



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

SILVANA REGINA ECHER

**A FORMAÇÃO DE AGENTES SOCIAIS
DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC):
A VISÃO DOS FORMADORES**

**Salvador
2017**

SILVANA REGINA ECHER

**A FORMAÇÃO DE AGENTES SOCIAIS
DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC):
A VISÃO DOS FORMADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Coriolano Pereira da Rocha Junior.

**Salvador
2017**

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

EC18 Echer, Silvana Regina
A Formação de Agentes Sociais do Programa de Esporte e Lazer
da Cidade (PELC): a visão dos formadores / Silvana Regina
Echer. -- Salvador, 2017.
121 f.

Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior.
Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade
Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2017.

1. PELC. 2. Formação. 3. Política Pública. 4. Esporte e
Lazer. I. Rocha Junior, Coriolano Pereira da. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Silvana Regina Echer

A FORMAÇÃO DE AGENTES SOCIAIS DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC): A VISÃO DOS FORMADORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura Corporal e Lazer

Salvador, 23 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Coriolano P. da Rocha Junior, UFBA - Orientador

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, UFMG

Prof. Dr. Cleverson Suzart Silva, UFBA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Marcella, como legado de uma mãe que, aos 50 anos, ainda se desafia a percorrer os corredores universitários para investir em seu processo formativo.

Dedico a Paulo Freire, o mais importante e revolucionário educador brasileiro, que já preconizava há 50 anos, a importância da educação para a transformação humana e autonomia do sujeito por meio de um processo profundo de intercâmbio entre as pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a mim mesma e à força divina pela perseverança e saúde para seguir até o fim deste desafio de formação acadêmica e profissional.

Agradeço à minha filha Marcella, à minha família e aos meus amigos pela paciência e compreensão nos momentos em que não pude me fazer presente. A eles, minha eterna admiração e gratidão por todo o apoio para a realização deste sonho.

De modo especial, tenho imensa gratidão ao meu orientador Prof. Coriolano pela confiança, pelas palavras de incentivo e orientação, pela partilha dos momentos de angústias e incertezas, pela paciência, sensibilidade, bom humor e apoio que foram fundamentais para que eu pudesse concluir os estudos.

Agradeço aos meus professores e colegas das disciplinas do mestrado pela troca de informações que auxiliaram na solução de dúvidas durante todo o curso.

Aos colegas do grupo de pesquisa CORPO agradeço pelo acolhimento e pelas contribuições para a construção do meu trabalho.

Agradeço à direção, aos professores e aos alunos da Escola Municipal Professora Ester Justina Troian Benvenuto de Caxias do Sul pela compreensão e incentivo, pois foram fundamentais para conseguir vencer este desafio.

Agradeço as minhas amigas “baianas”: Luciene, Joana e Amanda que me acolheram, de forma generosa, em suas casas durante algumas idas e vindas de Caxias do Sul a Salvador.

Gratidão a minha amiga Cláudia Regina Bonalume, por tudo o que já construímos juntas e por ter me incentivado a percorrer minha jornada profissional nos caminhos da política pública de esporte e lazer.

Aos colegas formadores do PELC - Programa Esporte e Lazer da Cidade, meu profundo reconhecimento pelo trabalho desenvolvido nas formações e minha gratidão pela disponibilidade em participar desta pesquisa com importantes contribuições.

RESUMO

Este estudo tem como tema a formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), criado em 2003 pelo Ministério do Esporte, desenvolvido em convênio com entidades governamentais municipais e estaduais, além de instituições de ensino públicas estaduais e federais. Este programa social tem como objetivo suprir a carência de políticas públicas que atendam às crescentes necessidades e demandas da população por esporte recreativo e lazer, sobretudo das parcelas em situações de vulnerabilidade social e econômica, reforçadoras das condições de injustiça e exclusão a que estão submetidas. Nesta linha, o objetivo geral deste trabalho foi analisar o processo formativo do PELC sob o olhar dos formadores, na busca por interpretações acerca de seu modelo, sua organização pedagógica e sua interface com as realidades de trabalho de cada formador. Por justificativa, apontamos o próprio peso do PELC que oportuniza o direito de acesso a políticas públicas de esporte recreativo e de lazer, atendendo todos os estados do país. Nestes treze anos de sua existência, o PELC trabalhou na qualificação de agentes sociais e gestores, ou seja, a própria capilaridade do programa justifica a necessidade de estudá-lo e, mais ainda, a de analisar seu processo de formação, entendendo que este é essencial em sua proposição. Tomando por base esses dados, deparamo-nos como o problema de estudo, a saber, quais as percepções dos formadores, em relação ao processo formativo do PELC? Como metodologia, optamos pelo uso da revisão de literatura, como meio de lidar com o já produzido sobre o tema, refletindo suas repercussões sobre o foco de estudo. Realizamos também análise dos documentos, como forma de estudar o PELC, sua estrutura e funcionamento. Para levantamento dos dados utilizamos uma entrevista semiestruturada on-line como instrumento de pesquisa, da qual participaram 05 (cinco) formadores, sendo um de cada região do país, selecionados a partir de sorteio aleatório. A análise de dados foi de cunho qualitativo, operando uma relação entre os dados teórico-documentais e os apresentados pelos sujeitos da pesquisa, nos permitindo o estabelecimento de interpretações que dialoguem com nosso problema, a partir do método documentário. Como conclusão, identificamos uma análise positiva das formações e de suas repercussões, para agentes e políticas, um pleno envolvimento de formadores e a capacidade de compreensão mais plena do programa e da formação em suas potencialidades e limites.

Palavras-chave: PELC, Formação, Política Pública, Esporte e Lazer.

ABSTRACT

The theme of this research is the City Sport and Leisure Program (PELC), which was created in 2003 by the Ministry of Sports and it is being developed in partnership with municipal and state governmental entities, as well as state and federal public education institutions. This social program aims to overcome the lack of public policies that meet the growing needs and demands of the population for recreational sports and leisure, especially those people in situations of social and economic vulnerability, reinforcing the conditions of injustice and exclusion to which they are subjected. Thus, the general objective of this work is to analyze the PELC formative process under the eyes of the formers, in the quest for interpretations about its model, its pedagogical organization and its interface with the work realities of each former. As justification, we point out the great significance of the PELC that provides the right of access to public policies for recreational sports and leisure, serving all the states of the country. For thirteen years, the PELC has worked in the qualification of social agents and managers. In other words, the capillarity of the program justifies the need to study it and to analyze its formation process, understanding that it is essential in its proposition. Based on these data, we have faced the research problem, namely, what are the perceptions of the formers, in relation to the PELC formative process? As a methodology, we have chosen to use literature review as a means of dealing with the construct has already been produced on the subject, reflecting its repercussions on the focus of study. We have also carried out documentary analysis, as a way of studying the PELC, its structure and functioning. To collect the data, we have conducted an online semi structured interview with 05 (five) formers, one from each region of the country, they were selected from a random draw. The data analysis was qualitative, operating a relationship between the theoretical-documentary data and those presented by the formers, allowing us to establish interpretations that dialogue with the research problem, based on the documentary method. As a conclusion, we have identified a positive analysis of the formations and their repercussions, for agents and policies, a full involvement of formers and the capacity for a fuller understanding of the program and the training in its strengths and limits.

Key words: PELC, Training, Public Policy, Sports and Leisure.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDES	Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer
CEDIME	Centro de Memória do Esporte
CND	Conselho Nacional dos Desportos
EAD	Educação a Distância
INDESP	Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto
MIMBOÉ	Sistema de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação
ME	Ministério do Esporte
ONU	Organizações das Nações Unidas
PELC	Programa Esporte e Lazer da Cidade
PNE	Política Nacional do Esporte
PPR	Professor Pesquisador Reflexivo
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PST	Programa Segundo Tempo
SINCONV	Sistema Nacional de Convênio
SNDEL	Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer
SNEAR	Secretaria Nacional do Esporte de Alto Rendimento
SNELIS	Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
VS	Programa Vida Saudável

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 POLÍTICAS PÚBLICAS	23
1.1 SOCIEDADE, ESTADO E POLÍTICA	23
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS	27
1.3 DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS	30
1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER.....	35
1.5 ESPORTE E LAZER NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO GOVERNO FEDERAL.....	39
2 PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE – PELC	52
2.1 DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO DO PELC.....	52
2.2 OS PRIMEIROS PASSOS.....	54
2.3 PROCESSO PEDAGÓGICO E DE IMPLANTAÇÃO DO PELC	58
2.3.1 IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE NÚCLEOS DE ESPORTE RECREATIVO E DE LAZER	60
2.3.2 FORMAÇÃO NO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE	64
2.4 SISTEMA DE FORMAÇÃO DO PELC.....	65
3 FORMAÇÃO HUMANA E O LAZER	72
3.1 FORMAÇÃO	72
3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ESPORTE E LAZER	77
4 AS FORMAÇÕES EM ANÁLISE: A POSIÇÃO DOS FORMADORES	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	123

INTRODUÇÃO

O esporte e o lazer são fatores de desenvolvimento humano, pois contribuem na formação integral das pessoas e na melhoria da qualidade de vida do conjunto da sociedade e não devem ser vistos como um instrumento para solucionar ou desviar a atenção dos problemas sociais (1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DO ESPORTE, 2004).

Nas últimas décadas, o Brasil vem passando por intensas transformações no processo de afirmação dos direitos sociais, cuja consciência e demanda vem significativamente crescendo, inclusive dos direitos ao esporte e ao lazer, garantidos nos art.6º e art. 217º da Constituição Federal de 1988.

Entretanto, o esporte e o lazer¹ estão ainda longe de ser direito de todos, ainda que venha ganhando espaço. As políticas públicas setoriais mais recentes são exemplos disso, dada a necessidade de se estabelecer programas governamentais nessas áreas para além da ideia hegemônica construída com base no parâmetro do esporte de alto rendimento, que sempre permeou a história da política esportiva do país.

Um dos impulsionadores da entrada do esporte e do lazer na pauta dos direitos sociais foi o campo acadêmico. Fora, durante o processo de industrialização e urbanização, na segunda metade do século XX, que os temas passaram a ser estudados de forma mais intensa. O foco inicial foi o tempo livre, considerado como sobra do tempo de trabalho, fruto da recente Revolução Industrial, que foi o marco principal do capitalismo e da divisão do tempo entre o do trabalho, o das obrigações familiares, sociais e do tempo livre. Nesse contexto, a academia avançou os estudos sobre as políticas públicas e o direito social ao esporte e ao lazer, além de se dedicar a pesquisas no campo da formação de profissionais para atuar na área.

Considerando a amplitude do tema lazer e a necessidade de delimitação do objeto de estudo, optamos por analisar o processo de formação implantado pelo Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), do Ministério do Esporte (ME). Para uma melhor compreensão do programa finalístico – o PELC –, desenvolvido atualmente pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social

¹ Embora haja a compreensão que o esporte é uma dimensão do lazer, neste trabalho serão empregados os termos “esporte e lazer”, conforme adotado pelo Ministério do Esporte.

(SNELIS), cabe, pois, uma breve apresentação. O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)² tem como missão, suprir a carência de políticas públicas que atendam às crescentes necessidades e demandas da população por esporte recreativo e lazer, sobretudo, daquelas em situações de vulnerabilidade social e econômica, reforçadoras das condições de injustiça e exclusão a que estão submetidas (BRASIL, 2008).

O programa é uma política pública de esporte e lazer executada por meio de parcerias com entidades governamentais de outras esferas (municipais e estaduais) e instituições públicas de ensino federais e estaduais. O Ministério do Esporte seleciona propostas via chamamento público – edital ou proponente específico via emendas parlamentares –, formaliza parcerias, transfere recursos federais, organiza a formação dos agentes sociais, monitora, fiscaliza e analisa a prestação de contas das referidas parcerias.

Para a implantação e desenvolvimento das ações do PELC são constituídos núcleos, sediados em espaços públicos ou privados (quadra esportiva, praças, salões comunitários, entre outros) já existentes no município, que ofereçam uma estrutura adequada para a prática de ações sistemáticas e assistemáticas. As ações sistemáticas são realizadas por meio de oficinas de atividades físicas, esportivas, culturais e de lazer, envolvendo todas as faixas etárias e pessoas com deficiência. As oficinas são gratuitas e desenvolvidas com frequência semanal em horários pré-estabelecidos. As ações assistemáticas são organizadas com regularidade durante a execução do convênio, por meio de eventos de esporte e lazer, entre os quais, festivais esportivos e culturais, gincanas, ruas de lazer, festa junina, carnaval.

Para que essas ações aconteçam é fundamental a contratação de recursos humanos para o funcionamento dos núcleos. Em sua organização operacional, o PELC prevê o atendimento de 400 pessoas por núcleo. A ação de pessoal, financiada pelo programa, estabelece limite máximo de pessoas a serem pagas com recursos do convênio. Para tanto, o quadro de pessoal deve contar com a seguinte composição: 01 Coordenador Geral, 01 Coordenador Pedagógico, 01 Coordenador de Núcleo e 06 Agentes Sociais de Esporte e de Lazer. A orientação é que devem ser selecionados agentes ligados a vivências no campo das atividades físicas,

² Os dados referentes ao PELC tem por referência o site do Ministério do Esporte: www.esporte.gov.br. Consulta realizada em 25.abr.2016.

esportivas, práticas corporais, bem como a do campo das artes plásticas, do teatro, dança e música, no sentido de proporcionar à população atendida pelo programa, um amplo leque de possibilidades de atividades.

Uma questão relevante é que os agentes sociais devem se apropriar de saberes para aplicar os conteúdos junto às comunidades contempladas pelo programa. Neste sentido, a formação desses quadros é de fundamental importância a fim de consolidar o protagonismo do arranjo educativo local, em observância aos princípios, às diretrizes e aos conceitos estruturantes da política de esporte e lazer que constituem a proposta político-pedagógica do PELC.

A formação do programa é uma ação educativa desenvolvida por meio de módulos, em tempos próprios, com conteúdos, objetivos e metodologias específicos, que se organizam assim: dois módulos introdutórios e dois módulos de avaliação, complementados pela formação em serviço, que deve acontecer de forma sistemática, coordenada pela própria equipe local. A formação modular é desenvolvida por profissionais formadores, selecionados por chamamento público, capacitados pelo Sistema de Formação – a cargo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A partir do convênio com a UFMG se passou a exigir que estes profissionais demonstrassem algum vínculo, docente ou discente, com Universidades Federais, fato que acabou contribuindo com a qualificação destes personagens. A partir desta exigência, vários buscaram capacitação em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Assim, a formação continuada, uma das demandas do PELC, se deu por dentro do próprio quadro de formadores. Como resultado, encontramos várias teses, dissertações e artigos, que versam sobre este Programa, com diferentes abordagens.

É essa formação, mais especificamente a visão dos profissionais que por ela são responsáveis, que nos propomos a analisar com esta pesquisa. Para tanto, buscaremos aprofundar estudos a respeito dos aspectos históricos, sociais e culturais que compreendem todo o conjunto de problemáticas relativas às políticas públicas de esporte e lazer, aos direitos sociais, à formação profissional no campo do esporte e do lazer, ao Programa Esporte e Lazer da Cidade e ao processo formativo de agentes sociais, sob o olhar dos formadores, sujeitos deste estudo.

Para apontar o problema da pesquisa e suas possibilidades de investigação, cumpre apresentar minha aproximação com o tema. Atuo há 26 anos como professora de Educação Física da rede municipal de ensino de Caxias do Sul/RS, fui proprietária durante 15 anos de uma escola infantil e, atualmente, tenho uma empresa de consultoria de elaboração de projetos esportivos a serem submetidos ao Ministério do Esporte e contemplados pela Lei Federal de Incentivo ao Esporte³.

Meu envolvimento direto com as políticas públicas de esporte e lazer começou a partir do ano de 2000, quando fui convidada para atuar, durante 04 anos, na gestão municipal do governo democrático popular, como diretora do departamento pedagógico e de planejamento da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer de Caxias do Sul/RS. Neste mesmo período, o governo brasileiro da época, aprofundou o projeto neoliberal como marco gerencial para o país, intensificando a concentração de poder e riqueza, que contribuiu ainda mais para a precarização do acesso aos direitos sociais.

Nesse sentido, o desafio da gestão local foi o de construir alternativas de resistência a essa visão de mundo, fragmentada e centralizada na forma de gerir políticas públicas, para uma nova proposta que favorecesse a participação e a inclusão social, política e econômica do conjunto da população, com canais de atuação diversificados, criando espaços de negociação e otimização de recursos, entre os quais, o Orçamento Participativo, adotado na definição dos investimentos públicos; as conferências municipais e plenárias temáticas, que discutiam as políticas para as diversas áreas; o Congresso da Cidade⁴.

A minha vivência na Secretaria Municipal de Esporte e Lazer permitiu o envolvimento com a elaboração, implantação, acompanhamento e monitoramento de diversos programas e projetos, envolvendo ações ligadas aos núcleos de esporte e lazer para todas as idades nos espaços públicos do município, além de ações

³ A Lei de Incentivo ao Esporte – Lei 11.438/2006 – permite que empresas e pessoas físicas invistam parte do que pagariam de Imposto de Renda em projetos esportivos aprovados pelo Ministério do Esporte. As empresas podem investir até 1% desse valor e as pessoas físicas, até 6% do imposto devido.

⁴ Adotado pela administração municipal, à época, consistia em um esforço para pensar a cidade como um todo, com a participação direta dos cidadãos e/ou por meio de seus representantes. Tinha como principal objetivo articular os mais diversos setores sociais para planejar o futuro, dialogando com a sociedade, aprofundando a democracia e ampliando os espaços de debate para o âmbito da cidade como um todo. Eram realizados como integração de todos os canais de participação, definindo o modelo de cidade que se queria construir.

voltadas à formação profissional da equipe gestora e dos agentes sociais envolvidos.

O processo foi todo construído coletivamente e permitiu visualizar a mudança possível, com resultados expressivos e reconhecidos para a melhoria do bem-estar da população. Caxias do Sul recebeu, nos anos de 2003 e 2004, a distinção de 1º lugar em qualidade de vida entre as cidades gaúchas. Acreditamos que o trabalho desenvolvido pela gestão, como um todo, contribuiu significativamente para isso. Outro indicativo da assertividade na forma de planejar e implementar a política foi o indicador de continuidade. Passadas três gestões, a maior parte dos programas continua sendo desenvolvida, embora se perceba mudanças de foco, resultado do olhar político mais conservador que governa a cidade atualmente.

