

Sheylazarth Presciliana Ribeiro

**O LAZER NA POLÍTICA PÚBLICA DE ESPORTE: UMA ANÁLISE DO
PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2012

Sheylazarth Presciliana Ribeiro

**O LAZER NA POLÍTICA PÚBLICA DE ESPORTE: UMA ANÁLISE DO
PROGRAMA SEGUNDO TEMPO**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação - Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, como pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lazer.

Área de concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa Formação, Atuação e Políticas de Lazer.

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

Belo Horizonte

Universidade Federal de Minas Gerais

2012

R4841 Ribeiro, Sheylazarth Presciliana
2012

O lazer na política pública de esporte: uma análise do programa Segundo Tempo.
[manuscrito] / Sheylazarth Presciliana Ribeiro – 2012.
145 f., enc.:il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de
Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
Bibliografia: f. 118-130

1. Lazer - Teses. 2. Esportes - Teses. 3. Políticas públicas- Teses. 4. Formação
profissional – Teses. I. Isayama, Hélder Ferreira . II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8 (81)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação ***O lazer na política pública de esporte: uma análise do Programa Segundo Tempo*** de autoria da mestranda **Sheylazarth Presciliana Ribeiro** defendida e aprovada em 24 de maio de 2012, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Orientador)
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. José Pereira de Melo
Centro de Ciências da Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo
Escola de Educação Física e Desportos
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFMG

Dedico esse trabalho à Maria Brandão, minha mãe, que foi a primeira pessoa a incentivar meus estudos e a meu pai viajante. Eles ajudaram a transformar os livros de histórias em realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço: ao Hélder por sua orientação; aos companheiros do mestrado, em especial Carol e Sarah, por dividirem as angustias do caminho; a minha amiga Renata; aos amigos do oricolé; aos amigos do PELC que sempre ajudaram nas reflexões; as sete mulheres; ao João com sua infinita paciência; minha família; aos amigos e amigas que torceram por esse momento; Paula Cris pelas ajudas e Raika por todos os telefonemas com mensagens de coragem; aos estudiosos citados nessa pesquisa, cujas obras me acompanharam por meses iluminando meu trabalho; aos gestores que abriram meu olhar para os temas de pesquisa tão gentilmente; e a Deus com seus planos secretos.

RESUMO

Nos últimos anos as discussões relativas as políticas públicas de esporte e lazer tem sido foco de vários estudos, tendo em vista que a partir da Constituição de 1988, esporte e lazer passam a ser compreendidos como direitos sociais e demandam a necessidade de implementação de ações nesses campos. No entanto, existem muitos limites sobre o desenvolvimento das ações de Políticas Públicas de esporte e lazer e a produção do conhecimento vem tentando contribuir com a avaliar e qualificar essas possibilidades de intervenção do Estado. Um dos aspectos que merece maior atenção é o entendimento de lazer presente nos Programas e ações desenvolvidos pelo Setor Público e dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar como o lazer é tratado no currículo da formação dos profissionais do Programa Segundo Tempo da Secretaria de Esporte Educacional do Ministério de Esportes da União. Apesar de ser um Programa que se preocupa com o esporte educacional, as conexões com o campo do lazer podem ser estabelecidas se tomarmos como referência as questões do tempo em que são desenvolvidas as ações, das atividades realizadas, da própria atitude dos sujeitos frente as possibilidades e do próprio espaço/lugar. Como metodologia utilizo a revisão bibliográfica, a pesquisa documental com o levantamento e análise de documentos do PST e a pesquisa de campo que teve como instrumento entrevistas semi-estruturadas com os 2 gestores dos processos de Capacitação do PST, todos os dados foram tratados pela análise de conteúdo. Como considerações finais identifiquei que o lazer é trabalhado no currículo da capacitação dos profissionais do PST desde 2003 embora só seja considerado um conteúdo programático a partir de 2009. Quanto as concepções de lazer presentes nos documentos destaco que elas não possuem uma mesma abordagem o que gera um descompasso no trabalho com o lazer. Entre os saberes eleitos encontrei a perspectivas que o relacionam a uma visão de mercado, que tem como ênfase o consumo de práticas culturais, bem como um outro entendimento ancorado no lazer com direito social e que se contrapõem a lógica do lazer mercadoria. Por fim, as metodologias encontradas para trabalhar o lazer a partir de 2009 identificadas foram o Projeto Recreio nas Férias, a tecnologia educacional denominada de Animação Cultural e o trabalho com a concepção de lazer. Assim, essas formas de tratar o lazer no currículo da capacitação do programa podem viabilizar processos de reflexões pelos profissionais sobre as relações nas quais o lazer está envolvido.

Palavras Chave: políticas públicas, esporte, lazer, políticas sociais, formação e o Programa Segundo Tempo (PST).

ABSTRACT

In the past few years discussions related to the public policy of sports and leisure have been the main focus of many studies, especially since the Constitution of 1988 considered sports and leisure to be a social right which leads to the need of implementation of programs in such areas. However, there are many limits on the development of actions in the public policy of sports and leisure and the development of knowledge has been contributing to the possibility of intervention by the State. A aspect that deserves focus is the understanding of leisure present in programs and actions developed by the public sector and this way, the goal of this research is to analyze how leisure is dealt with in the formation of professionals of the Programa Segundo Tempo from the Secretaria de Esporte Educacional of the Ministério de Esportes da União. Although the program focuses on educational sport, the connections with leisure can be established if we take as reference the questions of the time in which the actions are developed, the activities completed, and even the attitude of the individual when facing the possibilities, and even the actual space. As methodology I used a bibliography review, document research and analysis of PST documents as well as research using semi-structured interviews with 2 managers of the PST capacitation process, all data was analyzed. As final considerations I identified that leisure has been part of the training process of PST professionals since 2003, although it has only become officially part of the program since 2009. Regarding the understanding of leisure present in the documents, I observed they do not have the same approach, which creates a mismatch in the work with leisure. Among the elected knowledges I found perspectives that relate it to a market view that have as emphasis the consumption of cultural practices, as well as other understanding anchored on leisure as social right and that opposes the logic of leisure as merchandise. Finally, the methodologies found to work leisure since 2009 were the Projeto Recreio nas Férias, the educational technology known as Animação Cultural and the work with the idea of leisure. Thus, the manners of treating leisure in the capacitation process of the program can enable processes of reflection by the professionals about the relations in which leisure is involved.

Keywords: public policy, sports, leisure, social politics, formation, and the Programa Segundo Tempo (PST).

Sumário

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 POLÍTICAS SOCIAIS: CIDADANIA E ESPORTE..... | 19 |
| 2.1 Políticas sociais e teoria da cidadania..... | 19 |
| 2.2 Panorama das políticas públicas de esporte no Brasil | 31 |
| 2.3 Políticas de esporte educacional, alto rendimento e lazer | 37 |
| 3 PROGRAMA SEGUNDO TEMPO | 49 |
| 3.1 Contextualizando o PST | 50 |
| 3.2 PST: uma política de escola integral | 55 |
| 3.3 O tempo do PST | 60 |
| 3.4 PST: relações com o lazer e o lúdico..... | 63 |
| 3.5 Relação lazer e esporte | 67 |
| 4 O LAZER NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO PST | 74 |
| 4.1 A experiência dos gestores | 75 |
| 4.2 Histórico da formação | 80 |
| 4.3 O lazer no PST..... | 91 |
| 4.4 Conteúdos das formações e a relação com o lazer | 96 |
| 4.5 Quais os saberes sobre o lazer são trabalhados?..... | 114 |
| 4.6 Metodologias ou estratégias de trabalho com o lazer..... | 118 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
| REFERÊNCIAS | 127 |
| Documentos arquivísticos citados no texto | 134 |
| ANEXO | 140 |

1 INTRODUÇÃO

Antes da Constituição Brasileira de 1988, que no seu artigo 6º definiu o lazer como um direito social e incumbência do estado de viabilizar este acesso, os governos, em todos os níveis de atuação, já buscavam implementar ações públicas para sanar as demandas sociais referentes ao lazer. Com a aprovação do documento, lazer e esporte adquirem o status de direito social e aumenta, consideravelmente, o debate político em torno dos temas e conseqüentemente as ações governamentais de acesso (LINHALES, 1996).

Foi no meu envolvimento com ações públicas de educação física, esporte e lazer que comecei a me interessar por esses debates. Trabalhei de 2001 a 2006 como professora de Educação Física nas redes estadual de Minas Gerais e municipal de Contagem. Nestes espaços participei de projetos escolares de educação física que despertaram a atenção de gestores da Secretaria de Educação da cidade para o trabalho executado nas escolas. Apesar de não possuir vínculos políticos partidários, no ano de 2006, fui convidada a assumir um cargo comissionado¹, a coordenação geral do Programa Segundo Tempo (PST).

Ao assumir a função, vivenciei processos da burocracia pública tais como: a troca de gestão, os entraves de solicitações de serviços de outros órgãos, o orçamento insuficiente para as ações presentes na Coordenadoria de Esporte e Lazer, o domínio orçamentário para as ações do futebol, dentre outras.

Meu primeiro contato com o universo das políticas públicas de esporte e lazer foi na Prefeitura de Contagem em 2006, na Coordenadoria de Esporte e Lazer, vinculada à Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Nesta Coordenadoria o PST era gerenciado pelo setor de Esporte Educacional e o programa funcionava com o desenvolvimento de ações com crianças e adolescentes fora do horário escolar. Eram trabalhadas atividades

¹ Para Mello (2004) "os cargos de provimento em comissão (cujo provimento dispensa concurso público) são aqueles vocacionados para serem ocupados em caráter transitório por pessoa de confiança da autoridade competente para preenchê-los, a qual também pode exonerar *ad nutum*, isto é, livremente, quem os esteja titularizando" (p. 277).

da cultura corporal de movimento em 25 pontos da cidade, atendendo aproximadamente 5000 beneficiários.

As atribuições da função de coordenador geral não se restringiam as explicitadas nos manuais de diretrizes do PST devido à falta de pessoal para assumir funções na Coordenadoria de Esporte e Lazer, ou em função dos limites na qualificação profissional das pessoas que ocupavam os cargos. No período de implantação dos núcleos, a equipe gestora do PST assumiu as ações referentes à formação dos estagiários que atuavam no Programa, tendo em vista a percepção de que os profissionais de educação física que atuavam em diferentes espaços sociais da escola necessitavam de uma ação de formação específica.

A equipe gestora direcionou esforços para uma formação de todos os profissionais que atuavam no PST e estas ações não foram coordenadas pelo Ministério do Esporte, mas uma tentativa da equipe gestora de Contagem de auxiliar na qualificação dos profissionais no PST municipal.

Em 2007 o Ministério do Esporte promoveu um curso de capacitação para os coordenadores gerais do programa, e em 2008 um curso para os coordenadores de núcleos do PST. Estas ações promovidas pela equipe de formação suscitaram debates no grupo de trabalho, tais como: qual o perfil do profissional do PST? Quais as atribuições deste profissional? Quais as diferenças do profissional que atuava na escola e no programa? A capacitação de profissionais oferecida pelo PST contribui para resolver todos os problemas encontrados na prática profissional?

Frente a tais questionamentos senti a necessidade de buscar auxílio em teorias e estudos e por isso iniciei minha participação no grupo de estudos sobre políticas públicas de esporte e lazer (Polis-CELAR) da EEEFTO/UFMG. Em 2010, fui selecionada para o Programa de Mestrado em Lazer da UFMG e iniciei minha trajetória no grupo de pesquisa oricolé – Laboratório sobre Formação e Atuação profissional em Lazer da UFMG.

Minha experiência profissional e os estudos me ajudaram a compreender que os profissionais que atuam no Programa Segundo Tempo (PST) podem trabalhar com uma dimensão do lazer apesar do Programa ser considerado uma política de esporte educacional. Existe uma relação em que o esporte no programa pode abrir possibilidades

no campo do lazer. Diante disso ressalto que o foco dessa pesquisa é entender como o lazer é trabalhado na formação² dos profissionais do PST .

A temática de formação do profissional de lazer³ possui uma base teórica ampla. Posso citar entre as obras que ajudam a refletir esse processo Isayama (2010), Marcellino (2003), Melo (2006), Capi e Silva (2012), Werneck (1998), Oliveira e Perim (2009), Marcellino (1995), Castellani Filho (2007), Lopes (2009) e Almeida et. al. (2010) entre outros. Considerando o lazer com características interdisciplinares, nas obras apresentadas os autores recorrem à teóricos do campo da educação e sociologia para entender a formação do profissional do lazer.

O interesse pela formação dos profissionais de lazer não é neutro. Existem autores como Isayama (2006) e Melo (2006) que demonstram uma necessidade de se repensar a formação de profissionais que podem atuar com o lazer. Segundo os autores, ao não construir uma intervenção profissional reflexiva e contínua, uma grande maioria dos profissionais continua reproduzindo práticas já legitimadas socialmente. Assim, o profissional que atua no lazer não contribui com transformações dos saberes no grupo em que atua e nem para a mudança das relações desiguais que permeiam a sociedade.

Marcellino (2001) afirma que embora área de formação de profissionais de esporte e lazer venha crescendo no Brasil, a atuação e formação desse profissional nas instâncias públicas é dificultado pelo próprio status de “desnecessário” que o lazer ainda possui. O autor ressalta que o lazer é valorizado pela população, mesmo que não seja verbalizado por ela, pois o lazer não é reconhecido, pelos sujeitos, como direito social. Além disso, frente a tantos problemas encontrados na vida cotidiana, o lazer ocupa um lugar desprivilegiado na hierarquia de necessidades.

² A formação de profissionais é entendida como o processo de construção de identidade e subjetividade que segundo Rose (2001) está relacionada com “os efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar - ou operam para transformar - o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das políticas de outros sobre eles” (p. 3). A capacitação profissional do PST é uma organização institucional usada para coordenar os discursos que devem ser apreendidos para moldar as ações dos profissionais do PST. Assim, a capacitação profissional é entendida como uma máquina de formação de identidades e subjetividades desses profissionais.

³ Reconheço a existência de outros termos para designar a pessoa que exerce funções sociais de atuação com o lazer, como monitor, recreador, gentil organizador, animador cultural, técnico, trabalhador ou profissional. Opto pela palavra profissional por ser mais frequente na literatura utilizada, contudo, para entender as diferenças que cercam estes termos, é necessário um aprofundamento neste vasto debate do campo da sociologia do trabalho.

A população, que é um ator político⁴ fundamental, deveria se mobilizar para garantir a presença do lazer na agenda pública⁵. A dificuldade de acesso aos direitos constitucionais na vida cotidiana da população desfavorece o entendimento do lazer como parte desse grupo de direitos. Consequentemente, desfavorece a participação social nas instâncias governamentais de definição de políticas, por isso, as políticas públicas de esporte e lazer têm um grande desafio para sua legitimação junto aos governos e à própria sociedade.

Marcellino (2001) avalia que outros obstáculos no processo de legitimação do esporte e lazer como direito são a falta de profissionais qualificados para trabalhar em órgãos públicos e a pouca existência de cargos de provimento efetivos⁶, com funções definidas para a atuação em lazer. Os profissionais que, muitas vezes, assumem os cargos públicos existentes trabalham pautados em “receitas prontas de atividades” (MARCELLINO, 2001) ou nas ideias da dupla alienação⁷ e esta atuação não contribui para legitimar o lazer como direito.

Marcellino (2003) sustenta que para uma política pública de esporte e lazer, com base nos valores de participação popular “é fundamental o processo de formação e desenvolvimento de quadros para a atuação, na perspectiva de reversão de expectativas da própria população, qualificando a demanda por serviços públicos” (p. 10). Assim, a formação dos profissionais que atuam com o esporte e lazer adquire um objetivo, que é intervir nas comunidades atendidas mostrando que o lazer e esporte são direitos sociais e a população precisa participar das decisões no que concerne as políticas públicas de esporte e lazer.

⁴ A política compreende um conjunto de procedimentos destinados à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. Os envolvidos nestes conflitos são os chamados "atores políticos". Os atores políticos são diversos e possuem características distintas. (RUA, 1997).

⁵ Agenda pública é o nome dado à lista de prioridade de problemas políticos que serão analisados pelo governo para a formulação de alternativas. Para a formulação de políticas públicas é necessário que uma situação ou “estado de coisas” vire um problema político e entre na lista de assuntos que serão tratados pelo governo. Para mais esclarecimentos ver Rua (1997).

⁶ Um cargo de provimento efetivo só poderá, segundo o Art. 21. da Seção V da LEI Nº.8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990, ser ocupado pelo “servidor habilitado em concurso público...” e esse servidor “...empossado em cargo de provimento efetivo adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 3 anos de efetivo exercício”. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm acessado em out./2010.

⁷ Baseado em C. W. Mills (1969), Marcellino (2001) “... afirma que o trabalhador que vende não só a sua força de trabalho, mas também a sua personalidade vive um duplo processo de alienação. Cada vez mais o profissional de lazer vende sua personalidade.” (p. 23).

Essas ideias induzem a pensar que a formação de quadros para profissionais que atuam com lazer nas instituições públicas, principalmente os de provimento efetivo, poderão contribuir para garantir a permanência do lazer nas ações governamentais. Esses serviços devem se comprometer com vivências que o legitimem como direito, para tanto devem ser acompanhados de um processo contínuo de formação profissional. Esta, por sua vez, pode ser um eixo das políticas públicas de esporte e lazer e conseqüentemente auxiliar na qualificação das ações desenvolvidas pelo Estado.

Marcellino (2003) sugere que as políticas públicas de formação devem oferecer “cursos de formação e desenvolvimento (que incluam teoria do lazer e esporte, significados e valores em políticas públicas em geral e na área, técnicas e processos de formação de multiplicadores, planejamento e repertório de projetos e atividade)” (p. 16). O autor aponta a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação tendo em vista legitimar saberes sobre esporte, lazer e política que não são trabalhados nesse contexto.

Além disso, Melo (2010) diz ser “inconcebível que alguém que pretenda trabalhar no âmbito da cultura não possua uma visão ampla, atualizada, não preconceituosa e tecnicamente bem elaborada sobre as mais diversas manifestações/linguagens culturais” (p. 131). O autor apresenta uma proposta de inclusão de experiências culturais na formação do profissional de lazer e entende que é fundamental no processo de reflexão e consolidação dos discursos.

Nesse contexto, refletir sobre os currículos de formação profissional no que tange o lazer agrega conhecimentos sobre quais as intenções formativas estão sendo divulgadas para construir as possibilidades de ação desse profissional. Por isso, entendo que os conhecimentos sobre currículo são necessários para entender os ideais na formação de profissionais que podem atuar no lazer no contexto das políticas públicas.

Para exemplificar a ideia de currículo Ellsworth (2001) fala sobre os modos de endereçamento, termo usado pela autora para designar a forma que o cinema lida com as questões da relação entre “social” e “indivíduo”, ou seja, entre “o lado de fora” e a “psique humana”. Ela declara que “se você compreende qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador...” (p. 12). Essa ideia pode ser

transportada para a relação da formação de profissionais que atuam com o lazer. Se partirmos do princípio de que as práticas culturais de formação profissional possuem uma intenção formativa, podemos concluir que os profissionais, como os do Programa Segundo Tempo, por exemplo, são influenciados a se apropriem de determinados “jeitos⁸” de atuarem ou não com o lazer.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar como o lazer é tratado no currículo da formação dos profissionais do Programa Segundo Tempo da Secretaria de Esporte Educacional do Ministério de Esportes da União. Como objetivos específicos, destaco:

- Identificar se o lazer é trabalhado no currículo da formação profissional do PST.
- Descrever quais as concepções de lazer presentes no currículo da formação profissional do PST.
- Descrever quais são os saberes sobre lazer eleitos pelos gestores do PST para a formação profissional.
- Descrever as metodologias utilizadas para trabalhar o lazer.

Como justificativa para o estudo, me apoio em Menicucci (2006) quando aponta que as políticas públicas de lazer necessitam de mais pesquisas para enfrentar os desafios buscando consolidar o lazer como direito social, conforme garantido em nossa Constituição Federal. Alguns destes desafios são: a construção política do sentido e significado do lazer na sociedade; definição de conteúdos e estratégias para uma política pública de lazer; a difícil demarcação do conceito de lazer; as dificuldades sociais de vivenciar o lazer entre outros. Portanto, ampliar pesquisas que se dedicam a essa temática pode ser uma maneira de contribuir com a consolidação de políticas públicas de esporte e lazer.

Além disso, não encontrei publicações em uma pesquisa prévia ao programa Scielo Brasil⁹, quando inserir o termo “Programa Segundo Tempo”. Consultando o sistema de bibliotecas da UFMG encontrei os trabalhos de Carvalho (2009), Ferreira *et*

⁸ Esses “jeitos” são explicados por Santos e Paraíso (1996) como construção de “identidades e subjetividades [...]” pelas práticas formativas escolares, ou seja, “[...] junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades” (SANTOS; PARAÍSO, 1996).

⁹ Site de biblioteca online que oferece serviços de periódicos científicos brasileiros <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2011.

al. (2009), Greco (2011), e Silveira (2007). No portal da UNB, encontrei o trabalho de Athayde (2009), e por fim, financiado pelo Ministério do Esporte encontrei Lorenzini et al. (2010), Oliveira e Perim (2009), Oliveira e Pimentel (2009), BRASIL (2008) e Souza et al. (2010). De qualquer maneira a análise desses estudos demonstrou que nenhum deles se debruçou especificamente sobre o estudo da formação dos profissionais, o que foi compreendido como uma lacuna, tendo em vista que a capacitação profissional é um dos eixos principais do PST.

Um outro aspecto que justifica o desenvolvimento desse estudo é que o Ministério do Esporte, de acordo com Brasil (2012), têm 828 convênios firmados em todo Brasil e com um grande contingente de atendimentos, por isso estudar, refletir, e analisar esta ação pública pode contribuir para avaliar as maneiras de fazer o PST. Além disso, focalizar as capacitações realizadas no PST pode contribuir com a formação dos próprios coordenadores e monitores, e na atuação desses profissionais, principalmente no que se refere ao lazer (temática desse estudo).

Para alcançar tais objetivos utilizo a revisão de bibliografia, cujos termos chaves foram políticas públicas, esporte, lazer, políticas sociais, formação dos profissionais e o Programa Segundo Tempo (PST). A segunda etapa do trabalho foi a pesquisa documental que teve início com o levantamento de documentos do PST, contidos no anexo 1 desta pesquisa, para leitura.

A pesquisa de campo teve como instrumento entrevistas semi-estruturadas, escolhida porque oferece maior amplitude quanto à sua organização e por permitir ao pesquisador explicitar algumas questões no decorrer da entrevista. Até o momento tivemos dois gestores da capacitação no PST que atuaram nos períodos de 2003 a 2005 e outro gestor de 2007 até 2011 quando foi realizada a pesquisa. Nesse estudo realizei 02 entrevistas, sendo que uma delas, a do gestor 2 foi realizada via skipe, tendo em vista as dificuldades com a agenda do entrevistado.

Os entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa e previamente consultados sobre a disponibilidade para realização das mesmas, e após confirmação as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade. Os sujeitos tomaram conhecimento do termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa. Os dados coletados foram utilizados somente para fins dessa pesquisa e as

entrevistas foram gravadas em aparelho MP3 e transcritas, preservando-se a identidade dos sujeitos.

Para tratar os dados levantados realizei o processo de leitura dos conteúdos. A priori, tentei utilizar a análise do conteúdo de Laville e Dionne (1999) para tratamento dos dados colhidos nos livros produzidos para a capacitação dos profissionais do PST. Entretanto, a coleta de dados gerou algumas análises, mas construiu um trabalho de descrição e sistematização do processo de formação dos profissionais do PST. Dessa maneira, a estrutura que apresento para cumprir os objetivos do trabalho é a que se segue.

O primeiro capítulo teve o objetivo de construir um cenário sobre as políticas públicas de esporte educacional entendidas como políticas sociais, bem como as relações governamentais que cercam tais ações.

O segundo capítulo teve o objetivo de contextualizar o PST e discutir as relações presentes essa política pública de esporte educacional e o lazer. Por fim, o terceiro capítulo me debruço sobre a formação dos profissionais do PST através do olhar dos gestores responsáveis pelo processo, buscando compreender de que maneira o lazer é tratado nestas ações.

2 POLÍTICAS SOCIAIS: CIDADANIA E ESPORTE

O aumento de pesquisas sobre políticas públicas de esporte e lazer é influenciado pela mudança do cenário político dos últimos dez anos. Por sua vez, esse debate foi marcado pela chegada ao governo dos partidos de esquerda, cujas ações buscavam modos de governos pautados por ideais de participação popular e, dessa forma, necessitavam de novos referenciais teóricos para esse outro modo de governo (CASTELLANI FILHO, 2006). Como assinala Souza (2007), o crescimento da produção acadêmica não aconteceu somente na área de esporte e lazer, mas nas políticas sociais de uma forma geral e nas políticas econômicas. Por essa razão, “pesquisadores de tantas disciplinas partilham um interesse comum na área e têm contribuído para os avanços teóricos e empíricos” (SOUZA, 2007, p.69).

Esses avanços sobre políticas públicas possibilitaram várias compreensões acerca do próprio conceito. Souza (2007) aponta que não há uma única, nem melhor definição do que seja política pública e a conceitua “como campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar esta ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso destas ações” (p. 69).

Os pesquisadores de gestão pública, ao longo da história, têm construído teorias distintas para explicar o que os governos fazem e por que fazem. Essas teorias ajudam a compreender porque o estado se responsabiliza por ações de esporte e lazer, e também, porque estas são consideradas direito sociais. Tais ações se fortalecem a partir da discussão do esporte e lazer como direito social, por isso considero importante compreender o surgimento das políticas sociais.

2.1 Políticas sociais e teoria da cidadania

Apesar de não existir consenso, as políticas sociais “caminham para a política de governo relacionada à ação que exerça um impacto direto sobre o bem-estar dos cidadãos ao proporcionar-lhes serviço ou renda” (MARSHALL, 1967, p. 7), por isso as políticas públicas de esporte e lazer são entendidas como políticas sociais, e fazem parte de um grupo de serviços que almejam promover o bem-estar dos cidadãos. Tais ações

governamentais, de intervenção na vida das pessoas, são orientadas tanto pelo o contexto histórico e político no qual o Estado está inserido, quanto pelas estruturas institucionais que moldam e influenciam as decisões políticas, como as preferências dos atores envolvidos. Desse modo, as políticas sociais podem se manifestar de diversas formas, contudo essas ações de interferência são direcionadas para a promoção de medidas que reconheçam e promovam os direitos sociais como essenciais aos cidadãos de uma determinada sociedade.

As políticas sociais apontam para as ações governamentais com objetivos relacionados com a proteção social, e existem diferentes perspectivas de abordá-las. Coimbra (1987) propõe uma divisão das distintas abordagens sobre as políticas sociais, são elas: 1) A perspectiva do serviço social; 2) das teorias econômicas da política social; 3) do marxismo; 4) do funcionalismo; 5) da convergência; 6) do pluralismo; 7) a perspectiva da cidadania.

A perspectiva do serviço social surge na Inglaterra e Estados Unidos fazendo um contra ponto a teoria liberal ortodoxa que estava em vigor nos meados do século XIX. A teoria liberal propunha deixar à própria sorte todos aqueles que não conseguissem vencer no mercado competitivo. A partir da ideia de se contrapor a essa teoria liberal surgem profissionais que convocam a sociedade a se mobilizar para uma melhoria social, e dão a essa perspectiva um caráter mais prático que teórico.

A perspectiva do marxismo concebe a sociedade capitalista como incapaz de gerenciar ações que proponham o bem-estar das pessoas. Para essa abordagem, o bem-estar social é baseado em fatores de solidariedade e de cooperação o que contraria os valores capitalistas. A teoria funcionalista pensa as políticas sociais como parte do conjunto de instituições que se destinam a manter a harmonia social. Assim, a política social existiria para aumentar o nível de integração da sociedade e fazer o papel social do que caberia a família e a religião.

A teoria da convergência designa uma perspectiva na qual as sociedades, mesmo partindo de pontos diferentes de percurso da industrialização, iriam diminuir suas diferenças à medida que esse processo avança, construindo uma convergência entre as sociedades. Essa concepção propõe que a política social possui diferentes estágios para atender as demandas geradas pelo processo de industrialização. Já a teoria do pluralismo

entende a política como uma arena na qual uma pluralidade de atores, movidos por uma multiplicidade de causas, se encontra para fazer política. Tal abordagem defende o estudo de caso como principal metodologia de entendimento das políticas sociais, pois acredita que as especificidades de cada contexto é que direcionam as ações governamentais.

As teorias econômicas da política social não explicam, em si, as políticas sociais, mas buscam entender a chamada teoria econômica do bem-estar, mostrando como os agentes econômicos tomam suas decisões e como o estado gasta com tais ações. Então, através do estudo das teorias econômicas, os cientistas políticos entenderiam como os governos sistematizam gastos e ações com as políticas sociais e como essas vem se transformando no contexto social.

Entre essas formas de pensar as políticas sociais, pode-se destacar a teoria da cidadania, devido à grande utilização dos conceitos na política nacional e por ter sido a que “não apenas reabilitou a política social e lhe deu posição de algo fundamental na sociedade moderna, como elaborou um discurso e um temário de defesa política social e de sua expansão em direção a formatos universalistas” (COIMBRA, 1987, p.86). A teoria da cidadania tem como principal autor T. H. Marshall que, após a Segunda Guerra mundial, publica o texto “Cidadania e classe social” em 1963, assim, Marshall pretendia examinar as diferentes e complexas relações que existem entre as noções de classe social e cidadania.

Para Marshall (1967), a cidadania sempre esteve associada à liberdade e poderia ser conceituada como “um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status” (p.76). Esses direitos (civis, políticos e sociais), deveriam ser os condutores das lógicas que regem os governos a atuarem para garantir a cidadania.

Marshall (1967) demonstra como, historicamente, as ações governamentais com objetivos de proteção social começam a ser construídas junto com a formação do Estado moderno na Europa Ocidental aproximadamente nos séculos XVI e XVII. O autor apresenta também, como os direitos foram se concretizando na Inglaterra e como

possuem uma relação tênue uns com os outros, e se estruturaram, efetivamente, em tempos distintos da história.

Marshall (1967) descreve como, no século XII, começa a se pensar a ideia de direitos (civis, políticos e sociais) na Inglaterra, ainda sem muita distinção entre eles. Já no século XVI e XVII, quando a pobreza torna-se a preocupação predominante da época e é reconhecida enquanto um risco social, a monarquia inglesa inaugura as primeiras ações de intervenção governamental, denominada a *Poor Law* (Leis dos Pobres). Essas ações aconteciam pela perspectiva da “caridade” e tinham o objetivo de criar fundos para retirar as pessoas da rua e dar alimentos.

A ideia de assistência social inicia-se nessa época de transição para o capitalismo e valorização do comércio. Então, a participação política das comunidades locais e associações na sociedade deram origem a ações de governo como a *Poor Law* e aprovando algumas leis inglesas, com o intuito de garantir recursos a pessoas que estavam em estado de pobreza. A *Poor Law* era “um item num amplo programa de planejamento econômico cujo objetivo geral não era criar uma nova ordem social, e sim preservar a existente com o mínimo de mudança essencial” (MARSHALL, 1967, p. 71), ou seja, a *Poor Law*, embora transmitisse verbas do governo para os desempregados, não tinha a intenção de alterar os sistemas de classes que vigorava no contexto da época.

Tal qual a *Poor Law*, o sistema *Speenhamland*¹⁰, que entra em vigor no governo, após a luta entre a sociedade padronizada inglesa e a economia competitiva, para garantir recursos às pessoas que não tinham como manter as condições mínimas de vida, são ações governamentais que simulam o repasse de recursos do governo inglês para o povo. Apesar da situação ambígua, a *Poor Law* e o sistema *Speenhamland*, se solidificaram como ações que tentavam ajustar a renda às necessidades sociais das pessoas para garantir o status de cidadãos a população da época.

Marshall (1967) reconhecia as tensões entre cidadania e o sistema capitalista, e analisava que ações, como a *Poor Law*, acabavam eximindo as indústrias da época de

¹⁰ O sistema *Speenhamland* foi implementado na Grã-Bretanha a partir das políticas sociais em vigência, a *Poor Law*. Essa lei reconhecia o direito dos homens receberem um mínimo de ajuda do Estado para garantia de subsistência independente da contribuição de imposto. Contudo, o período de expansão industrial que exigia características competitivas suprimiu as expectativas de avanço do sistema *Speenhamland*.

participarem do desenvolvimento social, principalmente dos operários. Assim, a lógica capitalista crescente induzia os patrões a investirem somente em ações que gerassem lucro para a indústria, e ao Estado caberiam as responsabilidades que não fizessem parte, do então instituído contrato de trabalho do operário. Portanto, tais relações levavam o Estado a garantir os demais recursos necessários para concretização do status de cidadão, inclusive a educação.

Assim, as primeiras medidas de proteção social têm origem nesse contexto de intervenção Estatal para aliviar os problemas que o mercado causava. Como nos fala Teixeira (1985), as primeiras políticas sociais são conhecidas sobre a denominação de Assistência Social para aliviar a pobreza existente na época.

Já no século XIX, Marshall (1967) demonstra que os direitos sociais, civis e políticos estavam muitas vezes fora do alcance das pessoas, mas, existia um interesse crescente da igualdade como um princípio da justiça social. É a partir da mobilização dos trabalhadores, enquanto classe, que se iniciam ações a fim de se tentar garantir os direitos sociais pelo exercício do poder político. Surgem também nesse momento de organização dos trabalhadores os seguros sociais compulsórios como direitos associados ao trabalho assalariado, e iniciam-se os modelos de proteção social legitimados por contratos de trabalho.

Marshall (1967) ressalta que as reformas sociais, que tomavam corpo no início do século XIX, se originaram na crença de que o Estado seria responsável pelo bem-estar do povo e “que estava investido de autoridade de interferir (até certo ponto) nas liberdades individual e econômica, a fim de promover o referido bem-estar.” (p. 33). Tal possibilidade de interferência dava poder aos governantes para instituir ações que, de certa forma, almejavam garantir o bem-estar da população. Assim, o chamado Estado de bem-estar nasceu da construção de um sistema de garantias em torno das relações de trabalho assalariadas. Sua expansão a outras situações de vulnerabilidade da vida social foi em especial nos países da Europa Ocidental.

O Estado de bem-estar social rompe com a ideia de proteção social e lança uma perspectiva de cidadania plena, na qual não só contratos de trabalho garantiriam os direitos e deveres do cidadão. Portanto, o Estado deveria assumir a administração dos direitos sociais através das políticas sociais. O Estado de bem-estar cresceu e associou-se

à expansão do assalariamento e ao processo de fortalecimento do Estado-Nação e da cidadania. Em seus estudos, Marshall (1967) reafirma as relações dos direitos sociais com a cidadania, classe social e pobreza, o que propicia a percepção acerca da importância e valorização dos direitos sociais.

No século XX, Marshall (1967) descreve o primeiro grande avanço no campo dos direitos sociais, que ocorreu com a diminuição da diferença de renda entre trabalhadores especializados e “não manuais”. Outro fator relevante para essa diminuição da diferença de renda foi “o crescente interesse da indústria pelas necessidades e gostos da massa, isto é, capacitar os menos favorecidos a gozar de uma civilização material. A diminuição da desigualdade fortaleceu a luta por sua abolição, pelo menos com relação aos elementos essenciais do bem-estar social” (MARSHALL, 1967, p. 88).

O autor trata ainda dos estigmas que a *Poor Law* e o *Old age pensions*¹¹ trouxeram aos termos pobreza e velhice. Este último tornou-se pejorativo, e passou a ser vergonhoso, pois as pessoas que tinham de recorrer aos recursos do governo para se manterem não possuíam o status de cidadão. Esse fato leva à percepção de que a ampliação dos serviços sociais não é, primordialmente, um meio de igualar rendas, “o que interessa é que haja um enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada. A igualdade de status é mais importante que a igualdade de renda” (MARSHALL, 1967, p. 94). O autor demonstra que a cidadania não está simplesmente ligada ao repasse de verba para as pessoas que recorrem ao governo, é um “status” que dá direito à participação em igualdade nas diversas esferas da vida social. Assim, o que impulsiona a busca para a concretização da cidadania é mais do que igualdade de renda.

Para Marshall (1967) a cidadania é a trajetória cumulativa de direitos: civis (as liberdades individuais), políticos e sociais, os dois últimos significando “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (p. 103).

Coimbra (1987) aponta alguns limites referentes às ideias de Marshall, tais como: a falta de referenciais históricos para o surgimento dos direitos civis e sociais que levam

¹¹ O *old age pensions* é o nome dado a ação do governo Inglês que repassava recursos às pessoas idosas que não podiam mais trabalhar. As traduções dos trabalhos de Marshall (1967) mantém a nomenclatura em inglês das ações governamentais. Opto por seguir a lógica do tradutor.

a uma narrativa naturalizadora e desproblematizada de tais origens; a limitação da teoria de Marshall à Inglaterra e a falta de exatidão nos conceitos de direitos sociais, de política social. O autor afirma que “o efeito das ideias de Marshall foi trazer a discussão das políticas sociais para a “sala de visitas” da sociedade contemporânea, tirando-a da “cozinha” em que estava velada” (p.83).

Embora concorde com os limites apontados por Coimbra (1987), acredito que a teoria da cidadania não se restringe à importância atribuída ao debate da cidadania. Essa abordagem também apresenta um molde primário da criação de mecanismos políticos, ou inovações políticas, para projetar a igualdade de direitos entre um grupo social e a garantia da participação política por essas pessoas. Apesar de Martins (2000) afirmar que o mecanismo político de “igualdade de direitos” não possa ser pensado em uma sociedade que é palco de profundas diferenças e regida por um modelo capitalista, percebo que é a partir da discussão da cidadania que surge o debate sobre os direitos, e entre estes o social. Tal debate auxilia nas possibilidades de consolidação de caminhos para a concretização da cidadania, mesmo que para Martins (2000) isso seja uma utopia.

Na década de 60, no Brasil, apesar de ações fragmentadas e com reduzidos índices de cobertura das iniciativas governamentais anteriores na área social, foi implantado o Sistema Brasileiro de Proteção Social. Segundo Arretche (1999), tal sistema se consolida em um Estado com características unitárias, que centralizavam os recursos e decisões sob responsabilidade dos militares. Com os principais tributos e as bases militares sob o controle do exército nacional, muito pouco os gestores municipais e estaduais (muitos indicados pelos militares) poderiam organizar, e essas decisões eram da competência exclusiva do governo federal.

A centralização do sistema público de ações políticas tornou-se uma das principais características do sistema brasileiro de proteção social. Os diversos programas de assistência social eram formulados e financiados pelo governo federal garantindo o molde centralizador. No decorrer da década de 80 foi-se recuperando a base democrática e houveram eleições diretas para todos os níveis de governo. Ora, a eleição direta garantia maior participação dos gestores eleitos nas decisões tributárias, e o Brasil ganhou o status de entes federativos autônomos, que garantia aos prefeitos autoridade sobre o território de sua responsabilidade.

