimensionar numa aula, a gente não dimensiona num curso, a gente não aprende numa graduação, num mestrado num doutorado. Considerando essa questão que o campo da experiência no PELC ele é superdimensionado e traz também outros olhares possíveis, especialmente quando a gente vai tratar disso no campo teórico, quanto há uma distância nesse processo, o quanto há ainda a se aprender o acumular de experiências, o quanto ainda é necessário de caminho a percorrer de coisas que não depende somente de um processo de formação, não depende somente de um programa como o PELC, e como nós somos voláteis em relação a como a sociedade se organiza. Então isso é fundamental. Talvez uma das coisas que eu mais tenho me incomodado é como nós reconhecemos a importância e o papel de uma política de lazer no nosso país, mais como essa política ela não reverbera em relação a sociedade, ou seja, as vezes a gente quer trabalhar e quer convencer as pessoas de que tudo isso é muito importante, mas não está na escala de prioridade enquanto um corpo de organização que vai reivindicar tal ação, embora a gente saiba que as experiências de lazer estão aí postas no cotidiano de todo mundo, isso não quer dizer que não seja importante (F3 – Grupo Focal).

O discurso dos formadores do PELC retrata o quanto o processo de construção de saber no próprio programa torna-se central para que as ações sejam qualificadas, pois a atuação em programas sociais de esporte e lazer colocam os profissionais em contato

constante com situações que ainda não foram discutidas no campo teórico. Isso significa que os formadores se expõem e buscam enxergar o mundo de diferentes lugares, em contato com a realidade e dialogando com a teoria e os saberes que constroem nas diferentes dimensões da vida. Dessa forma, busca alternativas para superar os desafios do cotidiano, com o propósito de se aproximarem dessa realidade, questionando e problematizando os processos pelos quais as “verdades” são produzidas e como os saberes inventados e os conhecimentos são construídos nessa área.

Esse movimento se aproxima das ideias de Schön (2000) quando afirma que no processo de formação continuada existe uma íntima relação entre o conhecimento tácito ou cotidiano e o conhecimento resultante da reflexão na ação. No entanto, a superação da dicotomia teoria e prática é um desafio que precisa ser analisado com mais profundidade no campo do lazer, apesar da existência de trabalhos como o de Marcellino (2010). Dessa forma, não desconsidero a contribuição de estudos que entendem a formação e a construção de saberes a partir de uma relação dialética.

Por isso, entendo que os formadores (re)constróem seus saberes sobre lazer buscando estratégias que atendam os desejos e necessidades dos municípios, estados ou instituições que procuraram o PELC como uma alternativa para a política pública de esporte e lazer local. Esse deslocamento permite aos próprios formadores, equipe de gestores do programa (SNELIS e UFMG) direcionar diferentes olhares para os artefatos que envolvem o PELC, perceber seus limites e fragilidades, como também, produzir outros saberes e estratégias que se configurem como alternativas para atender a demanda sem deixar de contemplar seus princípios centrais.

Esse processo de construção de saberes sobre lazer significa estabelecer intervenções pedagógicas no plano cultural, por meio de práticas reflexivas que possam instrumentalizar os sujeitos para questionar a realidade, levando-os a compreender que o acesso efetivo ao direito ao lazer exige conscientização e engajamento de todos.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio a que me propus nesta tese consistiu em identificar e analisar a construção dos saberes dos formadores do PELC considerando a trajetória do grupo, espaços, pessoas e instituições que influenciam e influenciaram a formação desses formadores. Assim sendo, busquei ao longo da pesquisa analisar a trajetória profissional do grupo de formadores; compreender como os saberes pessoais e da formação profissional (considerando a relação com os espaços, as pessoas, as instituições e as experiências) foram construídos e articulados com a sua trajetória na atuação como formador do PELC e analisar se as experiências de lazer dos formadores influenciam e/ou foram apropriadas como saber sobre o lazer e a possível relação com a qualificação na formação do profissional para atuar na área.

Iniciei a trajetória da pesquisa buscando entender os pressupostos dos temas que relacionam com o objeto central da pesquisa e concomitantemente estabelecendo, pensando e definindo estratégias metodológicas que me ajudasse, a partir de um olhar ordenado e rigoroso, que não tivesse a pretensão de encontrar verdades e certezas, e sim possíveis respostas que revelassem sobre o que os formadores vivenciaram e experimentaram nos encontros, nos espaços e instituições de trabalho, nos momentos de lazer nas diferentes fases da vida, considerando a justaposição do conhecimento e das subjetividades.

Este estudo possibilitou identificar diferenças e semelhanças na trajetória do grupo de formadores. Diferenças porque o processo formativo de cada um deles ocorreu em espaços, tempos, contextos sociais e de formação profissional em territórios diversos. Similaridades porque a trajetória, as experiências, as escolhas e a busca constante por saberes sobre lazer os levaram para atuar como formador de um programa social de esporte e lazer que visa oportunizar acesso a essas manifestações culturais.

Partindo do pressuposto que a atuação do profissional no âmbito do lazer acontece no plano cultural, entendo que os momentos vivenciados nas diferentes fases da vida e em diferentes contextos são relevantes. Destarte, optei por iniciar a compreensão da trajetória dos formadores analisando as experiências no período da infância e juventude. Identifiquei que ao longo dessas duas fases os formadores construíram saberes sobre brincar, jogar, a prática de esportes, dançar, escutar música, teatro, cinema vivenciados nos diferentes espaços e contextos. Para alguns formadores o período da juventude também ficou marcado pelo envolvimento com movimentos sociais o que propiciou o trabalho com a recreação e o trabalho voluntário no campo.

Em relação à formação inicial identifiquei que as experiências com as práticas esportivas em diferentes espaços (escola, rua, clube) e níveis (lazer e atleta) foram decisivas na escolha da Educação Física como área de formação e atuação profissional. Os saberes sobre lazer, construídos no decorrer do curso, aconteceram de forma restrita para a maioria dos formadores, pois tiveram um currículo que privilegiou a formação técnico-prático. Somente duas formadoras, que cursaram a graduação após os anos 2000, acessaram o currículo com outra perspectiva, o que oportunizou, ainda na graduação, o contato com diferentes experiências formativas de caráter mais técnico-científico. Identifiquei que essa diferença na formação inicial impactou no período que esses formadores puderam acessar a pós-graduação (*stricto sensu*). A maioria dos formadores inserida no primeiro grupo buscou a continuidade de estudos após ingressarem no mercado de trabalho e o outro fez o percurso inverso.

O envolvimento com o movimento estudantil apareceu como um aspecto presente na trajetória da maioria dos formadores, o que permitiu a construção de saberes relacionados ao engajamento político, pedagógico e de formação cultural, desenvolvendo noções acerca do trabalho coletivo e mobilização de pessoas. Isso provavelmente impactou diretamente em sua relação com um Programa como o PELC que tem como objetivo democratizar a prática esportiva e de lazer.

Observei que todos os formadores buscaram a pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e outros espaços acadêmicos (grupos de pesquisa e eventos científicos) em diferentes momentos da sua trajetória, com o objetivo de conhecer mais sobre o lazer, qualificar a sua formação e atuação profissional e ainda contribuir com o avanço na produção de conhecimento na área. Entendo que a vinculação com esses espaços permite que o formador possa atuar como um profissional reflexivo nos diversos espaços onde desenvolve a sua intervenção. Nesse sentido é necessário que tanto os estudos quanto a prática estejam permeadas pela curiosidade de saber, buscando a interseção e vislumbrando possibilidades de trocas entre o que se faz e o que se pesquisa.

No campo da atuação profissional identifiquei que todos os formadores possuem formação em Educação Física. Entendo que o fato da condução dos trabalhos no campo lazer ficar majoritariamente na responsabilidade do profissional dessa área específica, seja fruto da relação histórica entre as duas áreas. Outro aspecto que observei, versa sobre a experiência dos formadores como professores (ensino básico e/ou superior), essa atuação pode contribuir para a construção de saberes pedagógicos para planejar e estabelecer estratégias de

intervenção no campo do lazer e em especial na formação do PELC, desde que nesse processo sejam consideradas as especificidades deste campo de estudos.

Também identifiquei a recreação e a política pública como outros dois segmentos que os formadores tiveram experiências. Na recreação foi possibilitado aos formadores a ampliação do repertório de atividades que ao longo da carreira se ressignificou em decorrência dos processos formativos vivenciados. A atuação com a gestão da política pública de lazer contribuiu com a ampliação dos saberes sobre esse segmento da área e o contato, com estudiosos e pesquisadores do lazer. Para esses formadores esse momento se configurou como o mais significativo acerca do lazer, pois conheceram a especificidade da área e passaram a compreender a política pública de lazer como a ação que pode democratizar o acesso ao lazer.

Enxerguei a atuação e a formação no PELC como outros dois momentos que possibilitaram aos formadores o acesso ao saberes sobre lazer. Identifiquei que os conhecimentos construídos (diversidade, política pública, estratégias e metodologias) decorrem da intervenção pedagógica investigativa. Além disso, articulados aos contextos dos espaços de atuação e formação do programa possibilitaram o debate e a sua (re)construção e a ressignificação dos formadores como sujeito social, político e cultural. Nesse sentido, acredito que os formadores compreendem a intervenção no plano da cultura como um espaço de disputas sociais, que pode contribuir com a conscientização das pessoas acerca da conquista dos seus direitos.