Essa experiência de Caxias do Sul⁵, bem como outras experiências de sucesso em administrações públicas no campo mais progressista, no período de 1989 a 2004 fizeram parte da base referencial que o Ministério do Esporte utilizou para a implantação, em âmbito nacional, do Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC, instituído em 2003.

Assim, em 2007, fui selecionada para integrar o grupo de formadores do Sistema de Formação do PELC e, de 2008 até os dias atuais, desenvolvo mensalmente cursos de formação junto aos agentes sociais de esporte e lazer vinculados ao programa, em cidades brasileiras que firmaram convênio com o Governo Federal por meio do Ministério do Esporte.

Evidenciado meu envolvimento com o programa, tenho ciência de que um dos desafios, no caminho dessa investigação científica, é o exercício de estabelecer um distanciamento do PELC, mesmo fazendo parte do processo, para assim buscar análises mais claras sobre o programa e suas formas de organização, que de forma direta, poderão impactar minha própria atuação.

Esse conjunto de experiências despertou a necessidade de ampliar meus conhecimentos acerca de políticas públicas de esporte e lazer, de qualificar minha atuação profissional. Por isso, busquei traçar um caminho acadêmico que me permitisse aprofundar o processo de reflexão-ação-reflexão, que oportunizasse a

⁵ O relato completo dessa experiência encontra-se no artigo de minha autoria: A experiência de política pública de esporte e lazer em Caxias do Sul: o desafio de construir uma gestão planejada e participativa classificado em 3º lugar na categoria Relato de Experiência do 2º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social promovido, em 2010, pelo Ministério do Esporte.

produção de conhecimentos considerando a prática, articulando-as ao arcabouço teórico-metodológico, com autonomia pedagógica e técnica para outras investigações. Assim, me situo e procuro deixar mais evidente minhas origens e motivações na procura de compreensões referentes às questões da pesquisa.

Diante do exposto, em diálogo com a literatura e com a própria necessidade de o Programa, internamente, se avaliar constantemente, apresentamos a seguinte questão de estudo: Quais as percepções dos formadores em relação ao processo formativo do PELC?

Destarte, apontamos que este estudo objetiva analisar as percepções dos formadores em relação ao processo formativo de agentes sociais do PELC. A intenção é que, tomando por base o olhar de quem realiza a formação, possamos construir uma compreensão mais ampla de todo o processo, em sua diversidade e sob a leitura da multiplicidade de pessoas que atuam.

Por justificativa apontamos a dimensão do PELC, que oportuniza o direito de acesso a políticas públicas de esporte e de lazer, atendendo a todos os estados do país. Desde que foi instituído, o programa trabalha na qualificação dos formadores, de agentes sociais e de gestores, ou seja, sua própria capilaridade justifica a necessidade de estudá-lo e, sobretudo, de analisar seu processo de formação, entendido como essencial em sua proposição.

Segundo Cohen e Franco (2007) o princípio orientador de uma política pública social deve ser a procura da equidade, que implica a satisfação das necessidades básicas da população. Nesse sentido, o processo de formação desenvolvido pelo PELC busca dar maiores chances de efetividade à política social de esporte e lazer, pela articulação entre os objetivos traçados para o programa e os pensados por quem será responsável pela sua implementação.

Vieira et al. (2011, p.37) afirmam que o Programa Esporte e Lazer da Cidade se desafia a constituir uma política de Estado, colocando o esporte de participação e o lazer como direitos sociais a serem desenvolvidos por essa política. Os autores, no entanto, entendem que, por sua inserção baixa no plano político, tal efetivação torna-se menos viável, considerando que “a formação de políticas de Estado depende de relações políticas e arranjos mais amplos”. Acreditamos que a formação do PELC, como ferramenta de disseminação dos conhecimentos desenvolvidos

acerca das políticas públicas de esporte e de lazer, pode contribuir significativamente para elevar estas áreas a políticas de Estado.

Considerando todos esses aspectos e que a maior parte dos formadores atuais acumula experiência no Programa, há mais de oito anos, vislumbramos uma possibilidade de, com base na análise das suas percepções, identificar e sugerir elementos que contribuam para a qualificação do processo formativo e, conseqüentemente, do programa, que é uma esfera importante das ações sociais do Ministério do Esporte.

Tondin (2011, p. 84) salienta que o formador, como parte implicada, confirma, em seu discurso, a voz oficial do próprio Ministério do Esporte (ME), uma vez que, no Sistema de Formação do PELC, o formador “ocupa o lugar do elemento de ligação, do ponto de vista político-pedagógico, entre o ME e os educadores sociais de esporte e lazer, portanto, ele também é sujeito do processo de formação”.

Na maior parte das políticas públicas da área, os termos lazer e esporte aparecem ligados. No entanto, sabemos que se tratam de políticas, que, embora, tenham relação de complementaridade, têm diferenças significativas entre si. Vieira et al. (2011, p.28) afirma que atividades de esporte são realizadas geralmente com objetivos de rendimento e educação, sendo raras as atividades esportivas realizadas como lazer possuindo “caracterização do desprendimento, do divertimento por si mesmo”, sem o viés competitivo.

Cumpramos reiterar que não separaremos os termos “esporte e lazer” no decorrer da pesquisa, para manter a coerência com o programa em questão, que os trata desta forma. Entretanto, sempre que necessário, para fins de aprofundamento ou esclarecimentos, os trataremos separadamente, como, por exemplo, no concernente a aspectos da formação profissional, uma vez que o esporte é mais vinculado à área da Educação Física e o lazer é uma área multiprofissional e que dialoga com diferentes realidades e saberes. Compreender os modos como os formadores analisam o processo formativo do PELC possibilita entender a formação profissional no campo do lazer, dentro ou fora da Educação Física.

A esses aspectos, soma-se o fato de que o estudo da formação profissional em esporte e lazer vem ganhando relevância no espaço acadêmico e no âmbito das políticas públicas vigentes, sendo, portanto, um eixo privilegiado de investigação e análise. Tondin (2011) faz a opção por denominar os sujeitos que trabalham no

PELC, como “educadores sociais de esporte e lazer”, considerando que suas responsabilidades, expectativas e necessidades se assemelham às de um educador em ambiente escolar, ficando o ambiente físico identificado como a principal diferença. No entanto, é muito raro perceber a existência de programas que formem educadores para atuar fora do ambiente escolar, excetuando-se, aqui, os espaços de treinamento físico e esportivo. O pesquisador afirma que a intencionalidade do sujeito que organiza o processo de ensino-aprendizagem deve ser a busca da reflexão sobre a prática desenvolvida pelo sujeito que o recebe.

O processo de qualificação do PELC dialoga com as características da formação profissional em esporte e lazer e, por isso, é o foco de nossa análise. Como já mencionamos, o lazer é um campo que abrange, no âmbito da sua atuação, profissionais das mais diversas áreas, como Educação Física, Turismo, Hotelaria, Pedagogia, Terapias-Ocupacionais, Trabalhadores Sociais. De acordo com diversos autores que se dedicam aos estudos da temática, a maior incidência de atuação no campo do lazer é de profissionais da área da Educação Física (MARCELLINO, 2007, 2003; ISAYAMA, 2003; STOPPA & ISAYAMA, 2001).

Uma das justificativas para essa afirmação é a difusão pela mídia de uma visão de lazer como promoção e busca da qualidade de vida, apresentando assim oportunidades de intervenção dos profissionais da Educação Física, além da própria tradição da área, que desde seu processo inicial de formação, quase sempre conta com o tema em sua estrutura curricular, em diferentes disciplinas (MELO, 2003).

O lazer é um tema de significativo interesse na Educação Física, com possibilidades de formação e aprofundamento de conhecimentos em cursos de graduação, pós-graduação e especialização, ou, ainda, por meio da participação em disciplinas específicas, em eventos da temática, projetos de extensão e iniciação científica, além de várias outras ações oferecidas e concretizadas em diversas instituições de ensino, superior ou não. Vale dizer que, na atualidade, já existem no Brasil, algumas entidades científicas específicas, eventos regulares, programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* e ainda periódicos dedicados ao tema⁶.

⁶ A título de ilustração podemos citar: a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Estudos do Lazer – ANPEL; o Seminário Lazer em Debate; o Congresso Brasileiro de Estudos de Lazer – CBEL; o Seminário Nacional de Políticas Públicas de Esporte e Lazer; o Encontro Nacional de Recreação e Lazer – ENAREL; a Revista Brasileira de Estudos do Lazer; a Revista Lazer e Sociedade e a Revista LICERE.

Nesse contexto, o profissional que atua com esporte e lazer, na sua formação e pensando na sua atuação futura, tem o desafio de empregar responsabilidade às suas ações profissionais, levando em consideração a participação social, fundamentado em um entendimento ampliado das questões do lazer, pois, o tema não se restringe apenas a brinquedos e brincadeiras, como é entendido no senso comum.

O lazer é muito mais amplo, envolve sete conteúdos culturais, a saber, manuais, sociais, intelectuais, artísticos, físico-esportivos, turísticos e virtuais (SCHWARTZ, 2003; CAMARGO, 1986; DUMAZEDIER, 1980). O tema abrange três gêneros, quais sejam, prática, informação, assistência/espectador e três níveis: elementar, médio e crítico criativo, além do seu caráter de descanso, divertimento e o desenvolvimento individual e social.

Para Hernández (2004, p.45), “não há dúvida que a formação do professor é um fator essencial da qualidade da educação”. Enfatiza também a importância da pesquisa sobre a formação docente para a compreensão o processo educativo, visto que, segundo o autor, não há evidências da relação entre o que é desenvolvido nas formações e a efetiva aprendizagem dos professores. Já Cristino e Krug (2008) apontam a formação como elemento que pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores.

Outro ponto relevante é a trajetória pessoal do educador, suas aprendizagens e saberes que são construídos paralelamente à vida profissional, o que não pode e não deve ser negligenciado. Para Hernández (2004) esse é um desafio a ser enfrentado, na perspectiva da construção de caminhos para uma formação crítica e reflexiva, a fim de que os agentes assumam a responsabilidade de seu crescimento profissional e sejam protagonistas na implementação de políticas públicas de esporte e lazer.

Mesmo que não se possa afirmar que os conteúdos de uma formação sejam totalmente compreendidos, também não se deve desconsiderar a importância do processo formativo. Ele é necessário para construir os discursos em busca da unificação idealizada, para que seja entendido o propósito político-pedagógico do PELC. Para tanto, a análise de caminhos e procedimentos teóricos permite a construção de saberes, mesmo reconhecendo que são parciais, ou, ainda, que são

uma forma de compreender a realidade, entre tantas outras que poderíamos seguir no processo investigativo.

Considerando que se trata de uma proposta cujo objetivo principal é analisar as percepções dos formadores em relação à formação de agentes sociais de esporte e lazer do PELC, o caminho metodológico que propusemos seguir é o da pesquisa social de cunho exploratório, fundamentada em aspectos qualitativos. O bom método que perseguimos foi aquele que nos permitiu conhecer o maior número de coisas com o menor número de regras (CHAUÍ, 1994, apud BONALUME, 2010, p.20).

Denzin e Lincoln (2006) citam como um conceito inicial genérico, que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. O trabalho visa transformar o mundo em uma série de representações. Os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. A pesquisa qualitativa, segundo os autores, envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas visando melhor compreender o assunto. Mais de uma prática interpretativa garante uma visibilidade diferente ao mundo.

O pesquisador qualitativo atua como um *bricoleur* e confeccionador de colchas. “O *bricoleur* interpretativo produz uma *bricolagem* – ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.18). Em outras palavras, em uma dimensão qualitativa, para captar o fenômeno investigado é preciso indagar o objeto, a coisa e descrever como ele se manifesta como tal e, ao mesmo tempo, se camufla nele. Compreender o fenômeno é ir à essência e para tal é preciso decompor o todo, uma vez que a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, já que suas qualidades não são evidentes.

Considerando as características da temática, realizamos uma revisão de literatura, como meio de lidar com o já produzido sobre o tema, refletindo suas repercussões sobre o foco de estudo. A análise dos documentos foi utilizada como forma de estudar o PELC, sua estrutura e funcionamento, em especial no tocante ao processo de formação, sua organização e estrutura, tomando como documentos centrais, as diretrizes do ano de 2014 e os dados do edital do mesmo ano.

A partir de Weller et al. (2002), entendemos que o método documentário de interpretação, criado por Karl Mannheim, responde à nossa necessidade de assumir um referencial teórico-metodológico para a análise dos dados empíricos coletados em entrevistas individuais, avaliação de documentos, marcos normativos e outros materiais que contribuam para sistematizarmos e conceituarmos as experiências atóricas acumuladas, buscando identificar aspectos comuns e destoantes das percepções e atuação dos formadores.

Weller (2005) afirma que Mannheim apontava o método documentário como caminho para compreensão dos espaços sociais e visões de mundo de um determinado grupo. As visões de mundo a que Mannheim se refere são construídas a partir de ações práticas do campo que ele chama de atóricas. Explicar e conceituar teoricamente (explicitar) este conhecimento atórico (implícito) é tarefa do pesquisador, já que as pessoas diretamente envolvidas dificilmente conseguem fazê-lo. A mudança fundamental na forma de análise está em transcender da pergunta *o quê* é determinada realidade social para *como* ou *de que forma* essa realidade está constituída.

Outra diferenciação fundamental para o método documentário é entre interpretação imanente e interpretação genética. A interpretação imanente de uma realidade social é intuitiva. Para ele o processo de interpretação conta com três “níveis de sentido”, o *imanente*, que caracteriza o objeto, dado naturalmente, o *expressivo*, transmitido pelas palavras ou ações e que só pode ser interpretado na relação do sujeito e do meio social onde ocorre e o *documentário*, análise do ato, do que ele de fato significa como documento de uma ação prática. Alguns objetos como os naturais, podem ser interpretados apenas no nível imanente, já outros, como é o caso do objeto proposto para esta pesquisa, demandam os três níveis para serem interpretados em sua totalidade, pois o nível documentário só poderá ser apreendido a partir do contexto histórico e social do objeto.

Para o levantamento dos dados junto aos formadores formulamos uma entrevista semiestruturada⁷, como instrumento de pesquisa. O instrumento foi aplicado a 05 formadores, garantindo representatividade a cada região do país. A opção pela divisão geográfica se deu por percebermos que os aspectos culturais do

⁷ O instrumento foi testado e validado, a partir de aplicação com público semelhante, que não o da pesquisa.

esporte e do lazer, podem apresentar variação em um país continental como o Brasil, além das próprias diferenças formativas regionais, fatores que podem implicar concepções e construções diversas.

O estudo, que toma por base a percepção dos formadores, se deve ao envolvimento e ao vínculo desses atores sociais com o programa, possibilitando, assim, a análise sob o ponto de vista de quem faz. O processo de escolha dos 05 formadores entre os 20 profissionais, foi a partir de um sorteio aleatório, por região geográfica do país.

Após o sorteio, a forma de contato com os formadores foi via correio eletrônico, o *e-mail*, a fim de apresentar a pesquisa, fazer o convite a participar da investigação e agendar a entrevista *on-line*. A ferramenta usada foi o *Google Hangout On Air*, que é um serviço gratuito de transmissão de vídeo integrado ao *YouTube*, que permite gravar, de modo privado, conversas ao vivo, por meio de uma vídeo-chamada.

Os dados coletados pelos caminhos, aqui elencados, foram submetidos à análise a partir do indicado por Weller (2006; 2005; 2002), com o intuito de dar conta do desafio de ser mais uma etapa no processo de compreensão, para além das aparências, das dimensões da transversalidade presentes nas ações estudadas. Franco (2005) afirma que a análise de conteúdo das mensagens, dos enunciados de discursos e das informações são indicadores indispensáveis para a compreensão do que está por trás das palavras sobre as quais o pesquisador se debruça.

Tendo em vista o objeto da pesquisa, qual seja, a formação do PELC sob o olhar dos formadores, apresentamos como sequência de estudo, os quatro capítulos com os quais trabalhamos. O primeiro capítulo dedica-se a um aprofundamento dos conteúdos referente à construção histórica da relação de Estado, sociedade, política, políticas públicas, esporte e lazer no campo dos direitos sociais e a política nacional de esporte e lazer. O segundo capítulo aborda o processo de construção do Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC, a sua forma de gestão, eixos estruturantes e concepção metodológica do processo formativo dos agentes sociais. O terceiro capítulo trata sobre a formação humana e formação profissional em esporte e lazer. O quarto capítulo sistematiza uma análise crítica e reflexiva sobre todo o processo da pesquisa, apresentando e analisando os dados obtidos e, por fim, estabelecemos conclusões e considerações sobre o Programa e sua formação.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS

1.1. SOCIEDADE, ESTADO E POLÍTICA

Para uma melhor compreensão da temática das políticas públicas cumpre, a seguir, discorrer, ainda que sucintamente, sobre alguns conceitos basais, a saber, sociedade, realidade, Estado, política e políticas públicas sociais.

Quanto à sociedade, cabe registrar que a origem etimológica da palavra vem do latim *societas*, que significa associação amistosa com outros. Segundo Alves e Pieranti (2007, p.5), “sociedade é o conjunto de pessoas que estão submetidas aos ditames governamentais, não participando diretamente da gestão dos recursos públicos e das estruturas estatais”. A sociedade no senso comum é utilizada para designar o conjunto de cidadãos de um país.

Sobre a conceituação de realidade, assumimos a discussão de Berger e Luckmann (1998). Os autores partem da análise da realidade para chegar às relações sociais e aos diversos elementos que compõem estas relações. Eles advogam que a realidade se forma a partir da relação com o outro. Existe a minha realidade e a dos outros, que existe independente da minha. A minha realidade está organizada em torno do aqui, do meu corpo e do agora, são os focos da minha atenção. A realidade da qual temos consciência, o conhecimento que temos dela, é um produto da sociedade, construída pelo próprio ser humano. Assim, ao mesmo tempo em que o ser humano constrói e molda a sociedade é por ela influenciado e moldado. Esta realidade muda de acordo com o tempo e o espaço. Podemos observar estas mudanças nos diversos aspectos da vida. É nesse sentido que entendemos que as pesquisas precisam sempre conhecer e explicitar a realidade que faz parte do campo de análise.