Então, a partir da Constituição de 88, a gestão política de cada nível de governo tornou-se soberana para construção de suas legislações, desde que, essas não contradissem os indicativos do próprio documento. Esse movimento de autonomia das diferentes instâncias governamentais gerou uma redefinição da gestão das políticas sociais, bem como no modo de gerir as políticas públicas. A Constituição de 88 apresenta quais são as garantias que devem reger as ações das diferentes instâncias, quanto aos “direitos sociais e individuais, à liberdade, à segurança, ao bem-estar, ao desenvolvimento, à igualdade e à justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988, p. 1).

A cidadania é um princípio fundamental da Constituição que pode ser concebida como exercício dos direitos básicos assegurados. Retomo Marshall (1967), quando afirma que cidadania é um status e todos aqueles que o possuem são iguais em direitos. A cidadania contrapõe-se às desigualdades nas classes sociais e, portanto a participação dos indivíduos nas instâncias sociais, a fim de reivindicar leis iguais para todos, é fundamental para acabar com as desigualdades nos sistemas de classes. Assim, falar de cidadania não se restringe a falar de quais são os direitos atribuídos às pessoas por uma legislação, mas como esses direitos são assegurados pelas ações governamentais, garantindo a participação das pessoas. Em suma, percebo que a cidadania é um ideal que deveria orientar as práticas dos gestores e da população.

Entendo que, para concretizar o status de cidadão no Brasil, os governos deveriam debruçar-se sob a Constituição para viabilizar políticas públicas de forma a garantir a participação da população nas decisões políticas. Assim, os governos poderiam focar nos direitos constitucionais que são: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Todavia, as políticas públicas nem sempre têm esse objetivo, ou, por vezes, distorcem seus fins. As políticas sociais são um exemplo de como as instâncias governamentais vêm por um lado tentando concretizar a cidadania e, por outro, tentam utilizar essas políticas públicas como “barganhas políticas”.

Utilizando a divisão de Marshall (1967), lembro que os direitos se constituem em civis, políticos e sociais, e estes últimos são descritos na Constituição de 88, entretanto

não existe o mesmo tratamento para todos os tipos de direitos sociais. Não acredito que deva tê-lo, mas, ressalto a descrição detalhada que a Constituição faz sobre as ações ligadas ao trabalho, a educação e a saúde.

Um exemplo dessa diferença de descrição de direitos está no “Título VIII”, que aborda a ordem Social. Nesse título, o capítulo 3 trata da Educação, da Cultura e do Desporto, percebo que a Seção I, que trata a educação, possui um texto com nove artigos. Entre esses artigos podemos perceber o esclarecimento sobre os princípios que orientarão o ensino básico escolar; abordam a administração do ensino universitário; descrevem como o Estado garantirá o acesso a educação; demonstram as relações no ensino privado; apresentam os conteúdos de ensino da formação básica escolar; mostram como os governos organizarão os sistemas de ensino; apresentam a quantidade de recursos mínimas que deve ser investida na educação e mostram onde os recursos da educação devem ser aplicados e como os órgãos devem organizar seus planejamentos educacionais. Já a seção II, da Cultura possui dois artigos que indicam que o Estado incentivará e apoiará as manifestações culturais e o outro artigo demonstra o que constitui patrimônio cultural. Na Seção III, do desporto possui um artigo que descreve como dever do Estado fomentar as práticas esportivas formais e não-formais como direito de cada sujeito.

No caso, o lazer não é determinado como os demais direitos, ele aparece no artigo 217, na “Seção III, Do Desporto”, como uma forma de promoção social. Não estão discriminadas ações ou especificidades em como garantir esse direito, e a única forma, de promover o lazer, segundo a Constituição, seria pelo esporte, que tem suas ações divididas em Esporte Educacional, Esporte de Participação e Esporte de Rendimento. Verifico que o direito ao lazer, ora entendido como essencial para concretizar a cidadania, é disposto no documento da Constituição de forma a contemplar o caminho para sua seguridade principalmente pelo esporte.

O esporte e o lazer são convocados para auxiliar a busca da cidadania, fazem parte do conjunto dos direitos sociais e são considerados políticas sociais por pertencerem ao grupo de políticas que visam ao bem-estar. Arretche (1999) lembra que em Estados Federativos (como o Brasil), os “Estados e municípios assumem função de

gestão de políticas públicas ou por própria iniciativa, ou por adesão a algum programa proposto por outro nível mais abrangente de governo” (p. 114).

O princípio de soberania, garantido pelos governos locais, possibilita que estes optem por interesses diversos, pela adesão ou não a programas de governo em níveis federal ou estadual. Isso significa que a União não consegue conduzir as ações locais em seus ideais políticos, assim, cabe à agência federativa construir estratégias de adesão dos governos locais aos seus programas. Ao transferirem para outra administração a responsabilidade e o orçamento de uma gestão política, os governos (sejam eles municipal, estadual ou federal) reservam para si grande parte dos benefícios derivados dessa gestão, o que gera “barganhas políticas”.

Para entender o termo “barganhas políticas”, recorro ao trabalho de Arretche e Rodden (2004, p.551), no qual pesquisam as preferências dos líderes políticos ao destinar recursos federais para os Estados brasileiros. As estratégias¹² possíveis levantadas pelos autores para explicar a atuação dos líderes políticos não foram confirmadas para esse caso. Uma das contribuições desse estudo foi entender que “quando a disciplina partidária é relativamente fraca ou o governo se apoia sobre uma coalizão, a necessidade de obter votos parlamentares pode ser superior ao interesse por premiar eleitores cativos ou conquistar os indecisos”.

Os autores afirmam que a troca de gastos localizados por apoio legislativo não é uma ação nova, Arretche e Rodden (2004) afirmam que essa visão de troca não é um “mercado caótico”, existem acordos de longo prazo e relativamente estáveis entre o partidos no poder e sua coalizão de sustentação legislativa.

Assim, as barganhas políticas são trocas de gastos localizados por apoio legislativo, mas não se dão de uma forma aleatória. Normalmente essa é uma ação presidencial para transformar preferências em política, e, por vezes, as políticas sociais, enquanto participantes desse contexto federal, fazem parte desse outro fim para as políticas públicas.

¹² Uma destas estratégias, avessa a riscos, seria a de investir nas regiões onde os líderes partidários sabem que seu apoio já é forte; outra estratégia seria eleger como distritos eleitorais preferenciais aqueles nos quais um número expressivo de eleitores indecisos poderia ser conquistado através de gastos localizados (ARRETCHÉ; RODDEN, 2004).

As políticas sociais entram nesse grupo de barganhas federativas, pois são ações governamentais que precisam de orçamento para se concretizar, entretanto elevam os custos nos orçamentos públicos e elas nem sempre garantem visibilidade política, como enfatiza Arretche as políticas sociais

são caras e inefetivas, na medida em que tendem a consumir um elevado volume de recursos e apresentar baixos níveis de proteção efetiva [...]. Assim, nas condições brasileiras atuais, a adesão dos governos locais à transferência de atribuições depende diretamente de um cálculo no qual são considerados, de um lado, os custos e benefícios fiscais e políticos, derivados da decisão de assumir a gestão de uma dada política e, de outro, os próprios recursos fiscais e administrativos com os quais cada administração conta para desempenhar tal tarefa (ARRETCHE, 1999, p. 115).

Desse modo, as ações descentralizadoras do governo federal nem sempre são interessantes para os estados, municípios ou órgãos do terceiro setor. É necessário assinalar que mesmo sendo as políticas sociais um direito da população, ainda existem limitações para sua efetivação.

Arretche (1999) afirma que o sistema brasileiro de proteção social vem modificando seu modo de atendimento, mas essa reforma está distante de ser homogênea para as diferentes políticas e para o território nacional, especialmente para os municípios sem capacidade administrativa. Mesmo com políticas descentralizadoras, como os programas sociais, as políticas sociais nem sempre alcançam as populações, pois muitos municípios não conseguem promover políticas públicas que contemplem esse grupo de direitos que visem alcançar o bem-estar da população.

As políticas públicas de esporte e lazer constituem um exemplo para a descrição trazida por Arretche (1999), na qual a maioria dos municípios brasileiros encontra desafios em assegurar tais ações. Na lista de prioridade de uma gestão, esporte e lazer entram com valor secundário, e esse fato não é só um resultado da falta de acesso aos outros direitos sociais pela população, mas existem fatores que dificultam a preocupação o esporte e lazer.

Para fomentar o direito ao esporte e lazer, um município pode optar por recorrer a programas de governo, mas nem sempre tem potencial para administrar a gestão de um convênio¹³, muito menos possui verbas suficientes para organizar a prestação de serviços,

¹³No capítulo 1, primeiro artigo, parágrafo 1º do da Instrução Normativa STN Nº. 1, DE 15 DE JANEIRO DE 1997, considera-se: I - convênio - instrumento qualquer que discipline a transferência de recursos

as demandas sociais, como nos lembra Arretche (1999). A autora diz que, em um país federativo, a transferência de atribuição para qualquer área de políticas públicas está associada à estrutura de incentivos que é oferecida pelo governo interessado. A esse respeito, Arretche (1999) faz referência a programas sociais que conseguiram ser geridos pelos municípios, e àqueles programas de difícil execução:

Na verdade, o grau de sucesso de um programa de descentralização está diretamente associado à decisão pela implantação de regras de operação que efetivamente incentivem a adesão do nível de governo ao qual se dirigem: reduzindo os custos financeiros envolvidos na execução das funções de gestão; minimizando os custos de instalação da infraestrutura necessária ao exercício das funções a serem descentralizadas; elevando o volume da receita disponível; transferindo recursos em uma escala em que a adesão se torne atraente; e, finalmente, revertendo as condições adversas derivadas da natureza das políticas, do legado das políticas prévias e dos atributos estruturais de estados e municípios. Inversamente, na ausência de programas que gerem tais incentivos, os recursos dos cofres locais serão disputados pelas demais áreas possíveis de aplicação (p.119).

Arretche (1999) apresenta as dificuldades que um município encontra para arrecadar verbas que garantiriam as políticas públicas. O governo federal constrói formas de repasses de verbas, que dependem das regras de operação e determinam os custos que o município terá, para serem requeridos junto à União. Desse modo, nem todo programa de descentralização alcança os interesses dos municípios, ou consegue ser gerenciado por eles. E quando o município depende apenas de suas verbas, estas são disputadas por vários setores, o que constitui uma “queda de braços” para garantia das políticas públicas setoriais.

Refletindo sobre o esporte e lazer, a prestação de serviços por convênios com a União é, atualmente, um ponto de partida para diversos municípios brasileiros garantirem tais políticas públicas. No entanto, esse setor no jogo de disputas orçamentárias, não é prioridade de investimento, por isso, às vezes, se apresenta através de ações isoladas.

Muitos municípios recorrem aos programas federais com o propósito de obter orçamento para o esporte e lazer e como mostra Isayama *et al.* (2011) alguns municípios sobrevivem “praticamente de programas financiados pelos governos Federal e Estadual”

públicos e tenha como partícipe órgão da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista que estejam gerindo recursos dos orçamentos da União, visando à execução de programas de trabalho, projeto/atividade ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação (STN, 2011).

(p. 216). Segundo Brasil (2012) alguns programas geridos pelo Ministério do Esporte que firmam parcerias através de chamadas públicas são: *na Secretaria Executiva: Praças da Juventude*¹⁴, Praças do Programa de Aceleração do Crescimento e Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento¹⁵; *na Secretaria de Esporte Educação, Lazer e Inclusão Social: Programa Esporte e Lazer da Cidade*¹⁶, Programa Segundo Tempo, Recreio nas Férias, Programa Segundo Tempo Mais Educação¹⁷.

Os programas citados funcionam no sistema de convênios, ou seja, uma parceria entre uma instituição de cunho federal, estadual ou municipal e a União para administrar verbas federais construindo ações de esporte local que seguem princípios de funcionamento determinado pela união. Logo, ao firmar um convênio com o Ministério do Esporte, que oferece atividades esportivas a um determinado grupo de pessoas, essa ação pode ampliar as possibilidades de acesso ao bem-cultural. Os programas de governo são uma possibilidade de auxiliar os municípios a garantirem orçamento para as políticas públicas de esporte e lazer e assim tentar concretizar o status de cidadão e a garantia do bem-estar social. Contudo, as políticas públicas de esporte possuem suas especificidades como veremos a seguir.

2.2 Panorama das políticas públicas de esporte no Brasil

Apesar da complexa relação entre políticas sociais e cidadania, um ponto fundamental é entender que as políticas públicas sociais deveriam ter como foco a

¹⁴ Segundo Brasil (2012) o “projeto Praça da Juventude foi criado em 2007 com o objetivo de levar um equipamento esportivo público e qualificado para a população que pudesse, ao mesmo tempo, tornar-se ponto de encontro e referência para a juventude”.

¹⁵ A Praça do PAC, agora denominada Praça dos Esportes e da Cultura – PEC - assim como outros equipamentos sociais de saúde, educação e segurança pública. “O objetivo das Praças dos Esportes e da Cultura é integrar num mesmo espaço físico, programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços sócio assistenciais, políticas de prevenção violência e inclusão digital, de modo a promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras” (BRASIL, 2012).

¹⁶ O PELC – Programa Esporte e Lazer da Cidade é tem o objetivo “de ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do esporte recreativo e de lazer, integrando suas ações às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano e a inclusão social” (BRASIL, 2012).

¹⁷ PST, PST Mais Educação e Recreio nas Férias são programas que tem o “objetivo de democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2012)

concretização da cidadania. As ações de intervenção do Estado na área do esporte no Brasil são anteriores as Constituição de 88 como demonstram os trabalhos de Linhales (2001), Bueno (2008) e Werneck (2003).

Werneck (2003) analisa uma ação pioneira que adota o esporte no Brasil, a recreação pública promovida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre em 1926. As influências, europeias e norte americana, nos ideais dos gestores da época, especialmente Frederico Gaelzer, levaram a criação de ações da Prefeitura de Porto Alegre para a criação de parques e jardins de recreio. Com o intuito de proporcionar um lazer que alcançasse a “sadia formação física, social e moral da população” (WERNECK, 2003, p. 158), foram planejados e construídos locais apropriados para a recreação com serviços especializados ligados especialmente à educação física e, como metodologia de trabalho tinha-se a recreação. Esses serviços facilitaram o acesso da população às atividades ginásticas e o esporte, e o objetivo desta proposta seria ocupar o tempo ocioso da de crianças e jovens diminuindo a delinquência juvenil, bem como preencher adequadamente o tempo ocioso dos trabalhadores.

Werneck (2003) identifica que a experiência de Porto Alegre impulsionou decisões políticas na área do lazer no município de São Paulo em 1935. A autora estudou a ação do governo municipal de São Paulo e encontrou atrelado a experiência de recreação um interesse da ocupação das horas de lazer com atividades que não levassem os jovens a práticas de jogos de azar, bebidas, promiscuidade, delinquência ou atividades que pudessem gerar uma degradação moral para a época. Os parques de São Paulo inauguraram um caráter educacional da recreação, que era entendida nessa política pública como capaz educar, assistir e recrear as crianças e jovens. Tais ações ampliaram seus conteúdos de atendimento, diferentemente de Porto Alegre, os Parques de São Paulo ofereciam o esporte, a ginástica, música, dança, leitura, poesia, festivais etc.

Em 1943 é instituído no âmbito federal o Serviço de Recreação Operária que foi coordenado pelo Ministério do Trabalho e se orientou como um programa de assistência social que recrutou esforços governamentais para melhor aproveitamento das horas de folga do trabalhador. O esporte estava entre as atividades ofertadas pelos centros de Recreação Operária para preencher “saudável e educativamente” as horas de lazer dos operários e suas famílias.

As políticas públicas de esporte ampliam seus atendimentos e seja por reivindicação da população, como acontece com o futebol¹⁸, ou por desejo de controle dos momentos de lazer da população por parte dos governos, como nos demonstra Werneck (2003). Várias ações esportivas surgem no cenário nacional, como as competições escolares e universitárias, os programas de divulgação do esporte como o “Esporte para todos”, leis que regulamentavam a ação dos clubes de futebol¹⁹ e outras ações estatais de criação de Divisões²⁰ e Conselhos²¹ de Esporte.

A ampliação das políticas públicas esportivas e a obrigatoriedade da educação física nas escolas instigaram o surgimento dos primeiros cursos de graduação em educação física no Brasil. A educação física seria, para o Estado, a área responsável por fazer pesquisas sobre os problemas da educação física e desporto no país. Essa política pública²² pensava na formação de profissionais que atuariam com o esporte, lazer e educação física no Brasil.

A ampliação das políticas públicas de esporte possui entraves como demonstrados a seguir. Alguns trabalhos como Isayama (2002) mostram que os cursos de educação física tratam o lazer com a perspectiva de preparar os alunos para atuação no mercado de trabalho. Entendo esse fato como uma dificuldade da formação de profissionais para coordenar ações públicas de esporte e lazer, quando o foco seria intervir junto a população para ampliar a participação da população nas políticas de esporte e lazer. Assim, a falta de políticas de formação para a atuação em esporte e lazer pode gerar a “mera reprodução” de atividades esportivas sem pensar o contexto social em que ela esta inserida. O fato ainda é agravado quando a atuação de muitos ex-atletas despreparados para gestão de políticas públicas remetem a ideia de “prescrição de receitas de atividades” esportivas. Outro ponto ainda é que a falta de formação para gestão de

¹⁸ Linhales (2001) lembra que as organizações de times de futebol conseguiam mobilizar a participação das pessoas gerando exercício de autonomia. E exemplifica com a mobilização dos moradores do Time do 1º de Maio em São Paulo, na década de 1950, para reivindicar uma praça de esporte e a intervenção da Federação Paulista de Futebol na proteção dos interesses do time.

¹⁹ Como o Decreto-Lei n. 383, de 18 de abril de 1938.

²⁰ Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, que em seu artigo 12 criou a Divisão de Educação Física, sob o Departamento Nacional de Educação.

²¹ O Decreto Lei n.º 526/38 instituiu o Conselho Nacional de Cultura que tinha como uma de suas atividades a Educação Física.

²² Decreto-Lei n.º 1.212, de 17/04/1939, que criou na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto.

políticas públicas de esporte e lazer, é que o profissional despreparado adere as influências da indústria de entretenimento que induz os tipos de atividades oferecidas pelos governos. Tais dificuldades influenciam o oferecimento e a forma de ações governamentais de esporte.

Ao analisar gestores públicos de esporte e lazer, Linhales *et al.* (2008) demonstram que “alguns traços próprios da cultura política brasileira, que se evidenciam no interior das administrações públicas”(p. 51). Esses traços reforçam o vínculo com a cultura esportiva, especialmente à naturalidade com que as práticas competitivas assumem centralidade no conjunto de ações.

Outro ponto limitador das políticas públicas de esporte encontrado por Linhales *et al.* (2008) foi o orçamento destinado a estas ações. Os gestores de esporte e lazer afirmaram que os recursos são insuficientes, assim, a busca por parcerias, tanto no setor público como privado, surge como uma opção para aumentar os orçamentos dos órgãos gestores. Também relacionado ao orçamento esportivo está a centralidade que as ações do futebol amador assumem nos municípios, gastando boa parte do orçamento destinado ao esporte com tais atividades. Tal fato coloca as outras manifestações esportivas em uma condição frágil frente ao monopólio orçamentário do futebol.

Outra característica das políticas públicas de esporte encontrada na literatura é o fato das ações para o futebol, em alguns municípios brasileiros, ainda carregar a lógica de troca de votos. Ou seja, oferecem apoio aos times de futebol amador através de jogos de camisetas, manutenção de campos e pagamento de arbitragem e em troca os times oferecem apoio político. Tal ideia que pode cercar o futebol, ou o esporte de uma forma geral, pode ser um empecilho para a concretização desse direito social.

Outro ponto de análise levantado sobre as políticas públicas de esporte é o de que tais atos governamentais às vezes vêm atreladas a outros tipos de políticas sociais. Linhales (2001) enfatiza que

o esporte encontra-se diluído em setores sociais que o instrumentalizam para os mais variados fins. O esporte é utilizado como atividade meio ou como atividade complementar em políticas educacionais e de saúde, por exemplo, em o que se busca legitimar é o direito à Educação e a Saúde. Nesses casos, a atividade esportiva associa-se a outras atividades realizadas por esses setores, e sua efetiva realização encontra-se relacionada por outros interesses (p.41).

Esse fato é ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que programas sociais de outros setores auxiliam na divulgação e acesso do esporte, tais programas contêm outros objetivos do foco, e podem não entender o esporte como uma produção humana, um direito social com fim em si mesmo. Complementando tal opinião, Marcellino (2001) chama atenção para os vícios assistencialistas do lazer (no qual podemos entender o esporte como um dos conteúdos²³). Este último só seria justificado se existisse outro objetivo relacionado, tais como: esporte para salvar os jovens das drogas; esporte para melhorar a qualidade de vida da população; esporte para ocupar o tempo livre dos presidiários; esporte para educar para o uso do patrimônio público etc.

O lazer “faz parte de um todo social tecido com fibras uns dos outros” (MARCELLINO, 2001, p. 6), ou seja, há nas atividades de lazer (e aqui incluo o esporte) possibilidade que todas as ações descritas aconteçam, mas a política pública de esporte e lazer isolada não é a solução dos problemas sociais acima especificados. Outro ponto sobre a questão do lazer com vícios assistencialistas é que a violência e seus males são “algo muito mais profundo e complexo do que a “falta de lazer”, pura e simplesmente” (MARCELLINO, 2008, p. 26).

Então, as políticas públicas de esporte e lazer, quando pensadas por esses vícios assistencialistas, acabam transformando-se em ações governamentais de combate às drogas, de promoção de saúde, de segurança ou de educação. O esporte, sendo simplesmente uma vivência que tenha o lazer como fim, não é legitimado socialmente.

As pesquisas analisadas até aqui, Werneck (2003), Linhales (2001), Zaluar (1991), Melo, M. (2005) e Bueno (2008), convergem na concepção do esporte como um instrumento pedagógico importante, e destaco que sempre houve um ideal estatal conduzindo os interesses pela legitimação das políticas públicas de esporte, lazer e educação física. Zaluar (1991) fala em como a ampliação de programas e projetos esportivos pretenderam complementar ou substituir os processos educativos formais, especialmente para as classes de baixo poder aquisitivo. E, embora tais ações venham ocupando mais espaço no cenário das políticas públicas no Brasil, como nos mostra

²³ Segundo o trabalho de Dumazedier (1973) que contempla a divisão dos conteúdos do lazer, o esporte entra como uma possibilidade de vivência do lazer.

Linhales *et al.* (2008) e Marcellino (2001) os orçamentos destinados são ainda insuficientes e existe a necessidade de qualificação de profissional para atuar no campo.

Zaluar (1991) traz algumas reflexões sobre práticas esportivas geradas em programas sociais, e mostra como as políticas públicas de Esporte Educacional eram apoiadas por um sistema que conduzia os participantes dos projetos ao Esporte de Alto Rendimento. As políticas públicas analisadas poderiam ter a profissionalização como fim, contudo o que se apresentava era a prática do esporte como um fim de ocupação do tempo livre, pois não existe a perspectiva de que esses jovens cheguem a atuar como atletas profissionais. Com isso, a autora demonstra a relação tênue entre os fins possíveis para as práticas esportivas nas políticas públicas de esporte.

Bracht e Almeida (2003) refletem sobre as relações construídas entre as políticas públicas de Esporte Escolar e a Educação Física. Eles afirmam que as políticas públicas de esporte, frequentemente, chegam à escola sem pensar no objetivo e na proposta pedagógica da escola, o que muitas vezes leva ao descompasso entre o trabalho do professor de Educação Física e o dos agentes sociais de esporte. Outro problema encontrado pelos autores para a inserção de políticas públicas de esporte descontextualizadas da realidade escolar é que a Educação Física tenta, por vezes, ressignificar as práticas esportivas com uma visão crítica e as ações dos agentes esportivos, constantemente, reproduzem os métodos de treinamento esportivos.

Como nos mostra Melo (2007), o esporte, como “uma manifestação cultural, fenômeno da modernidade que, mesmo apresentando similaridades técnicas com antigas práticas corporais, possui sentidos e significados diferenciados” (p. 68), ele já passa “a ser concebido como um estilo de vida pelas elites, um sinal de status e distinção. O esporte lança moda e influencia a vida das pessoas por todo o mundo” (p. 68). Assim, a influência da mídia, conduzida pelo discurso do esporte profissionalizante como fim, atrelada a falta de formação profissional e a cultura esportiva da pirâmide²⁴ auxiliam na promoção de políticas públicas de esporte como a reprodução de atividades e regras do modelo adotado pelo alto rendimento.

²⁴ Com o Golpe Militar de 1964, as políticas de esporte ganham a atenção dos militares para garantir a presença do Brasil no cenário esportivo Mundial. Inaugura-se a ideia da pirâmide esportiva que deveria dar oportunidades à população de acesso a práticas esportivas com o argumento de que assim surgiriam os grandes talentos esportivos (MELO. M, 2005).

As ações governamentais de esporte existem combinadas com todas essas especificidades das políticas públicas de esporte. Apesar dos governos manifestarem interesses diferentes pelo esporte, em contextos históricos distintos, atualmente as políticas sociais de esporte têm ampliando o discurso do resgate da cidadania. Melo (2005) denuncia que o discurso da cidadania atrelado as políticas públicas de esporte é uma “moda”, que não dá conta de alterar as práticas e ideais nos programas e projetos de esporte, cujo ideal anterior aos dos governos de esquerda era a de descobertas de talentos. Melo (2005) afirma que o termo cidadania é utilizado sem uma reflexão sobre seu significado.

O termo “cidadania” tornou-se auto-explicativo. Está na moda. Sua densidade conceitual, sua carga de enfiamento à ordem desigual e o seu processo de conquista, que sempre implicou lutas por direitos de diversas ordens, foram mimetizados a um discurso sem conteúdo. Mesmo os atores e organismos que estão diretamente ligados à implementação do projeto neoliberal, que com suas ações contribuem para a precarização das condições de vida da população mundial, também clamam por cidadania. Como se o seu convocar fosse suficiente para esclarecer seus sentidos e projetos políticos (p. 80).

Melo (2005), entende que mesmo com a ampliação do discurso da cidadania, a proteção social que deveria caber ao Estado não atende a toda a população. Tal fato corrobora com a ideia de Marshall (1967) de que a cidadania não deve ser apenas um conjunto de direitos sociais descritos, mas como tais direitos serão concretizados pela população.

Mesmo com as dificuldades acima citadas, programas ministeriais vêm se disseminando por todo o Brasil construindo convênios na tentativa de gerir políticas públicas de esporte e lazer. Apresento as ideias que influenciaram a divisão de prestação de serviços esportivos para que tais políticas públicas tentassem concretizar o direito ao esporte no âmbito federal brasileiro no período anterior a 2011.

2.3 Políticas de esporte educacional, alto rendimento e lazer

Os termos utilizados para a estruturação do Ministério do Esporte em 2003 foram baseados em documentos que, segundo Linhales (1996), originaram o decreto nº

91.452/85 que assim dividia o esporte: alto rendimento, participação e educação²⁵. O mesmo decreto instituía uma comissão de reformulação do desporto que deveria apontar caminhos para reestruturação de políticas para o setor. Dessa comissão formou-se a Constituinte que deu origem ao texto da Constituição de 1988 e viabilizou a criação da Lei Zico (Lei nº 8672 de 1993) e da Lei Pelé (Lei nº 9675 de 1998)²⁶. O texto, apresentado na Constituição, enunciava as nomenclaturas e conceitos pelos quais o esporte passaria a ser tratado para promover o “esporte como direito de todos”. Partindo da Constituição de 88, a tentativa deste tópico é discutir as influências que estruturaram a divisão na qual o esporte se baseia para a garantia do direito ao esporte, embora reconheça a existência de trabalhos que estudam períodos anteriores.

Linhares (1996) reconhece que o texto da Constituição, a partir de uma proposta encaminhada à Constituinte, foi construído por Manoel Tubino (representante do Conselho Nacional de Desporto) e elaborada por Álvaro Melo Filho (presidente da Confederação Brasileira de Futebol de Salão), em um contexto de mudanças institucionais, surgidas de maneira mais intensa na sociedade a partir do final da década de 70. Contudo, apesar de uma grande mobilização da sociedade para demandas de mudança naquele contexto,

cada um dos cidadãos, apesar de toda movimentação em torno da Constituinte e da conquista do voto direto, praticamente não teve chance de influenciar os acontecimentos no plano global de integração naquele período, estando entre esses acontecimentos a implantação e desenvolvimento das políticas neoliberais (PIMENTEL, 2007, p.99).

Em outras palavras, o movimento de conquista do voto direto não garantiu a participação dos cidadãos na construção da Constituição. E as políticas neoliberais, que visavam a autonomia do mercado nas relações econômicas sem a interferência estatal, ampliam seu alcance em várias áreas, entre estas a esportiva. As propostas para o esporte, encaminhadas à Constituinte, foram elaboradas por representantes de entidades esportivas institucionalizadas de alto rendimento e tais propostas não representavam a maioria da população.

²⁵ Manifesto Mundial do Esporte (CIEPS, 1968), Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP, 1970), Manifesto Fair Play (CIFT, 1972), Carta Europeia de Esporte para todos (Ministros Europeus, 1975) e a Carta de Educação Física da UNESCO (UNESCO, 1976).

²⁶ Ambas as leis são as maiores responsáveis pela dotação orçamentária do esporte brasileiro, pois apresentam quais seriam as fontes de verbas para as ações de esporte e lazer.

Linhales (1996) argumenta que o fato, das propostas serem elaboradas por representantes de entidades esportivas de rendimento, influenciou a estrutura política do contexto de construção do texto da Constituição de 1988, e, esse contexto seria o de favorecer aos interesses do esporte de alto rendimento. Assim, o texto aprovado na Constituição determina que no:

Título VIII - DA ORDEM SOCIAL -Capítulo III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, Seção III Do Desporto Art. 217 - É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados: I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento; II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento; III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional; IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional. § 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei. § 2º A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final. § 3º O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social (BRASIL, 1988).

Como vemos, o texto corrobora com a liberdade para que as entidades esportivas tenham autonomia legislativa podendo-se recorrer às verbas privadas para promover suas ações. Assim, as políticas neoliberais tomam forma na política esportiva, pois existe uma tentativa de diminuir a intervenção estatal nas decisões das instituições esportivas, o que se relaciona com o início de entendimento acerca do esporte a partir de uma perspectiva neoliberal²⁷.

Tal tentativa do neoliberalismo esportivo marca segundo Linhales (1996) um embate entre os defensores do liberalismo e os conservadores que desejavam que o Estado continuasse atuando na perspectiva de controle do esporte. A autora apresenta que nenhuma das duas direções consolida o esporte como um direito social, mas possibilitou

²⁷ As políticas neoliberais buscam a intervenção mínima do Estado e a regulação da economia pelo mercado. Segundo Bresser (1997), em decorrência do neoliberalismo seria necessário o Estado privatizar, liberalizar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho, mas fazê-lo de forma radical, “já que para o neoliberal o Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos, devendo, portanto, desvencilhar-se de todas as suas funções de intervenção no plano econômico e social. Sua política macroeconômica deveria ser neutra, tendo como único objetivo o déficit público zero e controle do aumento da quantidade de moeda para que esta cresça de forma constante à mesma taxa do crescimento natural do PIB; sua política industrial, nenhuma, e sua política social, na versão mais pura do neoliberalismo, também nenhuma, dados os efeitos inesperados e perversos que as políticas sociais teriam” (p. 16).

a destinação de recursos públicos para o Esporte Educacional, Esporte Lazer e Esporte de Rendimento.

Como descrito no texto constitucional, o Esporte Educacional teria prioridade no orçamento público, por outro lado o lazer aparece como forma de promoção social e que deveria ser “incentivado”. Pimentel mostra o quanto o esporte, vislumbrado como não formal, ou de lazer, continuou sem elementos legais que garantissem orçamentos para sua promoção:

Outra questão que precisa ser abordada refere-se ao fato de o texto constitucional não mencionar o Esporte Lazer (de participação), que seria a forma de Esporte mais abrangente e democrática. Isso se contrapõe à argumentação democrática conferida ao artigo 217, pois, se por um lado a Constituição estabelece o Esporte como direito de cada um, determinando a destinação de recursos para o Esporte educacional e para o Esporte de rendimento, por outro lado, não estendeu sua abrangência para a forma de Esporte que seria a que melhor atenderia à perspectiva democrática, então desejada com a constitucionalização do Esporte. Mas vale alertar que o inciso IV e o parágrafo 3.º do mesmo artigo 217 estabeleceram ao Estado a função de proteger e incentivar as manifestações esportivas de criação nacional e incentivar o lazer, “como forma de promoção social”. No âmbito do texto constitucional, o denominado Esporte de participação (ou Esporte Lazer) não contou com menção expressa quanto à destinação de recursos para seu desenvolvimento (PIMENTEL, 2007, p. 118).

Quanto ao Esporte de Alto Rendimento Pimentel (2007) percebe uma controvérsia, pois as entidades do esporte de rendimento desejavam autonomia em relação ao Estado, no que tange à construção de uma legislação própria para o Esporte de Rendimento e à captação de recursos privados, entretanto esse tipo de esporte, apesar de autônomo em relação ao Estado, se manteve conectado a este último pela Constituição de 88 recebendo auxílio para sua promoção.

Para Pimentel (2007), tendo em vista a função social de promoção de cidadania que cabe ao Estado, os esportes entendidos como Educacional e de Lazer deveriam ter prioridades orçamentárias por possuírem um caráter social e atenderem a toda a população. De modo diferente, o Esporte de Rendimento, por ter um caráter de formação de atleta, e não se apresentar enquanto democrático e participativo, deveria ser promovido por iniciativas privadas. A expressão “direito de todos”, presente no texto encaminhado à Constituinte, postula que a forma de entender o esporte e os direitos sociais só caberia se o investimento público fosse destinado “à prática não formal (lazer) já que prática formal (Esporte de rendimento) é acessível apenas a uma parcela da

população: os atletas de rendimento. Nesse sentido, é possível um questionamento quanto ao papel do Estado frente ao Esporte de Rendimento” (PIMENTEL, 2007, p.101).

Quanto à questão da prioridade no orçamento público, Castellani Filho (2007), apresenta uma proposta na qual as três manifestações do esporte têm a atenção do Estado. Contudo, deveria ser implementada a partir de um modelo de círculos autônomos e ao mesmo tempo independentes. Tal modelo deveria romper com a ideia de pirâmide esportiva, na qual o esporte participação e o esporte educacional são entendidos como “caça-talentos esportivos”, e as três manifestações deveriam ser respeitadas nas suas especificidades, inclusive orçamentárias, e ao mesmo tempo manter canais de comunicação sinalizadores de um sistema esportivo. Esse modelo contemplaria a população de uma forma mais ampla, e tentaria garantir acesso a maior parte da população. Castellani Filho (2007) expõem como as manifestações escolhidas para gerir ações governamentais esportivas deveriam também construir relações não hierárquicas, pois assim poderiam assumir todo seu potencial.

A Constituição de 88 não foi o marco do surgimento das políticas públicas de esporte e lazer como aponta Linhales (1996), contudo ela trouxe a garantia do envolvimento do Estado com tais ações. Abriu portas para que leis surgissem e tentassem garantir verbas para construção de equipamentos públicos esportivos, o que promoveria eventos de esporte, bem como a divulgação dessa manifestação para pessoas em todo o território nacional. Para seu agenciamento o governo federal entendia que o esporte deveria atuar em três âmbitos: Educacional, Rendimento e Participação ou Lazer²⁸.

O trabalho de Tubino (2010)²⁹ serviu como referencia para as ações do estado no que se refere ao âmbito esportivo. Para ele o esporte não é um fenômeno moderno, mas um movimento que passou por várias civilizações e se manifesta prioritariamente na

²⁸ Outra forma de identificar a divisão de prestação de serviços esportivos pelo Estado é através da “Lei Zico”. Esta lei utiliza uma nomenclatura diferente para sistematizar os investimentos e trabalhos na área do esporte, assim, denominam esporte formal, que segue as regras nacionais e internacionais, propostas para cada modalidade por instituições nacionais e internacionais, e esporte não formal, que se caracteriza pela liberdade lúdica e autonomia de seus participantes, práticas caracterizadas pela informalidade. Essa legislação entende o Esporte de Rendimento, Esporte Educacional e Esporte Lazer como dever do Estado, seguindo a lógica constitucional.

²⁹ Essa edição do Trabalho de Manoel Tubino, do ano de 2010 pertence a Coleção Esporte Educacional do Ministério do Esporte, com a reedição de quatro pesquisas de esporte educacional (não há referências sobre datas das pesquisas). A intenção desse primeiro livro da coleção seria a de homenagear o Prof. Tubino por sua publicação e trabalho na área do esporte educacional.

modernidade na perspectiva do rendimento, em que há necessidade de campeões, classificações, regras, entidades, dirigentes, árbitros etc.

Um marco que rompe com esse conceito de esporte é a Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO, na qual “o rendimento esportivo era substituído gradualmente pelas práticas esportivas de todos...” (TUBINO, 2010, p. 41). O autor aponta que um movimento internacional surge para ampliar o debate sobre o exercício do direito ao esporte, e, pesquisas sobre as compreensões do esporte são realizadas para construir uma classificação esportiva que garantiria também o esporte como direito de todos. Segundo Tubino (2010), “por comparação e até por consenso que o esporte nos meios educativos, o esporte nos meios populares e comunitários e o esporte institucionalizado abrangeriam todas as possíveis práticas esportivas” (p. 42).

Tais pesquisas e metodologias de comparação e consenso levaram Tubino (2010) ao entendimento sobre as três formas de esportes que poderiam garantir esse direito. Assim, o esporte era visualizado como: Esporte Educação, Esporte Lazer e o Esporte Desempenho.

O Esporte Educação é uma ação voltada para a formação da cidadania, se dividia em Esporte escolar e Esporte Educacional. Este, também chamado de Esporte na Escola, poderia ser oferecido para crianças e adolescentes fora da escola, como em comunidades carentes. O Esporte Educacional é baseado nos princípios da inclusão, participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade. Já o Esporte Escolar é praticado por jovens com algum talento para a prática esportiva, e, mesmo abrangendo as competições entre escolas, ele “não prescinde a de formação para cidadania” (TUBINO, 2010, p. 42). O Esporte-Escolar está referenciado nos princípios de Desenvolvimento Esportivo e do Desenvolvimento do Espírito Esportivo, que é mais do que “Fair-play”, pois “compreende também a determinação em enfrentar outras qualidades morais importantes” (TUBINO, 2010p. 42). Sublinho que para o autor existem diferenças entre o Esporte Escolar e o Esporte Educacional, já que o último possui como princípio básico a educação para a cidadania.