Notei que as experiências de lazer foram destacadas como momentos significativos para o processo de (re)construção dos saberes sobre lazer, pois os formadores reconhecem que para atuar no campo do lazer há uma necessidade de formação cultural, manifestada através de atividades ligadas as diversas linguagens e manifestações culturais (arte, música, dança, teatro, cinema, passeios). Vejo que as experiências de lazer podem se conectar as intervenções pedagógicas do profissional do lazer, a fim de tornar a cultura uma esfera da vida dos sujeitos, que deve provocar o questionamento e a problematização de “verdades”, de conhecimentos, de saberes, do currículo e da educação produzidas na sua vida e na sociedade.

Diante desse inventário acerca da construção dos saberes sobre lazer, na trajetória dos formadores, percebi que o grupo se reconhece como parte do processo para a qualificação do PELC. Entendo assim, porque esse tipo de política está sujeita a intervenções que fogem da esfera da intervenção pedagógica. Entretanto, o programa ao longo da sua trajetória, ao manter o sistema de formação com um dos seus eixos centrais, vem permitindo às instituições parceiras acessarem uma ação que pode contribuir com o desenvolvimento de uma política setorial nos municípios ou mesmo apresentar outros caminhos para as já existentes.

Nesse sentido os formadores percebem avanços nessa política pública e entendem que contribuem para qualificar o processo, como também reconhecem que ainda existem limites, que quando descobertos precisam ser superados, mesmo sabendo que surgirão outros limites. Afinal, a sociedade produz novos objetos e artefatos nas diversas esferas da vida do sujeito e das instituições, inclusive no lazer, o que provoca modos de ser, estar, pensar e agir das relações sociais, econômicas, culturais e políticas e, por conseguinte nos modos de viver a realidade.

Essas experiências tornaram-se saberes que subsidiam as intervenções do formador nas discussões, permitindo acordos e entendimentos acerca dos temas intrínsecos ao lazer (ludicidade, atuação e formação profissional, espaços, equipamentos e políticas públicas de lazer) na perspectiva de permitir a superação das visões e concepções funcionalistas e mercadológicas, que dificultam o acesso de todas as pessoas ao lazer como um direito social.

Olhar para o lazer como prática cultural não significa abandonar os aportes sociológicos e pedagógicos, mais sim, perceber a necessidade de disseminar o lazer como um direito social, que deve ser conquistado, por todos e como dever do Estado. Para essa conquista não é possível pensar o lazer somente como um instrumento e uma atividade a ser consumida e, sim como uma prática cultural que pode contribuir com a formação cidadã e política dos sujeitos.

O lazer pode e deve ser disseminado por meio desses valores e os profissionais da área, inclusive os formadores de programas sociais, devem atuar construindo e reconstruindo os saberes sobre lazer num diálogo constante entre as experiências que vivenciam sobre o tema no seu cotidiano (formação cultural, estudos e atuação profissional) e a realidade onde os saberes se constroem, dos espaços onde atuam. Nesse contexto é possível a construção de novos saberes e o empoderamento dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As similaridades que oportunizaram o encontro desses profissionais nessa esfera de atuação contribuíram com a construção dos seus saberes sobre lazer, permitindo a ressignificação da concepção de lazer. Entendo que o fomento dessa mudança teve como mote o encontro com as diferentes realidades e grupos de sujeitos no decorrer da trajetória de atuação no PELC e nos espaços de formação acadêmica e cultural. Esses momentos ofereceram aos formadores a oportunidade de saborearem diferentes discursos que tem a intenção de empoderar através dos saberes.

Esse entrelaçamento possibilitou aos formadores conceberem o lazer como uma prática cultural, que para ser disseminado como um direito social precisa ter uma política

pública para a área estruturada, planejada, implementada, executada, monitorada e avaliada em diálogo constante com interlocutores dos setores e grupos que a constroem.

O que os formadores experimentaram na sua trajetória, desde a sua infância até o que produzem e experimentam nas diversas esferas na atualidade, refletem no seu modo de ser, estar, agir e conduzir. Revelam nessas esferas, que arraigados pelas subjetividades, sentidos e significados que os marcaram também os permitiram estabelecer a relação entre o saber e o poder ‘nos’ e ‘com’ os grupos onde convivem e atuam.

Ao identificar esses saberes construídos na trajetória dos formadores vislumbro a possibilidade dos processos formativos do sistema de formação do PELC e os próprios formadores se compreenderem e reelaborarem os saberes sobre lazer e política pública que foram produzidos, de maneira reflexiva, na realidade das ações para o planejamento, desenvolvimento, execução e acompanhamento junto aos convênios. Entre as possibilidades de disseminação e construção de outros saberes destaco a necessidade de mais envolvimento com os processos formativos à distância que ocorrem entre as diversas instâncias do programa (formador e EAD; formador e técnicos SNELIS; formador s convênios) e da apropriação do conhecimento produzido pela rede CEDES.

Além disso, esse estudo abre possibilidades para que gestores do PELC possam refletir e repensar as ações de formação desenvolvidas no interior do programa, seja no que se refere a eixo de formação de agentes sociais ou no âmbito da seleção e formação dos próprios sujeitos dessa pesquisa (os formadores).

A escolha por versar sobre esse tema deixa a certeza que ainda há muito para se debruçar a respeito da construção dos saberes sobre lazer. Nesse estudo me arrisquei, ainda com muitos medos e incertezas, a trilhar por um caminho que se aproxima de teorias e conceitos vinculados ao campo da Educação e dos Estudos Culturais, que podem contribuir para os avanços nos estudos sobre formação e outros temas no campo do lazer. Como sugestão fica o desafio para que outros estudos que possam investigar a construção dos saberes sobre lazer em relação ao sistema de monitoramento e avaliação, metodologias e estratégias das ações, conteúdos do lazer e diversidade, municipalização e tecnologia da informação.

Diante do desafio que tracei a partir de 2012 e dos caminhos que busquei percorrer para perceber os possíveis saberes que esses profissionais descobriram sobre lazer, ao longo da sua trajetória e os ressignificam no cotidiano. Entendo que esses saberes estão relacionados ao brincar, jogar, esportes, lazer, política pública, política, formação, formação cultural, estratégias, metodologias. Saberes que sempre devem ser contextualizados com a realidade,

considerando os modos de ser, estar, viver e sentir dos sujeitos que fazem parte da sua intervenção, este caminho permite a reinvenção dos sujeitos e da própria ação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 5-24, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jistm/v6n1/02.pdf>. Acesso em 14 jul. 2015.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 2, p. 263-280, mai./ago. 2007.
- AMARAL, S. C. F; PEREIRA, A. P. C. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de Educação Física, esporte e lazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 31, n. 1, out. 2009. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/631/391>. Acesso em: 11 fev. 2014.
- AMORIM FILHO, M. L. RAMOS, Glauco Nunes Souto. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, v. 24, n. 2, p. 223-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n2/v24n2a06>. Acesso em: 02 mar. 2016.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAÚJO, S. M. (Org.). **Conselhos estaduais de esporte e lazer no nordeste brasileiro**: participação popular e controle social em questão. São Luis: EDUFMA, 2011.
- ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 14, n. 40, jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n40/1712.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.
- BEHRING, E. R.. Política Social no contexto da crise capitalista. **CFESS/ABEPSS. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 301-321, 2009.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BONALUME, C. R. O paradigma da intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 14, p. 1-26, 2011. Disponível em: <https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/511>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 10 out. 2014.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A.; Aplicações metodológicas da técnica de grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista SPAGESP**, v.6, n.1, 2005, p. 74-80. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702005000100010&script=sci_arttext Acesso em: 20 jul. 2014.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BRACHT, V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 22, n. 1, p. 53-63, jul. 2000. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753/427>. Acesso em: 06 jan. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102408> Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. **Medida provisória nº 103**, de 1º de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jan. 2003 (Edição especial). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2003/103.htm. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. **Caderno de potencialidades e dificuldades do Esporte Nacional**. Ministério do Esporte. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. **Conferência Nacional do Esporte**: Documento final. Brasília, 2004b. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Esporte/deliberacoes_1_conferencia_esporte.pdf. Acesso em: 20 nov. 2014

BRASIL. **Decreto nº 91.452**, de 19 de julho de 1985. Institui comissão para realizar estudos sobre o desporto nacional. Brasília, 22 jul. 1985. n. 91.452. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91452-19-julho-1985-441587-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. **Decreto s/nº**, de 21 de janeiro de 2004. Institui a Conferência Nacional do Esporte e dá outras providências. Brasília, 2004c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Dnn/Dnn10107.htm. Acesso em: 20 nov. 2014

BRASIL. **Decreto nº 7.529**, de 21 de julho de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério do Esporte, e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7529.htm. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 04 fev. 2016.

BRASIL. **Manual de orientação do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer - Ministério do Esporte, 2004d.

BRASIL. **Manual de Orientações para Implementação do Programa Esporte e lazer da Cidade**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

BRASIL. **Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos**. Plano plurianual 2012-2015: projeto de lei. Brasília: Ministério do Planejamento, 2011. 278p. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/PPA/2012/mensagem_presidencial_ppa.pdf Acesso em: 20 nov.2014

BRASIL. Ministério do Esporte, **Programa Esporte e Lazer da Cidade**: edital 2012. Secretaria Nacional de Educação, Esporte, Lazer e Inclusão Social. Brasília: SNELIS, 2012. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/PELC2012/diretrizesEdital2012V4.pdf> Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Esporte, **Programa Esporte e Lazer da Cidade**: edital 2013. Secretaria Nacional de Educação, Esporte, Lazer e Inclusão Social. Brasília: SNELIS, 2013. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/diretrizesPELCEdital2013.pdf> Acesso em: 20/nov.2013.