É pela linguagem que as coisas ganham significado em determinada realidade. Berger e Luckmann (1998) afirmam que a construção da realidade se dá em três níveis: indivíduo, grupo e sociedade. O indivíduo percebe os fatos, aplica-os a seus valores e obtém seu conhecimento, formando assim sua ideologia. Esse indivíduo pertence a vários grupos ou a uma classe. Suas ideias ajudarão a formar a ideologia desses grupos e dessa classe, juntamente com o contexto social. Os vários valores e ideologias coexistem interagem, subjugam-se e formam o que pode

ser chamado de ideologia, o conjunto de ideias da sociedade, que influenciam e são influenciadas pelos indivíduos e grupos. “A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social” (BERGER & LUCKMANN, 1998, p.87).

Cabe trazer ao diálogo, o que Rua (1997, p.1) assevera acerca da principal característica das sociedades modernas, a saber, “a diferenciação social”. Segundo a autora, as pessoas possuem atributos diferenciados, como: idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, como também possuem ideias, valores, interesses, aspirações diferentes e desempenham papéis diversos no decorrer da vida. Por isso, essa diversificação faz com que a vida em sociedade seja complexa e, geralmente, envolta em conflitos: de opinião, de interesses, de valores. Para que a sociedade possa sobreviver e progredir, os conflitos devem ser mantidos dentro de limites administráveis e, para isto, existem dois meios: a coerção e a política (RUA, 1997). Ocorre que quanto mais a coerção é utilizada maior seu custo e menor o efeito, o impacto.

Assim, o caminho da política regula os fatos sociais e dirime os conflitos. Durkheim (1978, p.23) aponta a “necessidade da constituição de regras, normas e padrões de conduta aos indivíduos”. Assim sendo, as escolhas são delimitadas pelas fronteiras do social, quem as ultrapassa sofre as consequências e as punições e vai sendo classificado de acordo com as suas ideias como alienado, revolucionário, louco e assim por diante. A sociedade tende a excluir, de diversas formas, os extremos.

Berger e Luckmann (1998) observam como determinados comportamentos e atitudes se incorporam à vida social, se institucionalizam. Iniciam pelo controle social primário, que é dado pela existência a intuição. Institucionalizar é fazer algo tornar-se hábito, típico, em determinada cultura. Processo tipificador é o mediador entre a ideia e o cotidiano, permite que o indivíduo possa prever ações do outro e do ambiente. O ser humano é um produto social de determinada realidade que chega a ele pela tradição, ou seja, o sujeito nasce em uma realidade já institucionalizada com tipificações que dizem como as coisas devem ser, no entanto é o próprio hábito que permite que haja o estreitamento das opções e abre o primeiro plano para a deliberação e a inovação.

A inovação e a transgressão, mesmo que positivas a determinadas realidades sociais tendem a ser questionadas e muitas vezes rejeitadas. Quando conseguem sobreviver, temos a legitimação, que é o processo de definir o significado de segunda ordem, ou seja, produzir novos significados que integram os já existentes. Os autores afirmam que quanto mais a conduta é institucionalizada e legitimada tanto mais se torna previsível e controlada.

É o conjunto das instituições que origina a ordem social, que existe unicamente como produto da atividade humana, provém das demandas geradas pelo equipamento biológico do homem que o obriga a interagir, inicialmente por sobrevivência e depois para a criação de um ambiente de direção dos impulsos.

Esses processos são determinados de acordo com cada realidade e interpretados de diferentes formas pelos pensadores. Para Durkheim (1978, p. 24) a sociedade “é um todo harmônico, interdependente e complementar”, em que cada membro, como um ser único está ligado aos demais numa estrutura de solidariedade e a divisão social do trabalho parece criar uma relação de interdependência entre os seres humanos.

Simionato e Costa (2012, p. 11) asseveram que, na visão de Marx, uma sociedade se identifica pelas relações de como os seres humanos transformam o mundo pelo trabalho, constituindo a divisão da sociedade por classes sociais que se mantêm por meio de ideologias dominantes, ou seja, entre “proprietários dos meios de produção [elite] e os proprietários da força de trabalho”.

Já Weber (1989, p. 45) afirma que a sociedade é “um sistema de poder, que se constitui nas relações e perpassa todos os níveis, desde as relações de classe, a governados e governantes, como nas relações cotidianas na família ou na empresa”. A sociedade pressupõe uma organização de funções inter-relacionadas hierarquicamente. Quando alguém detém uma função, significa que exerce um poder em proveito alheio e não em benefício próprio, pois vivemos numa sociedade organizacional: hospitais, escolas, clubes, igrejas, empresas, administração pública, entre outras.

O Estado é também uma forma organizacional, só que de natureza política. É composto por instituições públicas que representam, organizam e que deveriam atender os anseios da população que habita o seu território. Entre essas instituições, podemos citar o governo, o exército, as prisões, os hospitais e escolas públicas.

Segundo Comparato (1987, p.28), “o Estado é uma organização impessoal e permanente de poder que se opõe ao poder pessoal. O Estado é uma entidade com poder soberano para governar um povo dentro dos limites de um território”. Já Weber (1989, p.56), reforça a ideia de que “o Estado é uma comunidade humana que dentro dos limites de um território reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física”. A violência não é o único instrumento de que se vale o Estado, mas é seu instrumento específico de coerção. Quanto a isso, Chauí (2000) denuncia que por meio do Estado as classes dominantes montam seus aparelhos de coerção e de repressão social para que a sociedade se submeta às suas regras.

Segundo Chauí (2000, p. 475-476), o Estado, por meio de seus governos (executores de ações de programas e projetos), tem:

- autoridade para gerir recursos do fundo público arrecadado por meio dos impostos, taxas e tributos;
- autoridade para promulgar e aplicar as leis referentes aos crimes, aos direitos e às obrigações dos membros da sociedade;
- autoridade para usar a força (polícia e exército) contra aqueles que forem considerados inimigos da sociedade (criminosos comuns e criminosos políticos) e poder de decretar a guerra e a paz.

Ainda sobre a conceituação de Estado, destacamos a definição de Alves e Pieranti (2007, p.4), a saber, “o conjunto de estruturas político-administrativas, organizadas em conformidade com regulamentações legais originadas no âmbito público”. Por oportuno, a fim de distinguir o conceito de Estado de governo salientamos a definição de Levi (2000, p. 553), para quem o governo “é o conjunto de pessoas que exercem o poder político”.

Assim, conforme afirma Comparato (1987, p.23) o “poder político é o poder mais geral de todos, é o poder que organiza ou permite que se organizem todos os demais poderes numa sociedade”. Por isso a importância da legitimidade do poder, visto que deve ser respeitado e reconhecido como justo.

Os atores sociais possuem diferenças, são pessoas distintas, com culturas, comportamentos e interesses diferentes. Os interesses de uma classe empresarial não são os mesmos de uma classe trabalhadora. Então, para que haja na sociedade um espaço de diálogo para expressar suas diferenças, seus conflitos, seus direitos e obrigações, em contraponto à coerção, foi desenvolvida a política a fim de regular esses interesses em comum.

A política, segundo Rúa (1997, p.7) “consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”. Assim, a política, de acordo com Weber (1989, p.56), é “um conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder”. Cumpre lembrar que a política também envolve a possibilidade de coerção, mas não se limita a ela.

Segundo Chauí (2000, p. 473), os gregos e romanos, diante de governos despóticos, inventaram a política e com isso:

separaram privado do público e impediram a identificação do poder público com a pessoa do governante; separaram autoridade militar e poder civil, subordinando a primeira ao segundo; separaram autoridade religiosa e poder laico, impedindo a divinização dos governantes; colocaram a lei como expressão de uma vontade coletiva e pública, definindo direitos e deveres de todos os cidadãos; retiraram dos indivíduos os direitos de fazer justiça com as próprias mãos, pois o uso da força passou para o Estado; e criaram um fundo público – bens e recursos que pertencem a sociedade.

A política tem papel importante na organização da sociedade, que internamente dividida, discute, delibera e decide a aprovação ou rejeição das ações que dizem respeito a todos os seus membros. Segundo Martins (2008, p. 7), “política é o conjunto de ações coletivas ou individuais que expressam ideais e podem determinar os rumos de uma sociedade, de uma nação, de uma época”. Dessa forma, entende-se que toda a política se relaciona a seres sociais a ela associados, em determinado período histórico em que se estabelece.

1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS

No âmbito público, tendo como atores principais os governos, nascem as políticas públicas, voltadas à regulação de áreas específicas. As políticas públicas, segundo Höfling (2001, p.31) seriam “o Estado em ação”.

A política pública é caracterizada pela tentativa de os governos satisfazerem as demandas sociais, por meio de procedimentos formais e informais de resolução de conflitos (RUA, 1997). As políticas públicas geralmente envolvem mais do que uma decisão e requerem diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.

Segundo Frey (2000, p. 219), os programas concretos, elaborados por agentes planejadores, seriam o “resultado de um processo político, intermediado por estruturas institucionais, que reflete interesses de diferentes atores, que discutem acerca de decisões a serem tomadas”.

Essas interações possuem como resultado a formação de uma agenda, dentro da qual se configuram os problemas de política a serem solucionados pelo governo em questão. O termo “problema de política” significa o conjunto de valores não realizados, necessidades ou oportunidades que identificadas, podem ser atingidas por meio da ação pública. Areias e Borges (2011), baseados em Coutinho (2008), afirmam que, da mesma forma que, em outros âmbitos da vida social, as políticas públicas são influenciadas pelas lutas de classe, nas quais os trabalhadores buscam a garantia de direitos sociais como uma conquista.

Segundo Frey (2000, p.219), “as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados”. Neste sentido, embora exista uma tendência sequencial de informações acerca da construção e análise de políticas públicas, é preciso ter presente que tal tendência tem como único objetivo facilitar a organização das informações, mas não pode ser entendida como regra, considerando que a totalidade de aspectos envolvidos não cabe em esquemas sequenciais.

Os resultados das decisões concretizadas em políticas públicas dão origem a planos, programas e projetos, que devem ser planejados, executados, monitorados e reformulados para intervir em determinada realidade social.

Um plano seria a soma dos programas que procuram objetivos comuns, assim, ordena os objetivos gerais e os organiza em objetivos específicos, os quais serão os objetivos gerais dos programas. Um programa é um conjunto de ações que buscam solucionar uma parcela de um problema social, para tanto, estabelece as prioridades da intervenção e disponibiliza os recursos. Um projeto, geralmente está associado a um programa e é planejado num conjunto de ações para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo.

É importante atentar para o fato de que planos, programas e projetos representam apenas a parte operacional mais próxima da materialização das políticas públicas, não são, por si só, representativos de uma política pública definida, quando não há uma relação coerente entre a elaboração das propostas e

as ações no contexto social. Por isso, é de fundamental relevância o papel do gestor para que o exercício da sua função possa gerar impactos positivos para o desenvolvimento social.

A política pública, de acordo com Tondin (2011, p.26), “é aquela em que o termo público se refere a todos, não apenas ao Estado, ou a grupos específicos e até mesmo a interesses individuais”. Segundo o autor, o caráter público tem por base algumas características:

(1) ter uma linha de orientação sob a responsabilidade pública e o controle da sociedade; (2) concretização de direitos sociais conquistados pela sociedade, materializados em programas, projetos e serviços; (3) guiar-se pelo interesse público e não pelo particular; e, (4) visar à satisfação das respostas sociais em detrimento do econômico (TONDIN, 2011, p. 26).

As políticas públicas têm funções relevantes. Entre as quais, apontamos a efetivação de direitos sociais conquistados pela sociedade e garantidos por leis, e a distribuição de bens públicos financeiros e materiais, de forma transparente e com facilidade de acesso, de caráter universal, ou seja, de todos e para todos (PEREIRA-PEREIRA, 2009). De acordo com Souza (2006, p.04), entendemos que “a formulação de políticas públicas se constitui no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”.

Os governos devem apresentar uma capacidade de formulação própria das políticas públicas, mas, a depender do momento histórico e político do país e da convicção do grupo que ocupa no executivo, é importante que a sociedade participe do processo, representada pelos movimentos sociais, grupos de interesse e outros segmentos que possam contribuir para a consolidação de ações democráticas.

Atualmente, nos países em desenvolvimento, há uma tendência de fortalecimento das políticas públicas de caráter participativo. Tondin (2011, p.27) afirma que

[...] muitas vezes, essa tendência ocorre a partir da proposta dos próprios partidos políticos, que apresentam seus conteúdos programáticos à participação popular para a formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas, em especial as políticas sociais.

A possibilidade de construção de políticas de forma participativa nos leva a querer compreender, de modo mais amplo, aquelas que assumem caráter relevante na consolidação de um novo estado político, que levem à construção de uma

sociedade justa e equitativa. Estamos falando das políticas públicas sociais, que abordaremos a seguir.

1.3. DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

O advento da Revolução Industrial no século XVIII proporcionou uma elevação da demanda por direitos sociais. Neste período, houve a consolidação do capitalismo, que se tornou o modo de produção predominante. Com o passar do tempo, as mudanças tecnológicas causaram impacto no processo produtivo com substituição da mão-de-obra dos trabalhadores pelas máquinas. Para aumentar e manter o lucro máximo, o dono do capital, ou seja, a classe burguesa impunha um ritmo de trabalho de 16 horas diárias, o trabalho infantil e das mulheres, sem direitos e em péssimas condições locais. Para combater essa exploração, a classe operária criou movimentos e sindicatos para reivindicar direitos sociais.

A constituição desses espaços de afirmação de direitos, de construção de relações sociais igualitárias, pautadas por princípios democráticos tem se traduzido em um desafio para a humanidade, sobretudo em tempos marcados pela negação desses direitos como decorrência da globalização excludente. O processo de produção e distribuição da riqueza contribui para o aumento da concentração do capital nas mãos de uns poucos privilegiados, condenando maior parte das pessoas à pobreza e ao desemprego.

Os direitos sociais, entre eles o lazer, foram reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em 1948, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e detalhados no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CANDAU, 2003). A declaração trata dos direitos sociais, civis e políticos, no rol dos direitos humanos universais, que contempla o direito ao trabalho, ao salário igual por trabalho igual, à previdência social em caso de doença, velhice, morte do arrimo de família e desemprego involuntário, a uma renda condizente com uma vida digna, ao repouso, ao lazer e à educação.

Historicamente, segundo Benevides (2005) o processo de democratização, no Brasil e na maioria dos países da América Latina, foi marcado por regimes autoritários, e a superação dessa realidade, conquistada por meio da pressão de movimentos sociais e de trabalhadores, abriu espaços não apenas para a afirmação

de direitos humanos, mas também para a pretensão de reparar as violações cometidas ao longo da história do nosso país, legitimadas pela cultura escravocrata e machista.

A concretização da maioria dos direitos sociais depende de uma atuação forte do Estado, razão pela qual boa parte dessas normas é de eficácia limitada, devido a diferentes concepções ideológicas, falta de planejamento de políticas públicas eficazes, ficando assim, perceptível a insatisfação de diversas classes ou ramos da sociedade por não terem os seus direitos atendidos (GUTIERREZ e URQUIZA, 2013).

No Brasil, com a Constituição de 1988 estes direitos sociais conquistaram, na letra da lei, maior reconhecimento, o que deveria garantir aos cidadãos o pleno acesso e, conseqüentemente, a redução das desigualdades sociais. Telles (1999) lembra que essa conquista foi resultado de muitos debates e embates que mobilizaram cidadãos por parâmetros mais justos e mais igualitários no ordenamento do país. Como avanços da Constituição podemos citar a previsão do seguro social coletivo, que amplia os direitos da população e retira a restrição que tornava os serviços, direitos exclusivos de quem contribuísse. A assistência social foi incluída como política pública de seguridade social, junto à saúde e à previdência; a educação foi reafirmada como direito dos cidadãos e como dever do Estado, cuja oferta deve ser gratuita do ensino infantil ao nível superior; o lazer, o esporte, a alimentação, o trabalho e os direitos dos trabalhadores rurais e urbanos, a moradia, a segurança, a cultura, o meio ambiente ecologicamente equilibrado e a proteção à maternidade, à infância e aos idosos passam a ser considerados direitos sociais.

A Carta Magna permitiu também a incorporação de novos elementos culturais da sociedade, abrindo espaço para a prática da democracia participativa. O processo representou, no plano jurídico, a promessa de afirmação e extensão dos direitos sociais, ao estabelecer mecanismos de democracia direta como plebiscitos, referendos, projetos de iniciativa popular e conselhos de gestão setorial.

Coutinho (2000, p.62) considera os direitos sociais como aqueles que “permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza material e espiritual [e cultural] criada pela coletividade”. Telles (1999) os coloca entre as prerrogativas da vida social com igualdade e justiça, na ótica da palavra que os pronuncia, o que significa muito mais que a garantia de mínimos vitais de sobrevivência. A autora

trata da dificuldade que o Brasil enfrenta para caracterizar e consolidar a noção de direitos sociais, como consequência de sua desvinculação dos parâmetros da justiça, da igualdade e associação a custos, ônus ou privilégios corporativos que, supostamente, precisariam ser superados para que o país possa crescer.

Telles (2006, p.138) ressalta que “pelo ângulo da dinâmica societária, os direitos dizem respeito, antes de mais nada, ao modo como as relações sociais se estruturam”. Trata-se do reconhecimento do outro como sujeito de “interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas”. A autora assinala que é preciso que haja cultura pública democrática aberta ao reconhecimento da legitimidade dos conflitos e dos direitos demandados pelos variados sujeitos.

Para que, além de garantidos, os direitos se estruturem em uma linguagem pública, Telles (2006) trata da necessidade da constituição de espaços públicos nos quais as diferenças e os conflitos possam se expressar e se representar em uma negociação possível e uma convivência democrática. A autora chama atenção para o fato de que muitos cidadãos e cidadãs sequer têm consciência do “direito a ter direitos”.