O Esporte-Lazer é “praticado de forma espontânea e tem relações com a saúde e as regras. Estas podem ser oficiais, adaptadas ou até criadas, pois são estabelecidas entre os participantes. O Esporte-Lazer tem como princípios: a participação, o prazer e a

inclusão” (TUBINO, 2010, p.42). Este tipo de ação não precisaria de intervenção profissional, pois acontece de acordo com o desejo dos participantes, e Tubino (2010) indica que ela seria desenvolvida em todo o território brasileiro, mas com predominância nos litorais, pelas possibilidades que oferece.

E o Esporte de Desempenho é aquele praticado obedecendo a códigos e regras estabelecidas por entidades internacionais. Seu fim é a busca por vitórias, records, títulos esportivos, projeção na mídia e prêmios financeiros, e a ética deve ser uma referência nas competições e nos treinamentos. Os princípios do Esporte de Desempenho são “a Superação e o Desenvolvimento Esportivo. Convém esclarecer que o Esporte de Desempenho pode ser: de Rendimento ou de Alto-Rendimento, e a diferença entre essas duas manifestações está na perspectiva de que o rendimento não necessariamente participa das competições de alto rendimento, assim, atletas amadores não participam de competições de “alto nível”. Os princípios para essas duas manifestações do Esporte de Desempenho são comuns” (TUBINO, 2010, p. 42).

Tubino (2010) propõem a categoria Esporte Social em suas observações, e reconhece as práticas esportivas pelo olhar das estruturas em que a prática é realizada, assim constrói sua argumentação:

É fundamental abordar as diferenças entre o Esporte-Educacional e o Esporte-Lazer, já que essas manifestações compõem o chamado Esporte Social: a) o Esporte-Educação objetiva a formação para a cidadania, ao passo que o Esporte-Lazer deve ser destinado para o Bem-estar Social; b) embora ambos possam ser praticados com regras e regulamentos adaptados, muitas vezes sem vinculação ao esporte de rendimento de referência, as regras, no Esporte-Educação, por ser dirigido por professores, devem ser estabelecidas pelos educadores, enquanto no Esporte-Lazer, as convenções das regras são estipuladas pelos próprios praticantes; c) no Esporte-Educação, a manifestação Esporte Educacional, os princípios são socioeducativos (participação, coeducação, cooperação, corresponsabilidade e inclusão social). O Esporte Escolar, também voltado para a cidadania, é referenciado em princípios comprometidos com os desenvolvimentos esportivos e do espírito esportivo, sem abandonar a busca da cidadania. O Esporte-Lazer, por sua vez, por ser voluntário e eleito pelos próprios praticantes, tem o prazer como seu principal fundamento (TUBINO, 2010, p.56).

Ao indicar que o Esporte Educacional forma para a cidadania e o Esporte Lazer para o bem-estar-social, Tubino (2010) vê esses elementos separados. Entretanto, a partir da percepção de que a cidadania é um princípio básico para a garantia do bem-estar-social, é possível entender que um não se realiza sem o outro, ambos fazem parte de um

processo indissociável. Mas é importante ressaltar o reconhecimento dos esportes Educacional e de Lazer, como manifestações do Esporte Social.

Outro fato importante é o modo como Tubino (2010) tenta diferenciar o esporte lazer do esporte educacional através do profissional atuante. O esporte educacional é dirigido por um profissional e o esporte lazer são os participantes que organizam. Contudo, entendo que em qualquer uma das práticas (educacional ou lazer) possam existir a partir da atuação de um profissional, no entanto, o tipo de intervenção é que precisa ser questionado e organizado para a situação específica.

Embora essa conceituação de Tubino (2010) tenha duas décadas de uso, ela se legitima cada vez que alguma instituição escolhe essa divisão para prestar serviços de esporte à população. Esse tipo de “concretude”, dada às políticas de esporte, auxilia a consolidar como serão organizadas as ações governamentais de esporte, pois, como afirma Menecucci (2007), a falta de entendimento de como uma política pública se constitui inviabiliza a captação de orçamento público para essas ações.

Logo, tal divisão teve importância para determinar ações do esporte, entender como aplicá-las e fazer funcionar o esporte naquele primeiro momento de legitimação desse direito. O lazer, entendido como o lugar do esporte-participação, teve como foco a construção de espaços e equipamentos esportivos abertos a todos. Várias ordens de construção foram expedidas no Brasil e ampliaram o acesso da população as práticas esportivas.

Tubino (2010) sugeriu na década de 1960, a ampliação do conceito de esporte, que possibilitaria a compreensão do esporte não só pela perspectiva de desempenho, mas também pelas de educação e participação (lazer). A esse respeito, Tubino (2010) afirma que:

Esses preceitos legais levaram o governo federal e os estaduais a incluírem o esporte nas suas atividades programáticas. Inicialmente, no Ministério da Educação, depois no Ministério do Esporte e Turismo e, agora, no Ministério do Esporte, foram instituídas Diretorias e Departamentos com responsabilidades sobre o Esporte-educação e o Esporte-participação (lazer), além do esporte de rendimento (TUBINO, 2010, p. 29).

Para o autor essa seria uma nova forma de entender o esporte, agora não só pelo viés do alto rendimento, mas pela possibilidade da participação de toda a população. Diferentemente de Tubino (2010), Linhales (1996) levanta elementos indicadores de que,

mesmo quando a visão predominante sobre o esporte consistia no esporte formal (alto rendimento), o Estado apresentou políticas que o tratavam como meio educacional. Um exemplo disso é a inserção da Educação Física como conteúdo obrigatório pela Constituição de 1937, na seção relativa à Educação e à Cultura.

Linhales (1996) mostra que, “ao incorporar o conjunto de suas metas e atribuições, a Educação Física e a educação eugênica da Nação, com ênfase nas ações sobre a infância e a juventude, começam, gradativamente, a se ocupar do setor esportivo, que se organizava com expressiva autonomia em relação ao Estado” (p. 78). A intenção primeira do Estado era priorizar o esporte escolar para “aumento progressivo das atividades físicas. Considerado como efeito, ou consequência, o esporte de alto nível era, na verdade, para onde se voltava também a lógica da ‘Política Nacional’” (LINHALES, 1996, p.155). Assim, a divisão que deveria ser inovadora apresenta traços de uma forma já instituída em outros momentos históricos:

Dentre as principais indicações propostas no Relatório, considero importante destacar que o esporte foi apresentado como um direito de todos, e que esse direito poderia ser exercido a partir de três formas básicas: esporte-educação, esporte-participação e esporte *desempenho*. Assim, o que foi considerado como uma "nova" reconceituação, capaz de alterar os rumos do esporte nacional, repete a "velha" estrutura construída no período autoritário, que já apresentava a mesma divisão em forma de "Educação Física", "Esporte de Massa" e "Desporto". (LINHALES, 1996, p.174)

Linhales (1996) argumenta, ainda, que a divisão proposta pelo texto da Lei não constrói relações concretas de rompimento com a estrutura de investimento esportivo que já era proposto pelo Estado. Além do mais, não se desvinculava também do ideal estatal que focava como “fim” o Esporte de Rendimento. Portanto, o que para Tubino (2010) significava um jeito diferente de se fazer do esporte direito de todos, para Linhales (1996), não apresentava mudanças sobre o “sistema piramidal esportivo” instituído no Brasil.

Essas diferentes visões sobre as propostas apresentadas por Tubino (2010) levaram a perceber que, à medida que as políticas públicas de esporte entravam em contato com a população através do movimento descentralizador a partir da década de 1990, os governos caminhavam para buscar alternativas de gestão para suprir as

dificuldades políticas encontradas. As políticas públicas de esporte, agora mais regionais, tentam atender a população de forma efetiva, mas nem sempre se concretizam.

Percebo que o Ministério do Esporte, no texto da Política Nacional de Esporte (PNE), aponta a necessidade de revisão de conceitos sobre a divisão proposta. O trecho, embora extenso, nos ajuda a interpretar esse processo de questionamento de concepções sobre esporte:

Também devem ser observados os limites colocados pelos conceitos empregados na Lei 9615/98 – “desporto educacional”, “desporto de participação” e “desporto de rendimento” –, principalmente, porque legitimam uma hierarquização que pode apresentar obstáculos à atenção de prioridades. Esses conceitos empregados na Lei, talvez, por refletirem determinações históricas e a correlação de forças presentes na época da sua elaboração, apresentam limites que a nova Política se propõe superar à luz das suas teses, conceitos e preceitos. A legislação vigente conceitua o “desporto educacional” como aquele “(...) praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer”. Este conceito dificulta reconhecer o esporte como atividade humana historicamente criada, socialmente construída e produto da cultura humana, configurando-se como um obstáculo para a elaboração de uma política de desenvolvimento do esporte assentada numa clara compreensão dos diferentes níveis ou formas em que ele se dá na vida real. Para atribuir um sentido educativo ao esporte é preciso espelhar objetivos educacionais nos princípios da cidadania, da diversidade, da inclusão social e da democracia, que perpassam esta Política, porque eles representam valores, hábitos e atitudes possíveis de serem formados por meio da prática do esporte (BRASIL, 2005, p.23).

O texto demonstra como o Ministério do Esporte questiona que a divisão proposta pela Lei Pelé, baseado na proposta de Tubino (2010). Nesse sentido, concordo com Athayde (2009) quando aponta a dificuldade que o ME encontrou ao lidar com os conceitos legais de Esporte Educacional e os avanços apresentados no texto do PNE. Este texto apresenta uma discussão sobre o fenômeno esportivo e as características que o compõem, buscando superar conceitos que não conseguem interpretar o esporte em suas práticas cotidianas. Assim, ainda sobre a PNE, essa perspectiva do esporte, enquanto produto da cultura humana, em constante diálogo com outras esferas da cultura, entendendo que as vivências do esporte são incorporadas de diversas formas em cada grupo social, podendo ser significado e ressignificado. Assim, tal perspectiva busca redirecionar o entendimento de que o esporte é educacional na medida em que

efetiva a participação voluntária e responsável da população, concretizando a auto-organização e a autodeterminação com práticas que não comprometam o caráter genuinamente nacional e popular. Deve promover o desenvolvimento da Cultura Corporal nacional, cultivar e incrementar atividades que satisfaçam às necessidades lúdicas, estéticas, artísticas, combativas e competitivas do povo, tendo como prioridade educá-lo em níveis mais elevados de conhecimento e de ação que se reflitam na criação de possibilidades de solução dos problemas sociais que, no momento, impedem o progresso social (BRASIL, 2005, p.23).

Constato que o texto direciona o Ministério do Esporte para a valorização da cultura nacional e popular e as políticas públicas de Esporte Educacional deveriam usar a cultura corporal nacional afim de educar a população para reflexão sobre os problemas sociais. O texto ainda explica como se dariam essas atividades educacionais e o conceito de *educacional*:

Essas atividades devem ser orientadas por trabalhadores qualificados. A amplitude do conceito “educacional”, sustentado nesta Política, reconhece a relação intrínseca do geral de um projeto de educação com o específico do conteúdo do esporte que se dá nos âmbitos da instituição escolar, da comunidade e do alto rendimento. Desse modo, para este Ministério, o esporte escolar é o esporte praticado na escola no âmbito da educação básica e superior, seja como conteúdo curricular da Educação Física ou atividade extracurricular, conforme a Lei 9.394/96-LDB, e que deve atender os objetivos dos respectivos projetos político-pedagógicos. Portanto, o ensino na escola não deve orientar-se, apenas, para a formação de uma futura elite esportiva, o que não significa a eliminação da possibilidade do desenvolvimento de atletas a partir do ensinamento das práticas esportivas na escola. A esse respeito, a estrutura do esporte nacional deve contemplar os locais e meios adequados – que não a escola – para a realização de um trabalho de base assentado numa visão de futuro e num programa especializado na formação de pequenos iniciantes. A prática pedagógica do esporte corporifica ideias e valores educativos quando não submete os alunos à apropriação de técnicas separadas do seu conteúdo social, preservando a natureza lúdica do jogo. Na visão do Ministério do Esporte o lúdico abre o jogo à participação de todos e torna o jogo democrático. (BRASIL, 2005, p. 23).

Como nos diz o trecho acima, o esporte educacional deveria ser conduzido por trabalhadores qualificados para mediar o processo educacional, entretanto não há uma habilitação descrita para expressar a ideia de “qualificados”. O documento apresenta também a relação que existe entre o processo de educação e as relações desse projeto com o conteúdo esporte. Nesse documento são contempladas propostas para uma nova visão sobre o Esporte Educacional, sem alteração da nomenclatura, mas mostrando que a

relação entre o Esporte Escolar e a Educação Física devem se relacionar ao projeto político pedagógico da escola. Além disso, há uma tendência a eximir a escola da obrigação de formação de atletas apontando que o Estado deve prover locais para tal função.

As políticas públicas de esporte se dividem na expectativa de prestar serviços às comunidades. Essa divisão foi concretizada pelo Ministério do Esporte (ME) da sua criação até o ano de 2011 através da Secretaria Nacional de Alto Rendimento, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Lazer (SNDEL) e a Secretária Nacional de Esporte Educacional (SNEED), além da Secretaria de Administração. No entanto, em 2011, em função de novas demandas e de arranjos políticos houve uma reestruturação do Ministério do Esporte reformulando seu organograma e criando a seguinte estrutura: 1) Secretaria Executiva; 2) Secretaria de Futebol e Direitos do Torcedor; 3) uma Secretaria de Alto Rendimento; 4) Secretaria de Esporte Educacional, Lazer e Inclusão Social.

Cada uma dessas secretarias possui seus programas e serviços, e a Secretaria de Esporte Educacional, Lazer e Inclusão Social apresenta a coordenação das políticas sociais, que coordena o Programa Segundo Tempo (PST) como uma ação do Esporte Educacional³⁰. Considerando-se os apontamentos apresentados ao longo deste capítulo e as diferentes perspectivas teóricas que fundamentam os argumentos que constituem o tecido da temática, no próximo capítulo abordarei aspectos referentes ao Programa Segundo Tempo (PST).

³⁰O Programa Segundo Tempo encontra-se regulamentado respectivamente pelas portarias nº 96 de 02 de dezembro de 2004, nº. 32 de 17 de março de 2005 e nº. 46 de 08 de abril de 2005, principalmente. Dados do Manual de Diretrizes do Programa Segundo Tempo de 2006.

3 PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Guiada pela ideia de que o PST é um programa social de esporte que tem o intuito de promover a cidadania através da concretização dos direitos sociais, busquei identificar a palavra lazer em documentos que referendavam o Programa. Assim, este capítulo apresenta três objetivos: 1) conhecer o PST; 2) identificar as concepções de lazer nos documentos do PST; 3) analisar tais concepções. Para isso, a metodologia escolhida foi a de descrição dos documentos encontrados e a análise de conteúdo de Laville e Dione (1999).

Os documentos estudados foram os que constam no anexo 1 da pesquisa, entretanto os documentos usados para formular esse capítulo são: 1) manuais do cursista CEAD³¹; 2) 7 livros produzidos pela Comissão de especialistas em Educação Física para a formação profissional 2004 e 2005³²; 3) informações contidas no site do Ministério do Esporte³³: slides, documentos de prestações de contas de 2003 a 2009, manuais de diretrizes para execução do programa dos anos 2006, 2007, 2009 e 2011³⁴; 4) o Material

³¹ Acervo pessoal do Gestor 1.

³² As pessoas que fizeram parte da Comissão de Especialistas de Educação Física do Ministério do Esporte não foi a mesma em todas as obras. Assim, segue a Comissão de Especialistas e os autores responsáveis pelos capítulos das obras respectivamente: **2004a** (Renato Sadi, Jocimar Daolio, Marcelo de Brito, Aldo Antônio de Azevedo, Dulce Suassuna e Adriano de Souza) (Renato Sadi, Aldo Antônio de Azevedo, Dulce Suassuna, Jocimar Daolio, Marcelo de Brito); **2004b** (Alcides Scaglia, João B. Freire, Juarez Sampaio, Mara Medeiros, Marcelo de Brito, Renato Sadi, Suraya Darido) (Renato Sadi, João B. Freire, Alcides Scaglia, Adriano José de Souza); **2004c** (Alcides Scaglia, João Batista Freire, Juarez Sampaio, Mara Medeiros, Marcelo de Brito, Renato Sampaio Sadi, Suraya Darido) (Adriano de Souza, Alcides José Scaglia, Mara Medeiros, Suraya Cristina Darido); **2004d** (Alcides Scaglia, João B. Freire, Juarez Sampaio, Mara Medeiros, Marcelo de Brito, Suraya Darido) (João B. Freire, Alcides J. Scaglia, Irene C. A. Rangel, Marcelo de Brito, Renato Bastos João); **2005a** (Alcides Scaglia, João Batista Freire, Juarez Sampaio, Mara Medeiros, Marcelo de Brito, Renato Sampaio Sadi, Suraya Darido) (João Batista Freire, André Luiz Teixeira Reis, Cláudia Maria Goulart dos Santos, Efrain Maciel e Silva, Antônio Villar Marques de Sá, Sandro Heleno de Sene Trindade, Antônio Bento de Araújo Lima Filho, Adriano Valle de Sousa); **2005b** (Alcides Scaglia, João Batista Freire, Juarez Sampaio, Mara Medeiros, Marcelo de Brito, Suraya Darido) (Micheli Ortega Escobar, Apolônio A. do Carmo, Víctor A. de Melo, Roberto Rodrigues Paes); **2005c** (Alcides Scaglia, João B. Freire, Juarez Sampaio, Mara Medeiros, Marcelo de Brito, Suraya Darido) (Pablo Greco, Rodolfo Novellino Benda, Marília de Goyaz, Sara Quenzer Matthiesen, Adriano Jose de Souza, Siomara Aparecida Silva, Odiel Aranha Cavalcante). De acordo com a fala do gestor 1 os livros foram produzidos pelo grupo todo, assim, para facilitar a escrita, citarei os documentos por Comissão de Especialistas e o ano da obra.

³³ BRASIL. Ministério do Esporte. Apresenta produtos e serviços oferecidos pelo Ministério do Esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em: 27 de abril de 2011.

³⁴ Os manuais de 2006 e 2007 são do arquivo pessoal da pesquisadora. O manual de diretrizes de projetos especiais de 2008 (Equipes colaboradoras, projeto indígena, PST universitário, PST piloto especial, piloto socioeducativo) foram impressos do site do Ministério do Esporte, assim como o Manual de Diretrizes 2010.

Didático para o processo de capacitação do PST 2008, Brasil (2008); 5) a Edição-piloto do livro *Recreio nas Férias*, Oliveira e Pimentel (2009); 6) Oliveira e Perim (2009).

Esses materiais foram organizados e tratados a partir da leitura o que gerou levantamento de dados que traziam informações quanto a descrição do programa. Esses dados foram sistematizados e descritos como veremos a seguir. Acrescento ainda que as entrevistas com os gestores contribuíram para a formação desse capítulo, pois as lacunas deixadas pelos documentos foram, em certo grau, sanadas pelas falas dos sujeitos.

3.1 Contextualizando o PST

A década de 90 gerou demandas sobre a necessidade de provimentos dos cidadãos, que implicou no fato de que os governos tentaram conceber o desenvolvimento não só pelo seu caráter econômico, “mas também como distribuição equitativa dos resultados dos ativos gerados, pois crescimento sem equidade é crescimento sem desenvolvimento” (PINTO, 2009, p. 88). Assim, o aparecimento de programas sociais se ampliou paralelamente ao crescimento de uma política neoliberal adotada pelo Governo Federal Brasileiro que, segundo Pinto (2009)

teve como modelo as políticas privatizantes e o desmonte do Estado de Bem-estar social – estimulou o livre-mercado e legitimou o debate entre as duas concepções. De um lado, aqueles que defendiam o Estado mínimo e de outro, aqueles que defendiam que o problema não estava no tamanho do Estado, e sim, na sua forma de gestão (p. 88).

Embora as ideais tenham fundo contraditório, ambas existiram no mesmo período e de certa forma diminuía o poder de atuação dos governos nos setores de políticas públicas sociais, pois a ideia de “distribuição equitativa dos resultados dos ativos gerados” não considerava as políticas sociais como direito do cidadão.

Mesmo com a influência liberal, as demandas por partes dos cidadãos faziam frente às novas formas de gestão do governo que iniciaram um processo de ampliação e descentralização de recursos para políticas de promoção social. Entretanto, apesar de um investimento de verbas em políticas sociais, o que se vê, ainda hoje no Brasil, é a dificuldade de acesso a serviços públicos, dentre os quais o esporte e lazer.

Essa demanda de provimento para sanar as necessidades dos cidadãos gerou o surgimento de novas políticas públicas sociais, mas, historicamente, pautadas na

descontinuidade e fragmentação, ficavam à deriva dos ideais políticos dos gestores para acontecer, como nos lembra Zaluar (1994). Assim, os novos interesses políticos, produzidos com a chegada da esquerda ao governo federal, constituem, em 2003, o ME.

Nesse contexto, de fortalecimento de um estado liberal, existia uma corrente contrária de partidos de esquerda que defendiam o fortalecimento estatal e a ampliação de políticas de cunho social. Assim, no ano de 2002 segmentos sociais que apoiavam os partidos de esquerda esperavam um movimento contrário de fortalecimento do Estado. Tal expectativa foi de certa forma atendida, pois se ampliou o atendimento de políticas sociais. Por outro lado, o crescimento das políticas sociais não alterou a situação de desigualdade de acesso a determinados bens sociais como saúde, educação, esporte e lazer entre outros.

Um fato levantado por Athayde (2009) foi que a chegada do Partido dos trabalhadores ao poder, deu-se por uma relação de coalizão com outros partidos do Brasil. Assim, o governo federal no ano de 2003 é assumido por um partido de coalizão³⁵ que, por “combinados políticos”, deveria cumprir acordos de coligação com os partidos da base aliada. Desse modo, o ME é formado por um grupo de diferentes partidos que tampouco com as mesmas lógicas de prestação de serviço em relação às políticas públicas de esporte. Em função disso, o surgimento desse novo ME ocorreu com tensões como a descrita por Sampaio e Lião Júnior (2007):

Com a elaboração do plano plurianual 2004-2007, denominado “Brasil: um país de todos”, estabeleceu-se um conflito conceitual e político interno, pois os dirigentes ligados ao PC do B entendiam que o ME deveria ter apenas um programa social, o Segundo Tempo, coordenado pela SNEE³⁶; já as pessoas ligadas ao PT compreendiam que as experiências históricas das administrações com uma perspectiva popular e democrática, associadas à elaboração acadêmica da área de conhecimento denominada educação física, seriam manifestadas pelo programa Esporte e lazer da cidade (p. 42)

Os atores políticos que participaram da tensão existente para construção do plano plurianual (2004-2007), com preferências específicas e com fortes influências políticas,

³⁵ Cheibub, Przeworski e Saiegh (2002) pensam que a coalizão “no presidencialismo é uma situação em que o partido do presidente controla todas as pastas ministeriais e as políticas são estabelecidas no ponto ideal do presidente” (p. 189). A coalizão segue uma lógica de tentar estabilizar a ordem democrática com a participação de vários partidos na composição governamental por um processo seja de coalizão de gabinete ou de coalizão parlamentar.

³⁶ Secretaria Nacional de Esporte Educacional.

conduziram dois programas nacionais diferentes, mas de cunho social: 1) o PST, cuja verba era oriunda do Ministério da Educação para ser gerenciada pela Secretária Nacional de Esporte Educacional, com seus ideais e interesses; 2) o PELC, gerenciado pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Lazer (SNDEL).

Os entraves orçamentários e ideológicos geraram os debates teóricos instituídos no surgimento do ME, que, investido de ideais políticos, foram transmitidos para as políticas públicas construídas naquele momento histórico. Hall e Taylor (2003) apresentam ideias que nos permitem construir associações com o contexto de criação do Ministério do Esporte.

Para os autores as três versões da teoria política do neo-institucionalismo tentam explicar as criações e ações das instituições, como o Ministério do Esporte. Do ponto de vista da Ciência Política e dos institucionalistas³⁷, que adotam um enfoque histórico, a criação de instituições envolve conflitos de poder entre atores que possuem interesses diferentes

e tudo é considerado: atores externos ou internos à instituição; interesses dos governos pelas novas práticas institucionais; e as iniciativas de reforma muitas vezes engendram lutas de poder entre esses atores, coisa que uma excessiva atenção nos processos de difusão tende a negligenciar (HALL e TAYLOR, 2003, p. 218).

Entendo que instituições podem surgir de tensões para a construção de seus procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais e oficiosas inerentes à estrutura organizacional. E essas tensões são transferidas para as políticas públicas que devem “emergir no campo de conflitos entre os atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos direcionados a sua implementação” (BORGES; CABRAL; SILVA, 2009, p.116).

A discussão teórica e conceitual que envolvia o ME naquele momento era, segundo Castellani Filho (2007), a da definição do modelo esportivo ofertado pelo programa. Estavam em reflexão os modelos: piramidal, que traz em seu vértice o esporte de alto rendimento; e o de círculos autônomos, que buscam respeitar o esporte de lazer, o

³⁷ Pensamento que não constitui uma corrente de pensamento unificada, mas que estuda as relações entre as instituições e seus atores. Hall e Taylor (2003) explicam essas correntes distintas a partir do institucionalismo histórico, institucionalismo da escolha racional e institucionalismo sociológico e defendem que se realizem intercâmbios entre essas posturas, buscando uma abordagem mais completa, posto que cada uma das explicações da maior enfoque a uma determinada dimensão do comportamento humano.

educacional e o alto rendimento, em suas formas interdependentes, mas autônomas. Na tentativa de romper com o modelo piramidal do esporte, o PST foi o programa criado para garantir ações de esporte educacional no Brasil, contudo ele não é uma invenção do ME, já que o PST foi criado a partir do programa Esporte na Escola.

Como demonstra Athayde (2009) o Esporte na Escola, criado em junho de 2001, se apresentava como esporte educacional e com o objetivo de formação da cidadania. O programa seria um agenciamento de atividades e infraestrutura esportiva nas escolas e contaria a capacitação de profissionais para o trabalho. O autor relata que na

transição do Esporte na Escola para PST, buscamos identificar as características herdadas por este do programa que o precede. Nesse “jogo dos 7 erros”, concluímos que o PST avançou em relação ao programa anterior em aspectos de gestão (logísticos e administrativos) e conceituais (pedagógicos), no entanto, podemos afirmar que algumas semelhanças se perpetuaram, o que *a priori* não significa um ponto negativo (ATHAYDE, 2009, p. 161).

Pires (2003) aponta que os objetivos do Programa Esporte na Escola e o PST permaneceram os mesmos e são: democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte como instrumento educacional e o esporte como meio de formação da cidadania. O autor diz ainda que o Programa Esporte na Escola objetivava desvincular-se da Educação Física Escolar, e propunha a obrigatoriedade do professor de Educação Física da escola na participação do Programa Esporte na Escola.

Diferentemente de Athayde (2009), para Pires (2003) não houve alterações relevantes entre o Programa Esporte na Escola e o PST no seu início. Penso que nesse caso o período de estudo dos dois trabalhos influenciou a análise quanto às mudanças presentes entre o Esporte na Escola e o PST. Athayde (2009) estuda o programa de 2003 a 2007, e leva em consideração alterações no programa que ocorreram nos anos seguintes a sua implementação. Já Pires (2003) analisa o período de transição do Esporte na Escola para o PST em 2003 a partir dos objetivos dos programas que não alteraram.

Noto que os objetivos do Programa Segundo Tempo (PST) e os do Programa Esporte na Escola são similares, e sua estrutura de intervenção, apesar de pequenas mudanças ainda possuem pontos em comum como: a ligação com entidades escolares; o profissional de Educação Física para estruturação do trabalho; os objetivos de aumentar

os tempos assistidos de crianças e jovens em idade escolar; o formato de trabalho em núcleos de esporte; a presença de lanche nos núcleos.

De uma forma ou outra, a Portaria Interministerial nº 3.497 de 24 de novembro de 2003 institui o programa orçamentário denominado “Esporte na escola” e em seguida houve a substituição do Programa para o PST. Portanto, com orçamento do Ministério da Educação, por intermédio do fundo de fortalecimento da escola (FUNDAESCOLA) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), promoveram-se novas formas de gerenciamento do programa esportivo criando o PST. Assim, a manifestação esportiva que ganha destaque em 2003 é o Esporte Educacional através do PST.

Essa ação que surge com o intuito de romper com o modelo da pirâmide esportiva enfrenta obstáculos, pois segundo Athayde existe uma oposição entre teoria e prática que demonstra os objetivos concretos não só da instituição, mas dos próprios beneficiários que tem suas razões para apostar no esporte de rendimento:

no que tange à democratização das práticas esportivas, outro ponto de destaque é que, não obstante os manuais do programa e seus gestores públicos afirmarem que o PST não tem como orientação a formação e a revelação de atletas e que os alunos com potencial para a prática esportiva devem ser encaminhados aos centros de treinamento específicos, algumas notícias publicadas no próprio sítio eletrônico do ME e falas de pais e alunos demonstram uma forte “desafinação” dentro do PST. Esse “ruído” é evidenciado pela valorização e exploração publicitária dos bons resultados obtidos pelos estudantes do PST em competições esportivas nacionais e internacionais e pela perspectiva de pais e alunos de que o esporte seja o motor de ascensão social, redentor da condição de pobreza e precariedade em que se encontram (ATHAYDE, 2009, p.165).

Athayde (2009) pontua que os discursos que regiam o esporte educacional eram de que essa manifestação esportiva não trataria o esporte com a lógica de profissionalização esportiva, entretanto as informações colhidas pelo autor demonstram a latência da ideia do PST como possibilidade de ascensão social. Tal fato mostra os desafios colocados para o debate sobre o esporte considerado educacional consolidarem seus objetivos.

Mesmo com os desafios apontados, os discursos políticos de “democratização do esporte” tentavam se concretizar em nas ações do Programa. Dessa forma, o ME

que para conseguir o reconhecimento de sua gestão, necessitava de uma grande marca e de um produto atrativo, foi ágil em criar seu ‘produto’, o Programa Segundo Tempo. Este se tornou a grande ação da primeira gestão do ME. O início do PST retratou a utilização do programa como uma ferramenta de *outdoorização* da política pública de esporte e lazer (ATHAYDE, 2009, p. 36).

Assim, o PST é apresentado como um grande programa que deveria atender a todo Brasil a partir de convênios. Como já visto, ele não surgiu de forma pacífica, mas a partir de disputas entre discursos que legitimaram o esporte educacional no Brasil. Segundo Athayde (2009) uma das ideias implícitas nesses discursos é que no processo de *outdoorização* o PST propagaria o esporte atrelado a inclusão social, mas reafirmando os processos históricos do alto rendimento e o esporte espetáculo no Brasil.

É importante ressaltar que, como havia três formas de manifestar o esporte (educacional, lazer e rendimento) nesse período, os objetivos do esporte educacional, representado pelo PST não deveriam contemplar o esporte de alto rendimento e nem o lazer, pois eles seriam responsabilidade de outras secretarias do Ministério. Entretanto, mesmo sem tais objetivos, existiu a produção de discursos e ideias que constroem relações entre o PST e o alto rendimento como demonstra o trabalho de Athayde (2009) e o PST e lazer como veremos nesta pesquisa.

3.2 PST: uma política de escola integral

A execução do PST em todo o Brasil tem como perspectiva “fomentar a prática de esporte entre estudantes de escolas públicas no ensino fundamental” (BRASIL, 2003, p.

1). Atualmente os documentos definem o objetivo de

democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social. (FILGUEIRA *et al.*, 2009, p. 8)

Percebo que o objetivo do programa se amplia, pois de um fomento as práticas de esporte entre estudantes, atualmente se descrevem o objetivos dessas práticas como promoção de desenvolvimento integral. Amplia-se também o discurso do esporte como

formação da cidadania e é importante conhecer o processo pelo qual esses objetivos seriam cumpridos.

A operacionalização do PST dar-se-ia pela formalização de convênios, que são parcerias firmadas entre o ME, Estados e Municípios, iniciativa privada, entidades esportivas e organismos internacionais e não governamentais que demonstrassem capacidade de gerir os recursos promovendo a implantação de núcleos para o atendimento de alunos matriculados nos estabelecimentos públicos de ensino fundamental e médio.

Os núcleos implantados atenderiam os alunos no contra turno escolar “para o desenvolvimento de atividades esportivas monitoradas, acompanhadas de reforço alimentar e de atividades de caráter educativo mais geral” (BRASIL, [2003?], p. 1). Portanto o PST tem o propósito de complementar a carga horária escolar, para que o aluno matriculado tenha atividades por todo o dia:

O programa atende crianças de 7 a 17 anos, criando um turno a mais na escola, assegurando reforço alimentar e escolar, numa parceria com outros ministérios, em particular o da Educação e o da Segurança Alimentar (BRASIL, 2003, p. 1).

Em Darido e Oliveira (2009) encontramos o objetivo de

Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situações de risco social. b) Oferecer práticas esportivas educacionais estimulando crianças, adolescentes e jovens a manter interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral. c) Oferecer condições adequadas para a prática esportiva de qualidade. (DARIDO; OLIVEIRA, 2009, p. 208)

Percebo que seja na proposta do programa em 2003 ou na proposta atual, o ideal do PST é intensificar o tempo diário de permanência de crianças e jovens, seja dentro da escola ou fora dela. O atendimento pelos núcleos do Programa pode acontecer em quadras públicas, campos de futebol, associações de bairro etc. Outro fato que marcou a presença deste programa na escola é a ideia de que as crianças e adolescentes deveriam estar regularmente matriculadas em instituições escolares e preferencialmente públicas.

Atualmente, a principal característica dos beneficiários seria “crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social”. Entretanto, a idade de atendimento dos

participantes é a idade escolar e o “tempo” que marca a participação desse público no programa é um tempo fora da escola. Outro ponto é que, como veremos a frente, o PST tem uma ramificação que se chama “PST mais Educação” que é um programa, com os princípios do PST padrão, que firma convênios com escolas já inscritas no Programa Mais Educação do Ministério da Educação.

Como visto o PST se propõem a fazer um “contra turno” escolar, ou seja, em um primeiro tempo, as crianças estariam no momento do ensino formal e, em um segundo tempo, estariam nos núcleos de esporte. A ideia de tornar integral o processo educativo das crianças e jovens não é nova já na década de 1930, a escola integral começa a ganhar força e se amplia até a década de 1980 com os trabalhos do Centro Integrado de Educação Pública (CIEPS) do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Na época, a intenção declarada era a de qualificar a educação fundamental do Estado, no entanto Cavaliere e Coelho (2003) demonstram que a situação dos CIEPS é muito variada.

Cavaliere (2007) elencou quatro concepções de escola de tempo integral: a assistencialista; autoritária; democrática; e multisetorial. A visão, predominante entre as demais, seria a de cunho assistencialista, que acredita que a escola integral é um espaço para os desprivilegiados que “devem suprir as deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família em que o mais relevante não é o conhecimento, e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

A segunda concepção está orientada para a ideia de prevenção de crimes e autora nomeia de “autoritária”, pois o discurso dominante é o de que se a criança está presente o dia inteiro na escola é melhor que estar na rua. A ênfase, segundo essa abordagem, é a de que as rotinas rígidas e a formação para o trabalho são as prioridades das escolas de tempo integral.

A terceira visão denominada de democrática acredita que essa ação possa cumprir um papel emancipador e o tempo integral seria um meio para proporcionar uma educação mais “efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Por fim recente, surge a visão de tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral, e que a autora nomeia de “multisetorial de educação

integral”. Segundo ela, a educação não deve estar centralizada em uma instituição, “as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta da educação de qualidade” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Através de um levantamento de dados Cavaliere (2007) apresenta o crescimento de projetos no setor público de ampliação do tempo de escola, e entre as ações governamentais que nutrem esse objetivo o PST é apresentado como uma proposta de escola de tempo integral como nos diz a autora:

É notável o crescimento, nos últimos cinco anos, de projetos no setor público de ampliação do tempo de escola ou de criação do tempo integral em escolas de educação básica. Há projetos federais, estaduais e municipais sendo desenvolvidos e não apenas nas capitais e grandes cidades, mas também em cidades de pequeno porte. No âmbito federal, está em funcionamento o *Programa Segundo Tempo*, uma parceria dos ministérios dos Esportes e da Educação com instituições como SESI, SESC, SENAI e Forças Armadas, associações não governamentais e entidades nacionais e internacionais, públicas ou privadas sem fins lucrativos. Por meio de convênios, essas entidades se tornam responsáveis pela execução do programa, o qual prevê para depois das aulas regulares o “segundo tempo”, com a prática intensiva de uma modalidade esportiva, acompanhada de palestras educativas, reforço escolar e alimentação (CAVALIERE, 2007, p. 1025).

O PST pode contribuir para a abordagem multissetorial que pensa que o tempo integral não deve ser ofertado pela própria escola, na qual o aluno estuda, o que geraria articulações entre diferentes órgãos públicos para a prestação de serviços. Cavaliere (2007) lembra que a justificativa da ideia multissetorial de tempo integral parte do fato de os equipamentos escolares serem poucos e as vezes inadequados para comportar alunos dos dois turnos escolares. Portanto, outras instâncias, públicas ou não, poderiam disponibilizar espaços e recursos humanos, além disso, outra justificativa seria que “nas sociedades complexas, a educação precisa ser multifacética, incorporando diversos tipos de organizações sociais” (CAVALIERE, 2007, p. 1030).

Como obstáculos para tal abordagem, Cavaliere (2007) pontua que a ampliação da função educacional para várias esferas sociais dificultaria a manutenção de uma referência tanto para o aluno como para a proposta pedagógica. Tal fato, acrescido do

contexto das fragilidades das instituições sociais, associada à pouca tradição de autonomia organizativa da sociedade, torna delicada a intervenção pedagógica nos vários serviços educacionais prestados pelo Estado. Outro apontamento diz respeito à intervenção de não-docentes junto ao público atendido, pois se esta prática pode ser significativa, por outro lado “aumenta a responsabilidade de planejamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em ‘terra de ninguém’” (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

Ampliando os obstáculos levantados por Cavaliere (2007) sobre a reflexão dos programas de educação integral na educação básica, recorro ao trabalho de Bracht e Almeida (2003), que afirmam que alguns programas esportivos, que anunciavam a valorização da educação física escolar, provocaram uma reação contrária. Os professores de Educação Física, que se apoiavam na proposta pedagógica da escola com a intenção de questionar e refletir sobre o esporte, tiveram seu trabalho desvalorizado frente aos profissionais de programas esportivos que trabalhavam pautados na reprodução do esporte enquanto competição.

Bracht e Almeida (2003) exemplificam um descompasso teórico que pode existir entre os profissionais da educação integral e os profissionais da educação básica. Esse descompasso também é uma das preocupações expressas pelo PST em seus documentos. Assim, existe um interesse em contratar professores e estudantes de Educação Física para promover as ações nos núcleos de esporte, para evitar práticas dadas como espontâneas. Existe, também, uma intenção de que os profissionais do PST reconheçam a proposta pedagógica da escola como prioridade para o processo educacional.