BRASIL. Ministério do Esporte, **Programa Esporte e Lazer da Cidade**: edital 2016. Secretaria Nacional de Educação, Esporte, Lazer e Inclusão Social. Brasília: SNELIS, 2016. Disponível em: <http://www.snelis-me.com.br/portal/images/2016-01-07-Editais/Diretrizes/Diretriz%20PELC.PDF>. Acesso em: 18 jan.2016.

BRKANITCH FILHO, E. **Grupo focal on-line, mídia de divulgação interativa, sexualidade e educação de adolescentes**. 2012. 128p. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96240/299615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jul .2014.

BUNCHAFT, A. F.; GONDIM, S. M. G. Sônia Maria Guedes Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 63-77, maio/agosto 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a05v21n2> Acesso: 05 set. 2013.

CAMARGO, L. O. **O que é lazer?**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CABI, A. H. C. **Lazer e esporte nos clubes social-recreativos de Araraquara**. 2006. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELAN, L. P. **As Conferências Nacionais do Esporte na Configuração da Política Esportiva e de Lazer no Governo Lula (2003-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. (Org.). **Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais**. Campinas: Autores Associados. 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **A Formação sitiada: Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa**. 2016. Disponível em: <http://observatoriodoesporte.org.br/docs/LINO-DIRETRIZ-CURRICULAR.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

CAVALCANTI, K. B. **Esporte para Todos: um discurso ideológico**. São Paulo: IBRASA, 1984.

COSTA, J. C. Os estudos culturais em debate: um convite às obras de Richard Hoggart, Raymond Williams & E. P. Thompson. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences, Maringá, v. 34, n. 2, p. 159-168, July-Dec., 2012.

COSTA, L. P. Implantação e desenvolvimento campanha Esporte Para Todos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília n. 35, p.5-12, 1977.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, . p. 36 – 61, mai/jun/jul/ago 2003.

CUNHA, E. R. Saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v.1, n.2, jul-dez. 2007.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Â. I. L. F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.129 – 149.

DAL'LGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.195-218.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre. v. 20, n. 1, jan, p. 5-25, 1999. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23448/000265360.pdf?sequence=1> Acesso em: 14 jul. 2014

DEMO, P. **Participação é conquista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

DRAIBE, S. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas**. IPEA/IPLAN. Brasília, 1989, v. 4, p. 1-66.

DUARTE, A. B. S. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 17, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewArticle/487> Acesso em: 17 jul.2014

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não Entendeu Luria?). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-626, ago 2003.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

ESCOSTEGUY, A. C. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre: Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, p. 87-97, 1998.

ESCOSTEGUY, A. C. Os estudos culturais. **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, p. 151-170, 2001.

FIGUEIREDO, P. O. F. de N. **Política e formação: O programa esporte e lazer da cidade no Distrito Federal e entorno**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2009.

FIORI, José Luís. Estado do bem-estar social: padrões e crises. **Physis: Revista Saude Coletiva**, Rio de Janeiro, n.7, v. 2, p. 129-147, 1997. Disponível em: <http://200.144.182.46/publicacoes/textos/fioribemestarsocial.pdf>

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FRANÇA, T. L. **Educação, corporeidade e lazer: saber da experiência cultural em prelúdio**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UFRN. Natal: UFRN, 2003.

FRANÇA, T. L. A construção do Saber na Formação Profissional em Lazer. In: ISAYAMA, H. F. **Lazer em Estudo: Currículo e Formação Profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 103-126.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n.21, p. 211-259, jun. 2000.

GAUTHIER, C. et al. (Org.). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GREENBAUM, T. L. **The handbook for focus group research**. 2 ed. Sage, 1998. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=i7vfCt3mmnUC&oi=fnd&pg=PA1&dq=greenbaum+1998+focus+group&ots=cqVoQ3E5Y_&sig=Uik1gwxJHJWxMmVGd74Uti_ubvg#v=onepage&q=greenbaum%201998%20focus%20group&f=false Acesso em: 05 jul. 2015.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 397-417.

GIACOMONI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, v. 10, n. 2, p. 119-129, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-09.pdf>

Acesso em: 10 jan. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, C. L.; MELO, V. A. de. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa, **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, janeiro/abril de 2003.

GOMES, C. L. **Significados de recreação e lazer no Brasil**: Reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

GOMES, C. L. Verbete Lazer: Concepções. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.119-126.

GOMES, C. L. A contribuição da pesquisa para a formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010, p. 87-102.

GOMES, C.; PINTO, L. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C. et al. **Lazer na América Latina**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 67-122.

GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciaturas e bacharelados em educação física**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer), Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 15-46, 1997. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf

Acesso em: 5 fev. 2015.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOHLFELDT, A. “A epifania da condição feminina”. **Cadernos de Literatura Brasileira: Adélia Prado**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, junho de 2000, n. 9, p. 69 - 120.

IBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAYAMA, H. F. **Recreação e lazer como integrantes dos currículos dos cursos de graduação em educação física**. 2002. 197f. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ISAYAMA, H. F. Recreação e lazer na formação profissional em Educação Física: Reflexões sobre o currículo. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. **Lazer, recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ISAYAMA, H. F.; GOMES, C. L. Lazer e as fases da vida. In: MARCELLINO, N. C. **Lazer e sociedade**: múltiplas relações. Campinas: Alínea, 2008, p. 155-174.

ISAYAMA, F. H. Atuação do profissional de educação física no âmbito do lazer: a perspectiva da animação cultural. **Motriz**: Revista de Educação Física, v. 15, p. 407-413, 2009.

Disponível

em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2577/2383>.

Acesso em: 20/ fev. 2013.

ISAYAMA, H. F. A formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em estudo**: Currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010, p. 9-25.

ISAYAMA, H. F. et al. Lazer, políticas públicas e formação profissional: análise da política de formação de secretarias de Esporte de municípios as região Metropolitana de Belo Horizonte. In: ISAYAMA, H. F. et al. **Gestão de políticas de esporte e lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 211 - 228.

JOHNSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In SILVA, Tomas Tadeu da (org.) **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

JUNQUEIRA, L. A. Prates. Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersetorialidade. **Saúde e Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 31-46, 1997.

JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2004.

KAMINSKI, L.F.; GOELLNER, S. V. Corpo discente em movimento: reivindicações estudantis na Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul (1957-1964).

Motriz.(Impr.), v. 16, n. 4, p. 984-994, 2010. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/> Acesso em: 02 fev. 2016.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec, 1999.

LINHALES, M. A. **A trajetória política do esporte no Brasil**: interesses envolvidos, setores excluídos. Dissertação (Ciência Política). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

LINHALES, M. A. São as políticas públicas para a educação física/esportes e lazer, efetivamente políticas sociais? **Motrivivência**, Florianópolis, n. 11, p.71-81, set. 1998.

LINHALES, M. A. et al. Esporte e lazer na Grande –BH: por onde caminham as gestões públicas? In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. (Orgs.) **Avaliação de políticas e políticas de avaliação**: questões para o esporte e lazer. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.13-58.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, R. **Ciência e Saber**: A Trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCASSA, L. P. Recreação. In: GOMES, L. G. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, v. 1, p. 196-203.

MARCELLINO, N. C. A ação profissional no lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer**: formação e atuação profissional. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

MARCELLINO, N. C (Org.). **Lazer e esporte**: políticas públicas. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MARCELLINO, N. C.; BARBOSA, F. S.; MARIANO, S. H. Espaços e equipamentos de lazer: apontamentos para uma política pública. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 133-152.

MARCELLINO, N. C. Políticas de lazer: mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Editora Alínea, 2008, p 21 - 41.

MARCELLINO, N. C.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Enarel**: 25 anos de história. Campinas: Autores Associados, 2014.

MARINHO, Alcyane et al. Grupos de pesquisa em lazer e intercâmbios internacionais. **Licere**, v. 14, n. 3, 2011. Disponível em: <https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/download/484/376>. Acesso em: 01 mar. 2016.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEDEIROS, M.. A Trajetória do Welfare State no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos anos 1930 aos anos 1990. In **Texto para discussão n. 852**. Brasília, IPEA, dezembro de 2001. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2058/1/TD_852.pdf Acesso em: 14 fev. 2014.

MELO, M. P. Políticas sociais de esporte e lazer, sociedade civil e teoria de estado: a defesa da radicalidade Gramsciana. **Motrivivência**, n. 38, p. 59-74. jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n38p59/22963>. Acesso em: 14 fev. 2014.

MELO, M. P. Políticas de Esporte e Lazer, Políticas Sociais e Teoria de Estado: em defesa da história. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.3, set/2013. Disponível em: http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV16N03_ar1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2014.

MELO, V. A. O movimento estudantil na educação física brasileira: construção, atuação e contribuições na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 9-19, set. 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2363> Acesso em: 03 Fev. 2016.

MELO, V. A. Lazer e Educação Física: Problemas historicamente construídos, saídas possíveis - um enfoque na questão da formação. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer, recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELO, V. A. **Animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papyrus, 2006.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR. E. D. **Introdução ao Lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

MENICUCCI, T. Políticas públicas de lazer: questões analíticas e desafios políticos. In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. (Orgs.). **Sobre lazer e política**: maneiras de ver, maneiras de fazer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 136-164.

MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.15-22.

MOESCH, M. M. Lazer na intersetorialidade das políticas públicas: novos olhares. In: PINTO, et al. (Org.) **Brincar, jogar, viver**: lazer e intersetorialidade com o PELC. Brasília: Gráfica e Editora América LTDA, 2008.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, A. F. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, Ago. 2004. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 jan. 2015.