A questão da igualdade e da justiça é complexa e polêmica na sociedade atual, dividida internamente pelas diferenças de classe, de gênero, etnia, raça, credo, orientação sexual ou origem. Por isso a autora defende que se coloque a pauta dos direitos na ótica dos sujeitos que os pronunciam, carregada de positividade, e não na de resposta a um suposto mundo das necessidades e carências, repleto de negatividades. Dar voz para que os sujeitos tratem das questões que lhes dizem respeito para

inscrever na cena pública suas formas de existência, com tudo o que elas carregam em termos de cultura e valores, esperanças e aspirações, como questões relevantes à vida em sociedade e pertinentes ao julgamento ético e à deliberação política (TELLES, 1999, p.5).

A autora ainda aponta para os efeitos devastadores do modelo econômico neoliberal adotado pelo Estado Brasileiro na segunda metade da década de 90, que corroía as possibilidades de avanço dos direitos sociais, construídas pelo campo democrático, em anos anteriores. Como se fosse um filme, podemos reprisar a fala da autora para os dias atuais, apenas alterando a data e acrescentando o agravante da afronta ao Estado democrático de direito que, à época, não se encontrava ameaçado.

A neutralização da dimensão ética da justiça e da igualdade em nome dos critérios de eficácia e racionalidade técnica da economia, passa pela imposição de uma ordem pública subtraída das esferas políticas de representação, negociação e interlocução [...]. A rigor, o que está em jogo é a demolição desse horizonte – horizonte de possíveis – por via de um aprisionamento da ação e do pensamento em um presente tramado pela lógica, percebida como inescapável, do mercado (TELLES, 1999, p.8).

Os direitos sociais devem permitir que o cidadão, sem distinção, disponha de serviços que garantam uma efetiva qualidade de vida ou, como diz o sociólogo inglês Marshall (1967, p.47), permitam que o cidadão tenha uma vida de ser civilizado, para tanto “o Estado deve garantir o direito à vida, o direito à igualdade, o direito à educação, o direito de imigração e emigração e o direito de associação”.

Menicucci (2006, p.34) aponta que, “os direitos sociais são aqueles que permitem reduzir os excessos de desigualdade gerados pela sociedade de mercado e garantem um mínimo de bem-estar social”. Cumpre assinalar, devemos entender bem-estar como um direito humano, que demanda acesso, garantia e efetivação das necessidades básicas.

Diante desse cenário de disputa, de perdas e conquistas, avanços e retrocessos, percebemos que as políticas públicas sociais não são uma decorrência natural do Estado, geralmente derivam da mobilização e organização da classe trabalhadora, que juntamente com outras instituições organizadas da sociedade civil e representantes dos interesses populares, construíram caminhos e possibilidades para ampliar o atendimento de suas demandas e a garantia de seus direitos sociais.

Para assegurar que os direitos sociais dos cidadãos se convertam em políticas públicas fazem-se necessários o planejamento e a implantação de um conjunto de ações e programas sociais de iniciativas do poder público e da sociedade como um todo, em torno de objetivos comuns e com participação popular, esta, imprescindível para a consolidação do Estado democrático de direito. Ampliar oportunidades e garantir direitos constituem a mola propulsora para imprimir sustentabilidade à democracia em nosso país.

Conforme Demo (1996), a democracia é um sistema sociopolítico, no qual se procura negociar conflitos e divergências, para isso a sociedade civil precisa se organizar e exercer a participação ativa com vistas à garantia de seus direitos básicos.

A participação social é compreendida como controle social, ou seja, controle da sociedade sobre as ações do Estado e, conseqüentemente, sobre os gastos

públicos. Esse controle se constituiu no período de democratização do Estado brasileiro como resultado das mudanças na relação entre Estado e sociedade. Cabe, então, apresentar, dada a pertinência, o destaque de Echer e Bonalume (2004) sobre gestão participativa. As autoras advogam que a gestão participativa promove a superação do centralismo de decisões e o envolvimento das lideranças oriundas da sociedade civil com a gestão pública na construção das políticas e ações de interesse coletivo.

Podemos citar como avanços relacionados à participação social, alcançados especialmente após a Constituição de 1988, a criação de Conselhos de Direitos em quase todas as políticas sociais, a realização de conferências nas diversas áreas e instâncias e um avanço, ainda que tímido em políticas transversais como mulheres, igualdade racial, direitos humanos, pessoas idosas e com deficiência. Nesses fóruns de diversos formatos e representatividades, reivindicam-se direitos e provocam-se debates e a elaboração de políticas públicas alternativas com variados segmentos do poder público e da sociedade civil.

Segundo Telles (2006, p. 157),

Essa movimentação tem o efeito de reinventar a política, ao colocar em foco o jogo das responsabilidades envolvidas nas várias circunstâncias que afetam existências de grupos sociais ou de populações inteiras, e de acenar com possibilidades efetivas, inovadoras e por vezes inusitadas de ação política e intervenção pública.

Entretanto, conforme já mencionado, como efeito a adoção do regime neoliberal, nos anos 1990 e início dos anos 2000, amargamos retrocessos no campo dos direitos sociais, com indicativo de intensificação desse processo, no presente momento⁸, cujas medidas caminham para a redução do papel do Estado, financeirização⁹ do capital, entre outras que retiram direitos dos trabalhadores. Telles (2006, p.19) afirma que “a reposição das exclusões e discriminações no solo social tem a ver com o mesmo modo como direitos, leis e justiça social montaram os

⁸ Esta afirmativa está relacionada às recentes medidas adotadas pelo governo brasileiro em 2016, após a deposição da Presidenta eleita Dilma Rousseff, em relação a questões como a MP 241, que congela os gastos públicos por 20 anos em políticas sociais como saúde e educação, o fim obrigatória da participação da Petrobrás na exploração do pré-sal, as reformas trabalhista e previdenciária e a própria aliança com partidos que defendem o neoliberalismo, como é o caso do PSDB.

⁹ Quando dinheiro inconversível funciona como meio de pagamento internacional, abrem-se as portas para a chamada **financeirização** da economia, fenômeno potencialmente gerador de crises.

termos da cidadania brasileira e teceram as figuras do Brasil moderno”. Para a autora a forma como os direitos sociais foram configurados no país e as relações que permearam esta configuração bloqueiam “os princípios de uma universalização possível dos direitos na trama das relações sociais” (TELLES, 2006, p.19). Até hoje seguimos nos debatendo em torno das dificuldades da universalização de direitos em uma sociedade desigual, além de diferenciada e multifacetada na ordem de suas contradições.

Enfim, a compreensão do significado de democracia e o cenário que foi desenhado após o regime militar, com seus avanços e retrocessos, contribuíram para demarcar o espaço para a implementação de políticas públicas sociais em diversas áreas, inclusive na área do esporte e do lazer, temática de extrema importância deste estudo.

O lazer e o esporte considerados como direitos sociais, contemplados nos artigos 6º e 217º, respectivamente, da Constituição Federal Brasileira de 1988, representam uma nova visão dessa temática por parte do aparato legal e, assim, inseridos em um novo estágio da agenda pública: o do processo de política pública.

1.4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER

O esporte e o lazer, como diversão, parecem ter entrado na pauta da gestão pública considerados como problema, no fim do século XVIII, período em que as autoridades inglesas passaram a ver as diversões, especialmente as das classes populares, como potencialmente perturbadoras da ordem social, uma vez que se opunham à lógica do trabalho, à época, recentemente implantada, por permitir o encontro de pessoas que enfrentavam o mesmo tipo de dificuldades, favorecendo o pensar sobre elas e, conseqüentemente, potencializando a mobilização e a busca de superação. A burguesia daquele tempo passou, então, a se preocupar em controlar o tempo de não trabalho, justamente para garantir o trabalho, como idealizado. Manter os corpos saudáveis, aptos e prontos para o trabalho era condição necessária a qualquer atividade a ser realizada fora dele (PORTER, 1992).

Melo (2003) observa que, apesar de cercear as práticas de lazer, a classe dominante apropriou-se delas para devolvê-las de forma mais organizada, tanto em

grandes eventos esportivos como em atividades vinculadas às igrejas, ou ainda em forma de produto a ser comercializado.

[...] o lazer é uma experiência cultural que não é apenas determinada mecanicamente pela base econômica, nem tampouco é livre e idealizada. É fruto da expressão ativa de relações sociais e das lutas que se estabelecem no cotidiano das camadas populares (MELO, 2003, p.55).

Padilha (2000) entende que o status adquirido pelo lazer é resultado de conquistas dos trabalhadores ao longo dos séculos em âmbito mundial. A luta em busca de melhores condições de trabalho teve como um de seus resultados a ampliação das reivindicações de opções para o uso do tempo fora do trabalho.

Ainda segundo o autor, o esporte e o lazer, por serem parte de um campo de disputas, nas políticas públicas, vêm sendo desenvolvidos, ou não, com diversos vieses como o papel atribuído a essas políticas, especialmente nas pautas ou problemas transversais, os interesses que as constituem, as relações de classe e de pares dialéticos, como público e privado; liberdade e controle; autonomia e heteronomia; Estado e sociedade civil; mercadoria e direito social; rendimento e desenvolvimento humano, o que reflete no sentido, no significado e na forma como são tratados.

O esporte e o lazer estão ainda longe de ser direito de todos, mas vem ampliando espaços, considerando-se as políticas públicas setoriais das últimas duas décadas, quando as demandas sociais criaram a necessidade de se estabelecer programas governamentais de esporte e lazer, nas três esferas municipal, estadual e federal. O contexto favoreceu a discussão de diretrizes, formação de gestores e agentes, a qualificação de práticas de gestão, a análise de experiências exitosas e debates sobre limites vividos de modo a efetivar a implementação pretendida e o estabelecimento de ações sólidas de participação social.

Pensar e discutir políticas públicas de esporte e lazer no Brasil é um fato um tanto recente, propiciado, de um lado, pelo crescimento das possibilidades de consumo de bens e serviços e, de outro, pela organização da sociedade civil (terceiro setor) e do poder público, que passaram a reconhecer a necessidade de assegurar o direito constitucional ao esporte e ao lazer e suas possibilidades de atuação no plano cultural. Com a intensificação do debate a respeito das políticas públicas, especialmente de cunho social, dá-se início ao questionamento acerca do padrão histórico que caracterizou sua implementação até então (seletivo,

fragmentado, excludente e setorizado), bem como da necessidade de democratização dos processos decisórios (BONALUME e ECHER, 2009).

Outro desafio enfrentado pelo campo das políticas públicas de esporte e lazer, desde a década de 1980, é o de se afirmarem como áreas portadoras de demandas e conteúdos específicos, superando a visão do lazer e do esporte como atividades compensatórias, ou de suporte e colaboração a outras consideradas hierarquicamente superiores. Gualberto e Linhales (2009) destacam que, apesar dos avanços, é preciso atentar para a necessidade de se seguir buscando uma visão e uma intervenção do esporte que supere o tradicional viés utilitarista, entre os quais, o de combate à violência, de redução do consumo de drogas, de diminuição da evasão escolar, incremento da saúde da população.

A inclusão social pelo esporte e lazer implica “promover e garantir o acesso ao esporte, ao lazer, à educação, à saúde, à segurança pública e outros bens sociais de modo qualificado e igualitário a todos” (GUALBERTO e LINHALES, 2009, p.190). Mais do que oferecer programas e atividades, uma política pública precisa criar condições para que o esporte e o lazer passem a ser valores indispensáveis na vida das pessoas, mudando a qualidade de vida e fazendo com que a população passe a exigir seus direitos ao poder público. São muitas as reivindicações de pessoas com várias necessidades sociais, que incluem o esporte e o lazer em um conjunto de demandas e ações por cidadania e por qualidade de vida. Essas reivindicações devem-se, principalmente, ao número significativo de pessoas que ainda estão excluídos do acesso a direitos fundamentais como saúde, educação, assistência social, logo, o acesso aos direitos sociais como o esporte e o lazer torna-se uma possibilidade ainda mais distante.

Assim, os obstáculos para a vivência plena das possibilidades de práticas e conhecimentos vão desde as condições econômicas, que restringem o acesso dos cidadãos às atividades disponíveis no mercado e a não disponibilidade de opções públicas e gratuitas à falta de condições de transporte, de emprego, de alimentação, educação, saúde, moradia e segurança. Cabe ainda assinalar a supervalorização da sociedade ao trabalho e o preconceito com o lazer e a escassez de políticas universais nesses setores como entraves a essa plena vivência.

Percebe-se a existência de uma cultura dominante que se constitui por variações demarcadas por desigualdades profundas de acesso à prática e ao

conhecimento do esporte e do lazer, que se acentuam em relação a aspectos como classe social, gênero, orientação sexual, faixa etária, etnia, diversidade cultural e habilidade física.

Percebidas essas diferenças, que evidenciam a situação, Melo (2003, p.99) sugere “uma atuação que vise contribuir para a ampliação da consciência social do local”. Para tanto, precisamos estar atentos aos movimentos gerados pela população, realizar abordagens livres de “moralismos e conservadorismos e afastar-se de posturas ingênuas, extremamente otimistas ou pessimistas a respeito da possibilidade de intervenção” (MELO, 2003, p.99).

Melo (2003) indica também outros aspectos importantes a serem considerados nos processos de planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das políticas públicas de esporte e lazer:

[...] trabalhar os diversos interesses humanos (conteúdos culturais do lazer); construir o equilíbrio entre o consumo e prática das atividades culturais; ampliar o acesso às manifestações da cultura erudita; resgatar as manifestações da cultura popular; criticar as da cultura de massa; e ser uma forma de contribuir para a conscientização dos envolvidos, com a compreensão da dupla dimensão educativa do lazer, sem que isso signifique abandono das características de ludicidade dos momentos de lazer (MELO, 2003, p.126).

Ramos (2011) traz aspectos a serem considerados no planejamento das políticas públicas de esporte e lazer indicando a necessidade de iniciar o processo considerando os avanços e os desafios que as políticas de esporte e lazer enfrentam, realizando um diagnóstico completo da realidade, que contemple espaços e equipamentos existentes ou necessários, sua utilização e distribuição, os interesses e necessidades da população a ser atendida, os recursos materiais, humanos e orçamentários existentes e necessários.

Segue a autora destacando a necessidade de construção participativa de um plano de ação, que considere as diretrizes norteadoras da gestão, criando processos interativos organizados e planejados para permitir o envolvimento dos diversos atores no planejamento, execução, monitoramento e avaliação das ações. Por fim, salienta o pesquisador que os dados coletados no monitoramento e avaliação são elementos para revisar o planejamento e qualificar as ações.

Uma política pública de esporte e lazer, pensada dessa forma contemplará eixos como: planejamento e gestão coletiva; organização geral das ações; avaliação de processo, programas e impactos; ações intersetoriais envolvendo,

principalmente, outras políticas sociais; formação permanente de recursos humanos, investimento na construção, animação sociocultural e manutenção de espaços e equipamentos; inclusão social, acessibilidade a espaços e a vivências de esporte e lazer diversificadas, caráter educativo em todas as ações; diversidade cultural; ludicidade e intergeracionalidade (RAMOS, 2011).

Dessa forma, entendemos que o esporte e o lazer estarão sendo tratados como construção humana e cultura corporal, direitos sociais, histórica, econômica, política e culturalmente situados, que demandam políticas públicas universais e continuadas, como possibilidade de contraponto à lógica social de desigualdade, exclusão e desrespeito às diversidades e com grande potencial de articulação com outras políticas para o desenvolvimento humano. É um verdadeiro desafio num país continental como o Brasil desenvolver políticas públicas com esse caráter.

Desse modo, passamos a analisar o processo de desenvolvimento do esporte e do lazer como política pública do governo federal, com intuito de perceber aspectos que indicam avanços e limitações, ambos entendidos como resultado de características, sentidos e significados específicos em cada período histórico.

1.5. ESPORTE E LAZER NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO GOVERNO FEDERAL

Esporte e lazer como políticas públicas sociais no Brasil têm passado por um processo histórico contínuo, marcado por situações, segundo Pinto (2014, p. 61), “sustentadas por políticas diferentes, até mesmo contraditórias, onde cada uma tem o desejo de promover certo tipo de sociedade e determinadas relações entre sujeitos, instituições e setores sociais”.

Apesar de estarmos tratando o esporte e o lazer de forma conjunta, como já esclarecido anteriormente, há momentos em que é necessário apontar distinções. A entrada desses temas na agenda das políticas públicas brasileiras é um deles, por isso temos que abordá-los inicialmente de forma separada, em busca do momento em que se encontram na história das políticas públicas brasileiras.

Com histórico inicial, totalmente vinculado às práticas esportivas nas instituições militares, os registros mais significativos em relação ao esporte como

política pública, fora daquele ambiente, remetem à década de 1930, no advento do Estado Novo, e posteriormente, em especial, à Era Vargas e à Ditadura Militar. Nesses contextos, em linhas gerais, o esporte era entendido muito mais como uma política de Estado com vista ao desenvolvimento da Nação, ao fortalecimento do patriotismo, à disciplina do trabalhador, a mera distração a fim de desviar o foco da violação e restrição de direitos, do que contemplar os aspectos sociais, culturais e de prática em si.

Athayde (2014) afirma que as políticas sociais protecionistas do governo Vargas, mais do que o bem-estar social visavam o apoio popular ao governo burocrático autoritário. A ação do Estado no setor esportivo, de caráter compensatório e funcionalista, também atendia interesses intrínsecos à própria estrutura estatal, em detrimento da demanda da sociedade brasileira, mesmo a organizada esportivamente. Esse tipo de relação entre o Estado e o esporte se perpetuou para além do período estado novista, adentrando a década de 50 e o período da ditadura militar, quando recebeu apenas novas conformações focadas nos objetivos do novo regime. O autor destaca como mudança ocorrida no período militar, a extensão da prática esportiva ao conjunto da população que, segundo ele, “de forma inconsciente, o projeto de massificação esportiva proposto pelo regime militar instituiu o registro primário e incipiente da perspectiva do esporte como direito do cidadão e dever do Estado” (ATHAYDE, 2014, p.380). Exemplo de ação neste sentido foi à criação do programa de massificação esportiva Esporte para Todos, em 1971.

Acompanhando a lógica governamental, a legislação esportiva brasileira deu destaque ao esporte de alto rendimento, em detrimento das demais manifestações. O Decreto-Lei nº 3.199 de 1941, criou o Conselho Nacional de Desportos (CND), à época, com caráter organizativo, normativo e fiscalizador, vinculou a ele as diversas organizações esportivas, definiu parâmetros gerais para seu funcionamento e traçou um plano focado na organização de competições esportivas.