Outro ponto que dificulta a abordagem multissetorial de Cavaliere (2007) é que na leitura dos documentos do PST não foi encontrado referências do Programa como um programa de educação integral. Dessa forma, a autora considera o Programa como um participante do movimento de educação integral, mas os documentos do Programa não o tratam como tal, e não tratam o tema nos documentos de formação dos profissionais.

Percebo então que a intensificação do tempo de escola nem sempre garante um atendimento que caminhe junto aos interesses escolares. Por outro lado, a escola de tempo integral não está reduzida à busca de eficiência dos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana. Segundo Cavaliere (2007) tal pensamento poderia

limitar os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação, mas a maior parte do tempo não determina por si só práticas escolares qualitativamente diferentes. Assim, é necessário pensar sobre esse tempo que está incluso a integrar um “Segundo Tempo”.

3.3 O tempo do PST

O tempo é um elemento fundamental para se compreender a organização do PST e segundo Elias (1998), é uma construção social, é um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico. Para o autor, a categoria tempo é um símbolo de uma instituição social que tem um caráter constrangedor e formador, pois

a transformação da coerção exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que abarque toda a existência do indivíduo ilustra, explicitamente, a maneira como o processo civilizador contribui para formar os *habitus* sociais que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade (ELIAS, 1998, p. 14).

Elias (1998) afirma que o tempo é uma instituição social que molda subjetividades e é construído pelas relações sociais. Partindo desse pressuposto, concordo com Cavaliere (2007) quando afirma que ao longo do século XX as mudanças, baseadas na cultura urbana, alteraram as relações sociais de tempo. A tentativa de promover mudanças como “a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil, e a regulamentação das relações de trabalho” são ações que alteram a dinâmica das relações de tempo.

Assim, os tempos relacionados à escola são alterados quando questões sociais surgem, como por exemplo as demandas da escola integral relacionadas ao “bem-estar das crianças e jovens, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores” (CAVALIERE, 2007, p. 1019), portanto o PST é parte constituinte dessas transformações sociais que vem reconfigurando as práticas e tempos sociais.

Para o entendimento acerca dos tempos escolares, ressalto que existem os tempos que eram dados como disponíveis da obrigatoriedade escolar, mas a partir das políticas educacionais de tempo integral como o PST, vem tornando-o um tempo pedagogizado.

Do meu ponto de vista, esses tempos não escolares estariam relacionados a outras vivências culturais como o lazer. Exemplifico essa relação dos tempos sociais e as vivências do lazer com o trabalho de Werneck (2003). Segundo a autora, o lazer começa a ser pensando pela lógica de um “tempo livre” oriundo das conquistas trabalhistas. A concepção do lazer como “um período de tempo” foi pensada até a segunda metade do século XX no Brasil. A partir dos trabalhos do pesquisador Joffre Dumazedier, o lazer começou a ser entendido também como “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre e espontânea vontade, após livrar-se ou desembaraçar-se de suas obrigações profissionais, familiares e sociais” (DUMAZEDIER, 1973, p. 34).

Assim, o lazer passou a ser concebido também pelas lógicas de “interesse pessoal dos sujeitos”, no entanto, para Werneck (2003) a lógica do tempo está presente na maioria dos conceitos, seja entendido como tempo disponível, livre ou conquistado. Esses tempos nos ajudam a entender essa relação não-escolarizada que existia anteriormente à escola integral e desse modo, as maiores possibilidades de vivências de lazer estão relacionadas ao tempo das não obrigações escolares.

Dessa forma, segundo Gomes (2003b), a etimologia da palavra lazer está, frequentemente, associado à ideia de “horas disponíveis”. Para se compreender a transformação do lazer nas sociedades, “não se pode negligenciar sua relação com os momentos de “não-trabalho”, tampouco com as vivências e manifestações culturais construídas socialmente pela humanidade” (GOMES, 2003b, p. 57). Tal tempo de não-trabalho está relacionado a um “tempo de não obrigatoriedades”, como um tempo não-escolar.

Outro ponto a se considerar é a ideia de contra turno escolar, e nesse caso, entendo que o turno escolar é um turno de direito das crianças, jovens e aqueles que não tiveram acesso a escola na idade escolar. Por outro lado, o contra turno expressa a lógica do “contrário ao turno”, ou seja, um período de tempo que não tem o mesmo valor do primeiro descrito. De acordo com Cavaliere (2007), as atividades oferecidas num contra turno estariam ligadas à cultura, lazer, artes, dança, ou seja, tenta-se não repetir o mesmo

formato escolar nas atividades da escola integral. Essas atividades seriam pensadas para que as crianças e jovens participem das aulas por interesses pessoais e não por obrigação.

Retomo que o PST é apresentado como uma política pública de Esporte Educacional, por isso o lazer inicialmente não fez parte dos seus objetivos de atendimento. Contudo, os documentos do PST apresentam preocupações no que concerne ao tempo não-escolar das crianças e jovens, como descrito a seguir:

Relembrando, os objetivos do Programa Segundo Tempo são os seguintes:

a) *Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situações de risco social.*

b) Oferecer práticas esportivas educacionais estimulando crianças, adolescentes e jovens a manter interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral.

c) Oferecer condições adequadas para a prática esportiva de qualidade (DARIDO; OLIVEIRA, 2009, P. 208).

Os enunciados apresentados expõem como o objetivo do programa está direcionado a ter um tempo ocupado. Esses tempos, ensinados pelos adultos às crianças e adolescentes, apontam como se deve viver para uma vida mais qualificada, com menos “perigos”. A necessidade de preencher o tempo com atividades esportivas mostra como esse tempo deve ser usufruído com atividades que garantam determinados “saberes”, pois não só a formatação do tempo molda personalidades, mas as atividades legitimadas nesse “lugar” também.

Um exemplo desse tipo de formação é apresentado por Zaluar (1991) que ajuda a compreender como “ficar na rua” passou a representar um “tempo perdido”. A autora afirma que a “rua” passou a representar perigo e violência, e os programas sociais viriam para tirar a criança desse espaço perigoso. O discurso da “rua” como o lugar da violência e do medo alimentou os ideais dos programas sociais que dariam uma “oportunidade” da criança e jovem sair desse lugar indesejado. O medo da violência acentua esse discurso na década de 1990 e, como lembra Cavaliere (2007), essa é uma abordagem autoritária que está presente nos discursos dos projetos da educação integral.

Tal preocupação com a “rua” e o tempo das crianças e jovens é expressa por Zaluar (1994) quando afirma que “o ócio e o que fazer nele ou ainda como preenchê-lo sempre foi preocupação das classes privilegiadas ou abastadas”. Gomes (2003b) mostra

como as políticas públicas de esporte³⁸ do início do século passado eram pensadas para produzir benefícios físicos e exercer influência moral e social sobre a população. Assim, as construções de vários equipamentos de esporte e lazer junto às atividades de enquadramento³⁹ que eram oferecidas, “seriam capazes de guiar os impulsos instintivos dos menores, ocupando-os com exercícios e jogos que levariam à moral e ao caráter” (GOMES, 2003b, p. 107).

Analiso que a proposta inicial do PST, como uma política pública educacional, não é apenas “ocupar” o tempo não-escolar das crianças, mas promover atividades que exerçam influências sobre os beneficiários, na expectativa de promover atividades que fugiriam do formato já ofertado pela escola. Assim, o PST passa a ter uma relação com o “tempo disponível” das crianças e jovens e com as atividades esportivas educacionais na expectativa de exercer uma influência sobre suas vidas.

3.4 PST: relações com o lazer e o lúdico

As atividades esportivas, que são o carro chefe do PST, são a proposta principal para as atividades oferecidas pelo PST nos tempos disponíveis das crianças e jovens. Para o PST as atividades esportivas oferecidas pelo programa deveriam ter como um dos princípios a ludicidade. Tal fato é expresso nas passagens seguinte:

Os treinamentos intensivos e de sobrecarga devem ser abolidos no esporte escolar. Para isso, professores, instrutores e monitores devem atentar para as atividades realizadas, seu planejamento, acompanhamento e avaliação. As crianças e adolescentes devem ter oportunidades otimizadas em brincadeiras, jogos lúdicos e educação esportiva conduzidos através de manifestações corporais de múltiplos significados, bem como vivências práticas que possam estimular a socialização permanente e a inteligência corporal e técnico-tática (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2004a, p. 35).

As atividades ofertadas nos núcleos deveriam sobrepor a ludicidade as vivências de “treinamento intensivo”. Tais atividades seriam oferecidas em núcleos organizados para atender 200 crianças e jovens, estudantes de escola pública, composto de um espaço,

³⁸ A autora fala especificamente sobre as ações governamentais dos Jardins de Recreio de Porto Alegre na década de 1920.

³⁹ Segundo Gomes (2003 b), os princípios de enquadramento de Berstein (1984, 1996) regulam as formas de realização das atividades nos jardins de recreio e estão relacionados à forma como as relações são concretizadas nesses espaços.

que poderia ser escolas, associações de bairro, clubes, campos de futebol, quadras públicas, quadras particulares etc. Esse espaço seria organizado pela convenente⁴⁰ e o núcleo teria um coordenador, prioritariamente um profissional formado em educação física, contudo, em lugares desprovidos desse profissional, pessoas com experiência em coordenação esportiva podem atuar. Atuariam também dois monitores, preferencialmente estudantes do curso de Educação Física, mas na sua ausência, essa função pode ser exercida por pessoas com experiência em atividades esportivas.

Cada convênio firmado tem suas peculiaridades, um exemplo é que a convenente poderia oferecer, como contrapartida, outras atividades, garantindo a presença de outros profissionais nos núcleos, como estagiários ou profissionais das áreas da pedagogia, enfermagem, odontologia, capoeira, direito como apresenta Lorenzini, Barros e Santos (2010).

Os profissionais citados deveriam intervir para que as atividades oferecidas conduzam a esses princípios. Dessa forma, percebo a preocupação expressa em Comissão de Especialistas (2004 d) para tentar aproximar os profissionais do debate sobre o lúdico, como na passagem seguinte:

É compreensível, portanto, que em Educação Física, as diversas manifestações do fenômeno lúdico tenham recebido, ao longo da história, denominações diferentes. No entanto, isso traduz, mais que um rigor terminológico, uma vulgarização de linguagem que se é admissível para o senso comum não o é para a nomenclatura de uma atividade humana que busca o rigor científico como fundamento de seu corpo de conhecimento (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2004 d, p. 18).

Tal esforço é expresso porque existe uma ideia de que os profissionais deveriam mudar o olhar sobre o esporte enfatizando sua possibilidade de inclusão social, como se pode perceber nas reflexões da Comissão de Especialistas (2004 b):

É importante frisar com quais óculos escolhemos enxergar o esporte escolar no Brasil: na busca de uma nova concepção de esporte, entendendo as possibilidades concretas de atuação dos professores e desenhando novas formas de atuação fundamentadas na perspectiva dialética, ou com as velhas lentes do esporte excludente, desigual e exclusivamente de *performance*. (p. 7)

⁴⁰ Órgão ou entidade da administração pública direta e indireta, de qualquer esfera de governo, bem como entidade privada sem fins lucrativos, com o qual a administração federal pactua a execução de programa, projeto, atividade ou evento mediante a celebração de convênio ou outro instrumento similar.

Consequentemente para se tentar promover a cidadania nos núcleos, seria necessário alterar a abordagem, de educação física e esporte, comumente encontrada nas práticas que se apresentam de forma excludente, produzindo vivências que promovem o alto rendimento como um fim. A ludicidade é um dos princípios que deveriam promover essa mudança de olhar como diz o trecho abaixo:

A iniciação esportiva deve ser promovida nos polos de treinamento e o esporte escolar ser concebido como prática diversificada com ênfase no lúdico, na vivência. Para garantir o direito daqueles que se destacam no interior de escolas, podemos indicar caminhos no esporte escolar, não criar obrigações (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2004b, p. 45).

Percebo que o esporte divulgado pelas ações do esporte educacional não deveria ser o esporte de rendimento. Segundo o trecho acima os alunos “habilidosos” devem seguir para outros processos. Dessa forma, os autores alimentam a ideia de “não competitividade” com a ideia de ludicidade. Lorenzine, Santos e Cordeiro (2010) mostram como a ludicidade é um dos “princípios que orientam o PST e permite a essa iniciativa uma nova leitura de como conduzir as atividades esportivas e culturais, conteúdos cotidianos de suas ações” (p. 74).

Observo que a ludicidade, como princípio do PST, tenta se organizar nesse processo educacional como princípio que regem as atividades ofertadas nos núcleo. Outro dado importante é que a pesquisa realizada por Souza *et al.* (2010) trouxe dados, como “o forte conteúdo lúdico dessas atividades não esportivas”, o que constitui um “aspecto bastante positivo do programa, uma vez que 79,4% dos beneficiados afirmaram gostar muito delas”. (p. 127).

Debortoli (1999) marca a ludicidade “como a capacidade de se brincar com a realidade” (p. 115), por isso considera o lúdico como linguagem, pois está ligado às relações dos sujeitos e às suas realidades. Assim, o gesto lúdico “é essa capacidade que os seres humanos têm de encontrar brechas na realidade imediata, tornando possível sua ressignificação e trazendo esperança de sua transformação” (DEBORTOLI, 1999, p. 116). Embora essa visão se apresente como uma forma ideal de manifestação do lúdico, ela também mostra possibilidade transformadora dessa manifestação.

Lorenzine, Santos e Cordeiro (2010) afirmam que uma das dificuldades de lidar com o lúdico no PST é que no imaginário dos profissionais do programa o lúdico corresponde somente ao tempo “livre” das obrigações, no entanto, entendem o lúdico como caminho de humanização que passa por uma reorganização de valores sociais.

Concordo com as autoras que existe uma ausência de conceito que não nos permite aproximar do lúdico. Embora existam esforços teórico como os de Gomes (2003) e Debortoli (1999) que criticam a ideia de que o lúdico é relegado à infância e tomado como sinônimo de determinadas manifestações da nossa cultura (como festividades, jogos, brinquedos, danças e músicas, entre inúmeras outras), trabalhar com o conceito de lúdico e ludicidade é inviável. Percebo que tal inviabilidade se daria porque a ludicidade seria uma prática cultural que se manifesta de forma tão ampliada que seria difícil delimitá-la.

A visão crítica do esporte educacional proposta pela Comissão de Especialistas (2004 b), que sugere uma alteração na forma de ofertar o esporte, tenta se apropriar das características de ressignificação e transformações possíveis nas atividades lúdicas. Em outras palavras, das tradicionais práticas que tinham o esporte de rendimento como fim, o ideal seria ofertar nos núcleos do programa práticas que incluem e possibilitam que as pessoas se expressem nas suas individualidades. Quando olhamos a manifestação esportiva como um “artefato cultural”, ou seja, como uma manifestação capaz de formar subjetividades e identidades, posso compreender esse processo de ressignificação do esporte pelo viés cultural.

Para se exemplificar tal afirmação, pode-se afirmar que o jogo é dotado de “saberes” produzidos socialmente. Esses saberes se legitimam em regras e ações, um exemplo seria a ideia de ‘ganhar e perder’ expressas no jogar, elas construiriam a identidade do perdedor ou do ganhador. Mesmo que por vezes esse papel possa ser invertido, ou seja, nem sempre há só um ganhador ou perdedor, as identidade e subjetividade de quem ganha ou perde se formam. Dessa forma se constrói as sensações de derrota e vitória.

Além desse tipo de característica que atribuo ao jogo através do olhar cultural outro elemento é a ideia da indústria cultural para interesses de um “jogo maior”. A indústria cultural atribui aos jogos, brinquedos e brincadeiras, elementos que contribuem

para as desigualdades culturais, como nos lembra Giroux (1995), pois as pedagogias culturais, que muitas vezes nos chegam com ares de inocência e entretenimento, têm divulgado variedades de saberes sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, com capacidade de sedução e de construir desejos. Segundo o autor, os jogos, brinquedos e brincadeiras seriam “máquinas de ensinar”, construtoras de identidades e subjetividades e que não são “neutras” no processo educacional.

Desse modo, segundo Comissão de Especialistas de Educação Física (2005c) para elaboração das diretrizes do PST, os processos pedagógicos de ensino do esporte nos núcleos do PST poderiam ser pensados pela ideia da ludicidade, mas essa forma apresenta obstáculos de interpretação. Analisando as práticas nos núcleos por um viés cultural, entendo que a pretensão no núcleo seria alterar o objetivo formativo das práticas dos profissionais. A valorização das pessoas mais habilidosas seria substituída pela valorização de todas as habilidades encontradas nas pessoas diferentes participantes da atividade.

3.5 Relação lazer e esporte

Para as atividades do Programa a ludicidade permearia todo o processo, através dos jogos e brincadeiras, e, até os 14 anos, as pessoas desenvolveriam essas habilidades técnicas, táticas, cognitivas e sociais. A partir dessa idade, começaria uma especialização esportiva de acordo com a habilidade de cada um e dos 18 aos 21 anos, o jovem poderia optar por uma carreira esportiva ou praticar o esporte como atividades de lazer, como nos mostra o trecho abaixo:

Dentro do sistema de formação e treinamento esportivo, finalizada a etapa da formação, quando os pré-requisitos biotipológicos, técnico-táticos e psicológicos estiverem claramente definidos, torna-se relevante a definição do papel do esporte na vida de cada cidadão. Assim, a escolha da prática esportiva voltada para o lazer, para a saúde, para a contextualização do tempo livre ou para o esporte de rendimento, deve ser equacionada. No caso dos esportes coletivos, a idade sugerida para essa decisão está próxima dos 20 - 21 anos. (Comissão de Especialistas de Educação Física, 2005c, p. 22).

De acordo com Comissão de Especialistas de Educação Física (2005 c), o EAT (Ensino – Aprendizagem – Treinamento) seria uma das possibilidades de auxiliar os

beneficiários a se apropriarem dos saberes esportivos educacionais. Percebo que essa é uma das propostas pedagógicas que regeria o ensino do esporte dentro do PST, e o objetivo do EAT seria o de que os beneficiários deveriam se apropriar de habilidades que permitam participar das manifestações esportivas na sociedade. E, na etapa dos 20 -21 anos, aproximadamente, as pessoas poderiam optar por vivenciar as manifestações esportivas. Essa ideia se aproxima da teoria da pirâmide esportiva⁴¹, na qual existe uma base de ensino do esporte e as pessoas com habilidades esportivas seriam direcionadas a espaços próprios de treinamento. Bracht (2003) nos lembra de que o programa Esporte na Escola, que se transformou em PST, tinha como um de seus objetivos contribuir para a deslocamento da base da pirâmide para o meio objetivando o topo da pirâmide.

Segundo Comissão de Especialistas (2005c), existe uma preparação para trabalhar o Esporte Educacional nos núcleos, conforme os objetivos do PST. Por outro lado, como não era objetivo proporcionar o lazer, esse não tinha uma sistematização de trabalho descrita no início do programa, contudo ele poderia ser um fim para o PST. Em outras palavras, ao fim do processo pedagógico esportivo do EAT, os beneficiários poderiam utilizar as habilidades adquiridas tanto para o esporte de rendimento, quanto para o esporte lazer. Tal perspectiva é representada por Greco e Silva (2008) quando afirmam que

através das práticas esportivas variadas se oferece ao participante um arcabouço de conhecimentos que facilita sua decisão sobre a prática do esporte na idade adulta (saúde, lazer, recreação, rendimento, alto rendimento, profissional), bem como capacita para decisões que vão muito além do domínio motor e que se relacionam com as dimensões cognitivas, sociais, afetivas, de estilo e qualidade de vida, entre outros aspectos (p. 92).

Desse modo, percebo que de 2003 a 2008 o lazer aparece como uma possibilidade de vivência do esporte no PST, contudo não havia uma sistematização para se trabalhar o tema de acordo com Comissão de Especialistas de Educação Física (2005c) entre outros.

Ressalvo que a pesquisa realizada por Souza *et al.* (2010), identificou que o principal motivo da participação dos beneficiários nos núcleos é a oportunidade da

⁴¹ Essa teoria tem como base a ideia de massificar o esporte para que os possíveis atletas de alto rendimento fossem descobertos. Segundo Bracht (2003) “As políticas públicas e a legislação esportiva, a partir da década de 1970, expressam, em nosso entendimento, a tensão entre o papel da EF – e o esporte escolar a ela vinculado – e os interesses do sistema esportivo. Em linhas gerais é possível dizer, no entanto, que o sistema esportivo é atendido pelo Estado, fazendo do esporte escolar (da EF) a base da pirâmide esportiva” (p. 92).

prática de atividades esportivas, e em segundo lugar, aparece o interesse por uma vivência de lazer. Embora o percentual mostre a satisfação dos beneficiários face às atividades lúdicas, é importante reconhecer o papel influenciador que o esporte de alto rendimento adquire nesse programa.

De acordo com Melo (2007), existem duas grandes tendências para explicar o fenômeno esportivo. Um que debate sua existência desde a antiguidade, e outra que o entende como algo gerado na sociedade moderna. O autor também aponta que as características que marcam o esporte são a forma organizacional, um calendário esportivo próprio, um corpo técnico especializado, e a possibilidade de gerar um mercado ao seu redor. O esporte no Brasil surge pela influência das *public schools* inglesas e se amplia por causa de fatores como: a vinculação do esporte à saúde; a utilização do esporte como estratégias de formação corporal; e o crescimento constante do mercado esportivo. A divulgação e o mercado esportivo tem possibilitado o lançamento para criação de modismos e influenciando sujeitos por todo o mundo (MELO, 2007).

Segundo Daólio e Velozo (2008), o poder da mídia esportiva divulga imagens de atuações de atletas de alto rendimento, e o movimento corporal realizado por eles “constitui-se em técnica das mais eficientes e, plasticamente, das mais belas” (p. 1). Assim, há um mercado ao redor do esporte que o divulga e identifica como um conjunto de técnicas e ações específicas e esses autores demonstram como as técnicas dos movimentos corporais esportivos, divulgadas pela mídia, são tomadas como referência e deixam de lado as possibilidades de técnicas esportivas que poderiam surgir localmente.

Baseados no conceito de imitação prestigiosa de Marcel Mauss, Daólio e Velozo (2008) explicam que pessoas portadoras de “autoridade” tendem a ser imitadas, e isso ajuda a compreender a “dinâmica de mundialização de determinadas técnicas esportivas” (p. 1), especialmente pelo amplo alcance da mídia esportiva. Os autores chamam atenção para o fato de que na Educação Física existe abordagens divulgadas no esporte profissional como o ideal, como um padrão a ser alcançado. Contudo, as técnicas dos movimentos corporais esportivos prestigiadas pelo público nem sempre estão diretamente ligadas a características de eficiência e força, como a “finta do futebol”. Assim, Daólio e Velozo (2008) afirmam que

as técnicas dos movimentos esportivos de prestígio têm significados culturais imbuídos na sua forma de execução. Por isso, concordo que na sociedade

contemporânea, cuja cultura é mundializada, certos elementos técnicos são retirados do seu lugar de origem e colocados num lugar de destaque, como referentes globalizados. Em relação às técnicas corporais, determinados gestos são colocados em movimento pela mundialização da cultura e a modernidade tende a universalizá-los. Contudo, não podemos esquecer que tais gestos técnicos são construções culturais que surgiram em contextos históricos e socialmente concretos, portanto, sua origem é local. Também não se pode perder de vista que a modernidade que se apresenta em nossa sociedade e sua pretensão de universalidade não ocorrem de forma justa e democrática em todos os contextos. Como consequência não são apenas as técnicas que se tornam universais, mas também as ideologias que surgem com elas. Isso explica porque determinados gestos técnicos tradicionais e eficazes no plano local são postos de lado em nome de certos “universais” na dinâmica da modernidade-mundo. Isso gera certas ideologias sobre as técnicas corporais que precisam ser rebatidas no plano simbólico (DAÓLIO; VELOZO, 2008, p. 1).

Daólio e Velozo (2008) mostram que há relações entre técnicas que são sobrepostas a outros tipos de movimentos humano e são dadas como “verdadeiras ou corretas” em relação a esses últimos. Os autores lembram ainda que a origem dessas “técnicas corretas” é local, ou seja, qualquer pessoa é passível de criar uma forma de movimentação esportiva. Contudo, a modernidade que pretende universalizar “saberes”, através da mídia esportiva, altera nosso olhar sobre tais relações. Entre todas as formas possíveis do “movimento” humano algumas são eleitas como certas em detrimento a outras e, esse processo de eleição não é neutro, mas vem acompanhado de ideais que atualmente geram relações sociais injustas, também nas práticas esportivas.

Lembro que os processos pedagógicos sugeridos para a educação do esporte nos núcleos do PST indicam que ensinar os “movimentos técnicos” seria um objetivo nos núcleos. Ao se apropriar desses conhecimentos ao longo da vida, o beneficiário, em uma determinada idade, poderia optar em como vivenciar o esporte. É necessário ressaltar que um dos objetivos do Programa seria a promoção da cidadania, e segundo Comissão de Especialistas (2005c), a relação entre a aprendizagem desses movimentos técnicos e a cidadania se daria na seguinte maneira:

O processo de ensino-aprendizagem-treinamento (EAT) se inicia na infância. Nesse contexto, torna-se importante tanto a aquisição de experiências motoras e de jogos – que serão significativas para posterior aprendizagem de habilidades esportivas complexas – como também de hábitos motores essenciais para a existência do ser humano, possibilitando-lhe aquisições que auxiliarão o pleno exercício de sua cidadania (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS 2005 c, p. 10).

O texto acima mostra que a relação de ensino-aprendizagem, proposta pelo EAT para os núcleos do programa, se iniciaria na infância e almejaria que os beneficiários se apropriassem de “hábitos motores” para o exercício da cidadania. O EAT – se dividiria em duas etapas de treinamento diferentes: a etapa de formação esportiva e a etapa de treinamento. A formação esportiva é dividida em níveis que se adaptariam às fases do crescimento humano, e o ideal seria que as crianças e jovens construíssem um acervo motor variado que possibilitasse na fase final uma especialização de movimentos técnicos esportivos. A proposta pedagógica do EAT considera que

seja na escola em atividades curriculares ou extracurriculares, ou no clube, o jovem ou adolescente terá um arcabouço e um acervo motor que permitirão (conforme seus interesses, necessidades e oferta do meio ambiente), a opção e a escolha pela prática e treinamento do esporte com vistas ao alto nível de rendimento, ou para o esporte mais orientado para o lazer e a saúde (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2005 c, p. 10).

O trecho acima destaca que o acervo de movimentos técnicos, que seriam adquiridos pelos beneficiários nos núcleos, teria dois fins possíveis conforme o interesse dos sujeitos. Segundo Athayde (2009), os discursos sobre o PST mais frequentes eram o interesse e desejo pelo esporte profissionalizado, por isso a influência do esporte de rendimento sobre a apropriação dos gestos técnicos esportivos pelas pessoas interfere na escolha de vida dos beneficiários. Noto tal influência da mídia esportiva pelo relato a seguir.

Zaluar (1991) afirma que cada comunidade se apropria de atividades esportivas diferentemente, mas mostra como as comunidades reivindicam o conhecimento técnico e exercício de esforço e vontade para “se tornarem esportistas competentes, até profissionais” (p.33) no contexto dos programas sociais esportivos. Para a autora, nas comunidades estudadas o esporte só se realiza plenamente diante de uma plateia que admira a exibição das habilidades adquiridas e por isso, um programa que não correspondesse com a articulação de torneios não caberia nestas comunidades. Dessa maneira, atividades “só de brincadeira” não serviam para determinados grupos.

o esporte no mundo de hoje é parte de um campo de conhecimentos esportivos que se diferencia do mero jogo ritual ou divertimentos, porque exige um corpo de conhecimentos e equipamentos específicos, ou seja, uma competência que separa o profissional do leigo. E só é possível realizá-los através do acesso aos equipamentos e conhecimentos técnicos, e, portanto, à competência esportiva

(Bourdieu, 1980). É esse aspecto do esporte moderno que marca o “sonho” de virar atleta, acalentado especialmente pelos jovens das classes mais baixas, atraídos e frustrados por ele. É aqui que se depara com o limite do igualitarismo inerente ao esporte como jogo social baseado em regras universais, pois esse acesso continua desigual, mesmo nessas propostas massificadoras, haja vista a qualidade dos equipamentos e dos conhecimentos passados e dos horizontes limitados nas próprias propostas dos projetos esportivos. Para o atleta pobre e desassistido pelo Estado, a possibilidade de continuar a carreira esportista cai sobre os ombros da família (ZALUAR, 1991, p. 38).

O esporte que se apresentar de diferentes formas consegue entre essas distinguir-se quando profissional, pois apresenta conhecimentos e equipamentos específicos. Esses conhecimentos e equipamentos são diferentes porque a intenção das práticas também o é. Zaluar (1991 e 1994) não pesquisa o porquê da preferência dos beneficiários do programa pelo esporte profissional, mas levanta a hipótese de que “a capacidade de mobilização do esporte provavelmente também se relaciona com o projeto de ascensão social” (p.88). A autora contribui afirmando que a desigualdade de acesso ao esporte continua existindo, mesmo com os programas de massificação, por falta de investimento na possibilidade de esses beneficiários continuarem praticando esporte depois dos 18 anos, os programas sociais escolhem o esporte não competitivo como “saída” para que continuem existindo.

A Comissão de Especialistas (2005c) demonstra que existe uma relação de ensino e aquisição de habilidades esportivas para as práticas do PST, cuja lógica é similar a teoria da pirâmide. Entretanto, não há uma metodologia de trabalho no PST para conduzir os sujeitos que se apropriam de tais habilidades para o esporte de alto rendimento. Percebo uma relação frágil na qual o esporte de alto rendimento influencia as comunidades e não há política de acesso para os sujeitos que desejam vivenciar esse modelo esportivo.

Retomo que Athayde (2009) apresenta que o discurso frequente entre os participantes do PST é o desejo pelo esporte profissional, então a falta de política de esporte de alto rendimento para todos os que desejam ter esse acesso a ele, acaba direcionando as vivências esportivas para o esporte participação (lazer).

Uma pesquisa de Borges, Cabral e Silva (2009) realizaram entrevistas com profissionais do PST e levantaram dados nos quais os profissionais do programa reconhecem que trabalham com o lazer, mas os autores advertem que os profissionais não conseguem potencializar as vivências de lazer nos núcleos. Pensar no lazer como

possibilidade da vivência esportiva, exigiria que um programa social investisse na formação dos profissionais para qualificá-los na temática da educação para e pelo lazer.

Ressalto que de 2003 a 2008 o lazer aparece como uma possibilidade de vivência do esporte no PST, contudo não havia uma sistematização para se trabalhar o tema de acordo com os documentos levantados. Um entrave que verifico nesse modelo é que apesar do PST ser um programa de esporte educacional, que teria o alto rendimento ou o lazer como finalidades, ele apresenta um modelo de trabalho para a aquisição de habilidades, que contemplaria o alto rendimento. Por outro lado, há um modelo de trabalho com a ludicidade, mas não há um modelo de trabalho para a finalidade do lazer.

Assim, o lazer aparece “como falta de opção” para os programas sociais que não tem verbas para financiar a todos os beneficiários que desejariam o esporte como alto-rendimento. Por outro lado, alguns dos documentos pesquisados apresentam o lazer como necessário de ser tratado.

Finalizo esse capítulo com a ideia de que apesar de o lazer não ser objetivo principal ou secundário do Programa ele era tratado nos documentos, com concepções diferentes e sem uma sistematização de trabalho, cabe então entendermos de que forma o lazer é tratado. A partir de 2009, o Lazer apresenta-se como uma possibilidade metodológica de trabalho nos núcleos do PST. Entendo que é necessário refletir sobre o caminho que torna possível essa mudança de estrutura, para se promover um projeto de educação para e pelo lazer. Para que os objetivos acima sejam cumpridos segue o capítulo três que se debruça sobre o processo de formação de profissionais do PST.

4 O LAZER NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO PST

Após identificar que o lazer é tratado nos documentos do PST, a análise realizada nesse capítulo é desenvolvida a partir das entrevistas com os dois gestores que conduziram as ações da formação profissional do Programa Segundo Tempo (PST). Os relatos dos entrevistados e a leitura dos documentos da formação dos profissionais ajudam na busca dos objetivos da pesquisa no que concerne a apontar as concepções de lazer presentes no currículo da formação profissional do PST, descrição dos saberes sobre o lazer eleitos pelos gestores do PST para a formação profissional, e delinear as metodologias ou estratégias utilizadas para trabalhar o lazer na capacitação profissional.

As entrevistas com os gestores seguiram o método semiestruturado que segundo Laville e Dionne (1999), consiste em uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas para esclarecimento. Tal tipo de entrevista particulariza alguns temas através de questões abertas preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algum ponto, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de itens.

Atuaram no projeto de formação dois gestores, o primeiro no início do programa de 2003 a 2005 e o segundo de 2007 até 2011, quando essa entrevista foi realizada. Como se tratam de períodos e atuações diferentes, criei um roteiro específico para cada gestor baseada nas principais lacunas⁴² deixadas pela leitura dos documentos (Anexo 1) utilizados na pesquisa. Para preservar a identidade dos entrevistados, denominarei de Gestor 1 (G1) o primeiro entrevistado e Gestor 2 (G2) o segundo.

Após um contato prévio via e-mail explicando os objetivos da pesquisa, marquei as entrevistas. Apresentei o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) e expliquei como se daria o processo de entrevista. A entrevista com o Gestor 1 foi realizada pessoalmente, e a entrevista com o Gestor 2, em função do período de férias e da agenda comprometida com outros compromissos do entrevistado, realizamos via

⁴² Entre essas lacunas, posso citar a ausência de dados nos documentos sobre a inserção e experiência desses gestores, os motivos que levaram à existência de uma capacitação profissional, como se deram as escolhas pelos formatos das capacitações, como aconteciam as parcerias entre o Ministério do Esporte e entidades como a UNB para gerir a capacitação profissional, a ausência de entendimentos de quem eram os “tutores” ou como se formaram as “equipes colaboradoras” e /outras questões que são colocadas no roteiro de entrevista no anexo 2 desse trabalho.

Skype. Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas e o texto apresentado para os gestores que aprovaram ou corrigiram a versão final que foi utilizada para análise dos dados.

A análise dos dados foi feita a partir de categorias que remetiam ao objetivo desta pesquisa, dessa forma, as falas dos gestores que faziam relação com as categorias foram Recortadas para análise. Assim, as categorias seguiram um modelo misto para alcançar os objetivos do trabalho, depois, “se sucedem as revisões críticas tomando muitas vezes como ponto de partida os elementos não classificados na primeira vez, que podem acarretar na criação de novas categorias” (LAVILLE ; DIONNE, 1999, p. 222).

Antes de passarmos ao primeiro tópico cabe ressaltar que uma das lacunas deixadas por este trabalho é o fato de o gestor 1 ter assumido a coordenação geral do esporte educacional em 2003 e deixou a gestão na transição dos anos 2004 quase 2005. O gestor 2 assumiu em 2007 o processo de capacitação. Existe um período, de 2005 a 2007, no qual as ações da capacitação do programa continuaram organizadas pela parceria com a UNB e a diretoria da Secretaria Nacional de Esporte Educacional. A responsabilidade da especialização continuava com a UNB, mas havia técnicos administrativos do Ministério do Esporte que representavam a capacitação profissional⁴³ mas não assumiam a capacitação como gestores específicos dessa ação. Não consegui dados suficientes para entender mais relações nesse período quanto à gestão da capacitação do PST.

4.1 A experiência dos gestores

Ressalvo que o objetivo desta pesquisa não é a avaliação de uma política pública, mas a reflexão sobre as relações entre o lazer e PST. Entendo que a política pública de esporte e lazer é “uma trama complexa que orienta, e é orientada pela ação dos gestores públicos envolvidos” (LINHALES et al., 2008, p. 18), por isso busquei abranger as representações construídas pelos gestores acerca de seu período de administração e contextualizar essas falas levando em consideração os limites e possibilidades apresentadas pelos gestores.

⁴³ Segundo os documentos BRASIL (2008) e BRASIL (2007 c).

Durante as entrevistas realizadas, convidei os gestores que falassem sobre sua trajetória política, mais especificamente sobre como chegaram aos cargos que ocupam. O fato recorrente nos dois gestores é a vinculação com a área da educação física, ou seja, ambos têm formação em educação física e são professores universitários em cursos de graduação da área.

O gestor 1 mencionou experiências com militância política no partido que assumiu a gestão do Ministério do Esporte em 2003, portanto a experiência política mais a formação na área da educação física foram relevantes na escolha do gestor 1 ao setor das formações do PST. Desse modo, o gestor 1 assumiu o cargo, e relata ter saído no final do ano de 2004, mas continuou participando de algumas ações do programa.

O gestor 2, diferentemente, não relatou envolvimento político partidário e afirma que o trabalho no meio acadêmico, direcionado a temática da formação profissional, provocou um convite da extinta Secretaria Nacional de Esporte Educacional para que ele participasse de um evento dos coordenadores do PST. Essa participação gerou por parte do gestor 2 um relatório apontando procedimentos e encaminhamentos que poderiam ser dados à ação de formação profissional e desse modo, recebeu o convite de trabalho para assumir a capacitação do Programa.

Além disso, o gestor 2 relata sua inserção na gestão da capacitação do PST em 2007, contudo existe uma divergência de informações quanto ao coordenador das ações da capacitação, pois uma pessoa do cargo de técnico-administrativo assina como responsável pela capacitação, mas não consegui elementos relevantes para entender essa relação.

Pensando-se nas trajetórias dos dois profissionais que gerenciaram a capacitação do PST, o ponto em comum é a experiência com a educação física. A vinculação com a educação física tem se constituído como uma possibilidade para a formação dos profissionais na atuação com políticas públicas de esporte e lazer e especificamente, no que se refere ao esporte educacional, já que existe um discurso da educação, como nos diz o gestor 2:

Também nessa capacitação nós não tínhamos muita ideia, e o Ministério também não disponibilizava isso, de quantos profissionais nos tínhamos envolvidos com o programa. Nós tínhamos a perspectiva de que tínhamos muitos leigos trabalhando com o programa. E quando foi uma surpresa nossa que 95% dos coordenadores do programa são formados em educação física, e desses, aproximadamente 30% já com nível de especialização. Isso foi muito

bom porque aí pudemos entender que havia a possibilidade de cobrar questões pedagógicas desse profissional que estava à frente do programa (G2).

Como as apontadas por Castellani Filho (2002) a relação entre políticas públicas de esporte educacional e a educação física possui outras influências tais como movimento pela regulamentação da profissão que reflete a tentativa de retomada de espaço políticos pelos setores conservadores da área. Apesar de movimentos de oposição, a estrutura de regulamentação⁴⁴, em 1994, surge um movimento político engajado de regulamentação da profissão de educador físico.