MORGAN, D. L. Focus groups. **Annual review of sociology**, Palo Alto, v.22, p. 129-152, 1996. Disponível em: http://digitalvillage.org.uk/docs/wp-content/uploads/2009/02/morgan_d_l_1996_focus_groups_annual_review_of_sociology.pdf Acesso em: 15 Jul. 2014.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. Newbury Park, California: Sage Publications, 1997. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=iBJZusd1GocC&oi=fnd&pg=PR5&dq=MOrgan+-+focus+groups&ots=myNofNcJW5&sig=5OOLed5IE2Zhq4sZSWxO3tNZ8dY#v=onepage&q=MOrgan%20-%20focus%20groups&f=false> Acesso em: 15 Jul. 2014.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002

NOGUEIRA, M. A. A dimensão política da descentralização participativa. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 03, jul.-set./1997

NOGUEIRA, M. A. Os direitos sociais como causas cívicas. **Saúde e Sociedade**, n. 11, p. 15-24, 2002.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 223-238, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n90/a10v2690.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2016

NOVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. (mimeo)

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril 2001 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003 Acesso em: 18/09/2013

OLIVEIRA, J. A. Teoria política e políticas sociais: notas para uma investigação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, abr. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1989000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2015.

OLIVEIRA, P. J. J. A cidadania é para todos: direitos, deveres e solidariedade. **Revista do Curso de Direito da Faculdade da Serra Gaúcha**, n. 7, 2013, p.117-133. Disponível em: <http://mticianosousa.blogspot.com.br/2012/03/resenha-texto-cidadania-classe-social-e.html>

Acesso em: 20 mar. 2014

PAIVA, J. L. (Org.). Por um voluntariado local. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. Campinas: Papyrus, 2003.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002 Acesso em: 20/3/2015.

PARAÍSO, M. A. A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito. In: AMORIM, A. C.; PESSANHA, E. (Org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Caxambu: GT Currículo da ANPED, 2007. p. 07-13.

PARAÍSO, M. A. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 27 - 58.

PAZIN, N. P. A. Esporte para Todos (EPT): a reinvenção da alegria brasileira (1971-1985). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais XXVIII do Simpósio Nacional de História**. Florianópolis: Associação Nacional dos Professores Universitários de História, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434322747_ARQUIVO_textocompletoA_npuh2015.pdf. Acesso em: 21 fev. 2016.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In BOSCHETTI, I et al (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 87-108.

PEREIRA, P. A. P. **Política social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, L. C. B. GRAU, N. C. Entre o estado e o mercado: O público não-estatal. In: PEREIRA, L. C. B. GRAU, N. C. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Caracas: CLAD: Paidós, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivos. In NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>. Acesso em 27 fev. 2016.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=t_nZpaOwj1YC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 27 fev. 2016.

PIANA, M. C. As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento. In PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2009. 233p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 nov. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845>. Acesso em: 03 mar. 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 12 fev. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PINTO, L. M. S. M. Políticas públicas de lazer no Brasil: uma história a contar. In MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p.43-78.

PINTO, L. M. S. M. Legados da Rede Cedes para o esporte de lazer: conquista política pelo conhecimento, tecnologia e governança. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; BASSOLI, A. A. **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Udesc, 2014. p. 331-376.

PINTO, M. G. G. O Lugar da Prática pedagógica e dos saberes docentes na Formação de Professores. **Acta Scientiarum: Educação**, 2010, v. 32 (1), p.111. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9486/9486>. Acesso em: 26 set. 2013.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, p. 169-184, maio/ago, 2009. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/8216/10994>. Acesso em: 16 dez. 2014.

RAMOS, G. N. S. Os estágios extracurriculares na preparação profissional em educação física. **Movimento Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v.1, p.127-141, 2002. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/creupglau.PDF>. Acesso em 04. Mar. 2016

RAMOS, M. L. B. C. (Org.). **Formação no programa esporte e lazer da cidade**. Brasília: Fields, 2011.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p.10-15, jun. 1996. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART02.pdf. Acesso em: 24 fev. 2016.

RAYMOND, D.; TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.

REQUIXA, R. **Sugestão de Diretrizes para uma Política Nacional de Lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC: [Brasília]: CAPES: UAB, 2009. 130p.

RUA, M. G. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, M. G.; VALADAO, M. I. (Orgs.). **O Estudo da Política: Temas Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SANTOS, N.Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.2 p.141-65, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewArticle/3067> Acesso em: 02 mar. 2016

SANTOS, S. **A intervenção no lazer na política de segurança pública: a construção de saberes de oficinairos no Programa Fica Vivo!**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 144p

SANTOS, S.; ISAYAMA, H. F. Formação profissional em lazer: a construção e a mobilização de saberes em contextos de violência. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v.2, n.1, jan./abr. 2015, p. 89-112. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/1486> Acesso em: 01 fev. 2016.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 89-102.

SANTOS, F. C.; AMARAL, S. C. F. Sobre lazer e políticas sociais: questões teórico-conceituais. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/10175>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p.72-92.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p

SCHRÖEDER, C. S.; KLERING, L. R. On-line focus group: uma possibilidade para pesquisa qualitativa em administração. **Cadernos EBAPÉ**. n.2, v.7, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v7n2/a10v7n2.pdf> Acesso em: 14jul.2014.

SILVA, A. G. **Trajetórias e construção do saber docente de professores universitários do campo do lazer**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) Faculdade de Educação Física da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 125p

SILVA, D. S.; BORGES, C. N. F.; ROELDES, A. D. Políticas públicas de esporte e lazer: o processo de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade de Vitória-ES. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 3, p. 640-647, 2014. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/pt/politicas-publicas-esporte-e-lazer/articulo/S010132891470006X/> Acesso em: 28 out. 2014.

SILVA, D. S.; SANTOS, M. I.; AVILA, M. A. Intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer no município de Ilhéus-BA. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 11, n. 3, p. 13-35, 2013.

SILVA, T. T. (org). **Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: vozes, 2000.

SILVA, T. T. (Org.) e Tradução. **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

SILVA, S. R.; CAMPOS, P. A. F. Formação profissional em Educação Física e suas interfaces com o lazer. In ISAYAMA, H. F. (org.). **Lazer em Estudo**. Campinas, SP, 2010, p. 143-162.

SOUSA, E. et al. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

SOUZA, C. et al. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 13 fev. 2014.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

STAREPRAVO, F. A. **Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil: aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico/acadêmico**. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Física)– Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2011.

STAREPRAVO, F. A.; SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. Produção científica brasileira sobre políticas públicas de esporte e lazer: regularidades e tendências na área. In: **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/RBCE>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Org.). Lazer e empresa: a questão do lazer dos profissionais do lazer. In: MARCELLINO, N. C. **Lazer & empresa: Múltiplos olhares**. Campinas: Papirus, 1999. p. 163-175.

STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. Lazer, mercado de trabalho e atuação profissional. In: WERNECK, C. L. G.; STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. **Lazer e mercado**. Campinas: Papirus, 2001.

SUASSUNA, D. M. F. A. O Programa Esporte e Lazer da Cidade: a política de formação para o trabalho e o papel dos agentes sociais. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador/BA, 20 a 25 de set. 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6349/1/EVENTO_ProgramaEsporteLazerCidade.pdf. Acesso em: 28 out. 2014.

TAFFAREL, C. Z. **A formação de professores de educação física e a licenciatura ampliada**. 2012. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=905>. Acesso em: 03 mar. 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acesso em: 18 set. 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. [online]. 2000, v. 21, n.73, p. 209-244. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 18 set. 2013.

TAVARES, G. H. **Gestão da informação e do conhecimento na Rede CEDES (2003-2010)**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/104676>. Acesso em: 17 maio 2015.

TEIXEIRA, Sérgio. O esporte para todos: “popularização” do lazer e da recreação. Recorde: **Revista de História do Esporte**, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/756>. Acesso em: 14 jan. 2015.

TELLES, V. S. Direitos sociais: Afinal, do que se trata? **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 34 - 45, março /maio, 1998.

TERRA, A. M. et al. As conferências nacionais do esporte: avanços e limites na construção de políticas de esporte e lazer. In: **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador/BA, 20 a 25 set. 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6238>. Acesso em: 07 jan. 2015.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 103-114.

TERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.307-323.

TONDIN, G. **A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) em Porto Alegre**. 2011. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010. 163 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/130/livro%20tubino.pdf?sequence=5>. Acesso em: 24 fev. 2016.

UNGHERI, B. O. **A atuação profissional em políticas públicas de esporte e lazer: saberes e competências**. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792>. Acesso em: 29 fev. 2016.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**, Porto Alegre: EdUFRGS, 2000. p. 37-69.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles!. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A, p. 35-47, 2002.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte. n. 23, maio/ago. 2003, p. 5-15.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, 2012, p. 83-94. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1635/1518> Acesso em 5 fev. 2015.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C. Conhecimento e saber: alguns apontamentos para os estudos de currículo. In SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, et al (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87.

VERONEZ, L. F. C. **Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte após a Constituição de 1988**. 2005. 376 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

VIEIRA, L. H. S. **Estudos sobre a gestão do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2010.

WERNECK, C. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

WERNECK, C. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: WERNECK, C. G.; ISAYAMA, H. F (org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WESTPHAL, M. F.; MENDES, R. Cidade saudável: uma experiência de interdisciplinaridade e intersetorialidade. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 6, p. 47-61, 2000.

WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M. M.. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletim Oficina Sanitária**. Panamericana, v.120, n.6, p.472-481, 1996. Disponível em: <http://hist.library.paho.org/Spanish/BOL/v120n6p472.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

ZOTOVICI, S. A. et al. Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil e possibilidades de intersetorialidade. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 16, n. 3, 2013. Disponível em: <http://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/389>. Acesso em: 06 abr. 2014.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE FORMADORES



EEFFTO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, FISIOTERAPIA E
TERAPIA OCUPACIONAL

Belo Horizonte, 14 de julho de 2014

Prezado(a) formador(a),

Meu projeto de tese, desenvolvido junto ao programa de Pós-graduação em Estudos do Lazer, no nível de Doutorado, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, sob a orientação do Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama é intitulada “Formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): Análise da Formação de Formadores” e tem como objetivo identificar e analisar a construção dos saberes dos formadores do PELC considerando a trajetória do grupo, espaços de formação, pessoas e instituições que influenciam a formação.

Nesse sentido, gostaria de convidá-lo a participar como sujeito do estudo. Para tanto, pretendo, inicialmente, acessar os currículos Lattes de todos os voluntários e realizar uma primeira análise. Portanto, é importante destacar que necessito da atualização do seu currículo na Plataforma Lattes até o dia **30 de julho de 2014**.

Em seguida pretendo realizar entrevistas individuais *on line* e grupos focais no próximo evento de formação de formadores (previsto para o segundo semestre de 2014). Para coletar esses dados, entrarei em contato no mês de setembro para agendarmos a data e o horário, de acordo com a sua disponibilidade.

Anexo a esta mensagem encontra-se um arquivo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deve ser assinado e digitalizado para envio ao meu endereço eletrônico **andrechacapi@gmail.com** até o dia **5 de agosto de 2014**.

Agradeço desde já a sua colaboração, que muito irá contribuir para o desenvolvimento do meu estudo e, conseqüentemente, para um melhor entendimento sobre as relações entre formação profissional e políticas públicas de esporte e lazer.

Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos que forem necessários.

Atenciosamente,

André Henrique Chabaribery Capi
Doutorando em Estudos do Lazer

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama
Orientador do Estudo

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: FORMAÇÃO NO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC): ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE FORMADORES

O curso de Doutorado em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais está realizando este estudo coordenado pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama com a participação do doutorando André Henrique Chabaribery Capi.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar a construção dos saberes dos formadores do PELC considerando a trajetória do grupo, espaços de formação, pessoas e instituições que influenciam a formação. Para isso, participarão desta pesquisa os formadores que atuam no referido programa desenvolvido pelo Ministério do Esporte e coordenado pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS).

Para a realização da pesquisa de campo utilizaremos a análise do currículo Lattes dos voluntários, entrevistas individuais *on line* e grupos focais que serão gravados, transcritos e analisados para fins desse estudo como fonte de informações. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem em garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Para tanto, os dados coletados serão mantidos no Oricolé – laboratório sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer da UFMG. Os sujeitos serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores e a identidade dos voluntários não será revelada publicamente. A coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética.

As entrevistas serão realizadas através de instrumentos de conversas *online* e o grupo focal presencialmente. O grupo focal será coordenado pelo doutorando responsável pela pesquisa durante o evento de formação de formadores do PELC, previsto para ocorrer no segundo semestre de 2014. Para coletar esses dados o doutorando entrará em contato com os voluntários no mês de setembro para agendar a data e horário, de acordo com a disponibilidade de cada um no decorrer do evento. Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do doutorando, não havendo qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários.

Entendemos que este estudo poderá contribuir para avançarmos no debate sobre as relações entre formação profissional e políticas públicas de esporte e lazer além de possibilitar questionamentos e reflexões sobre o papel da formação num programa social que tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento de uma Política de Estado para a área de esporte e lazer. Nesse sentido, a participação dos sujeitos envolvidos no programa na coleta de dados é fundamental.

Com o objetivo de evitar possíveis desconfortos e riscos aos participantes da pesquisa, na etapa de coleta de dados, garantimos um local seguro e confortável equipada com aparelhos de captação de imagem e áudio. Após a análise dos dados os resultados da pesquisa serão divulgados somente no meio acadêmico (congressos, seminários, periódicos).

Assumimos o dever de tornar público o resultado desta pesquisa e reiteramos nossa disponibilidade na prestação de esclarecimentos, em qualquer etapa do estudo. Asseguramos total liberdade aos participantes que poderão recusar a participar ou mesmo retirar seu consentimento sem qualquer tipo de ônus para ambas as partes envolvidas (pesquisado e pesquisador). Também destacamos que cada entrevistado receberá, via correio, uma cópia deste documento. Disponibilizamos-nos através do endereço Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Oricolé – laboratório sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer, Av. Presidente Carlos Luz, 4664/Campus UFMG, Pampulha, Belo Horizonte-MG, (31) 3409-2337 e divulgamos os dados do Comitê de Ética da UFMG (COEP) para esclarecimentos estritamente relacionados às dúvidas de ordem ética: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (31) 3409-4592.

Assim, se você entendeu a proposta da pesquisa e concorda em ser voluntário favor assinar abaixo dando o seu consentimento formal.

Desde já, agradecemos pela compreensão e voluntariedade.

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama
Professor orientador da pesquisa

André Henrique Chabaribery Capi
Doutorando

Eu, _____, portador do CPF
_____ e RG _____, aceito participar da pesquisa

intitulada: **Formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): Análise da Formação de Formadores.**

APÊNDICE C- ROTEIRO ENTREVISTA

Data e horário

Nome do entrevistado

Título da pesquisa: Programa Esporte e Lazer da Cidade: análise da formação de formadores

Objetivo: Identificar e analisar a construção dos saberes dos formadores do PELC considerando a trajetória do grupo, espaços de formação, pessoas e instituições que influenciam a formação.

Tempo de formação: Graduação; Especialização; Mestrado; Doutorado; Complementar

1- Fale sobre a sua trajetória pessoal - formação escolar básica, lazer, esporte, atividades artísticas - até estabelecer a Educação Física como sua área de formação profissional?

2- Como você descreve o seu percurso como estudante na formação inicial em Educação Física?

3- O que pode ser destacado (locais/ espaços, momentos, experiências) nessa formação inicial como essencial para sua formação e atuação profissional no campo do lazer?

4- Fale sobre a sua trajetória profissional?

5- O que pode ser destacado nessa trajetória profissional que possa ter contribuído com a sua formação e atuação profissional no campo do lazer?

6- Quais pessoas, grupos e ou momentos, em sua opinião, marcaram a sua trajetória? Qual a contribuição desses grupos, pessoas e ou momentos para sua formação e atuação profissional?

7- De que maneira suas experiências pessoais de lazer contribuem com a sua formação e atuação profissional no campo do lazer?

8- De que maneira foram desenvolvidos, ao longo da sua trajetória, os seus saberes específicos sobre lazer?

9- De que maneira os saberes mobilizados nesses momentos/ espaços (cursos, projetos, programas, lazer, trabalho) tem contribuído com a sua formação e atuação profissional?

APÊNDICE D - CARTA CONVITE AGENDAMENTO ENTREVISTA

Boa tarde

Prezada Formador(a) do PELC

No mês de novembro tive o meu projeto de doutorado, intitulado “Formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): Análise da Formação de Formadores”, aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O próximo desafio é iniciar a pesquisa de campo por meio da realização das entrevistas on line, conforme proposto na carta convite que a enviei no mês de julho do ano corrente.

Faço este contato para agendar uma data e horário, de acordo com a sua disponibilidade, neste mês de dezembro, para a realização da entrevista que será realizada via gmail hangout.

Para o formador ou formadora que não tem uma conta de e-mail neste portal, criei uma conta específica (andrecapipesquisa@gmail.com - senha: formadorespelc) para a realização do procedimento.

Para organizar esse processo comunico que estarei online, cinco minutos antes do horário combinado para fazer a chamada. O formador a ser entrevistado terá que acessar o e-mail de um computador ou notebook com câmera de vídeo e microfone. Para iniciarmos a entrevista, o formador terá que aceitar a chamada de vídeo após receber um sinal sonoro no e-mail. aguardo um retorno com disponibilidade de data e horário até a sexta-feira (05/12/2014).

Agradeço desde já a sua colaboração, que muito irá contribuir para o desenvolvimento do meu estudo e, conseqüentemente, para um melhor entendimento sobre as relações entre formação profissional e políticas públicas de esporte e lazer.

Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos que forem necessários.

Atenciosamente,

André Henrique Chabaribery Capi
Doutorando em Estudos do Lazer

APÊNDICE E - CARTA CONVITE AGENDAMENTO GRUPO FOCAL

Araraquara, 25 de junho de 2015.

Prezados Formadores do PELC

Após a realização das entrevistas *online* tenho previsto para o mês de julho, a realização deste outro procedimento de coleta de dados que também será via *Hangout*, o mesmo recurso utilizado nas entrevistas, entretanto, com a participação simultânea de cinco ou seis formadores em cada grupo, totalizando três grupos.

Assim, venho por meio deste convidá-lo para participar do grupo focal, que será realizada como continuidade da coleta de dados de minha pesquisa de doutorado intitulada “Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): Análise da Formação de Formadores”.

Portanto, caso aceite participar dessa atividade, solicito que, inicialmente, me envie sua disponibilidade de data e horário no mês de julho de 2015, para a realização desta última etapa da pesquisa.