Outro marco legal foi a Lei nº. 6.251/1975, que institui normas gerais sobre o desporto, ampliando significativamente a abrangência, e que tratou também da Política Nacional de Educação Física e Desportos. O CND passou a ter poder absoluto sobre o setor e a tutela do Estado foi mantida. A palavra lazer aparece, mas vinculada ao esporte: Inciso V do art. 5º -: “Difusão dos desportos como forma

de utilização do tempo de lazer”. Reconhece como organizações do desporto a comunitária, estudantil, militar e classista.

O marco legal mais significativo em relação à mudança de tratamento do esporte na gestão pública foi, certamente, a Constituição Federal de 1988. Como já mencionamos, a Constituição Cidadã passou a incluí-lo na categoria de direito de todos, apesar de ainda ter mantido lacunas em relação às obrigações do Estado no concernente à efetivação desses direitos, como podemos observar, no Art. 217 da Carta Magna:

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 podemos perceber, esse artigo traz elementos que abrem possibilidade para inúmeras análises, entre elas, a drástica redução de interferência do Estado no esporte. Athayde (2014, p. 381) destaca que “o pensamento liberal que hegemonizou o âmbito econômico e político da época atingiu o setor esportivo em cheio”. O esporte de alto rendimento, financiado e organizado pelo poder público, incorporou a lógica do mercado e da iniciativa privada. As organizações esportivas passaram a demandar autonomia de ação e organização, mas mantiveram a relação de dependência financeira.

Cumpramos elucidar que vamos nos ater, nesta altura do trabalho, aos aspectos mais diretamente relacionados ao nosso objeto de pesquisa, entre os quais, a previsão de priorização do desporto educacional em detrimento ao rendimento. A Lei nº 8672, de 1993, chamada de Lei Zico, instituiu normas gerais sobre o esporte brasileiro, tratando de diversos aspectos do artigo supracitado, entre eles, a conceituação das manifestações esportivas. O desporto educacional foi colocado na lei, mais especificamente, no inciso I, art. 3º, como aquele desenvolvido “através dos sistemas de ensino e formas sistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de

alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e o lazer” (BRASIL, 1993). Vale destacar, considerando o contexto social em que as redes sociais, os jogos eletrônicos e a televisão tomam o lugar das práticas corporais e de convivência, uma questão contemplada na legislação e muito demandada atualmente, qual seja, o desenvolvimento de ações de educação para e pelo lazer.

Além da menção ao lazer, a referida Lei, no inciso II, art. 3º, contempla outra questão não prevista no texto da Constituição, a saber, o desporto de participação, definido como “de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e na preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1993). Sem elementos ou registros históricos que comprovem, arriscamos afirmar que a inclusão do termo lazer no desporto educacional e a criação da manifestação desporto de participação se deram em observância ao § 3º do art. 217 da Constituição que prevê o incentivo ao lazer.

O esporte de rendimento – que pode ser organizado de modo profissional ou não profissional – é caracterizado pela prática segundo a rigidez das regras desportivas, nacionais e internacionais, com a finalidade prioritária de obter resultados, conforme disposto no inciso II, art.3º da Lei Zico.

Este parece ser o ponto em que o esporte e o lazer se aproximam no marco legal das políticas públicas. Além do Artigo 217º da Constituição, o lazer aparece contemplado no Artigo 6º, que trata dos direitos sociais:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maturidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Santos (2014) analisou o processo que levou a inclusão do lazer entre os direitos sociais. As principais constatações destacadas pela autora foram de que o tema não figurava entre as subcomissões e comissões temáticas, o que não foi o caso do esporte, que integrou a Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação. O lazer apareceu, inicialmente, de forma tímida como “direito do menor”. Houve também uma tentativa de vinculá-lo ao idoso, mas o processo foi marcado pela inclusão e retirada em momentos e partes distintas. Os significados atribuídos ao lazer não foram homogêneos. A autora constatou relações construídas entre lazer e a saúde, o

esporte, o turismo, as atividades culturais, a cultura, entendido em certos momentos como simples “atividade”, como “direito fundamental” por muitos constituintes, como importante à “realização integral do ser humano” e “possibilitador de novas aprendizagens” por alguns, e como uma das “necessidades básicas” dos cidadãos por muitos outros. “Revelando a presença de compreensões simplistas de lazer, que o reduzem a mera atividade, ao lado de compreensões mais complexas que o relacionam à educação e à cultura, e o tem como necessidade dos cidadãos” (SANTOS, 2014, p.1324).

Outro aspecto importante percebido por Santos (2014) foi que a demanda pelo lazer partiu, na maior parte das vezes, dos próprios constituintes e não sendo de reivindicações da sociedade brasileira.

Os vestígios encontrados nos permitem perceber que apesar de o lazer ter sido compreendido como fundamental para a vida dos cidadãos brasileiros por todos os atores políticos participantes desse processo, não houve mobilização e organização em torno do lazer que justificasse sua definição como direito social na Constituição (SANTOS, 2014, p.1305).

Marcelino, Barbosa e Mariano (2006) trazem uma análise que pode ajudar a entender esse fato. Eles afirmam haver um distanciamento grande entre a priorização verbalizada pelo lazer, que o coloca entre o sétimo e o décimo lugar numa escala de prioridade, e a verificada na observação do cotidiano das pessoas, quando tende a aparecer entre as cinco atividades prioritárias. Segundo eles, “isso se deve à pouca ressonância social do lazer, ainda não visto como um direito social, e também à atual hierarquia de necessidades” (MARCELINO, BARBOSA e MARIANO, 2006, p.60).

Políticas públicas de esporte e lazer passaram a ser desenvolvidas, embora pontualmente, cerca de dez anos depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, por força da Lei nº 9.615, de 1998. Popularizada como “Lei Pelé”, o novo texto normativo alterou a “Lei Zico” em alguns aspectos e trouxe questões novas, como normas para a relação entre clubes e atletas, a criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), primeiro órgão executivo diretamente responsável pela temática e a criação do Conselho de Desenvolvimento do Desporto. Um dos princípios da promoção do desporto pelo Estado é expresso em seu artigo 2º:

[...] III - a democratização, garantida em condições de acesso às atividades desportivas sem quaisquer distinções ou formas de discriminação; IV - a liberdade, expressa pela livre prática do desporto, de acordo com a capacidade e interesse de cada um, associando-se ou não a entidade do setor; V - o direito social, caracterizado pelo dever do Estado em fomentar as práticas desportivas formais e não formais (BRASIL, 1998).

A “Lei Pelé”, no artigo 3º, mantém o que previa a “Lei Zico” em relação ao dever do Estado brasileiro de fomentar as práticas esportivas formais e não formais, inclusive, reconhecendo que o esporte pode ser entendido nas dimensões sociais: educacional, rendimento e participação, conforme assinala Tubino (1992).

Chama atenção o termo fomentar, que permite uma interpretação de flexibilização da obrigação de planejar, implementar, desenvolver, monitorar e avaliar as mencionadas práticas. Entretanto, apesar da rigidez classificatória da legislação, entendemos que as manifestações não são estanques e isoladas, havendo aspectos de intersecção que, se considerados nas políticas públicas, permitem o enriquecimento das ações.

Entre 1995 e 2002, a gestão do esporte no país passou por diversas mudanças. Em 1995, foi criado o Ministério Extraordinário do Esporte, com estrutura administrativa vinculada ao Ministério da Educação, e posteriormente fora transformado no Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP). Em 1998, foi criado o Ministério do Esporte e Turismo que, em 2000, passou a contar com a Secretaria Nacional do Esporte, que substituiu o INDESP. Durante esses sete anos, o setor específico do esporte, independente da denominação, teve oito gestores diferentes, o que dificulta uma análise mais detalhada de sua atuação. Informações constantes no portal do Ministério do Esporte¹⁰ trazem como principais realizações, do ano 2000, os programas Esporte Solidário, Brasil Potência Esportiva, Esporte Direito de Todos e Gestão da Política do Esporte.

Na década de 1990, as políticas neoliberais ganharam força no Brasil, seguindo um movimento em âmbito global e assim, o modelo de Estado Intervencionista começa a ser substituído por uma concepção de intervenção mínima nas questões sociais.

Athayde (2014) afirma que a hegemonia neoliberal, que direcionou as políticas econômica e social durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso,

¹⁰ Dados disponíveis em: <<http://portal.esporte.gov.br/arquivos/ministerio/relatorioGestao2000.pdf>>, acesso em 31 out. 2016.

aprofundou as ideias de modernização, redução da intervenção e participação do Estado, no tocante aos aspectos sociais das políticas de esporte e lazer. Cumpre salientar que as entidades de administração do esporte seguiram recebendo recursos públicos, mas sem a preocupação com a intervenção estatal em relação à aplicação dos montantes em ações voltadas à área.

Areias e Borges (2011, p. 580) afirmam que:

nesse contexto, o direito de propriedade e os direitos do consumidor sobrepõem-se aos direitos sociais dos cidadãos e o lazer torna-se acessível apenas para uma minoria, apresentando-se como um tipo muito específico de propriedade, evidentemente não acessível a todos.

Passamos, então, à gestão seguinte do governo federal, um marco histórico, de âmbito nacional, fora a criação do Ministério do Esporte, em 01 de janeiro de 2003, pela Medida Provisória nº 103, gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva. A criação do ministério teve amparo legal da Constituição Brasileira de 1998, que nos artigos 6º e 217º incluía o acesso ao esporte e ao lazer à sociedade, como direito de cada cidadão. Ao órgão fora confiada a missão de “formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano” (BRASIL, 2005).

De acordo com o disposto no documento da Política Nacional do Esporte (PNE):

O Ministério do Esporte estabelece vínculos com um universo composto de crianças, jovens, adolescentes, adultos, idosos, com pessoas com deficiências ou com necessidades educativas especiais, com o sistema esportivo nacional e com o sistema educacional brasileiro que articula a educação básica e superior. A importância desse universo, considerando-se sua complexidade, amplitude e heterogeneidade, demanda do Ministério uma responsabilidade social, que deve se concretizar em ações balizadas, rigorosamente, por princípios humanísticos fundamentais, inequivocamente democráticos (BRASIL, 2005).

Para o desenvolvimento do esporte e lazer em âmbito federal, em 2003, o Ministério do Esporte contava com a estrutura de três Secretarias finalísticas, responsáveis por cada dimensão esportiva: Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte Educacional e a Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer.

Em 2006, foi criado o Departamento de Incentivo e Fomento ao Esporte, que trata da Lei de Incentivo ao Esporte, a qual permite que empresas e pessoas físicas invistam parte do que pagariam de Imposto de Renda em apoio a projetos esportivos

aprovados pelo Ministério do Esporte. Esse órgão é coordenado pela Secretaria Executiva do Ministério do Esporte.

Em 2011, o organograma do Ministério do Esporte¹¹ foi reconfigurado. Criou-se, na ocasião, a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Inclusão Social e Lazer (SNELIS), que unificou a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte Educacional e a Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer. A nova estrutura teve como missão a implantação de diretrizes relativas aos programas esportivos educacionais, de lazer e de inclusão social. Atualmente, é responsável pelos programas, a saber, Segundo Tempo; PELC – Programa Esporte e Lazer da Cidade, Programa Vida Saudável, Jogos dos Povos Indígenas e também é responsável pelo apoio a eventos de esporte e lazer e pelo fomento às pesquisas por meio da Rede CEDES e dos centros de memória, por meio do CEDIME.

Cabe elucidar que, na próxima seção, apresentaremos uma descrição mais detalhada das ações dessa secretaria e um capítulo especial do PELC - Programa Esporte e Lazer da Cidade, por ser o objeto de pesquisa desse estudo.

A mudança acima mencionada não trata apenas de um aspecto administrativo formal, mas consolida a mudança de rumo para o esporte e lazer, iniciada no Governo Lula. Já a criação da Secretaria Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor consolida um foco maior ao esporte de rendimento, originado no Governo Lula, pelo advento dos megaeventos esportivos – Jogos Pan-americanos, Jogos Mundiais Militares, Copa do Mundo e Jogos Olímpicos.

Essa mudança de foco trouxe impactos significativos para o esporte e lazer como políticas públicas. Athayde (2014, p. 377) afirma:

[...] o Governo Lula promoveu uma maior participação do Estado na política esportiva. Um dos exemplos dessa presença estatal é o papel relevante do Governo Federal na conquista do Brasil pelo direito de sediar os megaeventos esportivos.

O autor trata exatamente da guinada do Ministério do Esporte, naquele período, para uma maior ênfase ao esporte de rendimento. A Secretaria Nacional do Esporte de Alto Rendimento (SNEAR) permanece com a mesma estrutura até hoje e tem como missão desenvolver programas de desenvolvimento dos esportes voltados para a competição de alto rendimento, por meio dos seguintes programas: Bolsa

¹¹ Os dados referentes ao Ministério do Esporte tem por referência o sítio do Ministério do Esporte e estão disponíveis em: < www.esporte.gov.br.> Consulta realizada em 27 jun. 2016.

Atleta; Plano Brasil Medalhas; Jogos Escolares, Centro de Iniciação ao Esporte, Atleta na Escola; Rede Nacional de Treinamento; Governança dos Jogos Olímpicos Rio 2016 e demais megaeventos esportivos.

Pelas questões estruturais mencionadas e ações implementadas, percebe-se, nos anos iniciais do Governo Lula um esforço em prol da atenção ao esporte e lazer como direitos sociais, com algumas alterações de rota, já referidas. Como mencionam Mendes e Júnior (2009) o desafio inicial foi o de articular esferas de governo e setores da sociedade civil organizada para o desenvolvimento de políticas públicas de esporte e lazer pensadas para longo prazo, de maneira estrutural, com efetiva participação social e desenvolvimento da noção de direito social, que superassem as políticas de atividades, efetivadas em forma de eventos isolados por muitas gestões públicas. Passam a ser considerados prioritários os programas governamentais com orientações normativas, priorizações, valores, objetivos e resultados esperados, definidos coletivamente.

Muitos dos programas desenvolvidos pelo Ministério do Esporte foram debatidos com vários segmentos da sociedade, que participaram do processo de formulação das políticas públicas para o esporte e o lazer.

O marco referencial para democratizar a elaboração da Política Nacional de Esporte e Lazer foi a realização das Conferências Nacionais de Esporte que contaram com ampla participação da sociedade. Nas conferências foram discutidos eixos estruturadores para a gestão das políticas no setor com objetivo de propor indicações de ações práticas e programas.

A I Conferência Nacional do Esporte, em 2004, cujo tema fora “Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano”, promoveu a elaboração das bases para a construção da Política Nacional do Esporte, composta pelos seguintes princípios: universalização do acesso; democratização da gestão e controle social; esporte e lazer como fator de desenvolvimento humano e respeito a diversidade cultural. A conferência logrou ainda outros resultados expressivos, entre os quais, a aprovação da proposta de criação do Sistema Nacional de Esporte e o debate sobre a importância de formação dos recursos humanos, com destaque para o lazer pelo caráter multidisciplinar e multiprofissional. Em 2005, a Política Nacional do Esporte – PNE foi aprovada pelo Conselho Nacional do Esporte. (BRASIL, 2004).

Em 2006, na II Conferência Nacional do Esporte, com o tema “Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer”, a discussão fora sobre os avanços da legislação e da organização das secretarias de esporte e lazer em todo país. Tais avanços ampliariam as políticas públicas brasileiras, fazendo com que houvesse a proposição de um novo olhar sobre a construção do Sistema Nacional tomando por base os seguintes eixos: Financiamento; gestão democrática e controle social; Estrutura: agentes e competências; Recursos humanos e formação. Nessa conferência houve o lançamento da Lei de Incentivo ao Esporte, fruto das resoluções da conferência anterior (BRASIL, 2006).

No rumo da mudança de foco que mencionamos anteriormente, na III Conferência, em 2010, o tema foi “Por um time chamado Brasil”. O foco fora a discussão de propostas de ações e metas a médio e longo prazo com vistas à elaboração do “Plano Decenal do Esporte e Lazer – 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais”. Esse plano consistia em 10 pontos estratégicos: Sistema Nacional de Esporte e Lazer; Esporte, Lazer e Educação; Formação Profissional; Esporte, Saúde e Qualidade de Vida; Financiamento; Futebol; Alto Rendimento; Esporte e Economia; Infraestrutura do Esporte; Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2010).

Araújo (2013, p. 10) afirma que:

ao direcionar o debate da III CNE para a elaboração de um Plano Decenal que se estrutura sobre dez linhas estratégicas, o Ministério do Esporte desloca a proposta de consolidação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer para que este passe a compor apenas uma linha do Plano Decenal.

Castelan (2011) analisou os Planos Plurianuais 2004-2007 e 2008-2011, em relação com as resoluções das duas primeiras Conferências Nacionais, e identificou a ausência de previsão de ações que apontassem para a criação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, presente nas deliberações de duas das Conferências Nacionais. A autora afirma que não há, nas deliberações das conferências analisadas, indicativos de realização de grandes eventos esportivos.

O pioneirismo da realização das conferências, “demonstra o interesse de consolidação de uma gestão pública de esporte e lazer com participação efetiva da população” (ARAÚJO, 2013, p.13). No entanto, a autora identifica evidências que apontam para “a falta de vontade política” para implementar muitas das deliberações. Ainda assim, reconhece que o espaço de discussão proporcionado

pelas conferências representa “possibilidades reais de participação popular e controle social nas políticas públicas de esporte e lazer”.

Um dos resultados que identificamos como efetivo do primeiro processo conferencial foi a Política Nacional do Esporte, que trata o esporte como condição essencial para o desenvolvimento humano, frequentemente negado, principalmente, às camadas sociais de baixa renda.

Reconhecida sua importância no desenvolvimento integral do indivíduo e na formação da cidadania, a garantia de acesso ao esporte, prioritariamente, à população carente e aos marginalizados constitui-se num poderoso instrumento de inclusão social, de favorecimento da sua inserção na sociedade e de ampliação das suas possibilidades futuras (BRASIL, 2005).