É importante esclarecer que, a meu ver, o profissional de educação física pode ser um dos profissionais “aptos” a assumirem os cargos de gestão. As gestões de políticas públicas de esporte educacional precisam de um entendimento específico do tratamento de seus conteúdos (tendo como base as relações educativas e o esporte). Entretanto, percebo que existem outros conhecimentos que cercam a gestão de políticas sociais que tenham como fim democratizar as práticas esportivas e de lazer. Um dos obstáculos para esse profissional assumir esse cargo reside no fato de que o currículo de graduação em Educação Física⁴⁵ ainda não demonstra atenção ao tema da gestão das políticas públicas de esporte educacional.

Assim, ao assumir a capacitação do PST o gestor 1 expressa também suas dificuldades, especialmente porque não estava “claro” para ele como dirigir uma ação governamental.

Olha, o início foi bastante traumático, porque a gente não tinha clareza de quais objetivos, do que fazer. As pessoas ainda estavam carentes de informação sobre o próprio ministério, sobre o próprio programa. Então, à medida que o tempo vai se desenrolando, já metade de 2003, ou final de 2003, início de 2004, que as coisas ficaram mais claras... (G1)

Para o gestor 1, as experiências profissionais, adquiridas na permanência no cargo, auxiliaram entendimento de sua atuação, o que nos leva a pensar sobre como os profissionais, no que tange as políticas públicas de esporte e lazer, vem adquirindo seus

⁴⁴ Segundo Castellani Filho (2002, p. 86) no 8º congresso Brasileiro de Educação Física em 1994, foi deliberado a deflagração do *Processo de Regulamentação já!* para regulamentação da Educação Física, e em meados de 1995 é apresentado no congresso o plano de Lei 3030/95 de autoria do Deputado Eduardo Mascarenhas (PSDB). Segundo o autor esse projeto de lei foi uma articulação entre movimentos afastados das políticas da educação física brasileira desde a década de 80 voltassem ao cenário da categoria.

⁴⁵ Aqui tomo como base meus estudos na graduação de Educação Física. Infelizmente não encontrei estudos que relacionasse os currículos dos cursos de Educação Física com as teorias das políticas públicas.

conhecimentos de gestão. Bondía (2002) nos fala como o sujeito da experiência produz um saber que não pode ser separado do indivíduo concreto, e diferente do conhecimento científico (que por vezes está fora de nós), esse saber esta “encarnado” em quem vive a experiência. Assim, para o autor a experiência é aquilo que nos acontece e o sujeito da experiência é um “território de passagem” (p. 26),

Bondía (2002) lembra que muitas vezes o conhecimento e as informações que permeiam a formação humana, e aqui acrescento a escola, não é um saber ativo que se liga e se torna fértil nas pessoas. Segundo o autor, para que algo nos aconteça e faça sentido “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir” (p. 24).

Embora Bondía (2002) aponte as dificuldades de nos tornarmos sujeitos da experiência, Schön (2000) demonstra que existe um movimento de “reflexão na ação” que ganha pertinência no processo de desenvolvimento profissional. Os momentos de ponderação sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos gestores é também produzir a "sua" profissão.

Desse modo, percebo que a reflexão na ação e a experiência são processos que ajudam o gestor 1 a construir experiências e conhecimentos sobre o cargo que ocupou, e assim, construir as ações que contribuiram para o desenvolvimento da capacitação.

O gestor 2 expressa-se diferentemente do gestor 1 mostrando que o envolvimento com as ações da formação profissional e as experiências acadêmicas auxiliaram a entender sua proposta de trabalho no PST.

eu faço meu doutorado pensando no ensino noturno, mas concomitantemente a isso surge a nova LDB também, em 96, e toda uma mudança no panorama no processo de formação de educação física no país. Também não só da Educação física, mas da licenciatura, do Bacharelado. E nisso eu me envolvo também com o INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas), na questão de avaliação de cursos pelo país, eu faço parte das comissões de especialistas (como convidado), e a gente contribui na elaboração dos documentos principais tipo diretrizes curriculares e tudo mais. Então eu atuo na questão da formação profissional e vinculada as questões da pedagogia da educação física (G2).

O envolvimento com trabalhos anteriores também com formação de profissionais auxiliou o gestor 2 a gerir as ações de capacitação do programa. Outro fato apontado que auxilia na condução das ações da capacitação de profissionais do programa é a

demonstração de afeto expressada para com as áreas de conhecimento da educação física como demonstrado no trecho abaixo:

Porque a gente tem muito da perspectiva do pessoal da área tecnicista, do pessoal das biológicas, do pessoal da pedagógica, e cada um conversa pouco entre eles, cada um fica mais com suas áreas. A minha função foi justamente tentar aproximar todo mundo, por que eu adoro todas as áreas da educação física, por isso que eu sou apaixonado pela educação física. Então, eu consigo transitar porque eu aceito cada uma das áreas, porque educação física é tudo isso, é essa pluralidade. Por que senão nós nunca vamos ter uma educação física legítima socialmente (G2).

A expressão de “paixão” pela área da educação física é um fato que ajuda a entender como a experiência pode encarnada pelos sujeitos, como afirma Bondía (2002, p. 26) quando diz que “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. O autor demonstra que a paixão nos deixa passivos ao objeto amado, mas

o sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (BONDÍA, 2002, p. 26)

Desse modo, entendo que se apaixonar por algo nos auxilia a construir experiências⁴⁶ quanto as possibilidades de atuação profissional. Mas o gestor 2 também expressa dificuldades embora diferentes do gestor 1 no que tange o curso de capacitação de profissionais, e fala como é complicado induzir os profissionais do PST “a planejar as ações nos núcleos” (G2).

Percebo que o gestor 1 apresenta entraves no processo de formulação de um curso de capacitação, pois essa política era inexistente, já depois de construída, essa ação gerou outras dificuldades, mas que são diferentes em função de já existir a capacitação de profissionais. Esse fato demonstra existe um caminho sendo percorrido no Ministério do Esporte quanto a essa a política pública que gera certa continuidade e certas rupturas, como veremos neste capítulo, mas que apresenta uma consolidação do processo de formação profissional.

Acredito que o profissional de educação física pode trazer muitas contribuições para a gestão das políticas públicas de esporte educacional e, principalmente, para as

⁴⁶ A intenção não é julgar como experiências mais ou menos valorosas, mas demonstrar como as diferentes relações com o trabalho podem produzir conhecimentos sobre a forma de atuação dos gestores.

ações de formação profissional nesse setor. E, embora concorde com Bondía (2002) e Schön (2000) sobre as relações de aprendizagem na prática, percebo que a falta de um processo formativo para as políticas públicas de esporte educacional nas graduações em educação física, dificulta a atuação e reflexões no campo da gestão política. Penso que essas reflexões poderiam contribuir para os processos de dar sentidos e significados as práticas e acrescento que a academia poderia se utilizar de métodos como os propostos por Schön (2002) para ampliar as possibilidades de significação das teorias na atuação profissional.

4.2 Histórico da formação

Em 2003, o Ministério do Esporte inaugura uma série de atividades de capacitação profissional, não apenas o PST, mas vários setores do ME segundo Brasil (2003). Essas capacitações de pessoal no setor de esporte e lazer foram consideradas importantes para o desenvolvimento das ações governamentais no ME.

Como diz Marcellino (2003) as possibilidades de desenvolvimento de pessoal em esporte e lazer vêm ganhando cada vez mais espaço no Brasil, em decorrência da demanda verificada no mercado. Apesar do aumento significativo dessas ações no campo do esporte e lazer, o Ministério do Esporte aponta ainda, que existe um obstáculo para a articulação de qualidade entre Estados, Municípios e União, devido à ausência de profissionais capacitados em gestão de lazer e esporte em várias regiões do Brasil (BRASIL, 2005).

Por isso, a capacitação dos profissionais do PST foi uma demanda necessária visando à instrução e à formação de pessoas para atuar nos núcleos do programa. No contexto do PST, essas pessoas deveriam ser formadas em educação física ou estudante do curso, entretanto, na falta desse profissional, outras pessoas com experiências esportivas poderiam atuar nos núcleos. Contudo, mesmo tendo uma formação acadêmica, os coordenadores e monitores são direcionados a uma capacitação profissional, pois existem outros conhecimentos que a gestão do programa julga necessários à atuação

desses sujeitos. Para divulgar esses conhecimentos, nesse primeiro momento, optou-se pelo ensino a distância⁴⁷.

Para isso, o Ministério do Esporte firmou contrato com a Fundação Universidade de Brasília - FUB/UNB - com o objetivo de desenvolver a capacitação continuada, modular e semipresencial, a ser efetivada de fevereiro/2004 a fevereiro/2005. Essa capacitação, composta de 06 módulos de 60h/cada, totaliza uma carga horária de 360h e é dirigida aos professores que atuam nos núcleos de esporte do Segundo Tempo, proporcionando-lhes o grau de Especialista em Esporte Educacional, reconhecido pela UNB e, conseqüentemente, pelo MEC (BRASIL, 2003, p. 39).

Segundo Brasil (2003), essa primeira experiência de capacitação atendeu mais de 960 pessoas, em 24 estados brasileiros, e embora a capacitação apresentasse um modelo de Educação à distância, Centro de Educação a Distância (2004) demonstra que os coordenadores de núcleo inscritos para o curso de especialização da “Capacitação Continuada em Esporte Escolar⁴⁸” eram orientados a uma perspectiva de educação continuada, cujos cursos não se esgotavam em si mesmos. A proposta era que existisse um programa de estudo com seis módulos⁴⁹ de sessenta horas, subdivididos em três unidades de trabalho, exceto o módulo “elementos de pesquisa” que teria apenas duas unidades. Haveria também trinta horas estabelecidas para elaboração da monografia, gerando um curso de trezentos e noventa horas/aula, e em Centro de Educação à Distância ainda está exposto que foram

utilizadas diferentes tecnologias de informação e comunicação, procurando garantir a eficiência e eficácia da educação a distância. Encontros presenciais também poderão acontecer para complementação do curso. Em vez de disciplinas rigidamente organizadas em uma “grade curricular”, os módulos devem possuir um conteúdo com terminalidade própria, embora articulem-se com outros (CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2004, p. 3).

O trecho acima que a capacitação do programa apresenta ações para flexibilizar a grade curricular através da apresentação de conteúdos que se articulavam, mas que gerariam uma compreensão apresentados em si mesmos. Embora o curso seguisse o

⁴⁷ CONTRATO nº 12/2003 que firma a parceria entre o Ministério do Esporte e a CEAD – UNB – Centro de educação à Distância da Universidade Federal de Brasília de acordo com Brasil (2006).

⁴⁸ Nome dado ao curso de Especialização que só poderia ser cursado pelos professores graduados em educação física, cujo termino garantiriam o título de especialista em Esporte Escolar.

⁴⁹ O módulos são: Esporte e sociedade; Dimensões pedagógicas do esporte; Jogo, corpo e escola; Manifestação dos jogos e esportes; Manifestações dos Esportes; por fim elementos de pesquisa.

modelo a distância, existiram encontros presenciais como demonstram o trecho acima e o gestor 1:

Era realizado por encontros, nesses encontros você juntava as pessoas por dois ou três dias. Trouxemos o professor João Batista Freire, por exemplo, os professores de universidades ministravam uma palestra, um mini curso, uma oficina. Houve um evento em Brasília, em Goiânia e em Campinas. Foram realizados por parcerias entre o Ministério e a prefeitura local e com a universidade também. Isso funcionou bem porque tinha a motivação para as pessoas debaterem, pegarem o texto escrito, entrar na plataforma e estudar (G1).

Os cursos presenciais foram ações que complementavam os momentos a distância embora acontecessem com pouca frequência. Esses encontros mais o material didático⁵⁰ e as orientações dos tutores deveriam ajudar os profissionais a cumprirem os trabalhos individuais, fóruns de debate, as pesquisas na internet, as atividades presenciais e a monografia do curso. Entretanto, os cursos presenciais não aconteciam de forma sistematizada, pois segundo o gestor 1 existiam entraves:

Em função da limitação que a gente tem normalmente num programa federal, você tem poucos recursos, não dá para atingir uma grande quantidade de municípios, de lugares dispersos no país. Então a forma possível foi garantir alguns encontros presenciais, e a formação se daria a distância tanto com a utilização impressa, como na plataforma. Foi problemático porque o programa crescia muito. Então era preciso formar os formadores, os tutores, as pessoas que iam estar no dia-a-dia dessa capacitação (G1).

O valor gasto com essas ações foi apontado pelo gestor 1 como insuficiente para promover os eventos presenciais. Assim, ao mesmo tempo em que a capacitação profissional é um pilar do PST, a escassez de orçamento para essa ação é apresentada como um impasse pelo entrevistado. Apesar da experiência com educação física e engajamento nos movimentos políticos, fica claro que existiam dificuldades de gerir uma política pública de formação profissional do programa, especialmente no que concerne ao orçamento para a ação.

Nos cursos da capacitação os participantes eram atendidos por tutores e supervisores que deveriam auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos profissionais. Esse contato entre os tutores e os participantes dos cursos se daria por telefone, e-mail, ou chats. Assim, os profissionais deveriam se orientar para produzir o

⁵⁰ Material didático consistia em: manual de orientação do cursista; manual de orientação específica do cursista; módulos de trabalhos impressos (livros aqui citados como Comissão de Especialistas (2004 a 2005)); internet; CD-ROM.

trabalho final, ou monografia da especialização. E, o entrevistado apresenta que quanto à formação dos tutores havia dificuldades, pois “no início, era de forma bem aligeirada, ou seja, tentava-se pegar quem era formado, que apresentava disponibilidade para atuar. Essa coisa não era fácil” (G1). Já em 2005 e 2006 esses profissionais eram convocados de outras maneiras como mostra o gestor 1: “eram professores cadastrados nacionalmente, eles faziam um cadastro e atuavam como professores orientadores” (G1).

Para construir o material da capacitação foi criada uma comissão de professores de Educação Física e Esporte – formada por professores de algumas universidades brasileiras, membros do ME e representantes da UNB. Essa comissão elaborou as diretrizes para a capacitação do PST no país e criou, junto a UNB, o curso de especialização e o de aperfeiçoamento à distância. O curso de especialização era de 390 horas com a entrega da monografia para adquirir o título de especialista e o curso de aperfeiçoamento não tinha carga horária específica e o estagiário só deveria fazer uma avaliação para adquirir o certificado.

O papel do Centro de Educação à Distância⁵¹ da UNB (CEAD) era traduzir os documentos e ideias da comissão de formação do Ministério do Esporte em linguagem à distância. Esses documentos seriam acessados pelos profissionais e trabalhados por eles tanto no formato impresso, quanto documentos online. O processo requeria um mediador, nesse caso o tutor, que deveria estabelecer um diálogo constante com o aluno.

Os interesses da Secretaria Nacional de Esporte Escolar, em 2003, eram de manter a centralização do currículo da capacitação profissional:

Se a gente abrisse a oportunidade das universidades sugerirem ou participarem, elas iriam querer fazer outro curso, outro currículo, e aí, nós centralizamos tudo na UnB, e com essa comissão de especialistas, exatamente para não ter problema com as universidades. Então, aceitávamos sugestões, mas dava o tom da direção, e indicávamos o que seria importante, formação de grupos de estudo, dar oportunidade dos estudantes fazerem iniciação científica, e tudo mais, mas que isso fosse feito paralelamente à nossa proposta, e queríamos que essa proposta tivesse êxito ao final desse processo de capacitação (G1).

⁵¹ Centro de Educação a Distância ([2004?]) apresenta que o CEAD-UnB tem como objetivo central de atribuições “a criação de oportunidades para atendimento de uma demanda crescente, tendo como base o paradigma educacional do século XXI, ‘o aprendizado ao longo da vida’” (p. 2). Funciona desde 1979 ampliando sua oferta de cursos em 1985 e acopla a sua oferta a distância, especializações presenciais, cursos de extensão universitária e atividades de caráter cultural, artístico, científico, tecnológico e de prestação de serviços à comunidade.

O propósito de manter uma centralidade no currículo era o de promover a concepção que deveria ser trabalhada naquele momento sobre o esporte educacional e, por isso a ação da capacitação era

central, vamos dizer assim. Todo programa de esporte tem várias ações, e esta é uma ação decisiva. Se essa ação não for implementada, esses programas vão ser meros passatempos para as crianças, o que acontece muito. Se você não consegue implementar a formação, motivar o professor a estudar, a buscar formas de iniciação com a pesquisa, formas de debates etc., o programa fica só a bola, a merenda, a competição, por si só. Então, eu julgo que essa é a principal ação (G1).

Constato que as suas conclusões apontam para a necessidade de se manter e aperfeiçoar a capacitação profissional, evitando-se a não sistematização das práticas esportivas nos núcleos. Isso quer dizer que o formato de educação à distância possibilitada como metodologia de ensino tentaria garantir a atuação profissional, que, por sua vez, sistematizaria a prática esportiva, conferindo-lhe um caráter educacional. Quando questionado sobre a eficácia do método de ensino a distância o gestor 1 aponta:

A gente foi vendo depois que realmente tem uma limitação significativa. Me parece, que as pessoas que se formam em Educação Física, que buscam o curso de Educação Física, são professores de Educação Física, técnicos, que mexem com esporte. Essas pessoas, e não essa geração mais nova, não tem uma familiaridade com o computador, com a educação a distância, e aí ela é limitadora mesmo, pois, se as pessoas não têm essa disposição, realmente a educação a distância vai ter alguns problemas. Coisas que, às vezes, não vêm acontecendo muito com essa geração mais nova, pois você vê que tem já vários cursos superiores a distância, inclusive algumas experiências com a Educação Física, são cursos superiores de Educação Física a distância. Então, isso aí é geral. Você vê, então, que vai ter problemas sim. Teríamos que criar espaços presenciais, eles deveriam não ser tão esporádicos, como eram. Era um momento presencial aqui, depois você tinha 3 meses, 5, 6 meses de intervalo. Então, teríamos que ter talvez esses momentos presenciais, mais próximos, talvez um encontro por mês, não é? (G1).

Em suas declarações, há a preocupação com a educação a distância, como metodologia de formação profissional, por ser limitadora no PST. Além do mais, as pessoas desprovidas ou desfamiliarizadas com o computador, ao contrário do ensino presencial, enfrentariam mais desafios para se adequar a essa metodologia.

De acordo com Belloni (2002), as formas de socialização alteram de acordo os momentos históricos de uma sociedade, podemos perceber essas alterações pelas

finalidades, as formas e as instituições envolvidas nesse processo. Tais formas de socialização decorrentes dos novos artefatos culturais, como a realidade virtual, alteraram e continuam alterando as formas que os sujeitos se relacionam com o mundo, mas que essas relações não se dão de forma igualitária.

No capitalismo triunfante da segunda metade do século 20, o avanço tecnológico permitiu não apenas a expansão mundial do industrialismo como também a difusão planetária de uma cultura mínima (ou “básica”), que serve de linguagem comum para a “comunicação publicitária”, difusora de um discurso tecnocrático que vende ilusões com argumentos científicos. A ciência e o desenvolvimento tecnológico, cujas relações ambíguas poderíamos classificar como incestuosas, adquirem em nossas sociedades contemporâneas um grau de autonomia muito importante, tornando-se as principais forças produtivas da atual fase do capitalismo (BELLONI, 2002, p. 118).

O processo descrito pela autora produz em países, como o Brasil, uma relação de contradição que tende a ser agravada pelos avanços de tais artefatos, como exemplo, temos pessoas habilidosas em tecnologias da computação e outras que nem ao menos conhecem o computador. Benolli (2002) denomina esse processo de “um hibridismo perverso e redutor”, assim para a apropriação dessas formas de socialização se dá forma desigual para as pessoas que não têm “familiaridade com o computador”, o que pode dificultar o alcance da educação a distância e os objetivos ligados aos projetos sociais.

Por outro lado o gestor 1 valoriza não só o ensino presencial, mas também segundo ele o que inviabiliza a educação a distância é a ausência de continuidades dos convênios firmados entre o Ministério do Esporte e as entidades parceiras:

Você começa e depois não dá andamento, aliás, é uma crítica geral da política pública. O convênio entre uma entidade x, uma prefeitura y é para 2 anos e o projeto é para um ano. Na prática não tem continuidade, porque você tem que fazer convênios com outros. Então, assim as coisas não funcionam... É preciso olhar para isso, pois tem vários caminhos interessantes sem continuidade. E a formação deve ser pensada de forma contínua, de forma permanente. Caso contrário, há só uma visita de conhecimentos e depois a pessoa que se vire para fazer qualquer coisa... Isso traz prejuízo, se você não olhar de uma forma mais ampla (G1).

O gestor 1 expõem que outro fato que dificulta o processo da capacitação a distância é o fato que os convênios firmados tinham a duração de um ano e nesse período os profissionais poderiam participar dos eventos e tarefas oportunizadas pelo CEAD.

Contudo, ao findar-se o convênio, os profissionais perderiam o vínculo com o programa e esse fato era um entrave para a continuidade com a capacitação. Pode-se afirmar que, não havendo um período de convênio similar ao da capacitação haveria dificuldade de uma formação contínua e permanente, pois os participantes abandonavam os cursos oferecidos pelo Ministério do Esporte.

Segundo o Brasil (2006) houve duas turmas ofertadas para o modelo de especialização uma em 2004 e outra em 2005, e uma turma de extensão em 2006, o documento demonstra que a metodologia de trabalho a distância apresentou limites, pois: 17,78% das pessoas inscritas na primeira oferta de especialização concluíram o curso; 58,69% dos inscritos na segunda turma de especialização concluíram; e 54,62% dos estudantes de educação física que fizeram o curso de extensão finalizaram as atividades. O fato descrito ressalta as relações de desigualdade de acesso aos bens culturais descritos por Benolli (2002), e outro ponto que ajuda a entender o índice de desistência do processo de educação a distância é que

os problemas destas experiências de EaD não se situam tanto no lado da oferta, ou seja, do ensino, no qual a qualidade varia muito, mas de modo geral não é totalmente ruim, sendo possível aproveitá-las com resultados satisfatórios. Os problemas estão no lado da demanda, ou seja, da aprendizagem, na qual não há tradição nem condições de auto estudo, em que a recepção (seja TV, seja internet, seja impresso) dos materiais é tecnicamente ruim e a motivação para a aprendizagem é muitas vezes inexistente (onde uma professora do ensino fundamental, que teve uma péssima formação inicial, ganha um salário mínimo e trabalha em condições miseráveis, irá buscar motivação para estudar a distância em suas horas livres?) (BENOLLI, 2002, p. 137).

A autora apresenta que a questão da formação profissional não se restringe apenas à oferta ou não de cursos e capacitações, ou uma questão de acesso. Para Benolli (2002) um sujeito pode ter problemas que considera “mais relevante” para sua sobrevivência do que a participação em capacitações. Assim, a necessidade de acesso aos direitos básicos é importante para garantir que as pessoas tenham possibilidade de se formar continuamente.

Apesar desses entraves, a educação a distância pode ser uma ferramenta importante para implementações de ações educacionais. Segundo Bennoli (2002), a modalidade de ensino oferecido (presencial ou a distância) não é a questão fundamental na relação de ensino-aprendizagem, pois a tendência educacional caminha para a convergência desses dois modelos. Segundo a autora, a questão básica está “na

capacidade de os sistemas ensinantes inovarem quanto aos conteúdos e às metodologias de ensino, de inventarem novas soluções para os problemas antigos e também para aqueles problemas novíssimos gerados pelo avanço técnico nos processos de informação e comunicação, especialmente aqueles relacionados com as novas formas de aprender” (BENNOLI, 2002p. 137).

Para o Ministério do Esporte, um dos fatores que contribuíram para a mudança de metodologias de trabalho na capacitação de PST foi a percepção de que a educação a distância não atingia todo o grupo de trabalho do Programa. Outra questão apresentada pelo gestor 2, que corrobora a mudança na estrutura da formação profissional do PST, é a de que o curso de capacitação, embora tivesse o formato de especialização era visto como

uma experiência desenvolvida pela UNB, a especialização é como se fosse um presente que o Ministério queria dar para os coordenadores do Programa Segundo Tempo pelo país no sistema EAD. Foi interessante, mas começou um grupo grande e acabou um grupo muito pequeno concluindo o processo. Então, na verdade, não era uma capacitação específica para o segundo tempo, era mais aperfeiçoamento de especialização na área no sistema EAD (G2).

O formato de especialização como modelo da capacitação apresentava um status de dádiva, e era entendido como um modelo que atribuiria aos coordenadores de núcleo um título de valor, o de especialista. Este é um documento representativo valorizado nos currículos acadêmicos, e o status conferido a esse modelo de formação era utilizado como uma regalia ofertada a quem trabalhasse no programa. Esse era mais uma característica que deveria enaltecer a conclusão da capacitação no formato especialização, mas foi insuficiente para a conclusão do processo por muitos profissionais do programa.

No ano de 2005, a fiscalização do Tribunal de Contas da União encontra erros nos convênios do PST, se inicia um bloco de denúncias contra o ME por problemas em convênios⁵². Athayde (2009) mostra que o Tribunal de Contas da União (TCU) apresenta como propostas para os problemas com os convênios encontros de capacitação para os gestores do programa. O “1º Encontro nacional de gestores do PST” aconteceu no

⁵² “Agrados às bases”, matéria publicada no caderno “Política”, do jornal Correio Braziliense, em 23 de maio de 2004. Disponível em: <<http://buscach2.correioweb.com.br/correio/2004/05/23/AD022305.pdf>>. Acesso em: abril de 2011.

“Sem cumprir metas”, matéria publicada no caderno “Política”, do jornal Correio Braziliense, em 14 de março de 2009. Disponível em: <<http://buscach2.correioweb.com.br/correio/2009/03/14/a03-1403.pdf>>. Acesso em: abril 2011.

segundo semestre de 2004. Constatei que depois desse primeiro encontro aconteceu o “Encontro de Capacitação” de 2007 e, embora o trabalho de Athayde (2009) apresente um possível “2º Encontro Nacional de Gestores”⁵³ no ano de 2005, não obtive dados de tal ação. Sublinho que a capacitação profissional é percebida pelo Tribunal de Contas como uma possibilidade de instrumentalizar os municípios a executarem os convênios de acordo com a legislação vigente.

Em 2005, sai da direção da capacitação o gestor 1, o Ministério continua executando o contrato, entretanto segundo Brasil ([2007?]) um profissional técnico administrativo representa as atividades denominadas “capacitação e eventos” na Secretaria de Esporte Educacional. Não houve alteração no modelo da capacitação, mas existiu continuidade no processo de convênios o que gerou a vinculação de novos coordenadores e monitores de núcleo ao programa. Esses profissionais vinculados em 2006 e 2007 não participaram da última turma de especialização em 2005, mas participaram do “Encontro de Capacitação do PST em 2007”.

Segundo Brasil ([2007?]) o encontro citado ocorreu em Brasília, em abril de 2007, e gerou um Manual do Programa que tem como objetivo tratar as diretrizes do PST. O ano de 2007 foi também o último da proposta de Capacitação pelo modelo de educação à distância – especialização, extensão. O documento Brasil (2006) informa que o objetivo de mudança no formato da capacitação é:

Para 2007, em substituição ao Programa de Capacitação anterior, visando descentralizar e qualificar a ação de capacitação, a SNEE (*Secretaria Nacional de Esporte Educacional*) está propondo uma parceria com o Instituto Ayrton Senna para desenvolver a capacitação dos Recursos Humanos envolvidos nos convênios do Programa Segundo Tempo por meio da formação em serviço. A capacitação, que será presencial, prevê tratar de questões pedagógicas, técnicas, e de gestão, necessárias ao desenvolvimento das parcerias (BRASIL, 2006, p. 295).

Com base no trecho acima, percebe-se que a mudança é promovida com o intuito de descentralizar a capacitação dos profissionais no sentido de torná-la presencial. O

⁵³ Segundo Brasil, TCU (2006) apud Athayde (2009), “outro ponto destacado pelo secretário foi a realização do 1º Encontro Nacional de Gestores do Programa Segundo Tempo no segundo semestre de 2004. Além de efetivar novas medidas e normas no sentido de uniformizar o padrão de gestão gerencial do programa. Diante dos aspectos positivos do referido encontro, está prevista a realização do 2º Encontro Nacional de Gestores no segundo semestre de 2005, oportunidade em que serão discutidos temas que visem o aprimoramento, monitoramento e controle do programa” (p. 63).

novo modelo pauta-se pela formação em serviço, sendo que, nos núcleos, haveria ações de capacitação conduzida pelos próprios profissionais. Também é prevista a capacitação presencial, pelos encontros promovidos pela ex-Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE) visando ajudar as instituições parceiras na execução dos convênios. O gestor 2 inicia suas ações em 2007 propondo um debate sobre as temáticas de trabalho adequadas e as propostas possíveis para a capacitação profissional.

O Instituto Ayrton Senna (2008, p. 8) apresenta “experiência com programas de educação pelo esporte em 14 universidades Brasileiras”, e foi a entidade convidada a assumir a capacitação de profissionais do PST ao término da parceria firmada com a UNB. Então, o gestor 2 e o Instituto Ayrton Senna buscaram construir outra experiência de formação, para atender um número maior de pessoas em um modelo semipresencial e para isso organizaram em Minas Gerais (Belo Horizonte, setembro de 2008), Paraná (Curitiba, agosto de 2008), Brasília (Distrito Federal, agosto de 2008), Rio de Janeiro (Nova Iguaçu, outubro de 2008), Piauí (Teresina, novembro de 2008) ⁵⁴. Não encontrei dados que pudessem esclarecer o processo de envolvimento do Programa com o Instituto Ayrton Senna, apenas que o início foi em 2007 e a parceria foi encerrada em 2008.

A elaboração da nova proposta de capacitação funcionou de maneira similar à primeira, pois foi criado um grupo de trabalho para debater as ações a serem desenvolvidas. Foram convidados professores especialistas de várias perspectivas da educação física brasileira, assim como representante do Instituto Ayrton Senna. Esse grupo analisou e estudou as formas de operacionalizar a formação e o trabalho resultou em um material denominado como Brasil (2008). Segundo o gestor 2 foram feitos

convites, a vários profissionais de várias regiões do país para participarem como capacitadores. E com um projeto vinculado à Universidade do Rio Grande do Sul e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fizemos um convênio com aproximadamente 47 profissionais. E eles trabalharam no processo de capacitação. Fizemos um treinamento inicial, e eles rodaram o Brasil, de certa forma, fazendo essa capacitação. Foi o nosso primeiro modelo, presencial. Com ele, nós capacitamos aproximadamente 5000 profissionais pelo país (G2).

Segundo Oliveira (2010), houve um “caminho percorrido” pelos cursos de capacitação profissional do PST, e o crescimento do número de convênios foi um dos

⁵⁴ Dados do Repositório de Memória do PST da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

fatores que auxiliou o Ministério do Esporte a formatar essa nova experiência da capacitação criando um grupo de trabalho denominado Equipes Colaboradoras - EC.

De acordo com Cidade (2010), a função dessas Equipes Colaboradoras seria a de “constituir um processo permanente de acompanhamento pedagógico e administrativo das ações desenvolvidas nos Núcleos do Programa Segundo Tempo”. A autora expõe também as dificuldades de cumprir esses objetivos: a distância entre o ME e as Equipes Colaboradoras; as diferenças de tempos de trabalhos entre esses dois grupos; a dificuldade de ME e Equipe Colaboradora entender seu papel no processo de monitoramento; e a complexidade desse sistema de acompanhamento, são entraves a serem superados.

Segundo Matos e Perim (2010) esse processo de capacitação descentralizado seria realizado com uma capacitação gerencial sob responsabilidade do ME e uma capacitação pedagógica de responsabilidade das Equipes Colaboradoras. Seria desta última também a função de realizar as visitas “in loco”⁵⁵. Os autores mostram que a interlocução da Secretaria Nacional de Esporte Educacional, Equipes Colaboradoras, Parceiros e Recursos Humanos dos Convênios é frágil, pois há um processamento de análise dos dados das visitas e vistorias e retorno à entidade parceira que é lento, e há a falta de integração das equipes que compõem e fazem funcionar o PST. Outro ponto levantado é que demanda gerada pelos processos, frente ao tamanho da equipe de trabalho e ao tempo disponíveis, ela é, por vezes, incompatível e, por fim e as dificuldades administrativas existem em virtude do crescimento exponencial do PST. Portanto, para atingir o público necessário nas capacitações, o ME opta por cursos presenciais e regionais para trabalhar os conteúdos programados, mas como visto existem desafios para operacionalizar este atendimento.

Outro ponto relevante é que Oliveira (2010) demonstra que a capacitação, anteriormente pensada somente para funcionários do Ministério do Esporte e para os profissionais que atuavam nos núcleos, começa a ser oferecida para as entidades fiscalizadoras e também seguia um processo descentralizado. Tal processo conta com o trabalho das Equipes Colaboradoras, as quais ministraram cursos de capacitação em vários locais no Brasil.

⁵⁵ Visitas aos núcleos de trabalho do PST para acompanhamento das ações do convênio.

As ações de formação são direcionadas diferentemente de acordo com cada vertente do PST. As metodologias para capacitar os profissionais, a fim de atuar nos núcleos do PST, atualmente são: 1) reuniões presenciais descentralizadas e coordenadas por um grupo de professores especialistas, convidados pelo ME, que viajam pelo Brasil ministrando os cursos; 2) materiais impressos de capacitação à distância, vídeos e documentos de consulta disponíveis no site do ME; 3) formação em serviço nos núcleos do PST.

Como procedimentos de avaliação, existem as visitas orientadas, os relatórios dos núcleos (documentos elaborados pelos coordenadores formalizando descrevendo e analisando o trabalho desenvolvido). As metodologias de avaliação mostram que

nos processos de avaliação, a gente vê que o nosso profissional ainda está muito aquém do que a gente estima como qualidade na ação, ainda precisamos caminhar muito para melhorar. A gente tem um material didático interessante, mas efetivamente lá na ponta, nós temos muito trabalho pela frente ainda. É tudo uma questão de concepção (G2).

A fala do gestor 2 mostra que pensar que a mudança estrutural na capacitação profissional ainda promove desafios. Apesar de uma capacitação mais regionalizada e presencial, a atuação dos profissionais, detectada nas avaliações proporcionadas pelas visitas técnicas, demonstra um descompasso entre os documentos e a visão dos gestores com o que acontece nos núcleos a partir da ação dos profissionais.

4.3 O lazer no PST

Como já pontuado, a capacitação do PST sofreu e ainda sofre transformações em função de seu atendimento e de demandas políticas. Uma das mudanças que capta minha atenção é a inserção do conteúdo lazer nos documentos produzidos para a capacitação dos profissionais.

O Programa desde sua origem tenta alterar a lógica da pirâmide esportiva, contudo apresenta dificuldades para romper com esse modelo. Mesmo com tais dificuldades a análise dos documentos demonstrou que o lazer não está presente como conteúdo de trabalho nos livros da capacitação no formato de especialização e nem no documento

Brasil (2008). Entretanto, o lazer é apresentado como conteúdo de trabalho em Oliveira e Perim (2009).

Entendemos que as temáticas de trabalho de um livro são conteúdos que se legitimam em detrimento de outros formando um currículo prescrito. Tal legitimação demonstra intenções na formação dos sujeitos, assim o currículo é também um campo de lutas, nos quais as disciplinas ou conteúdos disputam espaços e reconhecimento. O currículo promove uma hierarquia entre os saberes no espaço de formação, e como nos lembra Silva (2005), “NSE⁵⁶ busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos” (SILVA, 2005, p. 68). Desde modo, esse tópico se dedica a entender o processo de introdução de um conteúdo didático no currículo de uma política pública.

Como metodologia, utilizamos a revisão bibliográfica, a pesquisa documental com o levantamento e análise de documentos do PST (livros elaborados para a capacitação⁵⁷) e para entender como se deu o processo de inserção do lazer no Programa, utilizo duas entrevistas dos gestores e pesquisadores responsáveis pela elaboração dos documentos sobre lazer no livro Oliveira e Perim (2009).

Em 2008 o Ministério do Esporte com o intuito de formação presencial de todos os profissionais do PST descentraliza as ações da capacitação. Dessa forma, são criadas as “equipes colaboradoras⁵⁸” em parcerias com universidades de todo o Brasil. Segundo Melo (2010), uma equipe foi montada na cidade do Rio de Janeiro, para prestar acessória pedagógica e essa equipe trabalhava com as discussões sobre lazer. Desse modo, estabeleceu-se uma relação entre o gestor geral da capacitação e a equipe colaboradora do Rio de Janeiro que, segundo Melo (2010), trouxe a discussão sobre o tema.

A discussão sobre lazer entrou por causa da nossa equipe colaboradora. Na época, eu tive um papo com o gestor geral no encontro em Fortaleza. Ele havia dado o primeiro manual do Programa – aquele do primeiro projeto-. Eu falei

⁵⁶ Movimento denominado Nova Sociologia da Educação (NSE) que levanta questões sobre os conteúdos e disciplinas para analisar questões relacionadas à hierarquia dos saberes escolares. Para mais informações veja Silva (2005).

⁵⁷ Comissão de Especialistas (2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d), Brasil (2008) e Oliveira e Perim (2009).

⁵⁸ Essas entrevistas são públicas, organizadas pelo próprio Ministério do Esporte e estão disponíveis no Repositório Digital do Centro de memória do esporte. In: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/27/E181%2cVMelo.pdf?sequence=3>> e <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/123456789/29>>. Acesso em: abril de 2012.

para ele: “Já lemos e, pelo o que eu estou entendendo, não é para nós fazermos críticas. É para passarmos isso”. Ele disse: “Não. É para fazer crítica”. Então, nós tivemos uma série de seis reuniões no Rio de Janeiro para avaliar aquele material. Então, dedicávamos o tempo para discutir o material. E umas das coisas que levamos para o debate, é que achávamos muito estranho um projeto que, inequivocamente era um projeto de lazer, não ter um conteúdo de lazer (MELO, 2010, p.1).

O trecho acima demonstra que a discussão sobre lazer se inicia a partir de um grupo de debates na universidade e a abertura do gestor geral da capacitação de profissionais para a construção de diálogos entre o lazer e o PST. Entretanto, como nos mostra Brêtas (2010), inserir o conteúdo lazer em Oliveira e Perim (2009) não foi um diálogo fácil:

E para isso havia uma tensão teórica. Quem são aqueles que vão gostar do novo livro? Quais são as novas ideias, as concepções? Então, já tinha havido um embate forte para sair o Livro Verde. Houve uma tensão forte que meio que se repetiu no Livro Branco e principalmente conosco, porque nós trazíamos uma proposta da discussão do lazer (BRÊTAS, 2010, p.4).

A autora demonstra que houve uma disputa de teorias para que o lazer se envolvesse legitimamente como conteúdo no Programa, visto que já havia um grupo de profissionais que trabalharam nos documentos anteriores, nos quais o lazer era concebido como desnecessário de sistematização. E segundo Monteiro (2010) a resistência também surge no trabalho com os profissionais que não entendiam como o lazer funcionaria em um programa que sempre se fundamentou pelo esporte educacional. Segundo a autora existe

uma visão do Segundo Tempo de uma forma muito pragmática, ou muito ligada à educação, ligado ao serviço do esporte. Então, onde entra o lazer em é uma perspectiva de emancipação? Aonde que entra isso? “Ah, vocês estão querendo encaixar em peças que não tem encaixe”. Então, eu acho que até hoje ainda tem essa divergência da falta do entendimento, tanto que ainda recebemos muita crítica de como que se coloca (MONTEIRO, 2010, p.6).