Aguardo um retorno com sua disponibilidade até a terça-feira (28/06/2015). E agradeço desde já a sua colaboração, que irá contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, que tem como objetivo compreender as relações entre formação profissional, políticas públicas e esporte e lazer.

Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

André Henrique Chabaribery Capi
Doutorando em Estudos do Lazer
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

APÊNDICE F - CARTA SUGESTÃO HORÁRIO DO GRUPO FOCAL

Araraquara, 14 de agosto de 2015.

Prezados Formadores do PELC

Agradeço a possibilidade de contar com esse grupo em mais uma etapa da coleta de dados da pesquisa de doutorado “Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): Análise da Formação de Formadores”.

Chegou o momento de realizar o grupo focal e, após analisar a disponibilidade dos formadores, indico algumas possibilidades de datas e horários para a organização de três grupos, sendo dois com cinco formadores e um com seis. Destaco que esse procedimento terá duração máxima de sessenta minutos:

24/08 (segunda-feira): período das 14h30 às 18h.

25/08 (terça-feira): período das 8h às 10h30 e ou 14h30 às 18h.

26/08 (quarta-feira): período das 15h às 18h.

27/08 (quinta-feira): período das 8h às 12h; 14h às 18h e ou 19h às 22h.

28/08 (sexta-feira): período das 8h às 12h e ou 14h às 18h.

Destas datas e horários sugeridos tentarei organizar os grupos solicitando a alguns de vocês, que apresentaram mais flexibilidade, ajustes na disponibilidade para a definição dos três grupos.

Aguardo o retorno até a quarta-feira (19/08/2015).

Desde já agradeço a sua colaboração, que irá contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, que tem como objetivo compreender as relações entre formação profissional, políticas públicas e esporte e lazer.

Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

André Henrique Chabaribery Capi
Doutorando em Estudos do Lazer
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

APÊNDICE G - CARTA CONFIRMAÇÃO HORÁRIO DO GRUPO FOCAL

Pesquisa Doutorado André Capi - confirmação data grupo focal

Araraquara, 17 de agosto de 2015.

Prezada Formadora do PELC

Agradeço a possibilidade de contar com você em mais uma etapa da coleta de dados da pesquisa de doutorado “Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): Análise da Formação de Formadores”.

Confirmo que você participará do grupo focal a ser realizado no próximo **dia de agosto às 19h**, juntamente com outros colegas formadores.

Esse procedimento ocorrerá via Google Hangout, através da sua conta

Para organizar esse processo estarei on line quinze minutos antes do horário combinado para postar o convite que chegará ao seu e-mail e dos demais participantes. Esse procedimento é o mesmo utilizado nas videoconferências promovidas pelo PELC, sob a coordenação da Juliana Viana.

Desde já agradeço a sua colaboração, que irá contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, que tem como objetivo compreender as relações entre formação profissional, políticas públicas e esporte e lazer.

Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

André Henrique Chabaribery Capi
Doutorando em Estudos do Lazer
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

**ANEXO A - EDITAL DE SELEÇÃO BOLSISTAS SISTEMA DE
MONITORAMENTO DO PELC**



UFMG

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Departamento de Educação Física
Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR
Tel.: (0xx31) 3409.2333 – 3409.2335
E-mail: eeffto-celar@ufmg.br

MINISTÉRIO DO ESPORTE
**SECRETÁRIA NACIONAL DE ESPORTE, EDUCAÇÃO, LAZER E INCLUSÃO
SOCIAL**
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL -
UFMG**
CENTRO DE ESTUDOS DE LAZER E RECREAÇÃO – CELAR

EDITAL DE SELEÇÃO
**BOLSISTAS DO SISTEMA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS
PROGRAMAS PELC E VIDA SAUDÁVEL**

O Coordenador da Equipe Gestora do *Projeto de Formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade-PELC e Vida Saudável*, sediada na Universidade Federal de Minas Gerais, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, FAZ SABER que, no período de 14 a 29 de novembro de 2012, estarão abertas as inscrições para seleção de Bolsistas Coordenadores Regionais do PELC e Vida Saudável. As inscrições serão feitas no Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG, situado no Prédio da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, Av. Presidente Carlos Luz, 4.664 – Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, de 2^a a 6^a feira, exceto feriados, no horário de 14:00 às 18:00. Serão também aceitas inscrições pelos Correios (via Sedex) especificando no envelope “Centro de Estudos de Lazer e Recreação – Projeto de Formação do PELC e Vida Saudável – Coordenadores Regionais”. **A data limite de postagem será até ultimo dia de inscrição** e o candidato deverá comunicar via email (formacao.pelc@yahoo.com.br) à Equipe Gestora a data de envio do material e, quando for o caso, os dados referentes ao comprovante de postagem para que o recebimento do mesmo seja monitorado. Erros na data de postagem ou no endereço do destinatário, extravios não comprovados ou ausência de quaisquer documentos previstos no Item II deste edital implicarão a automática eliminação do candidato. **I – Das Vagas.** Serão selecionados cinco bolsistas Coordenadores Regionais (sendo 2 vagas para região nordeste; 1 vaga para as regiões norte e centro-oeste; 1 vaga para região sudeste; 1 vaga para região sul) para a atuação no Projeto com o objetivo de atender as demandas da equipe gestora em

relação aos convênios, tanto presencial como virtual. O candidato deve residir na região para qual fará sua inscrição. Os Coordenadores regionais do PELC e Vida Saudável deverão assumir as seguintes funções: Realizar estudos sobre processos didático-pedagógicos em ensino e aprendizagem para aplicação nos Núcleos de Esporte e Lazer do Programa; acompanhar as atividades de execução e formação de agentes sociais para atuarem nos núcleos de Esporte e Lazer, em âmbito regional; construir, embasar e implementar elementos de avaliação do PELC e Vida Saudável quanto à: caracterização dos beneficiários; participação no Programa; percepção dos usuários; efeitos e gestão do convênio; analisar e sistematizar os dados referentes às avaliações realizadas; contribuir com a construção de uma proposta nacional de monitoramento e avaliação dos convênios. O valor bruto da Bolsa será de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais), montante do qual será descontado o imposto de renda previsto por lei. Em caso de demanda as vagas poderão vir a ser ampliadas, ficando o resultado com vigência de um ano. **II – Dos Requisitos para a Inscrição.** Poderão se inscrever para a seleção Servidores (ativos ou aposentados) de Instituições Federais de Ensino, alunos matriculados regularmente em Cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* de Instituições Federais de Ensino, ou em disciplinas isoladas oferecidas por estes Cursos. Somente após a seleção, os candidatos deverão apresentar a documentação comprobatória de vinculação a uma Instituição Federal de Ensino. É vedada a participação de bolsistas ou consultores de outros Programas e Projetos Financiados pelo Ministério do Esporte. O candidato deverá ter disponibilidade para realizar viagens que ocorrerão, em média de 7 visitas mensais, de 2 dias cada, envolvendo o acompanhamento dos convênios e da formação. No entanto, esse número poderá ser ampliado ou reduzido de acordo com a distribuição regional frente a demanda. Cada bolsista irá acompanhar, em média, 21 convênios. No ato da inscrição o candidato deverá apresentar os seguintes documentos: a) *Currículo Lattes* documentado (comprovar apenas as atividades relacionadas à área do projeto); b) Cópia do diploma de Graduação ou documento equivalente, que comprove conclusão de curso de nível superior em qualquer área de conhecimento que qualifique o profissional para atuar no PELC e Vida Saudável; c) 1 fotografia 3x4; d) Cópia do RG e do CPF; e) Prova de cumprimento de obrigações militares/eleitorais, bem como as exigidas por legislação específica a candidatos estrangeiros. **III – Da Comissão de Seleção.** A Comissão avaliadora será constituída pelos Membros da Equipe Gestora do Projeto, membros da Coordenação Geral dos Programas PELC e Vida Saudável do Ministério do Esporte e convidados externos com destacada contribuição para o debate das Políticas Públicas de Esporte e Lazer. **IV – Do Processo Seletivo.** A seleção dos candidatos será realizada em duas etapas. **1ª Etapa**, de caráter exclusivamente Eliminatório e classificatório: **Análise de Currículo Lattes.** Na análise do Currículo Lattes serão pontuados, nesta ordem: 1) Formação Acadêmica (0 a 30 pontos), 2) Atuação Profissional com experiência em políticas públicas nas áreas de cultura, arte, esporte, lazer e afins (0 a 70 pontos). Serão pontuados apenas os itens do currículo que estiverem documentados com os respectivos comprovantes. Será atribuída a cada candidato uma nota de 0 a 100 pontos. O resultado da primeira etapa será divulgado no dia 10 de dezembro de 2012, no site da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, www.eeffto.ufmg.br. **2ª Etapa**, de caráter classificatório e eliminatório: **Entrevista:** A entrevista do candidato será feita após a divulgação do resultado das etapas anteriores. O período de realização das entrevistas será entre os dias 14 a 21 de dezembro de 2012. Será definida pela Equipe Gestora, juntamente com a SNELIS/ME uma cidade dentro das Regiões com vagas disponíveis para formadores para a realização das entrevistas e o candidato fará a escolha da cidade em que realizará a sua entrevista. Na entrevista serão considerados os seguintes critérios: 1) Capacidade de expressão de idéias (0 a 20 pontos); 2) conhecimento e domínio do Programa Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável (0 a 40 pontos); 3) domínio de conhecimentos no campo das Políticas Públicas, Esporte e Lazer (0 a 40 pontos). **V - Do**