Na perspectiva que consta da PNE, o esporte deve ser compreendido para além da sua forma institucionalizada, ou seja, como toda a forma de atividade física que contribua para a aptidão física, o bem-estar mental, a interação, a inclusão social e o exercício da cidadania. Conseqüentemente, assume como elementos indissociáveis de seu propósito pedagógico as atividades de lazer, recreação, práticas esportivas sistemáticas e/ou assistemáticas, modalidades esportivas e jogos ou práticas corporais lúdicas da cultura brasileira, de forma a possibilitar ampla vivência e formação humana e de cidadania para todas as idades (BRASIL, 2005).

Na visão do Ministério do Esporte, o termo ‘esporte e lazer’, se refere a fenômenos distintos, mas de certa forma, confluentes. É no tempo e espaço de lazer que a manifestação cultural esportiva, despojada de sentido performático – da busca do rendimento –, se apresenta como possibilidade de ser vivenciada por todos que o acessam.

A partir do momento que o esporte e o lazer passam a constar da agenda de políticas públicas, amplia-se o interesse pelo conhecimento e também o crescimento de cursos superiores e de pós-graduação, grupos de pesquisa, eventos e periódicos científicos, cursos específicos de lazer e esporte, associações de práticas de atividades esportivas e de lazer. Para Gomes e Melo (2003) os motivos do crescimento da visibilidade alcançada pelo lazer, nos dias de hoje, são a compreensão da indústria do lazer e do entretenimento, que é apontada como uma das mais promissoras fontes de economia, e o aumento das iniciativas governamentais.

Segundo Pinto (2014), nos anos 2000, ocorreu o reconhecimento legal da temática 'esporte e lazer' como direito de toda a população, impulsionado pelas alianças intersetoriais; pela consolidação como campo de produção de conhecimentos; pela formação e ação profissionais e pela criação de órgãos governamentais de esporte e lazer nas esferas municipal, estadual e federal.

Nessa lógica, focaremos a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS)¹² do Ministério do Esporte, já que tem como atribuição a produção e a difusão do esporte e do lazer com esta perspectiva, ou seja, visa o desenvolvimento de várias ações com o intuito de contribuir para a reversão do quadro de vulnerabilidade social, atuando como instrumento de formação integral dos indivíduos e, conseqüentemente, possibilitando o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania.

Nessa perspectiva de esporte e lazer como direito de toda a população, a SNELIS executa diversas ações, com destaque para os seguintes programas:

- Programa Segundo Tempo (PST): oferece a crianças, adolescentes e jovens o acesso às atividades esportivas realizadas no contraturno escolar, contribuindo para a formação integral, a melhoria da qualidade de vida, a promoção da saúde, o desenvolvimento humano e a inclusão social.

- Rede CEDES: fomenta e difunde os conhecimentos na área de políticas públicas de esporte e lazer, por meio do apoio a núcleos de projetos de pesquisas, eventos científicos, apoio aos principais periódicos e publicações, na perspectiva de subsidiar e sistematizar as experiências de gestão de políticas públicas.

- Apoios a Eventos de Esporte Educacional e de Participação: fomenta e apoia o calendário de esporte escolar, universitário e de participação.

- Programa Vida Saudável (VS): promove o acesso de idosos, acima de 60 anos, à prática sistemática de atividades físicas, culturais e de lazer. A intenção é estimular a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, fomentando a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo assim para que o esporte e o lazer sejam tratados como políticas públicas e direito de todos. Ainda, é prevista a realização de eventos, chamados de atividades assistemáticas.

¹² Os dados referentes à SNELIS – Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte estão disponíveis em: < www.esporte.gov.br > Consulta realizada em 27 jun. 2016.

- Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): oportuniza a prática sistemática e assistemática de atividades físicas, culturais e de lazer, envolvendo todas as faixas etárias e pessoas com deficiência, promovendo a socialização e a qualidade de vida.

Na sequência, aprofundaremos informações sobre o PELC, que é o objeto de estudo da pesquisa.

2 PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE – PELC

2.1. DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO DO PELC

Em meio às contradições presentes nas possibilidades de “uso” do Lazer [...], pensamos que ainda cabe ao poder público proporcioná-lo à população. De acordo com seus objetivos, o PELC se insere no bojo dessa tentativa, ou seja, de operacionalizar e tornar palpável a concepção de lazer como exercício de cidadania (AREIAS e BORGES, 2011, p. 580).

O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) foi concebido pela extinta Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer (SNDEL) do Ministério do Esporte, a partir das experiências de gestões públicas municipais e estaduais de esporte e lazer, nas décadas de 1990/2000, ligados a governos mais progressistas, em especial do campo popular democrático da política e de intensa interlocução com os movimentos sociais, com as instâncias partidárias, bem como pelo acúmulo de conhecimentos dos setores acadêmicos da Educação Física e das Ciências do Esporte (CASTELLANI FILHO, 2007).

As experiências dos municípios de Recife (PE), Belém (PA), Porto Alegre (RS) e Caxias do Sul (RS), entre outras, e do governo estadual de Mato Grosso do Sul embasaram a formulação do PELC. Tais gestões tinham como compromissos comuns: a garantia do esporte e do lazer como direitos sociais, a redução das desigualdades sociais, a participação popular, a inversão de prioridade, a democratização do acesso, o respeito a cultura local, a gestão democrática com controle social, a intersetorialidade e a formação continuada de gestores, lideranças comunitárias e agentes sociais.

Esses compromissos eram consoantes com o, então, recém-criado Ministério do Esporte, que tinha as seguintes diretrizes: Reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social; Esporte e lazer como direito de cada um e dever do Estado; Universalização e inclusão social e Democratização da gestão e da participação (BRASIL, 2004).

Segundo Castellani Filho (2007), o PELC teve seu nascimento anunciado em 2003, no último minuto da data estabelecida para que cada órgão federal encaminhasse ao Ministério do Planejamento seus programas com os orçamentos para compor o plano plurianual 2004-2007, denominado Brasil: Um País de Todos.

O PELC nasceu com a missão de suprir a carência de políticas públicas para atender às crescentes necessidades e demandas da população por esporte e lazer, sobretudo, das parcelas da população em situação de vulnerabilidade social e econômica, reforçadoras das condições de injustiça e exclusão social a que estão submetidas (BRASIL, 2008).

O Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC, programa do tipo finalístico, seria implantado nos municípios brasileiros mantendo os mesmos objetivos, estrutura material e recursos humanos, conforme as diretrizes dos chamamentos públicos, embora, implantações diferentes pudessem acontecer, considerando as especificidades de cada território e levando em conta a identidade dos diferentes grupos que o habitam, como indígenas, ribeirinhos, quilombolas, moradores da área rural, moradores da área urbana e, também, por diferentes demandas dos sujeitos, como por exemplo, dos idosos, dos adultos trabalhadores, dos jovens, das crianças a fim de reconhecer diferenças e valorizar necessidades.

Segundo Pinto (2014, p. 45), “essa peculiaridade faz com que o PELC passe a ser um Programa de Esporte e Lazer DA Cidade e, não, um modelo pronto de Programa a ser implantado NA Cidade”. Por isso, se não forem reconhecidas a identidade do lugar e as demandas dos sujeitos, muitos projetos sociais não se sustentam e não consolidam sua implantação por não conseguirem criar vínculos de pertencimento.

A importância de se realizar um diagnóstico da realidade a fim de levantar as condições prévias de implementação das ações é um dos estágios fundamentais no desenvolvimento de uma política pública de esporte e lazer para uma oferta adequada de atividades, visto que permite conhecer as carências e as disponibilidades infraestruturais, bem como as expectativas e necessidades dos diferentes segmentos a serem atendidos (DIAS, DEBORTOLI e CAÚ, 2015).

É por meio do conhecimento dos problemas, de suas causas e efeitos que podemos planejar a forma de intervenção, mobilizar apoios e transformá-los em informações para retroalimentar o processo.

No caso do PELC, após a fase de concepção e elaboração da proposta de implantação nos municípios, num país com dimensão continental como o Brasil, com uma realidade tão diversificada, houve a necessidade de um período experimental para conhecimento das realidades institucionais e das condições existentes para o

desenvolvimento de uma gestão compartilhada, por meio da implantação de um projeto-piloto.

2.2. OS PRIMEIROS PASSOS...

Augusto (1989 apud Mendes e Júnior, 2009) afirma que, em política pública, o termo política vem relacionado a um conjunto de objetivos que constituem determinado programa de ação governamental e condicionam sua execução em termos de orientação unitária quanto aos fins a serem atingidos.

Os projetos e atividades de um programa devem conter a direção, os objetivos e resultados almejados pela política. “Clareza de propósitos, hierarquia quanto aos fins, e programas definidos no sentido de atingi-los qualificam as políticas governamentais em geral” (MENDES e JÚNIOR, 2009, p.9). Considerando esses aspectos, avaliamos importante trazer o processo de criação e consolidação do PELC, uma vez que não é possível avaliar uma das partes que o compõem sem contextualizá-la no todo e no histórico do programa.

Os primeiros passos do PELC foram dados no início de 2004, por meio da constituição de um projeto-piloto, que seria implantado em diversas cidades para ampliar a abrangência territorial. Assim sendo, foram formalizados convênios entre o Ministério do Esporte e dez prefeituras situadas em distintas regiões do país: Bagé (RS), Dionísio Cerqueira (SC), Ipatinga (MG), Niterói (RJ), Caetés (PE), Juína (MT), Castanhal (PA), Imperatriz (MA), Xapuri (AC) e Ji-Paraná (RO).

Os critérios para definir os municípios foram a experiência com gestão municipal pautada na participação popular e a tradição no desenvolvimento de projetos esportivos de cunho social (GOMES e LESSA, 2015).

Segundo Castellani Filho (2007), após o monitoramento e a avaliação do desenvolvimento do projeto-piloto, o PELC foi desenvolvido em outros locais, por meio de convênios firmados com estados, municípios e organizações da sociedade civil. Desde a sua criação, o PELC cresceu consideravelmente e suas ações ampliaram de forma qualitativa e quantitativa.

Para assegurar a estrutura nacional houve a necessidade de buscar parcerias com outros programas estruturantes da política social do Governo Federal, aprimorando o controle social e a intersetorialidade, como foi o caso da parceria, que

durou de 2007 a 2011 com o PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania), do Ministério da Justiça, que envolveu uma política pública de segurança, com foco na juventude e com a inserção de oficinas de esporte e lazer (BRASIL, 2013).

Atualmente, o PELC é desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social - SNEELIS e, em sua essência, além de proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer, envolvendo todas as faixas etárias, incluindo pessoas com deficiência, estimula a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, fomenta a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo para que o esporte e o lazer sejam tratados como políticas públicas e direito de todos (BRASIL, 2014).

O esporte, no contexto do PELC, deve ser vivenciado como uma possibilidade lúdica e acessível a todos, sem seguir os padrões de rendimento esportivo. Por isso, esse programa compromete-se com a democratização do lazer e do esporte recreativo.

Para tanto, o PELC foi pensado e subdividido em dois conjuntos de ações: o primeiro nominado “Política Social” e o segundo, “Ciência e Tecnologia”. O primeiro, objetiva à consolidação do esporte e do lazer,

como direitos sociais e, portanto, como política pública de governo que viabilize e garanta o acesso da população brasileira (...) a ações contínuas de esporte e lazer que respondam às necessidades localizadas nesse campo da vida social (BRASIL, 2008).

Nosso trabalho tem como foco o primeiro conjunto de ações, que, conforme já mencionamos, se organiza de acordo com algumas especificidades dos grupos beneficiados: “PELC - Todas as Faixas Etárias” tem como público-alvo indivíduos de todas as faixas etárias, incluindo pessoas com deficiência. Há como variações: Núcleos Urbanos e Núcleos para Povos e Comunidades Tradicionais.

O foco na priorização da formação é um dos elementos comuns, independente do perfil dos beneficiários. Entretanto, o perfil dos beneficiários é determinante para a escolha de alguns dos conteúdos a serem desenvolvidos nas formações, com vistas a garantir que o trabalho a ser realizado pelo Programa contemple os interesses e necessidades da população envolvida.

Na atualidade, o acesso ao PELC ocorre mediante seleção de projetos, que é realizada via chamamento público – edital ou proponente específico, indicado por emendas parlamentares.

Os projetos selecionados receberão recursos do Orçamento Geral da União, com vistas à Implantação de Núcleos de Esporte Recreativo e de Lazer. Para os dois casos¹³, por determinação das Leis Orçamentárias Anuais, de 2011 a 2016, só podem participar entidades públicas (prefeituras, governos estaduais e instituições federais e estaduais de ensino).

Concluído o processo de seleção e de acordo com a disponibilidade orçamentária, para o caso das propostas selecionadas pelos editais, são celebrados convênios¹⁴ ou termos de cooperação¹⁵.

Todas as propostas devem ser obrigatoriamente cadastradas no instrumento “Projeto Pedagógico” no Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse do Governo Federal (SICONV).¹⁶

Cabe assinalar que somente são consideradas as propostas que atendem à temática e que estejam em consonância com as diretrizes do PELC, considerando as estratégias de intervenção e indução de políticas no âmbito do Governo Federal e que se relacionarem intrinsecamente às características da ação orçamentária em questão.

As responsabilidades do Ministério do Esporte são com o pagamento dos recursos humanos, aquisição de material permanente, aquisição de material esportivo e material para os eventos. As responsabilidades da entidade conveniente

¹³ Em 2012, excepcionalmente, o Ministério do Esporte fez busca ativa de instituições a fim de firmar convênio sem edital, para desenvolvimento do projeto: Legados Sociais da Copa 2014. A legislação permite isso, desde que limitado a instituições públicas.

¹⁴ Convênio é um acordo ou ajuste que disciplina a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas no Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União e tem como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, do Distrito Federal ou municipal, direta ou indireta, consórcios públicos, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando à execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação. (Portaria Interministerial CGU/MF/MP 507/2011)

¹⁵ Instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, propostas pela administração pública que envolva a transferência de recursos financeiros. (Inciso VII, Art. 2º da Lei 13.019/2014)

¹⁶ O Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse (SICONV) é uma iniciativa do Governo Federal responsável pelo ciclo de vida dos instrumentos de transferências voluntárias de recursos, no qual são registrados os atos, desde a formalização até a prestação de contas final.

são com a disponibilização do coordenador geral, com o complemento dos encargos trabalhistas referentes aos recursos humanos, aquisição de material de consumo, contrapartida¹⁷ e estrutura física para o desenvolvimento das atividades nos núcleos (BRASIL, 2014).

As propostas passam por uma avaliação e seleção, na qual uma comissão de técnicos da SNELIS e colaboradores realizam a análise documental e de mérito, segundo alguns critérios. As propostas habilitadas que receberam uma boa pontuação no resultado final são contempladas com a formalização do convênio, desde que, no momento do repasse de recursos, haja disponibilidade orçamentário-financeira do Ministério do Esporte, não existam impedimentos por critérios de regionalização e a entidade proponente esteja adimplente com suas obrigações (BRASIL, 2014).

Na caminhada do PELC, que já conta com 13 anos, houve um crescente aumento no número de propostas submetidas e também de recursos disponibilizados pela União, bem como aumentou o número de pessoas beneficiadas, o que demonstra uma valorização das políticas públicas de esporte e lazer (BRASIL, 2013)¹⁸. Porém, segundo Gomes e Lessa (2015, p. 20),

... é importante destacar que nem sempre a ressonância social do lazer é reconhecida, seja no setor público, privado, terceiro setor e até mesmo nos meios acadêmicos, principalmente quando está em jogo a liberação de recursos.

Para a consolidação do PELC e de outras políticas públicas de esporte e lazer, entendemos que é fundamental a conscientização das entidades envolvidas, no tocante à necessidade de investimento na área para que se promova um avanço do atual estágio de política de governo para a dimensão mais ampla – a de política de Estado.

Na seção a seguir, serão tratadas as diretrizes, princípios, objetivos e eixos estruturantes no processo pedagógico e de implantação do PELC, conforme estabelecido no Plano de Diretrizes do Edital de Chamamento Público de 2014.

¹⁷ A contrapartida oferecida pela entidade proponente, quando houver, deverá ser exclusivamente financeira, calculada sobre o valor total do objeto pactuado e depositada na conta específica do convênio, obedecendo aos percentuais estabelecidos pela legislação vigente.

¹⁸ Segundo dados oficiais e atuais, o PELC conta com: 82 convênios ativos, 161 núcleos ativos e 440.337 beneficiados. Dados disponíveis em: <<http://www.snelis-me.com.br/portal/pt-br/pt-BR>> Acesso em: 10 jul. 2016.

2.3. PROCESSO PEDAGÓGICO E DE IMPLANTAÇÃO DO PELC

É a partir da implantação e desenvolvimento de programas sociais, que o Ministério do Esporte, por meio da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social – SNEIS, afirma buscar reduzir as desigualdades sociais.

O Programa Esporte e Lazer da Cidade - PELC é uma política pública comprometida com a concretização de direitos sociais – esporte e lazer – assumindo, assim, o caráter de política social pautada na transformação da realidade.

As políticas sociais se tornam mais relevantes, em realidades cujas desigualdades sociais são alarmantes. A diferença no acesso ao esporte e ao lazer por parcela significativa da população brasileira é o problema gerador que justifica a existência do Programa Esporte e Lazer da Cidade.

Políticas públicas sociais como o PELC, contemplam uma multiplicidade de saberes sobre diretrizes, princípios, conceitos, eixos estruturantes e ferramentas essenciais para a concretização do esporte e do lazer como direitos sociais.

Para a efetividade dessa política, a gestão do PELC prevê que a implantação tem, obrigatoriamente, de ter como base as diretrizes norteadoras da Política Nacional de Esporte e Lazer, que são:

Reversão do quadro atual de injustiças, exclusão e vulnerabilidade social; Esporte e Lazer como direitos de cada um e dever do Estado; Universalização e inclusão social; Democratização da gestão e participação (BRASIL, 2014).