Monteiro (2010) apresenta que nos cursos de graduação em educação física o lazer é geralmente tratado com uma perspectiva de “brincadeira e recreação”, e não com uma proposta política emancipada, o que dificulta o entendimento da atuação com o esporte na perspectiva do lazer.

Percebemos que as dificuldades de tratar programas esportivos pelo viés do lazer passa pela forma como o lazer foi tratado com a ideia de um “fazer por fazer”. Dessa maneira, os sujeitos nem sempre percebem os discursos presentes nas práticas de lazer e também não conseguem produzir outros discursos sobre o tema. Cremos que a inserção

de qualquer componente curricular envolve interesses sociais, ‘brigas’, polêmicas, conformidades, consensos e acordos entre os elaboradores de uma proposta curricular (SILVA, 2005).

Segundo Mendes (1999) para se resolver conflitos curriculares cria-se geralmente “um ambiente ‘democrático’ no qual a posição que obtiver mais adeptos poderá fazer prevalecer suas concepções”, seus ideais, seus valores, definindo a proposta curricular oficial e, possivelmente, as formas de hierarquização das disciplinas curriculares (MENDES, 1999, p. 58), entretanto não foi o que percebemos nesse caso. Na capacitação profissional do PST a inserção do conteúdo lazer deu-se pela participação de um grupo de estudos sobre o tema, e a partir de diálogos com o gestor geral do programa que se sensibilizou com a abordagem trazida pelo grupo sobre o lazer.

Como pontua Melo (2010) o gestor geral “sempre esteve muito aberto” a discussão do lazer, houve uma resistência notadamente pelo pessoal de outras equipes colaboradoras “em reuniões que eu não pude ir”. Mas na atualização dos conteúdos de trabalho com os profissionais do Programa o lazer é inserido. Tal união entre o gestor geral e a equipe colaboradora fortaleceu a discussão do lazer em um grupo maior, desse modo, percebemos que os interesses pela inserção de um conteúdo pode partir de um diálogo e sensibilização aos gestores públicos. Estes contudo devem estar abertos a tais possibilidades.

Mas como pontua Melo (2010) o lazer deveria ser um princípio do PST e ele entra como conteúdo da capacitação. Para o autor “a discussão sobre lazer não avançou mais, porque o coletivo, nesse momento, não avaliou. É natural de qualquer debate teórico” (p. 3). Nessa perspectiva apontamos que a ideia de Mendes (1999) sobre criar uma instância democrática para julgar a presença de saberes no currículo prescrito procede, tanto para torná-lo legítimo como para cerceá-lo, como acontece nesse caso. Corroboramos com a reflexão do autor de que

a seleção das disciplinas escolares e a importância que adquirem no currículo não se baseiam apenas em critérios científicos, mas, em especial, em aspectos de luta de poder entre grupos e sujeitos interessados orientar a conduta das novas gerações (MENDES, 1999).

Os interesses em orientar o lazer, ou não, nos debates da capacitação de profissionais do PST não são neutros. Podemos dizer que o poder sedutor que a mídia

provoca pelo esporte de alto rendimento poderia ser reinterpretado por profissionais que entendessem o lazer para além da abordagem do lazer como uma mercadoria de consumo. O lazer entendido como “produtor de cultura” poderia apresentar novos elementos aos profissionais que atuaram nas comunidades, gerando outras relações sociais com o esporte.

Notamos que mesmo com os empecilhos descritos, os esforços da equipe colaboradora do Rio de Janeiro junto ao gestor geral da capacitação promoveram uma sistematização do trabalho com o lazer. E vale lembrar que nesse processo de legitimação dos saberes, “qualquer mudança curricular implica uma mudança também nos princípios de poder” e na organização do currículo escolar (SILVA, 2005, p. 68). Entretanto, na avaliação de Melo

foi uma conquista ter uma discussão sobre o lazer, mas foi uma conquista parcial, porque, no nosso modo de entender, essa é uma discussão básica para tudo. O Programa Segundo Tempo sempre será um Programa de lazer na medida em que ele é um Programa de contra turno escolar. Só que aí acabou ficando como conteúdo, mas, pelo que eu entendi no momento, não ficou como princípio básico (MELO, 2010, p.2).

Segundo o trecho acima o lazer ainda é entendido como um conteúdo isolado dos outros conteúdos tratados. Desse modo, embora o lazer seja trabalhado enquanto temática da capacitação, o sistema de trabalho acontece sem interlocuções e diálogos. Tal decisão expressa a desvantagem de o lazer não ser pensado por todas as propostas, pois, sendo considerado como um tema interdisciplinar, ele atravessa outros conteúdos. Por análise, ressaltamos os avanços do tratamento do lazer nos conteúdos da formação dos profissionais do PST e também a necessidade de aprofundar os diálogos entre os conteúdos apresentados.

A inserção do componente lazer deu-se por um processo de debates e discussões, não somente entre o grupo de trabalho responsável pela construção do currículo, mas também com certa resistência pelo grupo que já tinha se organizado. O lazer é inserido a partir da discussão de uma das equipes colaboradoras que faziam parte do grupo de acessória pedagógica de Ministério do Esporte que sensibilizou o gestor geral da capacitação. Tal união fortaleceu a discussão que se apresenta no livro Oliveira e Perim (2009). Por existir “um ambiente democrático”, percebemos que o trabalho com o lazer ficou restrito a um conteúdo programático, e não um princípio do PST. Compreendemos

que o tratamento do lazer deva ser interdisciplinar, e deve fortalecer o diálogo entre as temáticas existentes, mas entendemos que a presença dele como conteúdo apresenta-se como um avanço na ampliação do entendimento do lazer como possibilidade de vivência do esporte.

4.4 Conteúdos das formações e a relação com o lazer

O lazer é conteúdo das formações inserido no processo a partir de 2009, entretanto existia um tratamento do tema anterior. Esse tópico pretende relacionar as concepções presentes nos documentos desde a formação desde 2004.

Uma fala recorrente nas entrevistas dos gestores gerais da capacitação é associação que o programa de esporte educacional tenha foco no aspecto da educação. Desse modo, é essencial que os profissionais atuem de forma planejada e sistematizada, para que o PST possa alcançar objetivos relacionados à questão do esporte educacional, como nos mostra o gestor 1:

Esta é uma ação decisiva. Se essa ação não for implementada, esses programas vão ser meros passatempos para as crianças, o que acontece muito. Se você não consegue implementar a formação, motivar o professor a estudar, a buscar ... formas de iniciação com a pesquisa, formas de debates etc., o programa fica só a bola, a merenda, a competição, por si só. Então, eu julgo que essa é a principal ação (G1).

O gestor 1 apresenta críticas a ideia do esporte ser utilizado como mero passatempo e, por isso, a formação passa a ser determinante para qualificar os núcleos, tendo em vista a sistematização e superando a perspectiva de acesso, apenas ao material esportivo. O programa ser utilizado somente para “passar o tempo” não teria, nessa visão, um aspecto que o relacionasse com o processo educacional, ou seja, as atividades como passatempo não possuiriam a relação de ensinar “algo”. Por sua vez, o gestor 2, quando questionado sobre o que precisava melhorar nos cursos de capacitação, aponta que:

da mesma forma que na educação física escolar, eu acredito que esse profissional precisa assumir a responsabilidade a que lhe cabe enquanto agente social e formador, para além de uma lógica técnica. Nós ainda temos dentro da nossa ação uma coisa... como a gente poderia dizer... ela é muito espontaneista,

ocasional. Você precisa ver o trabalho que nós tivemos para ele entender a necessidade de se planejar a ação, de se pensar a ação, de discutir a ação (G2).

O gestor 2 também destaca a necessidade de se planejar a atuação no núcleo e ressalta que a capacitação dos profissionais pode contribuir na sistematização da relação de ensino e aprendizagem. Assim, busca-se, conscientemente, minimizar as práticas não planejadas e espontaneistas dos núcleos através da intervenção sistematizada do profissional do PST. Essas práticas “não planejadas” de esporte são “descartadas” do processo educacional, por não serem encaradas como educativas.

A relação de algo que é educacional está relacionada ao processo ensino-aprendizagem dos conhecimentos disponíveis entre seres humanos. Tal relação vem sendo estudada por pesquisadores de diferentes campos do conhecimento como sociologia, filosofia e educação. Entre esses o trabalho dos sociólogos franceses Vincent, Lahire e Thin (2001) recorrem a uma análise histórica das escolas francesas a partir do questionamento “se existiria o fim da forma escolar”. Os autores veem a “forma escolar” como uma unidade de uma configuração histórica particular que surge em um tempo específico e em articulação com outras transformações sociais.

Analisando o processo histórico dos saberes das culturas orais e escriturais Vincent, Lahire e Thin (2001) demonstram como as relações de ensino-aprendizagem, nas quais aprender não era distinto de fazer, são substituídas por uma “forma inédita de relação social entre um ‘mestre’ (num sentido novo do termo) e um ‘aluno’, relação que chamamos pedagógica” (p. 13). Então, na França, no fim do século XVII, são criadas as escolas que fortalecem essa nova forma de socialização, a forma escolar.

Vincent, Lahire e Thin (2001) mostram que o modo de socialização escolar é indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir e que

a codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma sistematização do ensino e, desse modo, permite a produção de efeitos de socialização duráveis, registrados por todos os estudos elaborados sobre o efeito cognitivo da escola. A forma escolar de aprendizagem se opõe, então, ao mesmo tempo à aprendizagem no âmago de formas sociais orais, pela e na prática, sem nenhum recurso à escrita (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30).

O trabalho de Vincent, Lahire e Thin (2001) mostra como a forma escolar ganha força em detrimento de uma unidade em que o “aprender” se fazia “por-ver-fazer e ouvir-dizer” e marca, assim, o surgimento da instituição escolar que se legitima entre as formas de ensino-aprendizagem. A escola era, então, demarcada como espaço específico separado das outras práticas sociais como o trabalho. Mas, com a generalização das culturas escritas, esse espaço passa a ser cada vez mais obrigatório na sociedade.

A escola marca a legitimação dos saberes da cultura escrita; tais saberes são formalizados em detrimento dos saberes transmitidos pela oralidade. Os processos de aprendizagem são entendidos como processos pedagógicos e se constituem por

saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados codificados, concernente tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto as práticas dos alunos quanto a prática dos mestres. A pedagogia se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir (VINCENT; LAHIRE; THIN 2001, p. 28-29).

A forma escolar transcende os muros da escola e influencia o conjunto das práticas e relações sociais. Segundo Perrenoud (1984) apud Vincent; Lahire e Thin (2001), “nossa sociedade está escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrado das escolas de cultura geral ou de formação profissional” (p. 39). Os autores mostram que a forma escolar se sobrepôs às formas de socialização existentes. As relações de aprendizagem de ofícios, que se davam pelas formas sociais orais, vão se transformando em escolares.

Essa reflexão sobre a forma escolar nos oferece elementos para pensar como as atividades esportivas, por vezes menos associadas ao escolar, não são, apesar disso, desprovidas de características da forma escolar. Essas características que dão ao esporte o formato escolarizado são definidas como: a disciplina; professores especialistas; regras para aquisição de técnicas; sistematização da progressão de aquisição de habilidades; sequências de treinamentos para aquisição de técnicas, capacidades e habilidades; e a transformação de “... práticas corporais em ‘práticas para o corpo’, isto é, não tendo outro fim senão a educação, a formação de corpos” (VINCENT, LAHIRE; THIN, 2001, p. 41). Esta última propriedade é destacada pelos autores, e percebo que as práticas esportivas

encontradas em nossas sociedades, sejam na escola, clubes, escolinhas de esporte e academias, isto é, em locais institucionalizados, se apropriam das propriedades definidas pelos autores.

É relevante acrescentar como os autores dizem que as práticas corporais assumiram a forma escolar para além dos muros da escola e, como em outros espaços sociais nos quais as relações e organizações das práticas poderiam ser outras, acabam assumindo a mesma forma encontrada na escola. Assumindo tal forma, as práticas adquirem, notoriamente, visibilidade e podem participar legitimamente do processo educacional.

Desse modo, pode-se dizer que a semelhança entre a capacitação profissional do PST com a graduação em educação física, é fomentada não só pelo processo político de regulamentação da área da educação física, mas também por esse ser um campo de estudo legitimado para a sistematização das práticas corporais.

Assim também é a visão sobre o lazer. Para se legitimar no PST, o lazer é disciplinado, organizado e sistematizado, evitando-se práticas *espontaneista*, para ser oferecido pelos convênios. É por essa forma, a escolar, que as políticas públicas de esporte educacional dão conta de descentralizar suas ações de garantia de esporte e lazer.

Os profissionais são os agentes que estão diretamente envolvidos na relação com os beneficiários do programa, e deveriam construir intervenções auxiliando na organização dos núcleos. Eles são os responsáveis por construir a grade horária, escolher as atividades que aspiram desenvolver, registrar a presença das crianças e jovens, controlar a distribuição de lanches e junto com monitores fazer os planos de aula. Os estagiários e os coordenadores de núcleos ministram as aulas e deveriam planejar as ações no núcleo.

O processo de ensino-aprendizagem dos beneficiários do núcleo é de responsabilidade dos estagiários e coordenadores, e por vezes os profissionais têm dificuldades de sistematizar e organizar o conteúdo esportivo para o trabalho. Para tentar alcançar o objetivo do esporte educacional, a capacitação dos profissionais do PST organiza saberes que, uma vez eleitos, poderiam levar os coordenadores e monitores a atuarem de forma desejável nos núcleos.

O grupo de profissionais da educação física, que se organizou em 2003, para elaborar os conhecimentos que seriam divulgados pela UNB, elegeu um currículo, que também acabou descrevendo os fundamentos do Programa e a filosofia do Esporte Educacional para aquele momento.

Para isso foram criados oito módulos de trabalho na especialização. Cada módulo deu origem a um livro: Comissão de Especialistas de Educação Física do Ministério do Esporte (2004 a, 2004 b, 2004 c, 2004 d, 2005 a, 2005 b, 2005 c). Segundo os autores, esses livros abordaram os conteúdos necessários a fim de que os profissionais se instrumentalizassem para a atuação com o esporte educacional.

Buscando identificar o lazer nesses documentos encontrei o termo recorrentemente, embora ele não tenha sido trabalhado como conteúdo ou temática específica dos textos. Assim, para entender o lazer, utilizo a abordagem indireta do lazer de Marcellino (1987)⁵⁹ que acontece quando o foco principal de análise é um dos conteúdos culturais do lazer que, neste caso, é o esporte.

Assim, Marcellino (1987) entende o lazer “como a cultura – compreendida em seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída) no tempo ‘disponível’” (p. 31). Ressalvo que o autor acredita que o lazer é um potencial veículo para o desenvolvimento social e pessoal dos indivíduos, ou seja, o lazer possui um alto potencial educativo.

Marcellino (1987) percebe o lazer pode ser pensado de diferentes maneiras e propõem uma organização de abordagens que se dão pela visão funcionalista (romântica, moralista, compensatório, utilitarista) que é uma visão

altamente conservadora, que busca a paz social, a manutenção da ordem, instrumentalizando o lazer como fator que ajuda a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre em atividades equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas (MARCELLINO, 1987, p. 38).

O autor nomeia essa visão funcionalista, que são visões que alimentam a perspectiva mercadológica e não propõem alterações no modo de vida das pessoas. E diferentemente da visão funcionalista teríamos o lazer que se

⁵⁹ O autor aponta que esse tipo de análise gera um conflito metodológico, pois não se sabe distinguir o que se poderia classificar como teórico do lazer e teórico da educação. Concordo com o autor, e é pela perspectiva de seu trabalho que trabalho com as concepções de lazer presentes nos documentos analisados.

contrapõe a essa visão do lazer [a visão funcionalista] como instrumento de dominação, aquela que o entende como um fenômeno gerado historicamente e do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente. Assim, a admissão da importância do lazer na vida moderna significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para a mudança da ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para a implantação de uma nova ordem social. (p. 40)

Dessa forma, é a partir das categorias FUNCIONALISTA e LAZER COMO DIREITO que sistematizo as abordagens presentes nos documentos que gerou o seguinte quadro:

| FUNCIONALISTA | LAZER COMO DIREITO |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Em países como Cuba, o esporte e o lazer representam bens culturais de direito social. Integrando o esporte e o lazer ao processo de educação desde o ensino fundamental, esse país tem conseguido o desenvolvimento do esporte de alto rendimento e do esporte para todos, de forma tão extraordinária, que chegou a ser o país que ostenta o maior número de medalhas de ouro, <i>per capita</i>, mais do que nenhum outro em competições olímpicas ou mundiais (CE, 2005b, p. 24). • O reflexo disto se expressa nas ações dos profissionais da área. Poucos têm dúvida que o Futebol, a Natação, o Basquete e o Voleibol são esportes, e que os grandes e os pequenos jogos recreativos bem como as inúmeras atividades de lazer não podem ser considerados esportes (CE, 2005b, p. 55). • Para uma rendeira no interior do Nordeste, bordar é trabalho. Já para uma senhora rica que mora em um grande centro urbano é lazer. Participar de uma partida de Futebol para um jogador profissional é um trabalho, enquanto para milhões de brasileiros que jogam os famosos “rachas” de fim de semana é lazer (CE, 2005b, p. 56). • Consideramos que, no final desta fase, seja na escola em atividades curriculares • ou extracurriculares, ou no clube, o jovem ou adolescente terá um arcabouço e um acervo motor que permitirão (conforme seus interesses, necessidades e oferta do meio ambiente), a opção e a escolha pela prática e treinamento do esporte com vistas | <ul style="list-style-type: none"> • “As nítidas fronteiras entre as três dimensões do esporte (educacional, lazer e rendimento) foram resultado das mudanças processadas na sociedade brasileira nos últimos trinta anos, bem como das mudanças internas na área de Educação Física (CE, 2004a, p. 28). • Como detentor de uma possível perspectiva de transformador social (CE, 2004a, p. 28). • O ser humano, ao longo de sua história de cerca de quatro milhões de anos, foi construindo uma cultura ligada às questões corporais, de movimento, de lazer, de saúde, produzindo um vasto conhecimento sobre essas dimensões (CE, 2004a, p. 113). • Como uma atividade corporal passível de reivindicação (CE, 2004c, p. 126). • junto à saúde, é uma visão que precisa ser debatida na educação física escolar por uma reflexão mais crítica (CE, 2004c, p. 130). • Por meio das metodologias já citadas no decorrer deste texto, como pesquisar na comunidade, em livros, na televisão ou na Internet, os alunos ampliarão seus conhecimentos. Os fatos, os conceitos e os princípios iriam de aspectos anátomo-fisiológicos até os socioculturais, como, por exemplo, entender o direito ao lazer. Ou seja, o aluno deve saber o porquê de estar realizando esse ou aquele jogo e não apenas realizá-lo (CE, 2004d, p. 78). |

| | |
|--|--|
| <p>ao alto nível de rendimento, ou para o esporte mais orientado para o lazer e a saúde (CE, 2005c, p.21).</p> <ul style="list-style-type: none"> • somente na fase de especialização aproximadamente aos 16-18 anos sejam oferecidas diferentes opções de prática competitiva de modalidades esportivas aos jovens, seja para alto rendimento, como também para o lazer e a recreação (CE, 2005c, p.21). • Assim, a escolha da prática esportiva voltada para o lazer, para a saúde, para a contextualização do tempo livre ou para o esporte de rendimento, deve ser equacionadas (CE, 2005c, p.22). • O nível de participação em uma atividade dependerá do talento individual, das oportunidades, das condições físicas e da motivação. Isso quer dizer que estes fatores determinarão se o indivíduo participará de um grupo para competir ou para recreação/lazer (CE, 2005c, p.24). • Esses fatores somados fazem que o momento da decisão para o esporte de alto nível, ou o esporte de lazer, ou em níveis de rendimento, seja relativamente facilitado (CE, 2005c, p.25). • A Ginástica Geral, por sua amplitude e caráter recreativo, não competitivo, pode também ser orientada para o lazer, visto que tem como um dos principais objetivos o prazer pela sua prática (CE, 2005c, p.68). | <ul style="list-style-type: none"> • Pensando em ensinar o jogo nas aulas de Educação Física (quadra), aumentando a diversidade do conteúdo e, ao mesmo tempo, proporcionar uma discussão sobre o lazer, o professor, após a explicação da Bocha, solicitará aos alunos que o joguem (CE, 2004d, p. 62). • privilegiar a abordagem científica que revele a realidade objetiva oculta por conceitos – como lazer, ócio, tempo livre – usados para explicar a prática social – cultural, artística, recreativa, esportiva – que se desenvolve no tempo não ligado diretamente ao processo produtivo (CE, 2005b, p. 24). • É reconhecido que o espaço das práticas desportivas e de lazer constitui âmbitos da reprodução da força dominante e, conseqüentemente, é fator de aprofundamento das diferenças entre as classes. De fato, o modelo das construções e das instalações esportivas e de lazer é determinado pelas regras do esporte de alto rendimento. • junto ao esporte, o lazer aparece como uma política de financiamento que deve ser reivindicada (CE, 2005b). • Essa população, expropriada dos serviços e da infraestrutura urbana básica é massacrada pela falta de emprego e das chances de profissionalização, é exposta perversamente à violência, à discriminação racial e de gênero e à constrangedora inacessibilidade aos espaços e às práticas esportivas, principalmente as de lazer (CE, 2005b, p. 36). • Neste contexto poucos são, ainda, os professores de Educação Física que têm dúvidas em relação às possibilidades de deficientes, idosos, gestantes, cardiopatas e muitas outras pessoas praticarem algum tipo de atividade esportiva, recreativa ou de lazer (CE, 2005b, p. 63). • Com relação ao significado, faz-se necessário compreender que qualquer esporte pode ser praticado levando-se em conta alguns objetivos, entre outros: mercadológico, lazer, conteúdo da educação física escolar, recuperação e reabilitação; enfim, pode ter o significado que a ele queremos conferir (CE, 2005b, p.126). |
|--|--|

A metodologia escolhida fragiliza o processo de compreensão das frases nas estruturas mais amplas de ocorrência, os textos, por isso, a fim de aproximar do contexto de leitura, faço um breve relato das obras.

Em Comissão de Especialistas de Educação Física (2004a), o tema central é “Esporte e Sociedade”. Metodologicamente, o livro se divide em três capítulos: 1) Esporte, política e sociedade; 2) Aspectos socioantropológicos do Esporte; 3) Esporte escola e cidadania. E Comissão de especialistas (2004b), apresenta como tema central a Pedagogia do esporte, trabalhando seis capítulos que tratavam especificamente de: 1) Características da aprendizagem humana e implicações para o esporte; 2) Objetivos da educação esportiva; 3) Noções de didática do esporte; 4) O futebol brasileiro; 5) Competições pedagógicas e festivais esportivos; 6) Exemplos de vivência da pedagogia de esporte.

Já em Comissão de Especialistas de Educação Física (2004c), o tema central é concepções e tendências da educação física escolar. Esse trabalho é dividido em três unidades: 1) Pedagogia do Esporte; 2) Didática do esporte; 3) Concepções e tendências da educação física escolar. Seguindo de Comissão de especialistas de Educação Física (2005a), cujo objetivo é iniciação esportiva, e o jogo é categoria mediadora desse processo pedagógico. A estrutura do trabalho é dividida em: 1) Iniciação esportiva: a pedagogia de rua; 2) Atividades complementares: capoeira, tênis de mesa e xadrez.

Comissão de especialistas de Educação Física (2004d), apresenta a temática central como jogo, corpo e escola. É dividido em quatro capítulos: 1) Fundamentos do jogo; 2) Manifestação de jogos; 3) Desenvolvimento da criança e do adolescente; 4) Percepção corporal no esporte. E no livro Comissão de especialistas de Educação Física (2005b), o tema é a manifestação dos jogos. Os capítulos são divididos em: 1) Jogo e esporte na cultura corporal; 2) Jogo esporte e inclusão social; 3) Esporte e arte; 4) Iniciação em basquetebol.

E por fim em Comissão de especialistas de Educação Física (2005c) trata das manifestações do esporte. Sua divisão de trabalho consiste em: 1) O processo de iniciação esportiva: da iniciação ao treino; 2) A pedagogia da ginástica e suas manifestações lúdicas; 3) Uma abordagem escolar do atletismo como manifestação esportiva; 4)

Métodos de ensino do voleibol; 5) Aprender a jogar o futebol jogando, jogar para aprender.

O lazer aparece nos textos selecionados embora ele não seja eleito como um conteúdo programático dos livros. O gestor 1 afirma que o interesse naquele momento era o de estabelecer uma proposta para o esporte educacional, e o lazer aparece tangenciando esse processo.

Percebemos que as ocorrências funcionalistas acontecem, pois muitas vezes o lazer é considerado uma possível vivência do esporte, contudo não apresenta um processo de trabalho com o lazer. Sem a compreensão de que o lazer possui estruturas organizacionais, às vezes, o entendemos como uma prática “desestruturada” que não é capaz de contribuir para a formação humana na construção de identidades e subjetividades. Por isso, por acharmos que o lazer é uma prática social “espontânea”, não pensamos em uma educação para e pelo lazer nos cursos de capacitação profissional, concepção essa que se diverge da ideia de Marcellino (1987). Para ele, o lazer é um potencial veículo de educação, quando pensado por esse viés:

só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano intelectual (p. 63).

Marcellino (1987) demonstra que o lazer, quando pensado em sua organização e estruturação, pode atender a interesses de transformações da realidade. Por outro lado, compreender o lazer como uma prática de “utilização do tempo livre”, no qual a vivência esportiva pode ajudar a preencher⁶⁰, ou seja, educar as crianças e jovens para utilizar as habilidades esportivas adquiridas no programa para viver nos momentos de lazer, pode se associar abordagem moralista do lazer⁶¹.

⁶⁰ As vivências esportivas como uma das finalidades do lazer, entretanto sem um trabalho com este último, são a concepção mais recorrente dos documentos *Comissão de especialistas de Educação Física do Ministério do Esporte*.

⁶¹ A abordagem moralista do lazer faz parte das concepções funcionalistas, e apresenta uma visão “motivada justamente pelo caráter de ambiguidade do lazer” (p.36). Por esse olhar o lazer pode ser entendido como uma atividade organizada para restringir as práticas de acordo com um valores sociais moralmente aceitos, aqui os discursos mais recorrentes são a necessidade de “discernimento entre o bem e o mal, entre o “sadio” aproveitamento do tempo, como antídoto aos perigos que rodam, sobretudo o jovem” (p. 80).

Segundo Marcellino (1987) os valores funcionalistas do lazer buscam a manutenção do ‘status quo’ atribuído ao lazer e acabam “mascarando a verdadeira intenção através de um falso humanismo” (p. 39). Tais valores não produzem alteração nos modos de vida das pessoas e tampouco possibilitam reflexões acerca das relações sociais que permeiam o cotidiano.

Para entender o esporte como uma vivência de lazer, capaz de se contrapor a um discurso da mercadorização do lazer, é necessário uma educação para o lazer. Em outras palavras, “para a prática positiva das atividades de lazer, é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação que possibilitem o enriquecimento do espírito crítico. Verifica-se um duplo processo educativo – o lazer como veículo e como objeto de educação” (MARCELLINO, 1987, p. 59).

Dessa forma, questionamento como o que surge em Comissão de especialistas de Educação Física (2004a), quando pensa que o lazer pode ser uma política social capaz de “anestesiá-las as possíveis reivindicações vigentes” (p. 28), tem fundamento por não se entender o lazer como veículo de educação, ou mesmo quando não se propõem uma sistematização para o trabalho com o lazer.

Mesmo que o lazer apareça nos textos de trabalho da capacitação como uma possível finalidade para o esporte, esse fim não é entendido como necessário de sistematização nesse primeiro momento da formação de profissionais. Quando questionado sobre a maneira como era compreendida a relação lazer e esporte na capacitação do PST, o gestor 1 afirma: “Se falou e se fala muito, de inclusão social... então eu acho que é por aí que ele (*o lazer*) deveria entrar, mas como uma questão complementar ao esporte de caráter educacional, de formação de esportistas, atletas”.

Portanto o lazer deve ser complementar a ideia de esporte educacional. Mesmo a inclusão social seja uma das bases do programa e possa ser associada a ideia de lazer. Outro fato importante é que a fala do gestor 1 demonstra como a formação do atleta foi contemplada pelo esporte educacional, embora não seja um dos objetivos do PST conforme aponta o documento Brasil (2006b). Assim, o PST tem sua legitimidade garantida quando se aproxima das práticas de formação de atletas do que das práticas de lazer.

No que se refere a formação, os saberes selecionados podem ajudar os profissionais do PST a sistematizar o ensino dos esportes, através de jogos. Entretanto, podem não ajudar os profissionais a lidar com o esporte na perspectiva do lazer, como nos mostra Borges, Cabral e Silva (2009).

Dessa forma, o lazer no período de 2003 a 2007 aparece na formação de maneira diversa. Assim, além da perspectiva funcionalista, também surge as visões relacionadas a ideia de direito social. Essa visão de que o lazer pode ser fruto de reivindicação social, e está presente na Constituição como direito social pode ser compartilhada com o pensamento de Marcellino (1987) que trata o lazer “como instrumento de mudança social” (p. 139).

Nos documentos essas duas perspectivas de lazer existem, embora a presença e o trabalho com o lazer não fique claro. Esse fato persiste nos documentos Brasil (2007a, 2007b e 2007c) cuja intenção formativa volta-se para o conhecimento técnico de gestão do convênio, o que reduz a aparição da palavra lazer no material analisado. O lazer aparece nas fontes apenas como título, leis e nomes próprios de instituições e como direito previsto na Constituição.

Em 2007, os conteúdos começam a ser pensados por outro grupo de profissionais provenientes de várias regiões do país e de diferentes perspectivas no campo da educação física. O grupo fez uma revisão sobre os temas que deveriam ser desenvolvidos na capacitação e, segundo o gestor 2, destacaram a necessidade de se resgatar alguns conhecimentos nesse processo, tais como:

como a criança cresce, como ela desenvolve; como devemos trabalhar o esporte num processo de inclusão tendo como base uma iniciação adequada, [...] não só exclusivamente da escola da bola, fazendo um recorte e fazendo uma aproximação do que nós tínhamos da questão pedagógica do esporte educacional. Entendemos também que havia a necessidade de algum reforço sobre a questão da psicologia, como a psicologia poderia contribuir com isso. Nós trabalhamos com crianças em situação de vulnerabilidade social e que precisam ser bem entendidas no processo de promoção. Por isso, entender a questão da autoestima, entender a situação dessa criança, como esse profissional deveria tratar e dialogar. Também ainda, nessa mesma lógica, a questão da deficiência, das questões de gênero, e também como se organizar um planejamento para esse programa. Criamos um toque de gestão dentro do programa, exigindo todo um planejamento que tivesse uma fundamentação teórica para ele. Então, essas temáticas foram discutidas por esse grupo inicial, e cada um dos especialistas elaborou uma parte desses temas, e aí fomos para a capacitação (G2).

As temáticas discutidas por esse grupo foram sistematizadas e organizadas e deram origem ao documento Brasil (2008) ou Manual Didático para a capacitação. O material apresenta as mesmas temáticas descritas pelo gestor 2, e, após o início do Recreio nas Férias, existe a reavaliação desse livro e a publicação de um novo livro, Oliveira e Perim (2009). Este último acrescenta um debate sobre o lazer e um texto sobre procedimentos metodológicos para o PST. Atualmente, é um livro utilizado na capacitação dos profissionais do PST, ampliando o debate sobre o lazer, que acontecia em pequena escala.

Antes de adentrarmos nos documentos produzidos depois de 2009, cabe ressaltar que Brasil (2008)⁶² apresenta os seguintes conteúdos temáticos: Introdução ao Programa Segundo Tempo; Gestão de projetos esportivos sociais; Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte; Cultura corporal do movimento humano e esporte educacional; Aquisição e desenvolvimento de atividades esportivas considerações para a prática; A metodologia do ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo; Percepções de competência, auto conceito e motivação: considerações para as práticas esportivas; Inclusão gênero e deficiência; Planejamento e organização para o Programa Segundo Tempo; Esportes de raquete; Futebol; Basquetebol; Voleibol; Futsal; Handebol; Atletismo; Projeto esporte Brasil.

Embora não trate o lazer como conteúdo temático, apresenta reflexões sobre o tema, incluindo debates sobre esporte e lazer para exemplificar que políticas públicas estão tratadas no texto como em Filgueira (2008)

O grande desafio estratégico da atuação da Secretaria Nacional de Esporte Educacional – SNEED/ME é o fomento ao estabelecimento de Políticas Públicas de Esporte e Lazer efetivas, desenvolvidas de forma abrangente e continuada, para que seus resultados possam ser avaliados e mensurados quanto à qualidade, eficácia e efetividade de seus propósitos (p. 13).

⁶² Refere-se ao formato impresso, também utilizado na pesquisa e a edição online do trabalho está atualizada com a seguinte referência: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008. Cabe ressaltar que as edições apresentam diferenças, mas estão citadas neste trabalho como Brasil (2008). Outro ponto é o modelo impresso do “livro de capa verde”, publicado em 2008, não contém o capítulo introdutório escrito pelo Secretário Nacional de Esporte Educacional. Optei por aqui utilizar o exemplar online, visto que foi reformulado e publicado com a data semelhante. Desse modo, resta esclarecer que se utilizasse a versão impressa, a perspectiva do lazer como “indissociável do esporte educacional” só aparecia em 2009 no exemplar Oliveira e Pimentel (2009).

O lazer é apresentado também como um componente da cultura corporal de movimento humano e ressaltam que é uma prática que pode adquirir sentido quando se manifesta na vida dos sujeitos, como apresentam Gaya e Torres (2008):

Um campo de estudos próprio para investigação, para a expressão, para o ensino aprendizagem, para a promoção de conhecimentos e de discursos sobre as múltiplas manifestações e expressões da corporalidade humana. Constituir sentidos às várias manifestações da corporalidade (nas práticas laborais, no lazer, na competição, na cooperação, na saúde, na performance, na educação...) (p. 59).

Filgueira (2008) apresenta uma concepção inédita até o momento, na qual o esporte educacional é composto de

elementos indissociáveis de seu projeto pedagógico as atividades de lazer, recreação, práticas esportivas organizadas ou assistemáticas, modalidades esportivas e jogos ou práticas corporais lúdicas da cultura brasileira, de forma a possibilitar maior vivência e a instrumentalização na formação humana e de cidadania das crianças e jovens que participam das atividades (BRASIL, 2008, p. 14).

No texto o lazer é entendido como indissociável do esporte educacional, pois entender o esporte como um bem cultural entrelaçado pelas relações humanas, é um desafio diferente para cada comunidade que dele se apropria. Outra abordagem que se repete é no texto de Brasil (2008) o esporte e lazer aparecem como direito de todos os cidadãos como em Filgueira (2008)

O reconhecimento do esporte e do lazer como direitos sociais de todos os cidadãos e, neste caso específico, de crianças, adolescentes e jovens; a consequente democratização do acesso e a oferta de atividades esportivas qualificadas demandarão a elevação do patamar do Programa Segundo Tempo à condição de Política Pública efetiva, em permanente articulação e sinergia com a política educacional nos estados, municípios e em todo o Brasil (p. 29).

O trecho fortalece a visão de que o lazer faz parte desse grupo de direitos sociais e é função dos governos construir estratégias de acesso que ampliem a garantia de práticas qualificadas, e estas últimas entendidas como práticas que possibilitem o despertar crítico para as relações sociais nas quais estamos envolvidos. Diferentemente das visões acima expressas, Gaya e Torres (2008) apresentam o lazer com uma visão moralista em:

Sujeito autônomo em sua prática esportiva de lazer, de saúde, de reabilitação, homens e mulheres em condições de ocuparem seus tempos de lazer com práticas esportivas de qualidade. Não obstante, é preciso considerar que um

cidadão esportivamente culto necessita de certas condições para o exercício de seu lazer esportivo. Exige, por exemplo, o conhecimento dos regulamentos básicos dos esportes; competências de aptidão física e de habilidades motoras para o desempenho; certas competências cognitivas específicas relacionadas aos fundamentos táticos do jogo; o desenvolvimento de uma moralidade intrínseca ao sujeito ou, em outras palavras, de uma autonomia moral. Conceber o “jogo limpo” como um valor moral imanente e não como algo imposto pelas regras e mecanismos de controles externos (p. 63).

O trecho acima apresenta a ideia que a autonomia da prática esportiva de lazer esta ligada a aquisição de habilidades motoras e reconhecimento das regras para se apropriar do esporte no lazer, e esta ideia não leva em consideração que pessoas com habilidades diferentes e que não conhecem as regras de um determinado esporte pode construir outras estratégias para vivenciar no lazer práticas de autonomia. E os autores lembram como os valores morais devem ser valorizados por essas práticas. Gaya e Torres (2008) falam também sobre a perspectiva de se apropriar de saberes esportivos para vivências culturais, mas não apresentam reflexões sobre como se daria essa apropriação em:

A prática esportiva, mesmo na ótica do lazer, exige certos graus de proficiência. Não haverá motivação ou prazer em participar de atividades esportivas para as quais não se tenha algum grau de competência. Participar de um jogo de futebol com os amigos, um vôlei na praia, uma partida de basquete na praça pública, nadar no rio, na lagoa, no mar ou na piscina solicita um certo “saber fazer” (p. 64).

O trecho apresenta a ideia da necessidade de se apropriar do saber fazer esportivo para vivenciar nos grupos as práticas coletivas inscritas na nossa cultura, entretanto ele não leva em consideração as possibilidades de que no lazer essas práticas podem ser transformadas e resinificadas pelo grupo que delas se apropriam. Dessa forma percebo que o esporte no lazer não precisa apresentar o mesmo formato, e afirmo que possibilitar discussões sobre o modelo hegemônico esportivo nas vivências de lazer aumentaria as probabilidades do despertar crítico para as relações sociais nas quais estamos envolvidos.

Dessa forma, permanece nos documentos a ideia de que o esporte é uma atividade para ocupar o tempo de lazer, mas ainda não se fala sobre uma educação para e pelo lazer, ou uma proposta que pense no lazer com uma sistematização de práticas que reflita sobre as lógicas de mercado. Greco e Silva (2008), seguindo a ideia anterior, apresentam

o esporte como possibilidade de vivência de lazer, mas sem uma sistematização dessa vivência, e que remete a abordagem funcionalista em:

No Programa Segundo Tempo objetiva-se a formação integral das crianças e adolescentes fazendo uso do fenômeno cultural do esporte. Através das praticas esportivas variadas se oferece ao participante um arcabouço de conhecimentos que facilita sua decisão sobre a prática do esporte na idade adulta (saúde, lazer, recreação, rendimento, alto rendimento, profissional), bem como o capacita para decisões que vão muito além do domínio motor e que se relacionam com as dimensões cognitivas, sociais, afetivas, de estilo e qualidade de vida, entre outros aspectos. (p. 84).