Resultado Final: A nota final de cada candidato será apurada a partir da média entre as notas obtidas: **a) Análise do Currículo Lattes e b) Entrevista.** Serão selecionados como Bolsistas Coordenadores Regionais para contratação até outubro de 2014, os primeiros colocados, de cada região, que obtiverem a média superior a 70 pontos. Em caso de empate entre dois ou mais candidatos serão utilizados, progressivamente, os seguintes critérios de desempate: 1. melhor classificado na análise de Currículo Lattes; 2. melhor classificado na entrevista; 3. idade mais avançada. Caso surjam novas vagas, os demais participantes que alcançarem esta média poderão vir a ser contratados, durante o período de vigência deste edital, que será de 1 ano, a contar da divulgação dos resultados. O resultado final será divulgado no dia 27 de dezembro de 2012 no site da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, pela ordem decrescente das notas finais obtidas pelos candidatos. **VI – Disposições Gerais:** Até 02 (dois) dias úteis da data fixada para o encerramento das inscrições, qualquer pessoa poderá solicitar esclarecimentos, providências ou impugnar o ato convocatório para esta seleção. As impugnações deverão ser apresentadas em duas vias originais, protocoladas, exclusivamente, no Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG de 2^a a 6^a feira, exceto feriados, no horário de 14:00 às 18:00. Após a publicação do resultado, os candidatos terão o prazo de 04 (quatro) dias para a apresentação de recurso, bem como suas razões, que deverão ser protocoladas no Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG no horário de 14:00 às 17:00. O resultado dos recursos será divulgado no site www.eeffto.ufmg.br.

Belo Horizonte, 12 de novembro de 2012

Coordenador

ANEXO B – EDITAL 2010 - SELEÇÃO DOS BOLSISTAS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER NA CIDADE



UFMG

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Departamento de Educação Física
Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR
Tel.: (0xx31) 3409.2333 – 3409.2335
E-mail: eeffto-celar@ufmg.br

MINISTÉRIO DO ESPORTE
SECRETÁRIA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE E DO LAZER
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL - UFMG
CENTRO DE ESTUDOS DE LAZER E RECREAÇÃO – CELAR

EDITAL DE SELEÇÃO BOLSISTAS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER NA CIDADE

O Coordenador da Equipe Gestora do *Projeto de Formação do Programa Esporte e Lazer na Cidade-PELC*, sediada na Universidade Federal de Minas Gerais, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, FAZ SABER que, no período de 31 de maio a 14 de junho de 2010, estarão abertas as inscrições para seleção de Bolsistas Formadores do PELC. As inscrições serão feitas no Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG, situado no Prédio da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, Av. Presidente Carlos Luz, 4.664 – Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, de 2^a a 6^a feira, exceto feriados, no horário de 14:00 às 18:00. Serão também aceitas inscrições pelos Correios (via Sedex) especificando no envelope “Centro de Estudos de Lazer e Recreação – Projeto de Formação do PELC”. **A data limite de postagem será até último dia de inscrição** e o candidato deverá comunicar via email (formacao.pelc@yahoo.com.br) à Equipe Gestora a data de envio do material e, quando for o caso, os dados referentes ao comprovante de postagem para que o recebimento do mesmo seja monitorado. Erros na data de postagem ou no endereço do destinatário, extravios não comprovados ou ausência de quaisquer documentos previstos no Item II deste edital implicarão a automática eliminação do candidato. **I – Das Vagas.** Serão selecionados 32 bolsistas formadores para a atuação no Projeto com o objetivo de atender as demandas da equipe gestora em relação aos convênios de formação, tanto presencial como virtual. Os bolsistas formadores deverão estabelecer um contato direto com as instituições que desenvolvem o PELC realizando um acompanhamento pedagógico e auxiliando em todos os aspectos referentes à formação introdutória, em serviço e de avaliação. O valor bruto da Bolsa será de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais), montante do qual será descontado o imposto de renda previsto por lei. Em caso de demanda as vagas poderão vir a ser ampliadas, ficando o resultado com vigência de um ano. **II – Dos Requisitos para a Inscrição.** Poderão se inscrever para a seleção Servidores (ativos ou aposentados) de Instituições Federais de Ensino, alunos matriculados regularmente em Cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* de Instituições Federais de Ensino, ou em disciplinas isoladas oferecidas por estes Cursos. Somente após a seleção, os candidatos deverão apresentar a documentação comprobatória de vinculação a uma Instituição Federal de Ensino. É vedada a participação de bolsistas ou consultores de outros Programas e Projetos Financiados pelo Ministério do Esporte. O candidato deverá ter disponibilidade para realizar viagens que ocorrerão, no mínimo, uma vez ao mês, compreendendo cada uma delas o período de quatro dias. No ato da inscrição o candidato deverá apresentar os seguintes documentos: a) *Currículo Lattes* documentado

(comprovar apenas as atividades relacionadas à área do projeto); b) Proposta de Formação, contendo apresentação com pressupostos orientadores da proposta, objetivos, conteúdos e referencial teórico, metodologia, avaliação e bibliografia (máximo de 10 laudas); c) Cópia do diploma de Graduação ou documento equivalente; d) 1 fotografia 3x4; e) Cópia do RG e do CPF; f) Prova de cumprimento de obrigações militares/eleitorais, bem como as exigidas por legislação específica a candidatos estrangeiros. **III – Da Comissão de Seleção.** A Comissão avaliadora será constituída pelos Membros da Equipe Gestora do Projeto e membros indicados pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – SNDEL do Ministério do Esporte. **IV – Do Processo Seletivo.** A seleção dos candidatos será realizada em três etapas. **1ª Etapa**, de caráter exclusivamente Eliminatório e classificatório: **Análise de Currículo Lattes.** Na análise do Currículo Lattes serão pontuados, nesta ordem: 1) Formação Acadêmica (0 a 30 pontos), 2) Atuação Profissional com experiência em políticas públicas nas áreas de cultura, arte, esporte, lazer e afins (0 a 70 pontos). Serão pontuados apenas os itens do currículo que estiverem documentados com os respectivos comprovantes. Será atribuída a cada candidato uma nota de 0 a 100 pontos. **2ª Etapa**, de caráter eliminatório e classificatório: **Avaliação da Proposta de Formação:** A Proposta de Formação deverá observar o limite de 10 (dez) páginas digitadas, incluindo apresentação (indicando pressupostos orientadores da proposta), objetivos, conteúdos e referencial teórico, metodologia, avaliação e referências. A proposta deverá ser impressa em papel A4 com todas as margens 2cm em espaço 1,5 e fonte times new roman tamanho 12. A proposta deverá ser focalizada para uma das três modalidades de Funcionamento de Núcleos do Programa Esporte e Lazer da Cidade: Pelc para todas as idades, Vida Saudável (para adultos e idosos), ou PRONASCI/PELC (para jovens de 15 a 24 anos em contextos de violência). Na análise da Proposta de Formação serão considerados: 1) Relação entre a Proposta e os Objetivos do PELC (informações no site <http://www.esporte.gov.br/sndel/esporteLazer/default.jsp>) (0 a 25 pontos); 2) Coerência da proposta (0 a 25 pontos); 3) Consistência Teórico-Metodológica (0 a 25 pontos); 4) Originalidade da Proposta (0 a 25 pontos). Será atribuída a cada candidato uma nota de 0 a 100 pontos. O candidato que não obtiver 70 pontos em cada uma das duas primeiras etapas será eliminado. O resultado das duas primeiras etapas será divulgado no dia 28 de junho de 2010, no site da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, www.eeffto.ufmg.br. **3ª Etapa**, de caráter classificatório: **Entrevista:** A entrevista do candidato será feita após a divulgação do resultado das etapas anteriores. O período de realização das entrevistas será entre os dias 5 a 10 de julho de 2010. Será definida pela Equipe Gestora, juntamente com a SNDEL/ME uma cidade em cada região do País para a realização das entrevistas e o candidato fará a escolha da cidade em que realizará a sua entrevista. Na entrevista serão considerados os seguintes critérios: 1) Capacidade de expressão de idéias (0 a 20 pontos); 2) conhecimento e domínio da Proposta da Formação enviada (0 a 40 pontos); 3) domínio de conhecimentos no campo das Políticas Públicas, Esporte e Lazer (0 a 40 pontos). **V - Do Resultado Final:** A nota final de cada candidato será apurada a partir da média entre as notas obtidas: **a) Análise do Currículo Lattes, b) Avaliação da Proposta de Formação e c) Entrevista.** Serão selecionados como Bolsistas Formadores para contratação de acordo com a demanda e até outubro de 2010, os 32 primeiros colocados que obtiverem a média superior a 70 pontos. Em caso de empate entre dois ou mais candidatos serão utilizados, progressivamente, os seguintes critérios de desempate: 1. melhor classificado na análise de Currículo Lattes; 2. melhor classificado na proposta de formação; 3. melhor classificado na entrevista; 4. idade mais avançada. Caso surjam novas vagas, os demais participantes que alcançarem esta média poderão vir a ser contratados, durante o período de vigência deste edital, que será de 1 ano, a contar da divulgação dos resultados. O resultado final será divulgado no dia 15 de julho de 2010 no site da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, pela ordem

decrecente das notas finais obtidas pelos candidatos. **VI – Disposições Gerais:** Até 02 (dois) dias úteis da data fixada para o encerramento das inscrições, qualquer pessoa poderá solicitar esclarecimentos, providências ou impugnar o ato convocatório para esta seleção. As impugnações deverão ser apresentadas em duas vias originais, protocoladas, exclusivamente, no Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG de 2^a a 6^a feira, exceto feriados, no horário de 14:00 às 18:00. Após a publicação do resultado, os candidatos terão o prazo de 04 (quatro) dias para a apresentação de recurso, bem como suas razões, que deverão ser protocoladas no Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG no horário de 14:00 às 18:00. O resultado dos recursos será divulgado no site www.eeffto.ufmg.br.