Pautado nas diretrizes, traçou-se o objetivo central do PELC, a saber, democratizar o acesso às práticas e ao conhecimento do lazer e do esporte recreativo, favorecendo o desenvolvimento humano. Por conseguinte, desdobram-se os objetivos específicos, que seguem:

- Nortear ações voltadas para públicos diferenciados (faixa etária, gênero, raça, etnia e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros) nos núcleos de lazer e esporte recreativo;
- Estimular a gestão participativa entre os atores locais, direta e indiretamente envolvidos;
- Estimular a implementação de metodologia participativa e democrática para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais de lazer e esporte recreativo;

- Promover a formação inicial e estimular a formação continuada dos agentes sociais e gestores municipais de lazer e esporte recreativo;
- Valorizar e fortalecer a cultura local na apropriação do direito ao lazer e ao esporte recreativo;
- Promover a ressignificação e a qualificação de espaços e equipamentos públicos de lazer e esporte recreativo;
- Democratizar o acesso ao lazer e esporte recreativo, privilegiando as comunidades menos favorecidas (BRASIL, 2014).

Para tanto, o programa considera todas as ações parte do processo pedagógico, desde a elaboração do planejamento do projeto até a prestação de contas.

Os processos pedagógicos do PELC devem observar, segundo as orientações do Ministério do Esporte, as seguintes diretrizes:

auto-organização comunitária; trabalho coletivo; intergeracionalidade; fomento e difusão da cultura local; respeito à diversidade (cultural, sexual, étnica e religiosa); intersectorialidade e municipalização (BRASIL, 2014).

Na elaboração da proposta do planejamento pedagógico, a instituição proponente deverá indicar uma Entidade de Controle Social, legalmente constituída, para fiscalizar a execução do convênio, quando formalizado, e acompanhar as atividades desenvolvidas, sendo responsável pelo controle social da execução do objeto pactuado (BRASIL, 2014).

Para apoiar na gestão do programa, deve ser constituído o Conselho Gestor, instância com caráter consultivo, deliberativo e executivo, composta por representantes dos diversos segmentos envolvidos no desenvolvimento das ações durante a execução do PELC pelas entidades convenientes (BRASIL, 2014).

Esse processo pedagógico envolve vários sujeitos, instâncias e níveis de decisão comprometidos com determinados interesses e se efetiva por meio de ações educativas na perspectiva da emancipação humana e do desenvolvimento comunitário (BRASIL, 2013).

As ações educativas estão expressas no documento, sob o título “Orientações Preliminares para Implantação e Desenvolvimento de Núcleos de Esporte e Recreativo e de Lazer - Diretrizes de 2014”, material que usamos como base neste estudo. O documento prevê vigência de 24 meses para execução do convênio – 04 (quatro) meses de estruturação e 20 (vinte) meses de desenvolvimento das atividades com os beneficiados.

Para atingir os objetivos elencados, o PELC conta com dois¹⁹ eixos estruturantes: 1) Implantação e Desenvolvimento de Núcleos de Esporte Recreativo e de Lazer e 2) Formação Continuada.

2.3.1. IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE NÚCLEOS DE ESPORTE RECREATIVO E DE LAZER

O primeiro eixo “Implantação e Desenvolvimento de Núcleos de Esporte Recreativo e de Lazer” são espaços de convivência social, onde as manifestações esportivas, culturais e de lazer são planejadas e desenvolvidas.

Os núcleos podem ser de dois²⁰ tipos: Núcleo Urbano e Núcleo para Povos e Comunidades Tradicionais.

O Núcleo Urbano, situado na sede do município, podendo ser instalado em bairros e em áreas metropolitanas periféricas das diversas regiões do Brasil, com o objetivo de proporcionar a prática sistemática gratuita, por meio de oficinas de atividades físicas, esportivas, culturais e de lazer envolvendo crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência, estimulando a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, fomentando a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo para que o esporte e o lazer sejam tratados como políticas públicas e direito de todos.

O Núcleo para Povos e Comunidades Tradicionais tem os mesmos objetivos do Núcleo Urbano, porém, tem seu foco nos grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem, como tal, por possuírem formas próprias de organização social e ocuparem territórios tradicionais, como povos indígenas, quilombolas, populações rurais, entre outras.

Cada entidade proponente pode requerer um número de núcleos, em função do número de habitantes: até 50.000 habitantes - de 01 a 03 núcleos; de 50.001 a

¹⁹ No edital de 2015/16 aparece um terceiro eixo: monitoramento e avaliação da política de esporte e lazer de forma continuada em relação a seus objetivos e metas, com vistas à qualificação das ações.

²⁰ Até 2013, existia também o Núcleo Vida Saudável, com os mesmos objetivos, sendo diferenciado pelo público-alvo: idosos, mas podendo participar pessoas acima de 45 anos. Em 2013, essa ação transformou-se no Programa Vida Saudável. A demanda para a transformação do Vida Saudável num programa próprio, se deu, por conjunturas de ordem política e pelas especificidades do público a ser atendido, que vem ganhando projeção e visibilidade no cenário nacional.

99.000 - de 04 a 06 núcleos e mais de 199.001 - de 07 a 10 núcleos. Em todos os casos, cada núcleo tem a meta de 400 inscritos nas oficinas.

Os núcleos devem ser locais de referência para a comunidade, podendo estar fisicamente localizados em praças, parques, salão de igrejas, campos de futebol, espaços de associações de moradores, entre outros e devem ainda privilegiar a diversidade de conteúdos do lazer. As atividades ofertadas nos núcleos devem ocorrer em observância às demandas das comunidades e contemplar os interesses da cultura corporal e lúdica, na perspectiva de oficinas sistemáticas ou rotativas, sempre de caráter recreativo e de lazer, com frequência mínima semanal, com duração e horário pré-definidos, de acordo com suas características.

A SNELIS sugere que sejam previstas oficinas que atinjam o bem-estar biopsicossocial com a possibilidade de promoção das seguintes atividades (oficinas):

- exercícios físicos (terrestres ou aquáticos): alongamento, caminhada, ginástica, natação, hidroginástica, *watsu*, *yoga*, pilates, *shiatsu*, etc.;
- esportivas: voleibol, handebol, basquete, futebol, skate, tênis de mesa, câmbio, etc.;
- lutas: caratê, judô, *taekwondo*, etc.;
- culturais e artísticas: música, teatro, artesanato, filmes, salas de leitura, etc;
- folclóricas;
- capoeira e suas adaptações;
- danças: regionais, contemporâneas, clássicas;
- ginástica coreografada;
- jogos populares e de salão;
- jogos cognitivos: dama e xadrez;
- brinquedotecas;
- esporte recreativo e outras possibilidades de manifestações da cultura corporal do movimento, além das relatadas acima, desde que atendam às diretrizes do programa (BRASIL, 2014).

As oficinas são divulgadas no formato de grade, com os horários pré-estabelecidos, de preferência, ofertadas de duas a três vezes por semana, contemplando os turnos matutino, vespertino e noturno, incluindo os finais de semana, com duração mínima de uma hora, de acordo com os interesses e necessidades da comunidade, assim como a disponibilidade dos agentes sociais.

As ações assistemáticas (eventos) têm como objetivos: integrar as pessoas que participam das diversas atividades sistemáticas, divulgar o programa, estimular o convívio entre gerações e envolver a comunidade onde o núcleo funciona. Os eventos de esporte recreativo e lazer (lançamento do programa, festivais culturais, esportivos, artísticos, gincanas, ruas de lazer, colônias de férias, entre outros) são organizados e realizados de forma participativa (planejamento, execução e

avaliação), podendo ser planejados de acordo com as datas comemorativas institucionais ou períodos de ciclos culturais locais, regionais e nacionais. A periodicidade dos eventos varia de acordo com o planejamento de cada núcleo, podendo ser mensal, trimestral e semestral.

Para que essas ações aconteçam, é fundamental uma boa seleção e contratação de agentes sociais, responsáveis por dar vida ao funcionamento dos núcleos, elaborando e executando as ações pretendidas, pautadas no princípio da gestão participativa. Areias e Borges (2011) assinalam que o termo “agente social” é utilizado para designar os coordenadores e os professores que atuam diretamente nos núcleos, ministrando as atividades. Os autores afirmam que:

[...] para o PELC, todo ator envolvido com a implementação deste projeto, desde a gestão, administração ou aplicação dos conteúdos recebe a denominação de Agente Social de Esporte e Lazer. Esse conceito é exclusivo do PELC, não se aplicando aos outros projetos do Ministério do Esporte (AREIAS e BORGES, 2011, p. 575).

Os agentes sociais devem ter conhecimento e experiência sobre as atividades que desenvolverão, podem, pois, ser professores ou acadêmicos de educação física, educadores populares e comunitários e demais profissionais de áreas fins ao lazer (capoeiristas, bailarinos, artistas plásticos, músicos, atores, entre outros).

Cada núcleo do PELC tem a seguinte composição: 01 Coordenador Geral, 01 Coordenador Pedagógico, 01 Coordenador Setorial (caso tenha mais de 20 núcleos), 01 Coordenador de Núcleo e 06 Agentes Sociais de Esporte e de Lazer.

As entidades convenientes, exceto universidades e institutos federais deverão disponibilizar também um interlocutor do SICONV para tratar com a área técnica sobre os procedimentos e as demandas durante a execução do convênio.

Segundo as diretrizes 2014 do PELC, o Coordenador Geral será de responsabilidade da entidade conveniada, devendo ser um funcionário ou servidor indicado por meio de Termo de Compromisso e não será contabilizado como contrapartida da entidade. Tem como atribuição coordenar e monitorar as atividades desenvolvidas pela entidade a fim de garantir sua boa execução.

O Coordenador Pedagógico é aquele que tem a visão do todo, está permanentemente circulando nos núcleos, observando, fazendo sugestões e agindo de forma a qualificar cada vez mais o trabalho. Precisa conhecer profundamente o programa, suas diretrizes, orientações e socializar o conhecimento.

Para convênios com mais de 20 núcleos será necessário um Coordenador Setorial, que será o elo entre os núcleos e o Coordenador Pedagógico, devendo circular nos núcleos, observando, ouvindo e fazendo sugestões para também qualificar cada vez mais o trabalho.

O Coordenador de núcleo é o responsável, em relação ao desenvolvimento das atividades, pelos 06 (seis) agentes sociais daquele núcleo, planejando coletivamente e articulando a participação da comunidade nas oficinas e nos eventos.

Os agentes sociais são os que atuam diretamente com a comunidade, desenvolvendo oficinas de atividades recreativas, físico-esportivas, artísticas, manuais, entre outras, de acordo com a proposta pedagógica do programa.

Entre as resoluções da II Conferência Nacional de Esporte e Lazer, em especial no Eixo 1, que tratou da estrutura: organização, agentes e competências, a figura do agente comunitário foi, assim, contemplada:

d) Estruturar as áreas de esporte e lazer com um apoio multiprofissional (professores e profissionais de Educação Física, agentes comunitários, Médicos, Fisioterapeutas, Psicólogos e outros) que venham atender melhor a população na prática de todas as atividades físicas (BRASIL, 2006, p.2).

No tocante às suas atribuições, consta do documento que cabe aos agentes comunitários de esporte e lazer “Interagir com as demais áreas sociais e profissionais, mobilizando, organizando, animando, arregimentando as atividades esportivas e de lazer junto à comunidade” (BRASIL, 2006, p.7).

Com o intuito de qualificar o acompanhamento pedagógico do PELC com informações oriundas dos convênios, foi criado o Sistema de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação – denominado MIMBOÉ²¹, que tem como objetivo coletar dados e informações para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem das atividades desenvolvidas nos núcleos (BRASIL, 2014).

Esse sistema permite calcular indicadores que relacionam o desenvolvimento pedagógico das atividades, às metas listadas nos projetos pedagógicos enviados pelas entidades proponentes, com tabulação, registro e análise dos resultados obtidos, a partir da aplicação periódica dos instrumentos de avaliações realizadas *in*

²¹ Segundo texto disponível no sítio do Ministério do Esporte, “Mimboé” é uma palavra da língua tupi guarani que significa “o ensinado”. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/ultimas-noticias/210-noticias-snelis/47265-ministerio-do-esporte-estrutura-sistema-de-informacao-para-monitorar-os-programas-pelc-e-vida-saudavel-2>> Acesso em: 26 out. 2016.

loco. A partir dos resultados apontados pela análise dos instrumentos, a equipe do Ministério do Esporte, propõe as qualificações didático-pedagógicas que se fizerem necessárias.

Vieira et al. (2011) conclui que, com base nas percepções dos gestores entrevistados para sua pesquisa:

O Programa Esporte e Lazer da Cidade se trata de um avanço como política pública de esporte e lazer. Entretanto, é premente o desenvolvimento de mecanismos que permitam sua melhor implementação, não o limitando, de forma conformista, ao que já desenvolveu, mas o tornando um elemento impulsionador para a ainda possível evolução do esporte de participação e do lazer (VIEIRA et al., 2011, p.136).

Na mesma direção, Mendes e Júnior (2009, p.17) concluem que “a ação do poder público em projetos sociais como o PELC é fundamental para a construção de uma nova lógica no campo do esporte e do lazer”. Os autores destacam, ainda, que é preciso permanentemente investir em qualificação e em ações que avaliem o impacto do programa junto à sociedade.

Uma das ações previstas para o aprimoramento da implementação do PELC é garantir que os agentes sociais se apropriem de saberes para que estejam aptos a trabalhar os conteúdos junto às comunidades contempladas pelo programa. Esse é o desafio da formação.

2.3.2. FORMAÇÃO NO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE

O segundo eixo estruturante do PELC é a “Formação Continuada”²², que é uma ação educativa para gestores, agentes sociais, lideranças comunitárias e demais parceiros, com vistas ao desenvolvimento de políticas locais que tratem o lazer e o esporte como meios de promoção da qualidade de vida e como direitos sociais de todos.

Os módulos introdutórios e de avaliação, que integram a formação, devem ser ministrados por um profissional devidamente selecionado e capacitado para tal, com conhecimento do programa e de suas especificidades (BRASIL, 2014).

Segundo Capi (2016, p.99) a formação no PELC tem o papel de:

²² Neste quesito reconhecemos a presença do articulador regional, figura que tem o papel de fazer mediação entre os formadores, a UFMG e o próprio ME. No entanto, não trataremos sobre a função, por identificar que ela, na maioria das vezes, não tem ação presencial sobre as formações.

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

Atualmente, a parte sob responsabilidade do Ministério do Esporte é composta por dois módulos introdutórios e dois de avaliação. Ao longo do tempo a carga horária de cada módulo vem sendo ajustada, conforme as necessidades observadas, entre elas a alteração de vigências nos editais de seleção.

Outra ação prioritária do processo formativo, prevista para 04 horas semanais na grade horária dos núcleos, é a Formação em Serviço. Nessa parte da formação, os agentes sociais devem realizar reuniões para planejamento das atividades, compartilhar experiências, realizar capacitações e aprofundamentos de temas relacionados à execução das oficinas e eventos do PELC. Os agentes sociais podem também acessar, de forma gratuita, a formação à distância em Políticas Sociais de Esporte e Lazer, ofertada pela UFMG, em parceria com o Ministério do Esporte.

A formação dos agentes sociais é o elemento central da proposta do programa, já que é uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de políticas locais que tratem o esporte e o lazer como direitos sociais. Neste sentido, o Ministério do Esporte proporciona a formação modular presencial mediante parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que, por meio de uma rede de formadores e articuladores regionais, desenvolve o Sistema de Formação do PELC, sobre a qual trataremos na próxima seção.

2.4. SISTEMA DE FORMAÇÃO DO PELC

A formação como processo educativo consiste em um trabalho humano e no campo do lazer. Esse tema é relativamente recente e complexo, por se tratar de uma área multidisciplinar e multiprofissional, com um diversificado campo de intervenção.

O Ministério do Esporte, em 2010, reestruturou o Sistema de Formação do PELC, com o objetivo de qualificar o processo formativo de todos os envolvidos com o programa. Para tanto, buscar aproximar a ação que os agentes sociais, gestores,

lideranças comunitárias e formadores desenvolvem, nas comunidades, dos princípios e das diretrizes do PELC (TONDIN, 2011).

Para assegurar a efetividade desse processo, o ME firmou parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais²³. Nessa parceria, a universidade é responsável por coordenar o Sistema de Formação, para isso, compôs uma equipe gestora a fim de elaborar um plano de ação. Segundo Capi (2016, p. 99-100), “a equipe gestora é formada por três coordenações (geral, formação e avaliação) e dois supervisores, todos vinculados a UFMG”.

Com a consolidação da parceria, a equipe gestora da UFMG passou a ser responsável por diversas ações no programa, entre elas destacam-se, “a seleção de profissionais, contratação dos bolsistas formadores e a capacitação desta equipe” (CAPI, 2016, p. 100).

A seleção dos profissionais formadores foi realizada, em 2010, por meio de edital público, em três etapas, a saber, análise curricular, avaliação da proposta e entrevista. Os pré-requisitos para compor esse grupo foram, segundo TONDIN (2011, p.37), “conhecimento no campo do lazer, experiência em gestão pública ou em programas sociais nesta área, disponibilidade para ministrar as formações e para participar dos encontros de formação de formadores”. Atualmente, o grupo conta com 20 bolsistas formadores contratados, todos profissionais de educação física, para realizar a formação dos agentes sociais de todos os convênios no Brasil. Como já mencionado, cinco desses formadores são os sujeitos investigados nesta pesquisa. A formação dos formadores acontece em encontros com periodicidade semestral, além da disponibilização de materiais pedagógicos, nos quais constam a base conceitual do programa e os princípios norteadores da política nacional de esporte e lazer e do PELC.

A equipe gestora do Sistema de Formação estabeleceu alguns objetivos para direcionar suas ações, conforme elenca Capi (2016, p. 100):

sistematização da formação de agentes sociais; realização de avaliações sistematizadas dos processos de formação; promoção de encontros periódicos de formação com a equipe de formadores; acompanhamento e monitoramento das avaliações realizadas nos núcleos PELC distribuídos pelo Brasil; produção de relatórios e pareceres sistemáticos endereçados a

²³ A escolha da UFMG ocorreu devido à experiência da instituição, que há mais de duas décadas, vem desenvolvendo estudos e intervenções ligados ao tema do lazer, política pública e à formação profissional da área, tendo como referência na EEFETO, o CELAR, Centro de Estudos de Lazer e Recreação.

SNELIS e avaliação junto aos agentes sociais do PELC para identificar o impacto e a importância da formação no cotidiano de atuação desses agentes.