Outra questão relevante é que, embora com recorrência mínima, o lazer aparece como um dos componentes temáticos da área da saúde como em:

Sobre a promoção da saúde. Cabe ao esporte educacional integrar os conhecimentos provenientes das várias disciplinas escolares e criar espaço para o seu adequado tratamento pedagógico. A saúde é um importante complexo temático. Nela, interagem conhecimentos relacionados aos hábitos de higiene corporal, aos hábitos alimentares, hábitos de sono, estilo de vida, exercícios físicos, práticas de lazer, além evidentemente das condições de moradia, saneamento básico, água potável, tratamento do lixo e meio ambiente (GAYA; TORRES, 2008, p. 64).

Noto que ao se tratar o lazer como um “tema” necessário de ser estudado em outras áreas, deve-se ressaltar seu caráter interdisciplinar. A interdisciplinaridade é atualmente um desafio nas áreas da política e da educação, pois ela convoca ao diálogo e trabalho conjunto, evitando a setorialização e disciplinarização dos temas e conteúdos. Esse é um desafio posto para se pensar as políticas sociais em contextos mais amplos.

O gestor 2 expõem que o Brasil (2008) foi considerado por muitos profissionais do campo da educação física como um material fragmentado, pois a intenção era abordar as diferentes perspectivas do campo da educação física. Contudo, elaborou-se um documento sem uma referencia teórica específica de trabalho, o que gerou debates. Essa primeira experiência de gestão da capacitação do PST gerou novas temáticas para o trabalho dos profissionais do PST a partir de 2009.

A alteração relevante, no que se refere ao lazer é a sua concepção como indissociável do esporte educacional. Esse pensamento dá início ao tratamento do tema da educação para lazer no PST, uma concepção que tende para a transposição da visão funcionalista do lazer ainda expressa no documento.

Retomando o processo de produções bibliográficas e cursos da capacitação do PST, em 2009, segundo o gestor 2, outras temáticas começam a ser trabalhadas na

capacitação profissional. Quando questionado sobre a inserção da temática lazer na capacitação de profissionais do PST afirma que:

Foi uma questão que nós sentimos falta no primeiro livro. Então, tivemos que fazer uma revisão de todo aquele material, foi aí que fizemos a nova versão que saiu capa branca (Oliveira e Perim (orgs.) (2009)), que ele hoje orienta nossas capacitações. Se você observar o livro de capa branca agora, nós já temos toda uma temática trabalhada para questão do lazer e da animação sócio cultural. Que era uma temática que falhou no primeiro livro. Então a gente convidou um grupo que teve a responsabilidade de pensar essa temática. Outra coisa que nós percebemos naquele primeiro momento é que havia trabalho com as questões de inclusão, deficiência e gênero no mesmo texto também era muito pesado, e aí nós dividimos também essa temática em vários textos. Chamamos outra pessoa para trabalhar as questões de gênero de uma forma específica, porque o segundo tempo tem um problema, nós só temos 30% das crianças participantes do sexo feminino, e a gente queria igualar esse negócio aí. Então estamos fazendo um trabalho nesse sentido para que todo mundo tenha a mesma chance no programa. Nós sentimos falta também de uma questão metodológica que foi que nos consultamos outra pessoa sobre um texto específico sobre a metodologia para o programa segundo tempo, que chama a atenção para as questões de metodologia que devem ser cuidadas pelo coordenador a frente das ações do programa (G2).

Pelo relato acima conclui-se que a relação de inclusão das temáticas ou conteúdos de trabalho na capacitação de profissionais para o programa é um processo que acontece a partir das demandas do trabalho com a capacitação, como demonstra a fala do gestor 2, no que tange a relação de gênero entre os beneficiários.

Em Oliveira e Perim (2009), há um capítulo destinado aos fundamentos do lazer e da animação cultural e assim a primeira vez que o PST descreve ações de lazer. Além disso, nos eventos e vídeos de formação, a temática lazer ganha importância ao lado de conteúdos como “corpo, gênero e sexualidade”, “fundamentos do PST: entrelaçamento do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação”, “estilo de ensino e aprendizagem motora”, “questões da deficiência e as ações no PST”, “organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no PST”, “procedimentos metodológicos para o PST”.

Melo, Brêtas e Monteiro (2009) abordam o lazer, discutindo o conceito, as contribuições dos estudos do lazer no PST, as dimensões educativas do lazer no PST, educação pelo e para o lazer, como introduzir e operacionalizar o lazer no PST, a animação cultural como metodologia de trabalho, e os conteúdos culturais do lazer.

Para explicar a presença do lazer no PST, e entendê-lo como um direito social e a animação cultural como uma possibilidade de intervenção pedagógica, é preciso destacar os seguintes aspectos:

a) As atividades de lazer são culturais, em seu sentido mais amplo. Portanto, considerando-se o programa Segundo Tempo, temos em conta que o enfoque do lazer pode trazer um rico campo de possibilidades para vivenciar o esporte em seus sentidos mais amplos, não só buscando os diálogos possíveis com diversas manifestações como também entendendo o fenômeno esportivo em si enquanto formação cultural. b) Consideramos, também, que as atividades de lazer são vivenciadas no tempo livre das obrigações, do trabalho, das atividades domésticas e religiosas e das necessidades. Como já abordamos, o Programa Segundo Tempo opera no contra turno escolar, no tempo livre das obrigações escolares, sem pretensão de se estabelecer enquanto espaço de formação profissional. c) Por fim, as atividades de lazer são buscadas tendo em vista o prazer que podem possibilitar, embora nem sempre isso ocorra. (MELO, BRÊTAS e MONTEIRO, 2009, p. 51)

Esse trecho apresenta elementos que ajudam a compreender porque o lazer deve ser considerado conteúdo da capacitação do PST, assim existem conhecimentos sobre o tema que devem ser apropriados pelos profissionais do PST.

Nesse contexto surge a publicação Oliveira e Pimentel (2009) que trata especificamente para as ações criadas para os convênios Recreio nas Férias. A presença do tema “fundamentos do lazer e a animação sócio cultural” como uma metodologia de trabalho com o lazer na capacitação dos profissionais do PST busca modificar algumas concepções existentes. A concepção do lazer enquanto funcionalista continua existindo, e o um exemplo é que Darido e Oliveira (2009) apresentam sobre os objetivos do PST

Relembrando, os objetivos do Programa Segundo Tempo são os seguintes:

- a) Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situações de risco social.
- b) Oferecer práticas esportivas educacionais estimulando crianças, adolescentes e jovens a manter interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral.
- c) Oferecer condições adequadas para a prática esportiva de qualidade (p. 208).

Percebo que no trecho os autores demonstram que o objetivo do PST ainda é ocupar esse tempo “ocioso” das crianças, adolescentes e jovens em situação de risco

social. O objetivo remete a ideia de controle e segurança, apresentando o lazer como um tempo que deve ser preenchido com atividades esportivas, e deixa de apresentar, nesse trecho, o lazer como dimensão da vida humana. Aqui percebo que temos a abordagem que Marcellino (1987) denomina de moralista e funcionalista do lazer.

Goellner (2009) apresenta no capítulo “Corpo, gênero e sexualidade” o lazer como um “lugar” de vivências humanas passíveis de comportar ações preconceituosas quanto gênero, sexualidade e raça, ou seja, como uma vivência que é capaz de educar e também percebe como o lazer é menos oportunizado para as meninas que para os meninos, ou seja, como uma construção social entrelaçada pelas relações humanas como o exemplo a seguir:

Educa-se o corpo na escola e fora dela: na religião, na mídia, na medicina, nas normas jurídicas, enfim, em todos os espaços de socialização nos quais nos deparamos, cotidianamente, com recomendações como, por exemplo, sobre o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, os gestos, a movimentação, as práticas sexuais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida. Educa-se o corpo também no esporte, no lazer e nos projetos sociais (p. 76).

A abordagem apresentada pela autora demonstra como as várias dimensões sociais, e não só o lazer, são dimensões educativas, por isso deveríamos nos preocupar em quais discursos estão sendo enunciados nos espaços/tempos sociais. Essas dimensões estão acopladas a interesses diversos que educam os sujeitos de diferentes formas. Essa concepção está relacionada a concepção de lazer de Marcellino (1987) que pensa ser importante desvendar as lógicas que permeiam as relações do lazer e se contrapor a uma visão de mercado, que tem como ênfase o consumo de práticas culturais.

Entendo que concepção do lazer funcionalista de lazer continua existindo mesmo com o tratamento do lazer como conteúdo do programa, entretanto, a ampliação do olhar possibilita o entendimento de metodologias de trabalho que pensam o lazer, gerando uma reflexão sobre essa dimensão da vida humana. É importante destacar também que, além da metodologia de animação sociocultural e do trabalho com as concepções de lazer, surge nesse contexto o trabalho com o Programa Recreio nas férias.

Como se pode perceber, este tópico buscou apontar os conteúdos das capacitações e da concepção de lazer expresso nesses documentos. No tópico seguinte, analisarei as relações entre os saberes sobre o lazer.

4.5 Quais os saberes sobre o lazer são trabalhados?

Como apresentado, o lazer, a partir de 2009 passa a ter visibilidade como conteúdo da capacitação do PST. Anteriormente, as ideias sobre lazer estavam presentes, mas de maneira incipiente. Percebi também que, embora a formação de atletas não fosse o objetivo do esporte educacional, as estruturas para desenvolver habilidades esportivas estavam contempladas no currículo da formação profissional.

Para Silva (2003), “o currículo – tal como o conhecemos e a cultura – não podem ser pensados fora das relações de poder” (p. 16). O currículo é entendido como “um artefato cultural que apresenta um conjunto de saberes selecionados do repertório de conhecimento disponíveis para serem ensinados a alguém que deseja se formar, educar, transformar, modificar, subjetivar” (PARAÍSO, 2007, p.93). Esses saberes são tomados como verdadeiros em detrimento dos outros conhecimentos, e se concretizam em instituições, regulamentos, programas, valores, saberes, modos de se portar.

Constituem o currículo a própria forma de ensinar, o que não se ensina e os processos de construção do produto. O currículo, é assim concebido como linguagem, como uma prática social, que é uma prática curricular e segundo Giroux (2005) uma “máquina de ensinar”.

Ao entender as práticas culturais como curriculares, permeadas de relações de poder, compreendo também que a sociedade é regida por ordens discursivas que organizam o que deve ser dito e o que deve ser silenciado. Por esse caminho as diversas práticas culturais são máquinas de ensinar, porque constroem identidades e subjetividades⁶³. Portanto, podemos considerar a capacitação do PST como uma “máquina de ensinar” e suas “intenções”, enquanto discursos, tentam construir a identidade do profissional do PST.

Penso que o lazer no processo curricular do programa em vários momentos foi um discurso que se “ocultou”. Apesar de tangenciado, várias vezes, nos documentos, o lazer não se legitimou como um conteúdo até 2009, apesar de ter sido de alguma maneira contemplada nas discussões.

⁶³ Concordo com Costa (2001) quando, baseado nos estudos Foucaultianos, nos lembra de que essa relação de construção de subjetividades implica o poder, que não é maligno, dissimulado (que emana de uma fonte única), mas um poder produtivo, disseminado, capilar e circulante (p.32).

Nesse contexto, identifiquei dois tipos de saberes desenvolvidos sobre o lazer. O primeiro o entende como mero passatempo, uma prática espontânea e neutra nas relações com as possibilidades de formação humana. Além disso, aparece como uma mercadoria disponível para entreter os sujeitos contribuindo com a manutenção do status quo. A segunda perspectiva presente, aborda o lazer como uma dimensão da cultura, a partir de sua concretização como direito social e portanto o lazer é uma possibilidade de reprodução, mas também de produção da cultura.

Estas duas concepções foram identificadas e trabalhadas por autores do campo do lazer (Marcellino, 1987; Gomes, 2003) que entendem que o lazer pode se manifestar tanto pela ideologia consumista (o lazer como produto), quanto pela lógica do direito e produção de cultura. Werneck (2003) ao relacionar o lazer com o direito lhe atribui a perspectiva das conquistas históricas e sociais às quais ele está vinculado, dessa forma

ao conceber o lazer do ponto de vista histórico social, não se pode desvinculá-lo das lutas por esse direito, socialmente enraizado na categoria tempo. A razão do lazer ser concebido não como um privilégio de poucos, mas como uma conquista de todos, advém justamente desse aspecto (p. 130).

Essa abordagem, encontrada nos documentos analisados do PST, entende o lazer como uma dimensão da vida que ensina modos de ser aos seres humanos, e quando tratada como direito social apresenta possibilidades de conexão com os processos históricos de luta que envolvem as sociedades.

Quanto a questão da produção de cultura, o lazer representa uma chance de realiza-la por meio de vivências lúdicas (Gomes, 2003). Assim, quando o programa funciona a partir princípio a ludicidade pode entender as crianças e jovens como “produtores culturais” o que significa

ampliar as chances de apropriação das condições da produção do saber teórico-prático, lúdico e educativo que permeiam as vivências de lazer, buscando a criação e não o simples consumo de cultura. O lazer pode, ainda, servir de estímulo a esses sujeitos, empenhados na luta pela conquista de autonomia e pela garantia de um viver digno, ultrapassando as barreiras dos discursos ideológicos opressores e injustos verificados em nosso meio (GOMES, 2003, p.132).

Assim, o lazer proporciona possibilidades de produzir lazeres a partir da lógica de que criação e recriação e não necessariamente da lógica do consumo de atividades. Diferente dessa concepção, Werneck (2003) apresenta que o lazer também pode ser pensado pelas lógicas do consumo:

A consolidação do lazer como um produto que impulsiona uma promissora indústria cultural pode ser verificada por meio dos investimentos maciços que vêm sendo colocados nesse mercado nos últimos anos. Segundo as estatísticas dos investidores, apenas 20% do potencial de mercado é explorado atualmente no Brasil e há indicações do magnífico polo mercadológico que apresenta a indústria do lazer e do entretenimento (p. 70).

Outra relação que grifo é a ideia de Giroux (1995) que nos convida a pensar sobre as relações de inocência disseminadas nos produtos que consumimos da indústria do entretenimento. O autor mostra como os produtos “disney” ensinam, baseados na ideia da inocência, identidades e subjetividades. Assim, “o que consumimos em nossos momentos de lazer tem divulgado uma série de variedades de saberes sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, com uma grande capacidade de sedução, de fazer desejar coisas, de mudar percepções e modelar condutas” (PARAÍSO, 2010, p. 39).

Vejo que as vivências de lazer têm estruturas organizacionais que foram ocultadas nas formações dos profissionais do esporte educacional, que mesmo tendo o lazer como uma vivência possível para o esporte, não tinham um olhar para o lazer como um “artefato cultural ou máquina de ensinar”. Diferentemente, depois de 2009, surgem metodologias de trabalho com o lazer. Consigo elencar entre essas metodologias os trabalhos com as concepções de lazer e a animação cultural, apresentadas nos documentos⁶⁴ e também o Recreio nas férias⁶⁵.

Tais metodologias de trabalho buscam outras formas de compreender o lazer nas relações político-sociais e tentam encontrar estratégias de intervenção para divulgar *outros saberes* sobre esse mesmo lazer mercadológico.

Com a legitimação de tais metodologias vejo que as discussões sobre lazer deixam de ter um lugar ocultado nesse currículo, cujos debates aconteciam sem muita profundidade, para assumir certa legitimidade enquanto conteúdo debatido nos manuais didáticos de trabalho dos profissionais.

Embora o lazer seja trabalhado enquanto conteúdo da capacitação, o sistema de trabalho acontece pela divisão temática. Tal decisão expressa a desvantagem de o lazer não ser pensado por todas as propostas, pois, sendo considerado como um tema

⁶⁴ Melo, Brêtas e Monteiro (2009), Melo, Brêtas e Monteiro apresentação de slides contida em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/acompanhamento/fundamentosLazer.pdf>>. Acesso em 11 de agosto de 2011.

⁶⁵ Oliveira e Pimentel (2009).

interdisciplinar, ele atravessará outras temáticas, apresentarei dois exemplos de Oliveira e Perim (2009).

Greco, Silva e Santos (2009), apresentam as possibilidades de adquirir habilidades múltiplas para utilizar com competência nas vivências de lazer, como descrito:

A designação de estrutura substantiva apoia-se na ideia de que existe um conjunto de capacidades que se relacionam entre si para se realizar uma ação esportiva. Essas capacidades são as mesmas, independentemente do nível de rendimento que seja solicitado ou que se deseja alcançar. As capacidades representam a substância, a essência do rendimento (escolar, rendimento, alto nível, reabilitação, lazer, saúde, profissional) que se pretenda alcançar em esportes (p. 193).

Tal ideia apresenta o esporte como um bem cultural que exige determinados conhecimentos, “saber fazer”, para ser vivido nas possibilidades de lazer. Ressalto que os autores deixam claro no capítulo escrito que eles reconhecem a existência da “educação do esporte e a educação pelo esporte”, e no trabalho eles optam por tratar a primeira. Entretanto, entendendo o esporte como um bem cultural concordo com Goeller (2009) que não há como ensinar as habilidades esportivas e deixar de fora os valores culturais a elas atribuídos.

Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura. Em outras palavras, o corpo não é algo que está dado *a priori*. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. Essa afirmação leva a pensar, por exemplo, que nem mesmo aquilo que é dado como *natural* do corpo existe sem a intervenção da cultura. Pensemos: ter fome ou sede, por exemplo, são necessidades biológicas que se expressam na materialidade do corpo (p. 74).

Como o trecho apresenta o corpo não é um dado natural e biológico e, entende-lo por essa lógica, nos impede de entender as relações sociais que estão ali apresentadas, como, por exemplo, as lógicas de consumo que cercam o esporte.

Apresentei dois trechos do documento Oliveira e Perim (2009) que não fazem parte do trabalho com o lazer e, a partir daí percebi concepções diferentes e contraditórias de lazer presentes.

Por análise, ressalvo os avanços do tratamento do lazer nos conteúdos da formação dos profissionais do PST e também a necessidade de aprofundar os diálogos entre os conteúdos apresentados. O lazer e animação cultural são uma das propostas

metodológicas que caminham junto a outras metodologias de trabalho que não possuem a mesma concepção de lazer. Mas reconheço a dificuldade do objetivo assumido pelo Ministério do Esporte de tentar construir um diálogo entre as diversas áreas da educação física. Diante disto, busco identificar quais as metodologias ou estratégias para se trabalhar o tema lazer nas capacitações do PST.

4.6 Metodologias ou estratégias de trabalho com o lazer

O Recreio nas Férias (RF) surge de uma experiência cuja origem é a cidade de Guarulhos em São Paulo, e

foi fruto de algumas experiências que a própria gestão do Segundo Tempo fez. Naquele momento, o Secretário teve uma experiência muito boa em Guarulhos, quando realizou o do Recreio nas férias. Ele “resolveu disponibilizar isso para o país como um todo” (G2).

O formato do Recreio nas férias é semelhante as chamadas Colônias de Férias, pois as ações acontecem no período de férias escolares e nos espaços da comunidade, incluindo Por vezes, a escola é um desses espaços. A palavra “recreio” dá a ideia de algo conectado à escola, em específico a uma parte da vivência escolar, “o recreio”, em que as crianças “supostamente” teriam autonomia para escolher e criar as atividades que desejam.

Segundo Oliveira e Pimentel (2009), inicialmente é realizado um planejamento para o Recreio nas Férias, que descreve o diagnóstico da comunidade e os objetivos de ação na comunidade. Assim, os coordenadores e estagiários devem organizar as atividades e construir o registro diário.

Desse modo, o Recreio nas Férias inicia as ações com a formação dos profissionais em 2008, para o projeto “pilot” que foi desenvolvido em 2009. Sua estrutura baseia-se em um tema gerador, ou seja, existe um assunto que orienta as ações, brincadeiras, passeios e todas as outras manifestações culturais que serão ofertadas no período das férias escolares. Esses temas geradores seguem

a lógica de fundamentar as ações, de uma estrutura pedagógica consistente, um tema gerador para que a ação não fosse uma ação de fruto ocasional. Mas que tivesse um fundo pedagógico e social bastante grande. Reunimos um grupo de especialistas da área do lazer, e esse grupo fez alguns estudos e também

elaborou um documento inicial que gerou o primeiro livro do recreio nas férias. E fizemos a mesma trajetória de capacitação dos convênios que tiveram interesse em trabalhar a questão do Recreio nas Férias. Na verdade, como era um grupo menor, nós levamos todo mundo para Brasília, fizemos um intensivo com eles e depois fomos acompanhar o desenvolvimento da ação. Isso se repetiu em 2010 (GESTOR 2).

A fala acima nos mostra o interesse em comprometer as ações do Recreio nas férias com um tema gerador que tivesse um cunho “pedagógico”. Entretanto, lembro que o programa tem um formato para todo o Brasil, e não altera a temática para cada região com a qual o convênio é firmado.

O lazer, na proposta do Recreio nas Férias, é abordado como um espaço que educa, como um lugar onde os sujeitos se formam, e para alcançar os objetivos de formação é necessário sistematizar as ações nos polos, estes são os locais onde são realizadas as atividades. Um grupo de 200 participantes é denominado de núcleo. Portanto, “um convênio poderá ter vários núcleos sendo atendidos no mesmo polo ou um mesmo núcleo sendo atendido em mais de um polo” (BRASIL, 2009).

Com a abordagem do Recreio nas Férias, existe a demonstração de que o lazer é uma prática passível de sistematização, que é diferente do esporte educacional ou do rendimento. Para capacitar os profissionais a atuar nos núcleos algumas temáticas são desenvolvida em Oliveira e Pimentel (2009) através de uma apresentação do lazer como um direito social, e um campo de estudos em desenvolvimento que produz reflexões e sobre o lazer.

A capacitação dos profissionais do Recreio nas Férias é similar a da capacitação do PST, o foco da ação seria o diferencial como nos mostra o gestor 2:

Reunimos e fizemos o mesmo processo de capacitação do programa geral, mas com um grupo de especialistas da área do lazer, e esse grupo fez alguns estudos e também elaborou um documento inicial que gerou o primeiro livro do recreio nas férias (*Oliveira e Pimentel, 2009*). Fizemos a mesma trajetória de capacitação dos convênios que tiveram interesse em trabalhar a questão do Recreio nas férias. Como era um grupo menor de pessoas para a formação, levamos todo mundo para Brasília, fizemos um intensivo com eles e depois fomos acompanhar o desenvolvimento da ação. Isso se repetiu em 2010 (G2).

A capacitação desse grupo de trabalho com o Recreio nas Férias foi presencial e também a partir do documento Oliveira e Pimentel (2009) que aborda os conteúdos

culturais do lazer a partir de suas características da diversidade e sua dinâmica de difícil demarcação e buscando os aspectos

libertatório como resultado da livre escolha, o caráter desinteressado, o descanso, o divertimento e o desenvolvimento da personalidade, valorizando a intenção de contribuir para a formação crítica e diversificada de nossas crianças (COUTINHO; MAIA, 2009, p. 48).

Como tema da capacitação também é pontuado o trabalho com temas geradores do programa e especificamente o meio ambiente, além de apresentar discussões sobre metodologias de trabalho.

A perspectiva dos temas geradores é sempre preservar a especificidade de cada região, garantindo que cada núcleo organize as atividades mais coerentes em sua realidade. Por outro lado, são necessários conteúdos comuns, considerados imprescindíveis a qualquer criança que participe do Recreio (PIMENTEL; PEREZ, 2009, p. 51).

São trabalhadas também as questões de planejamento, ressaltando como as etapas de organização devem respeitar as regionalidades, costumes, tradições, potencialidades da comunidade atendida. O planejamento apresenta também as indicações de atribuições dos monitores e coordenadores diariamente e no dia do passeio. Oliveira e Forne (2009) sugerem também que a proposta metodológica a ser adotada se baseie nas diretrizes do PST.

As ideias de inclusão, gênero e deficiência são apresentadas também para as atividades do RF, abordando vivências esportivas que se naturalizaram em nossa sociedade e impedem a concretização do acesso ao lazer para os grupos socialmente excluídos.

O jogo é apresentado como uma construção social que possibilita o desenvolvimento de várias áreas: física, intelectual, social, ética, afetivo, aquisição de conhecimentos. Aqui a perspectiva assumida é que o jogo é uma atividade para ocupar o tempo livre dos sujeitos como vemos em:

Deste ponto de vista é plenamente acertado o uso do lúdico com crianças e adolescentes em seu tempo livre, pois, não deseja o programa apresentar apenas um tema gerador, mas sim provocar o conhecimento, a reflexão e a adoção de atitudes de preservação ambiental (DOHME, 2009, p. 117).

No trecho a abordagem do lazer como tempo livre a ser ocupado com atividades lúdicas, se sobrepõem a abordagem do lazer como direito. Por fim, é apresentado são

apresentados uma série de atividades que estruturam a diversidade dos conteúdos culturais do lazer, focando a temática do programa para 2009, meio ambiente.

Compreendo que embora existam concepções diferentes de lazer na capacitação dos profissionais do Recreio nas Férias a discussão de sistematização de lazer é ampliada. Para a busca do direito ao lazer existe a oferta de atividades diferenciadas nos polos, baseadas nos conteúdos culturais do lazer que se concretizam contemplando passeios, atividades artísticas, momentos com a família e voluntários, dentre entre outros. Percebo que uma proposta do Recreio nas Férias é:

que nos coloquemos conscientemente diante do que chamamos de lazer, recreação, lúdico e educação, identificando como e sob que formas estes se relacionam, quem se beneficia das suas ações vividas no Projeto e quais as contradições nelas envolvidas. Busquemos discutir sobre o fenômeno do lazer, pela importância que tem em si mesmo, naquilo que ele revela de direito social de todo cidadão e de possibilidade cultural, que desafia uma nova ética baseada na vivência concreta de ações prazerosas e livres – vividas com autonomia pelos sujeitos (PINTO, 2009, p. 14).

É clara a tentativa de busca pela autonomia dos grupos sociais atendidos pelo Recreio nas Férias, e consigo identifica-la nas seguintes ações: tematizar “tomando cuidado com discursos extremistas ou estereotipados, articulando as perspectivas econômica e social” (PIMENTEL; PEREZ, 2009, p. 56); a busca de trabalhar a inclusão dos alunos da comunidade; a ampliação da relação dos alunos e comunidades através de passeios e atividades culturais conjuntas; e o planejamento com “respeito às regionalidades, o que leva a indicar que para todas as ações sejam realizados estudos prévios que consigam traduzir essas questões e que as mesmas sejam contempladas no processo de estruturação do planejamento. Entretanto, segundo o gestor 2 não houve a promoção do Recreio nas Férias em 2011, e “a ideia geral era que, com o tempo, os convênios autonomamente realizassem a ação. Em 2011, na verdade, poucos convênios realizaram a ação”(G2).

Esse fato nos leva a pensar sobre a continuidade de políticas que surgem a partir de convênios federais. O objetivo das políticas públicas de esporte e lazer é incitar o município a produzir suas próprias ações de lazer. Pensando sobre essa temática a Comissão de Especialistas de Educação Física (2004a) nos fala sobre a necessidade das políticas públicas de esporte e lazer, promoveram-se espaços de reivindicação desses

direitos. Os autores acreditam que a política pública se constitui desses momentos de reivindicação social, por isso a população deveria se entender como um “ator político” e ser detentora do direito ao lazer.

Por outro lado, existem entraves para a consolidação do lazer como direito, e Marcellino (2008) aponta que um desses entraves é o sentido pejorativo que se tem a respeito do status do lazer. Essa visão dificulta a mobilização dos sujeitos para reivindicar políticas públicas de lazer embora na prática cotidiana o lazer tenha relevância e significado para a vida das pessoas, a ideia de cidadania e participação é enfraquecida frente a essa visão distorcida acerca do lazer.

Uma apreciação consiste na contradição que existiria na separação entre PST e o Recreio nas Férias, se o lazer não fosse trabalhado na capacitação dos profissionais do PST. O primeiro seria uma parte do programa, considerada séria, educacional e sistematizada, e que ocorre durante o ano. Enquanto isso, o Recreio nas Férias, seria o momento assistemático, no qual o objetivo é o lazer, que aconteceria, efetivamente, no período das férias com atividades distintas.

Mas o trabalho com o Recreio nas Férias ajudou na reestruturação da capacitação no PST, e de acordo com o gestor 2, o lazer foi “uma questão que nós sentimos falta no primeiro livro (BRASIL, 2008)”. Em Oliveira e Perim (2009), há um capítulo destinado aos fundamentos do lazer e da animação cultural. É a primeira vez que o PST descreve ações de lazer.

Melo, Brêtas e Monteiro (2009) trazem a abordagem do lazer discutindo os conceitos, as contribuições dos estudos para o PST, suas dimensões educativas (educação pelo e para o lazer), a operacionalização do lazer no PST, a animação cultural como metodologia de trabalho, e os conteúdos culturais do lazer.

A animação cultural é uma metodologia de intervenção que se baseia no entendimento da cultura “como modo de vida⁶⁶” e o profissional deveria “compreender os bens culturais no interior da lógica de produção, relacionados com os valores e sensibilidades que concedem existência concreta à sociedade” (MELO, 2006, p. 31). Assim, ao animador cultural caberia o papel de

⁶⁶ Alusão ao termo utilizado por Raymond William em *Cultura e Sociedade* (1969).

contribuir no processo de desvendar as condições em que se apresentam na sociedade, pensando perspectivas de intervenção que considerem suas diversas formas de estruturação de sentidos e significados, considerando também os movimentos alternativos de contestação. (MELO, 2006, p. 31)

A animação cultural é uma proposta que busca uma mudança de olhar, seria como “óculos” que nos ajudam a entender que nenhuma prática é neutra ou espontânea. Os animadores culturais analisariam as vivências interpretando suas estruturas e relações humanas. A busca da contextualização histórica das vivências é, normalmente, um caminho utilizado para esta análise, que passa a ser uma metodologia importante de intervenção, para refletir sobre ações “naturalizadas”.

A animação cultural não se limita intervenção no âmbito do lazer, mas que pensada por esse olhar pode ajudar a construir novas interpretações sobre as relações da indústria cultural e o lazer, bem como sobre as minorias sociais e outras temáticas que forem demanda da comunidade, por intermédio das vivências de lazer. Tal proposta metodológica tem a cultura como sua estratégia central. No entanto, encontramos dificuldades para consolidar a ação do animador cultural na realidade brasileira, mas essa tecnologia tem sido discutida no que se refere aos estudos do lazer.

É importante sublinhar que o lazer apresenta um processo de legitimação relacionado ao reconhecimento de metodologias de trabalho, estratégias de atendimento à população e estudos acadêmicos que entendem essa dimensão da vida das pessoas. O gestor 2 reconhece que os profissionais do PST também são profissionais de lazer:

Eu não tenho a menor dúvida disso. Se é em uma perspectiva, uma lógica ideal, isso não dá para afirmar. O que a gente tem buscado é procurar disponibilizar para ele os recursos para que possa trabalhar o mais adequado possível. Só que, conforme eu disse para você, ainda temos que melhorar muito. Mas que ele tem essa lógica do lazer, trabalhada com ele, isso ele tem. E também há intencionalidade para isso, a operacionalização é que eu acredito que ainda precisamos melhorar (G2).

Creio que as dúvidas sobre a forma de atuação dos profissionais do PST, no âmbito do lazer, são importantes para entender que caminho é esse que o PST vem percorrendo. A sistematização escolhida pelo ME, a fim de garantir as atividades de lazer, é importante para avançar na qualidade das atividades oferecidas à população, visto que, como nos lembra Menecucci (2009), é pela própria divergência conceitual no campo

acadêmico que mora uma das dificuldades para definir caminhos de políticas públicas de lazer.

Por isso, trabalhar o conceito de lazer na capacitação profissional é uma estratégia ou metodologia de trabalho significativa. Ao conceituar o lazer, pensamos sobre “as coisas”, e “a linguagem, as narrativas, os textos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem coisas, inventando sua identidade” (COSTA, 2001, p. 32). Assim, o conceito de lazer é uma metodologia que ajuda a instituir o lazer como um campo de estudos nas políticas públicas do esporte educacional. Faz pensar sobre ele e cria modos de se posicionar como um profissional do PST.

As estratégias ou metodologias de trabalho com o lazer propostas para a capacitação dos profissionais são o Recreio nas Férias, a Animação Cultural e o trabalho com as concepções de lazer, e a partir dessas estratégias os profissionais deveriam trabalhar com o lazer nos núcleos do PST.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os temas discutidos e os objetivos da pesquisa de identificar se o lazer é trabalhado no currículo da capacitação do PST, analisar que saberes são eleitos para a formação quais as concepções são atribuídas a ele, e descrever as estruturas utilizadas para trabalhar o lazer, ressaltar alguns aspectos. Um deles é que o lazer é trabalhado no currículo da formação, contudo esse trabalho não foi o mesmo no período estudado sendo que, até 2008 o trabalho da capacitação não abordava especificamente a temática lazer, mas o ele tangenciava os conteúdos selecionados para a capacitação profissional, e depois de 2009 o lazer é tratado como conteúdo específico da capacitação de profissionais do Programa.

Os saberes eleitos para tratar o lazer de 2003 a 2009 tangenciam os conteúdos eleitos para o trabalho com o esporte educacional nos quais o lazer se apresenta, algumas vezes, como possibilidade de vivência do esporte, entretanto não tem suas ações sistematizadas o que lhe caracteriza como passatempo ou uma prática espontânea e neutra. Contraditoriamente, existe saberes nesse mesmo período que o elegem como direito social, mas não sistematizam as ações com o lazer. As temáticas que aproximam lazer e esporte educacional são a ludicidade como princípio do PST, o esporte e suas relações com o lazer e o tempo do Programa. A partir de 2009 os saberes eleitos para trabalhar o lazer são os “Fundamentos do lazer e da Animação Cultural”, “Conteúdos Culturais do Lazer”, “Meio Ambiente como Tema Gerador”, “Inclusão Gênero e Deficiência no Recreio das Férias”, “Aprendizagem ao ar Livre e Ludoeducação” e “Repertório de Propostas e Atividades”.

As noções de lazer encontradas se relacionam com a concepção funcionalista que leva a uma manutenção da lógica do lazer como mercadoria e sem fazer frente a lógica da indústria cultural, e também a concepção de lazer como direito social e como possibilidade de produção de cultura. O fato de existirem diferentes concepções é explicado pela forma escolhida para se construir o currículo da capacitação, pois para essa ação foram convocadas pessoas de diferentes campos da educação física, e os entendimentos sobre o lazer dão-se de forma distinta.

Como estratégias de trabalho com o lazer nos núcleos do Programa foram encontradas três metodologias: o Recreio nas Férias que possui uma sistematização das ações de lazer; a tecnologia educacional denominada Animação Cultural que propõem um olhar histórico sobre a cultura; e o trabalho com as concepções de lazer que apresentam ideias que cercam o campo do lazer. Essas formas de tratar o lazer no currículo da capacitação do programa podem viabilizar os processos de reflexões pelos profissionais sobre as relações nas quais o lazer está envolvido.

As reflexões aqui abordadas não são um ponto final, ao contrário disso, desejo que elas sejam o início de várias discussões que apontes perspectivas diferentes das aqui elencadas. Mas desejo que esse trabalho seja uma contribuição para entender um programa de alcance em todo o Brasil, que vem por um lado provocando debates sobre as políticas públicas de esporte educacional e por outro ajudando muitos municípios a iniciarem experiências com a gestão de esporte no país.

Aponto também a necessidade de pesquisas que tratem do lazer na atuação do profissional do PST, visto que ele é considerado pelos gestores um profissional do lazer. Reconhecendo a capacitação do PST como uma máquina produtora de identidades e subjetividades, será que os profissionais do PST se reconhecem profissionais que atuam com o lazer? Como esse profissional atua com e o que ele espera do trabalho com o lazer? Como esse profissional consoma as metodologias de trabalho com o lazer propostas na capacitação profissional? Será que os conhecimentos propostos pela capacitação são suficientes e alcançam o trabalho com o lazer?

Remato assim este trabalho, com tantas questões quanto comecei, pois gostaria de esclarecer que este trabalho não pretendeu esgotar qualquer assunto, ao contrário, deixar algumas questões para continuarmos pensando nelas. Gostaria ainda de compartilhar minha tristeza por não ter inserido temas como as relações entre a forma escolarizada no PST e a educação para e pelo lazer no PST, mas acredito que os debates aqui proporcionados podem contribuir para reflexões acerca das políticas públicas de esporte e lazer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. F. *et al.* (orgs.). Política, lazer e formação. Brasília: Thesaurus, 2010.
- ALVES, J.; PIERANTI, O. O Estado e a formulação de uma Política Nacional de Esporte para o Brasil. **RAE-eletrônica**, v. 6, n. 1, Art. 1, jan./jun. 2007.
- ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 40, jun./1999. p. 112 -141.
- ARRETCHE, M. T. S; RODDEN, J. Política distributiva na federação: estratégias eleitorais, barganhas legislativas e coalizões de governo. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 47, n.3, p. 549 - 576, 2004.
- ATHAYDE, P. F. A. Programa segundo tempo: conceitos, gestão e efeitos. 2009. 176 f.; Dissertação (mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, 2009.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002, p. 117-142.
- BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- BORGES, C. N. F; CABRAL, L. R.; SILVA, S. C. Representações de esporte/lazer em projetos sociais: Um olhar sobre o Programa Segundo Tempo em Vitória – ES. In: ISAYAMA, H. *et al.* (org.). **Coletânea Lazer em Debate**. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2009 – p. 115-122.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 10 de outubro de 2010.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Política Nacional do Esporte**. Brasília, DF: ME, 2005. 44 p.

CAPI, A. C.; SILVA, D. A. M. A atuação profissional no Campo do lazer: do que estamos falando? In: SILVA, Débora Alice Machado da (org.). **Experiências com o lazer em colônia de férias temática**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2012.

CARVALHO, T. C.; VILANI, L. H. P. Ex-atletas em projetos sociais: reprodução do alto rendimento o educação pelo esporte? : um estudo de caso realizado em um dos núcleos de referência do programa segundo tempo em Belo Horizonte. 2009. Mon. De Pós-Graduação. Acervo UFMG. 53 f.

CASTELLANI FILHO, L. Gestão municipal e políticas de lazer. In: ISAYAMA, H. e LINHARES, M.A. (org.). **Sobre lazer e política: maneiras de ver, maneiras de fazer**. – Belo Horizonte: editora UFMG, 2006 (p.136- 164).

CASTELLANI FILHO, L. O projeto social esporte e lazer da cidade: da elaboração conceitual à sua implementação. In: CASTELLANI FILHO, L. (org.). **Gestão pública e política de lazer a formação de agentes sociais**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. Política Educacional e Educação Física: Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 1015- 1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2012.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após quinze anos. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em 20 de janeiro de 2012.

CEVASCO, M. Dez lições sobre estudos culturais. Boitempo; 2003.