Belo Horizonte, 26 de maio de 2010

Coordenador

**ANEXO C – EDITAL 2012 - SELEÇÃO BOLSISTAS DO PROJETO DE
FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER NA CIDADE**



UFMG

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Departamento de Educação Física
Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR
Tel.: (0xx31) 3409.2333 – 3409.2335
E-mail: effto-celar@ufmg.br

MINISTÉRIO DO ESPORTE

SECRETÁRIA NACIONAL DE ESPORTE, EDUCAÇÃO, LAZER E INCLUSÃO SOCIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL - UFMG

CENTRO DE ESTUDOS DE LAZER E RECREAÇÃO – CELAR

EDITAL DE SELEÇÃO

**BOLSISTAS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER E VIDA
SAUDÁVEL NA CIDADE E VIDA SAUDÁVEL**

O Coordenador da Equipe Gestora do *Projeto de Formação do Programa Esporte e Lazer na Cidade-PELC e Vida Saudável*, sediada na Universidade Federal de Minas Gerais, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, FAZ SABER que, no período de 14 a 29 de novembro de 2012, estarão abertas as inscrições para seleção de Bolsistas Formadores do PELC. As inscrições serão feitas no Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG, situado no Prédio da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, Av. Presidente Carlos Luz, 4.664 – Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, de 2ª a 6ª feira, exceto feriados, no horário de 14:00 às 18:00. Serão também aceitas inscrições pelos Correios (via Sedex) especificando no envelope “Centro de Estudos de Lazer e Recreação – Projeto de Formação do PELC e Vida Saudável”. **A data limite de postagem será até ultimo dia de inscrição** e o candidato deverá comunicar via email (formacao.pelc@yahoo.com.br) à Equipe Gestora a data de envio do material e, quando for o caso, os dados referentes ao comprovante de postagem para que o recebimento do mesmo seja monitorado. Erros na data de postagem ou no endereço do destinatário, extravios não comprovados ou ausência de quaisquer documentos previstos no Item II deste edital implicarão a automática eliminação do candidato. **I – Das Vagas.** Serão selecionados cinco bolsistas formadores para a atuação no Projeto com o objetivo de atender as demandas da equipe gestora em relação aos convênios de formação, tanto presencial como virtual. As cinco vagas para bolsistas formadores estão distribuídas da seguinte maneira: 3 vagas para residentes nos Estados do Ceará, Maranhão, Piauí ou Rio Grande do Norte; 1 vaga para bolsista formador residente no Estado do Paraná e 1 vaga para bolsista formador residente em um dos Estados da Região centro-oeste. Os bolsistas formadores deverão estabelecer um contato direto com as instituições que desenvolvem o PELC e Vida Saudável realizando um acompanhamento pedagógico e auxiliando em todos os aspectos referentes aos módulos de formação introdutória, em serviço e de avaliação. O valor bruto da Bolsa será de R\$ 3.000,00 (três mil reais), montante do qual será descontado o imposto de renda previsto por lei. Em caso de demanda as vagas poderão

vir a ser ampliadas, ficando o resultado com vigência de um ano. **II – Dos Requisitos para a Inscrição.** Poderão se inscrever para a seleção Servidores (ativos ou aposentados) de Instituições Federais de Ensino, alunos matriculados regularmente em Cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* de Instituições Federais de Ensino, ou em disciplinas isoladas oferecidas por estes Cursos. Somente após a seleção, os candidatos deverão apresentar a documentação comprobatória de vinculação a uma Instituição Federal de Ensino. É vedada a participação de bolsistas ou consultores de outros Programas e Projetos Financiados pelo Ministério do Esporte. O candidato deverá ter disponibilidade para realizar viagens que ocorrerão, no mínimo, uma vez ao mês, compreendendo cada uma delas o período de 32 horas de formação ou duas, de 16 horas cada. No ato da inscrição o candidato deverá apresentar os seguintes documentos: a) *Currículo Lattes* documentado (comprovar apenas as atividades relacionadas à área do projeto); b) Proposta de Formação adequada ao Programa, contendo apresentação com pressupostos orientadores da proposta, objetivos, conteúdos e referencial teórico, metodologia, avaliação e bibliografia (máximo de 10 laudas); c) Cópia do diploma de Graduação ou documento equivalente, que comprove conclusão de curso de nível superior em qualquer área de conhecimento que qualifique o profissional para atuar no PELC e Vida Saudável; d) 1 fotografia 3x4; e) Cópia do RG e do CPF; f) Prova de cumprimento de obrigações militares/eleitorais, bem como as exigidas por legislação específica a candidatos estrangeiros. **III – Da** ora do Projeto, membros da Coordenação Geral dos Programas PELC e Vida Saudável do Ministério do Esporte e convidados externos com destacada contribuição para o debate das Políticas Públicas de Esporte e Lazer. **IV – Do Processo Seletivo.** A seleção dos candidatos será realizada em três etapas. **1ª Etapa**, de caráter exclusivamente Eliminatório e classificatório: **Análise de Currículo Lattes.** Na análise do Currículo Lattes serão pontuados, nesta ordem: 1) Formação Acadêmica (0 a 30 pontos), 2) Atuação Profissional com experiência em políticas públicas nas áreas de cultura, arte, esporte, lazer e afins (0 a 70 pontos). Serão pontuados apenas os itens do currículo que estiverem documentados com os respectivos comprovantes. Será atribuída a cada candidato uma nota de 0 a 100 pontos. **2ª Etapa**, de caráter eliminatório e classificatório: **Avaliação da Proposta de Formação:** A Proposta de Formação deverá observar o limite de 10 (dez) páginas digitadas, incluindo apresentação (indicando pressupostos orientadores da proposta), objetivos, conteúdos e referencial teórico, metodologia, avaliação e referências. A proposta deverá ser impressa em papel A4 com todas as margens 2cm em espaço 1,5 e fonte times new roman tamanho 12. A proposta deverá ser focalizada para uma das três modalidades de Funcionamento de Núcleos do Programa Esporte e Lazer da Cidade: PELC para todas as idades, PELC Vida Saudável (para adultos e idosos), ou PELC para comunidades e Povos Tradicionais. Na análise da Proposta de Formação serão considerados: 1) Relação entre a Proposta e os Objetivos do PELC e Vida Saudável (informações no site <http://www.esporte.gov.br/snelis/esporteLazer/default.jsp> (0 a 30 pontos); 2) Coerência da proposta (0 a 30 pontos); 3) Consistência e relevância pedagógica (0 a 40 pontos). Será atribuída a cada candidato uma nota de 0 a 100 pontos. O candidato que não obtiver 70 pontos em cada uma das duas primeiras etapas será eliminado. O resultado das duas primeiras etapas será divulgado no dia 10 de dezembro de 2012, no site da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, www.eeffto.ufmg.br. **3ª Etapa**, de caráter classificatório e eliminatório: **Entrevista:** A entrevista do candidato será feita após a divulgação do resultado das etapas anteriores. O período de realização das entrevistas será entre os dias 14 a 21 de dezembro de 2012. Será definida pela Equipe Gestora, juntamente com a SNEIS/ME uma cidade dentro das Regiões com vagas disponíveis para formadores para a realização das entrevistas e o candidato fará a escolha da cidade em que realizará a sua entrevista. Na entrevista serão considerados os seguintes critérios: 1) Capacidade de expressão de idéias (0 a 20 pontos); 2) conhecimento e domínio da Proposta da Formação

enviada (0 a 40 pontos); 3) domínio de conhecimentos no campo das Políticas Públicas, Esporte e Lazer (0 a 40 pontos). **V - Do Resultado Final:** A nota final de cada candidato será apurada a partir da média entre as notas obtidas: **a) Análise do Currículo Lattes, b) Avaliação da Proposta de Formação e c) Entrevista.** Serão selecionados como Bolsistas Formadores para contratação de acordo com a demanda e até outubro de 2014, os primeiros colocados que obtiverem a média superior a 70 pontos. Em caso de empate entre dois ou mais candidatos serão utilizados, progressivamente, os seguintes critérios de desempate: 1. melhor classificado na análise de Currículo Lattes; 2. melhor classificado na proposta de formação; 3. melhor classificado na entrevista; 4. idade mais avançada. Caso surjam novas vagas, os demais participantes que alcançarem esta média poderão vir a ser contratados, durante o período de vigência deste edital, que será de 1 ano, a contar da divulgação dos resultados. O resultado final será divulgado no dia 27 de dezembro de 2012 no site da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, pela ordem decrescente das notas finais obtidas pelos candidatos. **VI – Disposições Gerais:** Até 02 (dois) dias úteis da data fixada para o encerramento das inscrições, qualquer pessoa poderá solicitar esclarecimentos, providências ou impugnar o ato convocatório para esta seleção. As impugnações deverão ser apresentadas em duas vias originais, protocoladas, exclusivamente, no Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG de 2^a a 6^a feira, exceto feriados, no horário de 14:00 às 18:00. Após a publicação do resultado, os candidatos terão o prazo de 04 (quatro) dias para a apresentação de recurso, bem como suas razões, que deverão ser protocoladas no Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG no horário de 14:00 às 17:00. O resultado dos recursos será divulgado no site www.eeffto.ufmg.br.

Belo Horizonte, 12 de novembro de 2012

Coordenador