CEVASCO, M. E. Hibridismo cultural e globalização. **ArtCultura**, Uberlândia, v.6, n. 12, p. 131-138, jan – jun., 2006.

CHEIBUB, J. A.; PRZEWORSKI, A.; SAIEGH, S. Governos de coalizão nas democracias presidencialistas e parlamentaristas. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, nº 2, 2002, pp. 187 a 218.

COIMBRA, M. A. Abordagens Teóricas ao Estudo das Políticas Sociais. In: ABRANCHES, S. H; SANTOS, W. G; COIMBRA, M. A. **Política Social e Combate à Pobreza**. RJ: Jorge Zahar Editor, 1987, 161p.

DAÓLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Revista Pensar a prática UFG**, v11, n.1, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1794/3338>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2011.

DEBORTOLI, J. A. Com olhos de criança: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem humana e da formação humana. **Licere**. Belo Horizonte, v.2, n.1. p. 105-117, 1999.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

ELLSWORTH, Eh. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (p. 9-76).

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONÇALEZ, R.; IPEA. Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo. Brasília: IPEA, 2009.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8 ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GEBARA, A. Esportes: cem anos de história. In: **ENCONTRO NACIONAL DA HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA 3**. Anais, 1995, p.123-140.

GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002, p.5-29.

GIROUX, H. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. ; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestado: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, pp. 49-81.

GIROUX, H. Atos Impuros. Artmed 2003.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, C. A contribuição da Pesquisa para a Formação Profissional em Lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em Estudo: Currículo e Formação Profissional**. Campinas: Papyrus, 2010.

GOMES, C. Lazer – Concepções. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 a, p.119-125.

GOMES, C. O lazer como campo mobilizador de experiências interculturais revolucionárias e sua contribuição para uma educação transformadora. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia; Ensino de História; Escola, Família e Comunidade**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. p. 284-310.

<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3843&Secao=ARTIGOS&Volume=6&Numero=1&Ano=2007> acesso em: out./2010.

GONÇALVES, C. M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Revista da Faculdade de Letras**. Sociologia / coord. António Teixeira Fernandes. - Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. - Série I, v. 1(1991)-. - Anual. - ISSN 0872-3419

GRECO, P. J. Diagnóstico das habilidades técnicas do futebol adaptadas ao futsal feminino aplicadas em um grupo do programa esporte esperança: segundo tempo. 2011. Mon. de Pós-Graduação. Acervo UFMG. 53 f.

INJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos FUNDAP** n. 22, 2001, p. 102-110. Disponível em: <<http://www.fundap.sp.gov.br/publicacoes/cadernos/cad22/dados/Inojosa.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

ISAYAMA, H. F. *et al.* Lazer, políticas públicas e formação profissional: Análise da política de formação profissional de secretarias de Esporte de municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte. In: ISAYAMA, H. F. *et al.* (orgs.). **Gestão de políticas de Esporte e lazer**: experiências, inovações, potencialidades e desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ISAYAMA, H. F. Formação de profissionais no âmbito do lazer: Desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). **Lazer em Estudo: Currículo e Formação Profissional**. Campinas: Papyrus, 2010, p. 9-26.

ISAYAMA, H. F. Formação profissional. In: GOMES, C. L. Org. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ISAYAMA, H. F. O Profissional da Educação física como Intelectual: Atuação no Âmbito do Lazer. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Formação e desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Fazer/Lazer).

ISAYAMA, H. F. Recreação e Lazer como integrantes dos cursos de graduação em Educação física. Tese (doutorado em Educação Física). Campinas, SP: Unicamp, 2002.

ISAYAMA, H. F. Recreação e lazer na formação profissional em Educação Física: reflexões sobre o currículo. In: WERNECK, C. L.; ISAYAMA, H. F. **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAVILLE, C. *et al.* A Construção do Saber: Manual da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBERATO, A.; SOARES, A. (org.). Seminário Nacional de Políticas Públicas de Esporte e Lazer: Retrospectiva histórica. 1ª Edição. Manaus: EDUA, 2009.

LIMONGI, F. A Democracia no Brasil: Presidencialismo, coalizão partidária e processo decisório. In: **Novos estudos - CEBRAP** n° 76 São Paulo, Nov. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002006000300002>> acesso em 10 de fevereiro de 2011.

LINHALES, M. A Trajetória política do esporte no Brasil interesses envolvidos, setores excluídos. Tese (doutorado) Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1996.

LINHALES, M. A. Jogos da Política, Jogos do Esporte: Subsídios à reflexão sobre Políticas Públicas para o Setor Esportivo. In: MARCELLINO, N. C.(org.). **Lazer e Esporte: Políticas Públicas**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p.31 a 56.

LINHALES, M.; LOPES, T.; COSTA, L.; LIMA, C.; PEREIRA, T. Esporte e lazer na Grande-BH: Por onde caminham as gestões públicas? In: ISAYAMA, H. e LINHALES, M. (orgs.). **Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008.

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

MARCELLINO, N. C. (org.). In: **Lazer: Formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Coleção Fazer Lazer. Papyrus, 1995.

MARCELLINO, N. C. A Formação e o Desenvolvimento de pessoal em Políticas Públicas de Lazer e Esporte. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Formação e desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Fazer/Lazer).

MARCELLINO, N. C. *et al.* Análise Qualitativa dos Trabalhos Relacionados à Temática "Lazer e Políticas Públicas". **Anais do Enarel**, de 1991 A 2008. Licere: volume 12, nº. 4: dezembro de 2009.

MARCELLINO, N. C. Lazer e educação. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MARCELLINO, N. C. Lazer sociedade e algumas aproximações. In: MARCELLINO, N. (org.). **Lazer e sociedade múltiplas relações**. Campinas, SP, Editora Alina, 2008.

MARCELLINO, N. C. Políticas de lazer. In: MARCELLINO, N. C. Org. **Lazer e esporte**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p.57-114.

MARTINS, M. F. Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MASCARENHAS, F. Entre o ócio e o negócio. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, junho/2005.

MELLO, C. A. B. **Curso de direito administrativo**. 17º. Ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

MELO, M. P. **Esporte e Juventude Pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MELO, M. P. O chamado terceiro setor entra em campo: políticas públicas de esporte no Governo Lula e o aprofundamento do projeto neoliberal de terceira via. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n.2, ago./2007.

MELO, V. A. A animação Cultural: Conceitos e propostas. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MELO, V. A. A formação cultural do animador cultural: Antigas reflexões persistências e continuidades. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em Estudo: Currículo e Formação Profissional**. Campinas: Papyrus, 2010.

MELO, V. A. Dicionário do Esporte no Brasil: Do século XIX ao início do século XX. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Decania do Centro de ciências da Saúde da UFRJ, 2007. Coleção educação física e esportes.

MELO, V. A. Lazer e Minorias Sociais. São Paulo. IBRASA, 2003.

MENICUCCI, T. Políticas de esporte e lazer: o estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, H.; LINHALES, M. (org.). **Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo Utopia e Pós-Modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo: Questões atuais. Campinas, SP. Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática. Maringá: UEM, 2009.

PARAÍSO, M. A; SANTOS, L. P. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.). **Lazer em Estudo: Currículo e formação profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

PARAÍSO, M. A; SANTOS, L. P. O currículo como campo de luta. In: **Presença Pedagógica**. V.2, nº7, p. 33- 39, jan./fev. de 1996.

PEREIRA, L. C. B. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PIMENTEL, E. S. O conceito de esporte no interior da legislação esportiva Brasileira: de 1941 até 1998. Dissertação (mestrado) UFPR. Curitiba, 2007.

PIRES, G. L. A escola, a educação física e as políticas públicas: quais são os projetos para o esporte escolar? I REUNIÃO ANUAL DO PRO EFE/EEFFTO/UFMG 2002. Disponível em: <http://www.labomidia.ufsc.br/publicacoes/2005/35_2005.pdf> Acesso: 10 de fevereiro de 2012.

REIS, L. J. A.; STAREPRAVO, F. A. Políticas Públicas para o Lazer: Pontos de vista de alguns teóricos do Lazer no Brasil. **Licere**, Belo Horizonte, v.11, n.2, ago./2008.
REQUIXA, R. Cadernos de lazer. SESC – SP: Julho, 1976.

ROSE, Nikolas. “Inventando nossos eus”. In: SILVA, T. T.. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:JBPMmJgD89YJ:vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas.PDF+analise+de+politic+publicas+-+maria+gra%C3%A7a+rua&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESiEolP3OQwmkFk8hsKpDIKi79yz_HD5bMBZFhGzUrFbbVfBOCPpPXXop3sO5XogmZaG_5ERPqUBIn-O9fp9bgo6YNQOXRh_i8BE7HdRfkkT6YS_IR3bLOQOOcu2-3Uka1Y-7DA7&sig=AHIEtbSXpd09N4AkmiOst1qw68aIOrfqQw>. Acessado em 21/09/11.

SILVA, D. A. M. A colônia de férias temática e a questão da humanização. In: SILVA, Débora Alice Machado da (org.). **Experiências com o lazer em colônia de férias temática**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2012.

SOUZA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUES. E, (orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

SOUZA, E., NORONHA, V., RIBEIRO, C., TEIXEIRA, D. FERNANDES, D., VENÂNCIO, M. Sistema de monitoramento e avaliação dos programas Esporte e lazer da cidade e Segundo Tempo do Ministério de Esporte. Belo Horizonte: O lutador, 2010. 184p.

STN. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº1, DE 15 DE JANEIRO DE 1997. In: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/conveniosTransferencias/inN1.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2011.

TEIXEIRA, S. M. F. Política social e democracia: reflexões sobre o legado da seguridade social. **Caderno de Saúde Pública**, RJ., 1 (4): 400-417, out/dez, 1985.

TUBINO, M. J. A Educação Física e o esporte do ocidente no século XX. Arquivos em Movimento (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-100, 2005. in: <http://b200.nce.ufrj.br/~revista/artigos/v1n2/artigo10_v1n2.pdf>. Acesso em 28/12/10.

TUBINO, M. Estudos Brasileiros sobre o Esporte: ênfase no esporte educação. Maringá: EDUEM, 2010. 163 p.

WERNECK, C. L. G. A formação profissional do lazer em nossa sociedade moderna: repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. Revista **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.47-65, set. 1998.

WERNECK, C. L. G. Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: Ed: UFMG; CELAR – DEF/UFMG, 2000.

WERNECK, C. L. G. Significados da recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais. **Tese**: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ZALUAR, A. Cidadãos não vão ao Paraíso: Juventude e política social. São Paulo: Editora Escuta; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ZALUAR, A. O esporte na educação e na política pública. In: **Educação e Sociedade**, nº38, abril de 1991 p. 19 a 44.

Documentos arquivísticos citados no texto

BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. Manual: Encontro de Capacitação do Programa Segundo Tempo em 12 a 14 de Abril de 2007. Brasília - DF, 2007a.

BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. Manual Segundo Tempo: Diretrizes Gerais. Brasília - DF, 2007b.

BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. Manual: encontro de capacitação PST - Brasília – DF, 2007c.

BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo. Brasília, 2008⁶⁷.

BRASIL. Ministério do Esporte, PROGRAMA SEGUNDO TEMPO PADRÃO - Diretrizes e Orientações para Estabelecimento de Parcerias. In: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/projetoPadrao.pdf> Acesso em 20 de setembro/2010.

⁶⁷ Se refere ao formato impresso, também utilizado na pesquisa e a edição online do trabalho está atualizada com a seguinte referência: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008. Cabe ressaltar que as edições apresentam diferenças, mas estão citadas neste trabalho como Brasil (2008).

BRASIL. Ministério do Esporte. Manual de Diretrizes e orientações do Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério Esporte, 2006b.

BRASIL. Ministério do Esporte. [Protocolo de Intenções MEC/ME], [2003? C].

BRASIL. Ministério do Esporte. Apresenta serviços e produtos do Ministério do Esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em 24 de abril de 2012.

BRASIL. Ministério do Esporte. Como executar e prestar contas de convênios. Documento impresso: Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério do Esporte, [2006?b].

BRASIL. Ministério do Esporte. Implantação de Infraestrutura esportiva nas escolas. [2003? b].

BRASIL. Ministério do Esporte. Manual de Diretrizes do P. Segundo Tempo 2006. Disponível em: <http://www.salesianosdobrasil.org.br/SegundoTempo/manual_diretrizes_orientacoes_segundotempo.pdf> Acesso em 28 de agosto 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. Manual de Diretrizes do PST 2010. In: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/projetoPadrao.pdf>> Acesso em 06/02/2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. Manual de Diretrizes do Recreio nas Férias 2009. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. Material didático de divulgação do Programa Segundo Tempo [Vídeo de divulgação Segundo Tempo: o esporte e a escola no mesmo time]. [2003?].

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte Educacional. Documento impresso - Programa Segundo Tempo: Esporte e Escola no mesmo time [2003?d].

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte Educacional. Programação: Encontro de Capacitação do Programa Segundo Tempo Brasília/DF de 12 a 14 de Abril, 2007. Documento impresso: [2007?].

BRASIL. Ministério do Esporte. Slides: O processo de capacitação do programa segundo tempo – Capacitação de Coordenadores Gerais. Agosto de 2008 (a). Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em 29 de agosto de 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. Slides: Programa Segundo Tempo: O esporte e a escola o mesmo time. [2003? a].

BRASIL. Ministério do Esporte. Tomada de conta 2005 – in: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/ministerio/relatorios/tomadaContas2005.pdf>>. Acesso em: agosto de 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. Tomadas de conta 2003 – In: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/ministerio/relatorios/tomadaContas2003.pdf>>. Acesso em: agosto de 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. Tomadas de conta 2004 – In: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/ministerio/relatorios/tomadaContasAnual2004.pdf>>. Acesso em agosto de 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. Tomadas de conta 2006 – In: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/ministerio/relatorios/tomadaContas2006.pdf>> acesso em: agosto de 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. Tomadas de conta 2007 – In: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/ministerio/relatorios/tomadaContasAnual2007.pdf>> . Acesso em: agosto de 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. Tomadas de conta 2008 (b) – In: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/ministerio/relatorios/2008/tomadaContas2008.pdf>>. Acesso em: agosto de 2011.

BRASIL. Oferece serviços do Ministério do Esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UNB. Manual de orientação ao cursista CEAD-UnB. Brasília – DF, [2004?].

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UNB. Orientação ao cursista da capacitação continuada em Esporte Escolar: Especialização. Brasília – DF, 2004.

CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE, CEME. Memória do Programa Segundo Tempo. Site que reúne documentos digitais e compõem um acervo do PST. Disponível em: <<http://www.repositorioceme.ufrgs.br>>. Acesso em 11 de abril de 2012.

CIDADE, R. Inclusão, gênero e deficiência para o Recreio nas Férias: Um alerta! In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli e PIMENTEL, Giuliano Gomes (orgs.). **Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao lazer**. Maringá: EDUEM, 2009.

CIDADE, Ruth Eugênia. Palestra sobre avaliação do Programa Segundo Tempo na visão dos gestores. 12/10/2010. In: <<http://www.repositorioceme.ufrgs.br/handle/123456789/81>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2011.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [do Ministério do Esporte]. Esporte, política e sociedade. Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004a.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [do Ministério do Esporte]. Pedagogia do esporte. Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004b.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [do Ministério do Esporte]. Dimensões pedagógicas do esporte. Universidade de Brasília/CEAD, 2004c.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [do Ministério do Esporte] Jogo, corpo e escola. Universidade de Brasília/CEAD, 2004d.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [do Ministério do Esporte]. Iniciação esportiva. – 1. ed. – Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005a.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [do Ministério do Esporte]. Manifestações dos jogos. Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005b.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [do Ministério do Esporte] Manifestações dos esportes. Universidade de Brasília/CEAD, 2005c.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [do Ministério do Esporte]. Elementos de pesquisa em esporte escolar: monografia. 1ª ed., Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005d.

COUTINHO, S; MAIA, L. Conteúdos culturais do lazer. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli e PIMENTEL, Giuliano Gomes (orgs.). **Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao lazer**. Maringá: EDUEM, 2009.

DOHME, V. Aprendizagem ao ar livre e ludoeducação. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli e PIMENTEL, Giuliano Gomes (orgs.). **Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao lazer**. Maringá: EDUEM, 2009.

FILGUEIRA, Júlio. Gestão de projetos esportivos Sociais. BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. **Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2008.

GAYA, Adroaldo; TORRES, Lisiane. A cultura corporal do movimento humano e esporte educacional. In: BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. **Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2008.

GRECO, Pablo Juan e SILVA, Siomara. A metodologia de ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo. In: BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. **Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2008.

HASEN, Fábio Roberto. Diagnóstico do Programa Segundo Tempo 2006/2010. 12/10/2012. Disponível em: <<http://www.repositorioceme.ufrgs.br/handle/123456789/76>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. In: BRASIL. Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Esporte Educacional. **Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2008.

MATOS, Dirceu; PERIM, Gianna Lepre. Acompanhamento operacional, pedagógico e administrativo dos convênios do Programa Segundo Tempo - a visão da Secretaria Nacional de Esporte Educacional. 12/10/2010. Disponível em: <<http://www.repositorioceme.ufrgs.br/handle/123456789/61>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2011.

MELO, Victor Andrade; BRÊTAS, Ângela; MONTEIRO, Mônica Borges. Fundamentos do lazer e da animação cultural. In: OLIVEIRA, A. A. e PERIM, G.L. (orgs.) **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009 p. 47-74.

OLIVEIRA, A; FORNE, L. Planejar: considerações para o projeto Recreio nas Férias. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli e PIMENTEL, Giuliano Gomes (orgs.). **Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao lazer**. Maringá: EDUEM, 2009.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. AVALIAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO. Slides divulgados no site do Ministério do Esporte [2009?]. In: <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em: 11 agosto de 2011.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Avaliação da proposta pedagógica do Programa Segundo Tempo. 12/10/2010. Disponível em: <<http://www.repositorioceme.ufrgs.br/handle/123456789/58>> Acesso em: 10 de dezembro de 2011.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de; PERIM, Gianna Lepre. Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática. Maringá: UEM, 2009.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli e PIMENTEL, Giuliano Gomes (orgs.). **Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao lazer**. Maringá: EDUEM, 2009.

PIMENTEL, G; PEREZ, D. Meio ambiente como tema gerador. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli e PIMENTEL, Giuliano Gomes (orgs.). **Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao lazer**. Maringá: EDUEM, 2009.

PIMENTEL, Giuliano Gomes e PEREZ, Diego Miguel. Meio ambiente como tema gerador. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli e PIMENTEL, Giuliano Gomes

(orgs.). **Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao lazer**. Maringá: EDUEM, 2009.

PINTO, Leila Mirtes Magalhães. Apresentação. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli e PIMENTEL, Giuliana Gomes (orgs.). **Recreio nas Férias: Reconhecimento do Direito ao lazer**. Maringá: EDUEM, 2009.

ANEXO

Anexo 1

| |
|--|
| Caderno de doc. Arquivo pessoal do Gestor 1 |
| Vídeo: PST |
| Documentos EAD para Tutores: Arquivo pessoal Siomara |
| Doc: Atributos de Programa 2004-2007 |
| Doc: Funcionamento de núcleos de esporte na escola |
| Doc: Concurso temático sobre esporte escolar |
| Doc: implantação de infraestrutura esportiva nas escolas |
| Doc: Promoção de eventos referentes ao esporte escolar |
| Doc: Publicidade e utilidade pública em esporte escolar |
| Doc: Edição e Distribuição de documentos e informações de esporte escolar |
| Doc: Avaliação e acompanhamento do esporte escolar |
| Pré-proposta de trabalho CEAD-UNB no Desenvolvimento do Projeto "Capacitação continuada de professores de Educação física" |
| Slides: PST - O esporte e a escola no mesmo time - ME apresenta resultados de 2003 |
| CEAD, UNB. Manual do cursista. Brasília - DF, 2004 |
| CEAD, UNB, ME. Orientações ao cursista da capacitação continuada em esporte escolar. Brasília - DF, 2004. 1ª Ed. |
| Manual de orientações ao cursista na Capacitação continuada em esporte escolar - Extensão: Pedagogia do esporte - CEAD |
| Manual de orientações em Esporte Escolar: Especialização - CEAD |
| Manual de orientações ao cursista CEAD UNB |
| Palestra de Abertura do Prof. Dr. João Batista freire - Tema: "pedagogia dos Esportes no Programa Segundo Tempo." |
| Protocolo de intenções que entre si celebram o MEC e o ME visando a execução de programas relacionados ao esporte no ens. Fund. |
| Doc: Estratégias de comunicação - Segundo Tempo |
| Doc: Atributos de Programa 2004-2007 |
| Doc: Funcionamento de núcleos de esporte de criação nacional e com identidade cultural |
| Doc: Promoção de Eventos de esporte de criação nacional e com identidade cultural |
| Doc: Capacitação continuada de professor De EF em Esporte Escolar |
| CEAD, UNB, ME. Orientações ao cursista da capacitação continuada em esporte escolar: Pedagogia do esporte. Brasília - DF, 2004. 1ª Ed. |
| Documentos cedidos do arquivo pessoal de Renato Sadi |
| SADI, R. <i>et al.</i> Esporte e Sociedade: Esporte escolar - Especialização. Brasília - DF: UNB - CEAD, 2004 |
| SADI, R. <i>et al.</i> Pedagogia do Esporte: Esporte escolar - Especialização. Brasília - DF: UNB - CEAD, 2004 |
| SCAGLIA, A <i>et al.</i> Dimensões pedagógicas do Esporte. Brasília - DF: UNB - CEAD, |

| |
|--|
| 2004 |
| SCAGLIA, A <i>et al.</i> Iniciação esportiva: Curso de Extensão. Brasília - DF: UNB - CEAD, 2005 |
| SCAGLIA, A <i>et al.</i> Jogo, corpo e escola: Curso de Extensão. Brasília - DF: UNB - CEAD, 2004 |
| SCAGLIA, A <i>et al.</i> Manifestações dos jogos: Esporte escolar, curso de especialização. Brasília - DF: UNB - CEAD, 2004 |
| SCAGLIA, A <i>et al.</i> Manifestações dos esportes: Esporte escolar, curso de especialização. Brasília - DF: UNB - CEAD, 2005 |
| SCAGLIA, A <i>et al.</i> Elementos de processo de pesquisa em esporte escolar: Pré projeto - Esporte escolar especialização. Brasília - DF: UNB - CEAD, 2004 |
| SCAGLIA, A <i>et al.</i> Monografia: Elementos de processo de pesquisa em esporte escolar: Esporte escolar especialização. Brasília - DF: UNB - CEAD, 2005 |
| Documentos Arquivo pessoal Sheylazarth Ribeiro |
| Como executar e prestar contas de convênio - LEG: CF/88 (art. 37), LEI 4.320/64 etc. |
| Jogos pré - enxadrísticos |
| Exemplo de planejamento para processo de capacitação de monitores PST |
| Programação - Encontro de capacitação do PST - Brasília /DF 12 a 14 de abril de 2007 |
| Exemplo de grade horária |
| Como executar e prestar contas de convênio - LEG: CF/88 (art. 37), LEI 4.320/64 etc. |
| Manual - encontro de capacitação PST - Brasília - DF |
| Manual PST - Brasília - DF |
| Material didático para o processo de capacitação do programa Segundo tempo. ME - SNEE, 2008 |
| Documentos internet: acesso 27/04/2011 |
| DOU - nº 73, segunda - feira, 19 de abril de 2010 |
| DOU - nº 198, sexta - feira, 16 de outubro de 2009 |
| DOU - nº 118, segunda - feira, 23 de junho de 2008 |
| DOU - nº 229, terça-feira, 25 de novembro de 2003 |
| DOU - nº53, sexta- feira, 18 de março de 2005 |
| DOU - nº 209, segunda - feira, 31 de outubro de 2005 |
| DOU - nº174, segunda - feira, 11 de setembro de 2006 - Critérios para julgamento de propostas |
| DOU - nº174, segunda feira, 11 de setembro de 2006 - |
| DOU - nº193, sexta-feira, 6 de outubro de 2006 |
| DOU - nº194, segunda - feira, 9 de outubro de 2006 |
| DOU - nº240, sexta-feira, 14 de dezembro de 2007 |
| DOU - nº241, segunda - feira, 17 de dezembro de 2007 |
| Portaria nº197, de 15 de outubro de 2008 |
| DOU - nº181, terça-feira, 22 de setembro de 2009 |
| Descrição de material para kit PST |
| Diretriz do Programa Segundo Tempo 2011 - Site do ME |
| PST: Piloto sócio educativo - Diretrizes e orientações específicas. |

| |
|--|
| PST: Piloto Indígena |
| PST: Piloto Especial |
| PST: Piloto IES colaboradores |
| Documentos internet: acesso 27/04/2011 |
| Slides: MELO, V. <i>et al.</i> O lazer, a educação e o PST. |
| Slides: DARIDO, S <i>et al.</i> Procedimentos Metodológicos para o PST |
| Slides: GERCO, P. <i>et al.</i> Organização e desenvolvimento pedagógico no PST |
| Slides: OLIVEIRA, A. <i>et al.</i> Planejamento do PST: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo. |
| Slides: PALMA, M. <i>et al.</i> Estilo de Ensino e aprendizagem motora: implicações para a prática. |
| Slides: MARQUES, A. <i>et al.</i> Questões da deficiência e as ações do PST. |
| Slides: GOELLNER, S. corpo, gênero e sexualidade educando para a diversidade. Slides da capacitação. |
| slides: o Programa Segundo Tempo no contexto da política nacional - Coordenação geral de acompanhamento pedagógico e administrativo. |
| OLIVEIRA, A. e PERIM, G.org. Fundamentos Pedagógicos para o PST: 1º Ciclo nacional de capacitação de coordenadores de núcleo |
| Páginas do site oficial do ME. 2011 |
| Capacitação - O que é capacitação |
| Capacitação - Qual a política do ME - SNEE para a capacitação? |
| Capacitação - O que são equipes colaboradoras? |
| Capacitação - Quais os modelos de capacitação atuais do PST? |
| Capacitação - Como funciona o processo de capacitação? |
| Capacitação - Divisão de responsabilidades do processo de capacitação |
| Capacitação - Mais informações e arquivos disponíveis sobre o processo de capacitação do PST |
| Capacitação Gerencial |
| Capacitação pedagógica |
| Formação continuada |
| Acompanhamento pedagógico administrativo - Rede de acompanhamento |
| Acompanhamento pedagógico administrativo-estruturação |
| Relatórios de acompanhamento |
| Início |
| Público-alvo |
| Princípios |
| Objetivos |
| Resultados esperados |
| Avaliação do Programa |
| Projeto |
| Objetiva - Memória do Programa |
| Acervo |
| Sobre o PST |

| |
|--|
| Estrutura do Programa Segundo tempo |
| Processo de formalização de parcerias |
| Modelos de documentos para formalização de parcerias |
| Modelo de estabelecimento de parcerias |
| Processo seletivo 2009 |
| Linhas estratégicas |
| Eventos |
| Prestação de contas |
| Prestação de contas: Prestação de contas parcial |
| Prestação de contas: Prestação de contas final |
| Orientações gerais sobre prestação de contas |
| Dicas: como proceder para elaborar uma prestação de contas |
| Manual de identidade visual |
| Programação - encontro anual das equipes colaboradoras do PST 09 e 10 de dezembro de 2010 - SP - Tema central: avaliação e perspectivas futuras. |
| Slides apresentados no evento: encontro anual das equipes colaboradoras do PST 09 e 10 de dezembro de 2010 - SP - |
| Slides: Diagnóstico do PST 2006/2010 |
| Slides: panorama nacional do PST 2003/2010 |
| Slides: Compromissos e resultados: PNEE 2003/2010 |
| Slides: Avaliando o PST: dezembro de 2010 SP/SP - PC Minas - ME |
| Slides: SEEJ: O PST na visão dos gestores do convênio nº 281/2007 |
| Slides: Instituto Contato |
| Slides: Oliveira, A. avaliação da proposta pedagógica do PST. |
| Slides: FILHO, A. a proposta pedagógica do PST na visão dos educadores. |
| Slides: MEDEIROS, D. projeto político pedagógico do PST Maceió/AL |
| Slides: CIDADE, R. o acompanhamento operacional pedagógico e administrativo dos convênios do PST |
| Slides: DARIDO, S. esporte educação: uma relação imprescindível. |
| Slides: Encontro anual de Equipes colaboradoras do PST. ELWIS REIS. |
| Slides: FILHO, M. Piloto universitário UFSM |
| Slides: Encontro Nacional do PST 2010: avaliações e perspectivas futuras. Prefeitura de volta redonda. |
| Slides: BORTOLI, S. <i>et al.</i> A ginástica no PST: o projeto piloto de GAE |
| Slides: Programa Segundo Tempo e Programa mais educação. PST e ME |
| Slides: Piloto PST/Top: construindo um futuro melhor para jovens através do esporte |
| Slides: Segundo Tempo Nov/ 2010 - |
| Slides: MATOS, D. e PERIM, G. Acompanhamento operacional pedagógico e administrativo dos convênios do PST: a visão da SNEED |
| Doc: A proposta pedagógica do PST: Análise geral. |
| Documentos anexos internet. Acesso 27/04/2011 |
| Manual de orientações para estruturação do PST - ME, SNEE e PST |

| |
|---|
| Formulário para a elaboração do planejamento anual |
| Exemplo de grade horária |
| Termo de responsabilidade |
| PST - Ações de funcionamento de núcleos: 1º Relatório de acompanhamento (Demonstrativo de procedimentos preliminares) |
| PST - Ações de funcionamento de núcleos: 2º Relatório de acompanhamento (Fase operacional) |
| PST - Ação de funcionamento de núcleos: 3º Relatório de acompanhamento (Cumprimento do objeto) |
| PST - Formulário de verificação dos aspectos operacionais |
| PST Mais educação: documentos da internet. Colhidos em 29/06/2011 |
| Apresentação |
| Objetivos |
| Metas |
| Estrutura de funcionamento |
| Formação continuada em serviço |
| Princípios metodológicos |
| Cartões e recursos pedagógicos: aplicação em jogos |
| Cartões e recursos pedagógicos: jogos de invasão |
| Cartões e recursos pedagógicos: jogos de bater e de lançar |
| Cartões de recursos pedagógicos: jogos de rede e de parede |
| Cartões de recursos pedagógicos: movimentações e habilidades |
| Orientações: Caderno de apoio pedagógico - SNEE/ME, PST e PST mais educação |
| Slides: MARQUES, A. <i>et al.</i> Questões da deficiência e as ações no PST |

| |
|--|
| Documentos Recreio nas férias: site - colhido em 25/04/2011 – Site Ministério do Esporte |
| Portaria nº 197, de 15 de outubro de 2008 |
| Chamada pública ME/SNEED/2008 para a execução do PST/RF |
| Manual de diretrizes PST/RF 2008 |
| Comunicado da SNEE acerca da chamada pública, instituída pela portaria nº 197, de 15 de outubro de 2008 - PST/RF |
| Formulários: vistoria aos locais de realização do PST/RF |
| Ficha de inscrição |
| Formulário de registro e avaliação por convênio |
| Formulário de registro e avaliação por núcleo |
| Formulário de registro e avaliação para preenchimento de monitores |
| Formulário de registro e avaliação para preenchimento de beneficiário |
| Comunicado da SNEE acerca da chamada pública, instituída pela portaria nº 170, de 19/04/2009 - PST/RF |
| Edital de chamada pública - execução do Projeto Recreio nas férias - DOU nº73, seção 3, de 19/04/2010 |
| Recreio nas férias - Planilha de avaliação de entidades interessadas |

| |
|--|
| Manual de diretrizes PST/RF |
| Termo de adesão ao projeto recreio nas férias |
| Kit recreativo - recreio nas férias/ kit esportivo/ kit divulgação / kit uniforme |
| Relatório de amostras |
| Instrumento de avaliação para visita <i>in loco</i> - professor colaborador |
| Ficha de inscrição 2010 |
| Formulário de registro e avaliação por convênio 2010 |
| Formulário de registro e avaliação por núcleo 2010 |
| Formulário de registro e avaliação para preenchimento de monitores 2010 |
| Formulário de registro e avaliação para preenchimento de beneficiário - 2010. |
| Termo de adesão ao projeto recreio nas férias 2010 janeiro e julho |
| Manual de diretrizes PST/RF 2010 |
| Portaria nº 170 de 21 de setembro de 2009 |
| Comunicado da SNEE acerca da chamada pública, instituída pela portaria n 170 de 21/09/2009 - PST / RF |
| Despacho |
| Comunicado da SNEE acerca do Despacho referente à reabertura do prazo para inscrição ao PST/RF de jan 2010 |
| Formulário de registro de avaliação por convênio |
| Portaria nº197, de 21 de outubro de 2010 |
| Planilha de avaliação de entidades interessadas - critérios |
| Critérios para análise das propostas PRF- edição jan 2011 |
| Cadastro de endereço para entrega de materiais do Projeto RF |
| Termo de adesão ao projeto recreio nas férias ed. Jan 2011 |
| Chamada pública ME/SNEED/2011 para a execução do PST/RF |
| Manual de diretrizes - jan 2011 |
| Comunicado da SNEE, acerca da chamada pública, instituída pela portaria °198, de 21/10/2010 - PST/RF |
| Comunicado da SNEE, acerca da chamada pública, instituída pela portaria °198, de 21/10/2010 - PST/RF |
| Formulário de registro de avaliação por convênio |
| Formulário de registro de avaliação para preenchimento de beneficiário |
| Formulário de registro para avaliação para preenchimento de monitores |
| Formulário de registro de avaliação por núcleo |
| Kit recreativo - recreio nas férias/ kit esportivo/ kit divulgação / kit uniforme |
| BERSANI, M. org. Livro Recreio nas férias 2009 - PILOT EDITION - Recreation during the holidays 2009 |

Anexo 2

Entrevista Gestores

Gestor 1

1. Como aconteceu sua inserção para gerir a capacitação de profissionais do PST? Quais eram suas funções no governo?
2. Como você identifica o momento político no qual o PST e a capacitação de profissionais começaram?
3. Porque capacitar os profissionais para trabalhar no PST?
4. Como se deu a escolha pela educação a distância?
5. Quando a capacitação começou em 2004 já havia profissionais trabalhando, pois o início do programa em alguns municípios se deu em 2003, esses profissionais foram consultados sobre os cursos de especialização- capacitação continuada em esporte escolar e de extensão universitária?
6. Os professores de EF formados poderiam fazer o curso de extensão, e existia o curso de extensão universitária que era dedicado aos estudantes, existiam também pessoas que não estavam na universidade, ou frequentavam outras graduações e tinham outros cursos superiores e trabalhavam no PST, como essas pessoas se formavam?
7. Como acontecia a parceria entre o ME e o MEC?
8. E da Secretaria de esporte educacional e o CEAD – UNB?
9. E da SEE e as parcerias com as confederações nacionais?
10. Como acontecia a parceria da CEAD e das Universidades que aplicariam a parte presencial do curso?
11. O CEAD-UNB apresentou uma proposta para a SEE, vocês alteraram essa proposta. Pelos documentos havia indícios que os profissionais do PST não teriam acesso constante à internet, por isso solicitou menos horas para ferramentas a distância (chats) e evitar vídeos longos demais, e aumento de texto (devido a diminuição das outras ferramentas), onde se basearam para tais solicitações? Foram pertinentes?
12. Estavam previstos cursos até 2005, mas como aconteceu esse cronograma?
13. Quando aconteceu a palestra de abertura de João Batista Freire?
14. Qual era o ideal da capacitação de profissionais naquele momento?
15. Como foi o trabalho na educação a distância? (As pessoas se apropriaram das ferramentas? Houve a construção de comunidades virtuais? Criou-se o portal?)
16. Como as pessoas se matriculavam nos cursos?
17. Quem eram os tutores e como trabalhavam? Como aconteceu a seleção de tutores? Como aconteceu o treinamento de tutores? Funcionou?
18. Quem era o orientador? Qual era seu papel?
19. Quais as vantagens e desvantagens de trabalhar com a educação a distância?
20. Os documentos trazem um perfil do profissional para a educação a distância. Os profissionais se enquadravam nesse perfil? No teste, existentes nos manuais, o profissional que não se encaixasse poderia escolher outra forma de capacitar-se?
21. Como aconteceu a parte presencial do curso? Como foram os módulos de capacitação?

22. O PST em 2003 só acontecia em escola?
23. Você participou da elaboração do programa de estudo da capacitação continuada em esporte escolar?
24. Entre as disciplinas do curso estão: Esporte e sociedade; Dimensões pedagógicas do Esporte; Jogo, Corpo e escola; Manifestações dos jogos e esportes; manifestações dos esportes; elementos de pesquisa. Desses conteúdos qual mais se aproximava da temática do lazer, porque?
25. Na ementa desses conteúdos, apenas o conteúdo “Esporte, política e sociedade” trata dos conceitos do esporte participação e lazer. Você poderia explicar como era esse trabalho?
26. Naquela época o lazer foi pensado na capacitação profissional? Como e por quê?
27. Qual era a relação esporte e lazer colocada naquele período?
28. Você deseja pontuar mais algum assunto?

Gestor 2

1. Fale sobre sua trajetória profissional.
2. Como se deu sua inserção no PST?
3. Até o seu ingresso no Programa havia um modelo de formação adotado, que foi alterado após a sua contratação. Quais os motivos que levaram a essa alteração no modelo? Que dificuldades foram encontradas para a implementação desse novo modelo?
4. Quais as alterações o modelo de formação sofreu desde 2007 e por que?
5. De que maneira foram efetivadas as parcerias com as universidades para ministrar as formações? Qual o critério de seleção das Instituições?
6. Como foram selecionados os conteúdos à serem abordados nos Processos de Formação? Por que atores?
7. De que maneira aconteciam as formações?
8. Em 2009 surgiu no PST o Programa recreio nas férias, por qual demanda?
9. De que maneira são organizadas e desenvolvidas as formações específicas para o Programa Recreio nas férias?
10. De que maneira o Recreio nas férias aborda a questão do lazer?
11. Após a implantação do Programa recreio nas férias, o tema lazer passa a integrar também a capacitação do PST, sendo considerado parte do corpo de conhecimentos necessário para a atuação dos profissionais do PST. Como se deu esse processo?
12. Como se concretiza a parceria entre o MEC e o ME para elaboração do PST e especificamente no processo de formação desses profissionais?
13. Como que objetivos e perspectivas surge o PST mais Educação?
14. Como é organizada a formação do PST mais Educação?
15. Como o lazer tratado no PST mais educação?
16. O que se espera dos profissionais do PST em relação ao trabalho com o lazer?
17. Quais as diferenças existentes entre os processos de formações do PST, do Recreio nas Férias e do PST mais Educação?
18. De que maneira o lazer é abordado nas formações? Qual a compreensão de lazer?

19. De que maneira a relação entre esporte e lazer é trabalhada/discutida na formação do PST?
20. Você considera os profissionais do PST profissionais que atuam no âmbito do Lazer?
21. Que perspectivas futuras você destacaria para o lazer no programa de formação do PST?
22. Há mais algum ponto que gostaria de destacar e analisar?