O Sistema de Formação do PELC possui uma proposta metodológica estruturada de forma modular, abrangendo: Módulo Introdutório I, Módulo Introdutório II, Módulo de Avaliação I e Módulo de Avaliação II, que devem ser desenvolvidos por um(a) formador(a) da equipe²⁴ composta de 20 profissionais de várias regiões do país.

A concepção metodológica aplicada nas formações deve ter como inspiração os pressupostos da Educação Popular: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Para cada módulo foram definidos, de forma participativa e a partir de um diagnóstico das necessidades do programa, temas e conteúdos básicos para a reflexão do processo ensino-aprendizagem a ser mediado pelo formador (BRASIL, 2014). Cumpre, pois, apresentar sucintamente a configuração de cada módulo.

O Módulo Introdutório I deve acontecer no final do 3º mês do período de estruturação do convênio ou do termo de cooperação, ou seja, antes do início efetivo das atividades, com carga horária de 24 horas. Esse módulo aborda os seguintes temas: PELC, diretrizes, características, atividades e operacionalização, importância do lazer e do esporte, articulados às demais políticas sociais para a garantia dos direitos humanos. Conceitos e relações entre cultura, educação, trabalho e lazer como dimensões fundamentais na vida das pessoas. Planejamento participativo no PELC.

O Módulo Introdutório II deve acontecer no 6º do convênio ou no 2º mês de desenvolvimento das atividades, com carga horária de 24 horas. Esse módulo aborda os seguintes temas e conteúdos: revisão e aprofundamento dos temas e conteúdos do introdutório, de acordo com a necessidade local e mais: animação cultural, espaços e equipamentos de lazer e a cidade, auto-organização comunitária, participação popular, avaliação: conceitos e perspectivas, práticas corporais diversas e suas possibilidades nas ações do convênio.

Os módulos de avaliação vêm no sentido de contribuir na sistematização do processo formativo, está organizado em dois módulos: o Módulo de Avaliação I deve acontecer no 14º mês do convênio, ainda a tempo de detectar eventuais falhas e

²⁴ Em determinadas situações, mais de um formador atua, a depender do número de participantes.

traçar estratégias de superação, bem como começar a planejar possibilidade de sustentabilidade das atividades após o encerramento do convênio; o Módulo de Avaliação II deve ser realizado no 24º mês do convênio, em forma de avaliação final, ambos com carga horária de 16 horas cada. Os dois módulos de avaliação abordam os seguintes temas e conteúdos: planejamento participativo, avaliação processual, técnicas de avaliação (construção de instrumentos), autogestão comunitária e visita aos núcleos.

Os formadores são responsáveis pelo planejamento e execução dos módulos, com o desafio de atingir os objetivos propostos abordando os conteúdos previstos, utilizando estratégias participativas, pautadas nos princípios da educação popular, respeitando as características da realidade local.

Os formadores, após a realização dos módulos devem enviar a equipe gestora do Sistema de Formação, os relatórios referentes ao desenvolvimento da formação e da avaliação dos agentes sociais do processo formativo, além de suas considerações sobre o convênio.

A Formação em Serviço deve ocorrer durante todo o período de duração do convênio, em cada núcleo, através de reuniões semanais que servirão para estudos, partilha de ideias, planejamento e oficinas. A organização, o financiamento e a realização são de responsabilidade da entidade conveniada. Podem ser convidadas pessoas habilitadas para atender as especificidades do programa local, tendo em vista as dificuldades e dilemas diagnosticados no campo de atuação.

São sugeridos os seguintes temas, conteúdos e estratégias: gênero, etnia, igualdade racial, meio ambiente, violência, inclusão social, pessoas com deficiência, intergeracionalidade, práticas corporais, atividades físicas, saúde e qualidade de vida, ludicidade, jogos, esportes, danças, linguagens artísticas, instrumentos didático-metodológicos, integração com as outras políticas sociais, orientações de trabalho com registros e sistematizações de experiências e intervenções estimulando pequenos artigos, relatos de experiência, textos didáticos e documentários, metodologias, mecanismos e instrumentos de avaliação, gestão de políticas públicas, elaboração de projetos (ex: eventos), gestão democrática e controle social, planejamento de ações de mobilização comunitária, conceito ampliado de bem-estar e qualidade de vida (BRASIL, 2014).

Para qualificar a formação em serviço, em 2014, foi idealizado e instituído pela equipe gestora do Sistema de Formação da UFMG, a Educação à Distância (EAD). Seu objetivo é aprimorar o desenvolvimento das atividades diárias dos agentes sociais e gestores do PELC. Até o momento, são 08 cursos desenvolvidos em módulos, totalizando 60 horas com 45 dias de duração. São acompanhados pela equipe de coordenadores e tutores da UFMG, em parceria com o Ministério do Esporte, que também elaboram os conteúdos. Os participantes que cumprem as horas e as tarefas recebem um certificado ao final.

Sobre a EaD, identificamos que a mesma ainda precisa ganhar reconhecimento e mesmo protagonismo, até por parte dos formadores, de forma a fazer com que esse processo formativo possa ser ainda mais útil ao PELC e as formações, até mesmo pela qualidade dos materiais produzidos, contando com a colaboração de formadores.

Tondin (2011) analisou a formação do PELC em Porto Alegre e, entre as constatações, uma que chama atenção em relação à formação em serviço é que os agentes não a consideram como parte do processo de formação. O pesquisador atribuiu isso ao fato de as atividades não contarem com “alguém de fora, que supostamente detenha um conhecimento superior” e, por isso, seria mais valorizado. “É interessante notar que o educador não considera o seu conhecimento, a sua ação, a sua experiência, parte integrante do desenvolvimento do sujeito” (TONDIN, 2011, p.103).

O Sistema de Formação do Programa de Esporte e Lazer da Cidade apresenta-se, conforme expresso nos documentos do Ministério do Esporte, em constante transformação, com objetivo de realizar as adequações e aperfeiçoamento das demandas que surgem ao longo do processo.

De forma geral, entendemos então que o sistema formativo do PELC vem se estruturando e qualificando ao longo dos tempos. De toda forma, em todas as fases, ele sempre foi uma ação essencial do programa, uma maneira de delimitar as diretrizes e ao mesmo tempo dialogar com as realidades locais.

Reconhecendo no PELC um programa que, conceitualmente, representa uma ferramenta capaz de tratar o esporte e o lazer como direitos sociais, Marcassa e Sousa (2007, p. 86) defendem que um bom modelo conceitual por si só não garante

qualidade à política, é preciso “criar outros parâmetros pedagógicos” para que a prática educativa do esporte e do lazer

conduza a uma mudança significativa e profunda dos valores, ideias, atitudes e comportamentos e, conseqüentemente, às relações humanas”, pois o “sucesso de uma política pública é indissociável da qualidade social e pedagógica da intervenção.

Entendemos que uma das alternativas viáveis para responder a estes desafios é a formação.

Vieira et al. (2011) analisaram a gestão do PELC e indicam algumas características que contribuem para a efetividade do programa, como a heterogeneidade trazida pelos diversos perfis de conveniados, a necessidade de focar nas gestões locais para produzir os avanços desejados e a importância dos processos de formação e de avaliação. Os autores ressaltam que, além de se tratar de uma proposta pioneira na área do lazer e do esporte lúdico/de participação, o PELC destaca-se pela proposição de um sistema de desenvolvimento do conhecimento acerca dos elementos que o compõem, tanto pela produção teórico-científica, quanto pela difusão dessa produção no próprio meio acadêmico e nas comunidades onde o programa é implementado por meio da formação.

Tondin (2011), por sua vez, analisou a formação dos agentes sociais do PELC de Porto Alegre, por ele chamados de educadores sociais de esporte e lazer, procurando entender o olhar dos gestores do programa e das pessoas que acolhem a formação, tentando perceber se a formação consegue interferir no modo de pensar e agir do sujeito que a recebe. Suas conclusões indicam que a importância do processo de formação está presente nas falas de todos os entrevistados do grupo de gestores e formadores, o que não poderia ser diferente, considerando o papel que desempenham. Para ele o crescimento pessoal e profissional dos formadores a partir da atuação no PELC é unânime, assim como a vinculação afetiva.

Já a análise das manifestações dos educadores sociais, foco das formações, embora considerem importantes as reflexões teóricas e conceituais, recorrentemente, manifestam interesse maior pelas atividades práticas, pelas trocas e possibilidade de solução dos problemas cotidianos. Assim entendemos que estes “educadores sociais de esporte e lazer não parecem estar dispostos a discutir e a tratar de assuntos que não estejam diretamente ligados à sua prática pedagógica, do cotidiano, com as comunidades” (TONDIN, 2011, p.110).

Em todo o caminhar do PELC, os formadores sempre apareceram como figuras essenciais, que dão sentido a execução das formações. Sendo assim, para uma melhor análise desse processo em todos os seus sentidos, nada melhor do que dar vez e voz a quem nele atua diretamente, nas cidades conveniadas, lidando com as questões pedagógicas, administrativas e logísticas, e isso buscamos neste trabalho de pesquisa.

Adiante, teremos como foco as questões referentes à formação humana, elemento essencial do PELC.

3 FORMAÇÃO HUMANA E O LAZER

3.1. FORMAÇÃO

O momento atual está repleto de reflexões e preocupações com a formação, em seus diversos níveis e aspectos. A formação humana, a formação continuada²⁵, a complexidade do conhecimento, da tecnologia e da informação, a formação ou educação escolar, a formação profissional, a formação social e assim por diante. Apesar de todos os avanços vivenciados pela sociedade, em especial nas últimas décadas, percebe-se que a formação, inicial ou continuada, continua tateando caminhos, percorrendo labirintos, indo e voltando em nomes, conceitos, eixos teóricos e propostas, em um processo claro de desarticulação do conhecimento, da competência específica dos processos de formação e das demandas da sociedade. Testemunhamos circular propostas de generalização, fragmentação, especialização, integração, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, complexidade, redes temáticas e uma infinidade de caminhos, quase sempre abandonados diante dos obstáculos inerentes a cada um. Cumpre, pois, trazer o que observa Nóvoa (2009, p. 2) em relação aos caminhos e voltas no campo da educação:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.

O desafio a que nos propomos aqui é muito mais refletir sobre qual entendemos ser a forma de escolha do(s) caminho(s) da formação, do que sobre escolha de corrente teórica. Por isso trazemos estudos que contribuem para o debate acerca da formação, sem optarmos por uma linha específica.

Falar em formação é falar em desenvolvimento humano, que está sempre vinculado ao contexto histórico e social no qual o sujeito está inserido. Soejima (2008) afirma que a possibilidade de tomar decisões e de participar ativamente de

²⁵ Uma questão muito presente quando se fala em formação profissional é estabelecer o que é formação inicial e do que se trata a formação continuada. De um lado, há muitas discussões sobre as bases necessárias para uma boa formação inicial e de outro as propostas de formação continuada como um processo de longa duração e sem um fim determinado. A formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional, ao longo da sua atuação, o que favorece a reflexão sobre a prática e permite sua ressignificação constante.

um grupo social configura-se como resultado de diversas e múltiplas interações sociais. Compreender, interpretar e agir sobre determinada realidade implica, necessariamente, entender como os participantes criam, reúnem, produzem e reproduzem as estruturas sociais para as quais se orientam.

Nesta direção, Berger e Luckmann (1998) entendem que o homem constrói o seu próprio conhecimento da realidade, tratando das relações entre o pensamento humano e o contexto social no qual vive. Para os autores a realidade se forma a partir da relação com o outro, daí ser produto da sociedade. Ao mesmo tempo em que o homem constrói e molda a sociedade é por ela moldado. Desta forma, apontam que a construção da realidade se dá em três níveis: indivíduo, grupo e sociedade. O indivíduo, ao perceber os fatos e aplicá-los a seus valores desenvolve a sua formação, sua ideologia. Por pertencer a vários grupos ou a uma classe, esta formação influencia na formação de outras ideologias, situadas em determinado contexto social. Valores e ideologias coexistindo e interagindo permitem o surgimento de novas ideologias, conjuntos de ideias da sociedade. Em processos dialéticos, as ideologias influenciam e são influenciadas pelos indivíduos e grupos.

Berger e Luckmann (1998) falam da relação dialética entre o ser humano e o mundo social, tratam do sujeito como um ser capaz de aprender a modificar os próprios atos, a partir das experiências vividas, desenvolver novos hábitos, modos de agir e de relacionar-se, assim como ser modificado ao longo da formação humana por uma realidade que já vinha sendo construída antes dele, de maneira objetiva. São as relações sociais e dialéticas, mediadas pela linguagem entre as gerações, que constroem e modificam permanentemente a realidade e, ao mesmo tempo, permitem que os conhecimentos elaborados e ordenados sejam apropriados e modificados pela interação constante.

Soejima (2008) nos lembra que o filósofo americano John Dewey, assim como Paulo Freire, se preocuparam em incorporar aos seus estudos as relações do sujeito com seus semelhantes e com a cultura histórica e socialmente produzida. A autora indica que Dewey acredita que, no plano humano, o agir e o reagir são mediados pelo poder de reflexão dos sujeitos, poder este que lhes permite acesso ao conhecimento e à reconstrução da experiência modificando-os continuamente. Construir e reconstruir a experiência pela reflexão é o que permite caracterizar a perspectiva humana da vida em sociedade, assim, “educar-se é, portanto, crescer –

não mais apenas no sentido fisiológico – mas, considerando o sentido humano, alargando e aprofundando suas experiências ao longo da vida” (SOEJIMA, 2008, p.14).

Considerando as diretrizes e princípios do PELC, abordados no Capítulo 2, fica claro que a formação a ser desenvolvida, tanto com os próprios formadores e com os agentes sociais de esporte e de lazer quanto com os participantes das atividades realizadas nos núcleos, deve se situar no campo da educação crítica. Para tratar a respeito dela trazemos o estudioso e educador brasileiro da temática da formação humana Paulo Freire, autor de uma pedagogia a favor da libertação dos oprimidos. Freire destaca, em suas diversas obras, a importância do caráter histórico-social da formação, considerando que o ser humano está em constante relação com o meio onde vive, mediatizado pelo mundo. Para ele os saberes são frutos da produção coletiva, constante e dinamicamente elaborada pela interação entre os sujeitos e gerações. Educandos e educadores são sujeitos da formação ao estabelecerem relações entre si e com o mundo em determinado contexto histórico e social.

Lovisoló (1990) chega a fazer uma crítica aos preceitos trazidos por Freire em suas primeiras publicações, por entender em linhas gerais, que este vinculava a superação da situação de oprimido apenas ao fato de o sujeito não ser alfabetizado e que isso simplificava muito esta complexa relação entre educação e libertação. Lendo as publicações mais recentes de Freire e de Lovisoló, das quais traremos alguns elementos ao longo do texto, podemos ousar afirmar que os estudos dos dois rumaram da divergência inicial para a complementariedade.

Lovisoló (1995, p. XVIII), provocado por uma disputa teórica entre pesquisadores da área de educação física a respeito do que se trata afinal este campo, defende a mediação entre os diversos campos e formas de atuação:

Se a sociedade é complexa, diversificada e plural, é absolutamente coerente deduzir que existirão diferentes interesses, demandas e projetos de intervenção em diversos campos e também no interior do campo da educação física. Isto implica que os grupos sociais, e os indivíduos, procurem dar sentido ao seu estar no mundo em diferentes esferas de atividades.

Este dar sentido está relacionado a encontrar valores que orientam a ação de cada educador, no sentido de melhor compreender sua atuação. O PELC, por ter uma identidade própria, definida em seus objetivos, diretrizes e princípios, aponta

para a construção de certa unidade nas formações de agentes sociais que irão implementar suas ações. Em relação a esta questão da unidade, Lovisolo (1995, p. XXIII) defende que ela pode ser positiva, se for:

construída a partir de acordos entre os atores sociais em contextos de liberdade, participação e da maior transparência possível. Entretanto, a unidade construída a partir do exercício da violência simbólica e física não será jamais boa.

Na obra de Freire, encontramos uma compreensão sobre o ato de conhecer, que é visto como um crivo importante para falarmos em formação, uma vez que traz elementos como a necessidade de contextualização do processo, de ética educacional e o espaço para o diálogo. Assim, afirma (FREIRE, 1992, p. 27):

Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

O contraponto está no que ele chama de “educação bancária” que, de maneira simplificada trata da formação ou educação como simples processo de transmissão de informações, sem considerar os interesses, necessidades, conhecimentos e experiências dos formandos, culminando em uma formação com conhecimentos desumanizados, desqualificados de significados e sem relação com a realidade concreta com a qual passaria a interagir.

Ao refletir a respeito do papel docente, a partir da vertente Professor Pesquisador Reflexivo – PPR, que tem Nóvoa como principal criador, propondo a prática orientada pela pesquisa e pela reflexão sobre a própria prática, Lovisolo e Silva (2011) também defendem a necessidade e a possibilidade de salto qualitativo na relação ensino-aprendizagem. Os autores indicam a pesquisa, a reflexão e a memória como categorias chave para a transformação da atuação docente. Mais que reproduzir conhecimentos adquiridos, trata-se de produzir conhecimento nas práticas pedagógicas.

A ação de formação docente também é indicada por Lovisolo e Silva (2011, p.609) como foco de interesse daqueles que, em diversos campos de trabalho,

formam capacitadores, instrutores, formadores em diversas áreas do conhecimento, como é o caso do PELC, pelo seu caráter de intervenção, que demanda a articulação de conhecimentos diferenciados com enfoques multidisciplinares ou interdisciplinares.

A quantidade e a velocidade das informações na sociedade de hoje, demandam que os profissionais em geral, e os da educação em especial, estejam preparados científica, técnica, tecnológica, pedagógica e culturalmente. Para tanto, a reflexão sobre o seu fazer nos contextos com os quais atua é imprescindível.

Ao assumir que a atividade docente é práxis, o formador deve ser visto como um intelectual que está sempre em formação e que a educação é um processo dialético no qual o homem se desenvolve historicamente.

É preciso superar o papel de “professores reflexivos para o de intelectuais críticos e reflexivos” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 200). Os autores defendem a necessidade de desenvolver a capacidade reflexiva e investigativa de quem educa, para que, com isso, possa entender a complexidade que envolve a prática educacional.

A vertente do PPR enfatiza duas ideias: “a) que o docente, ao refletir sobre sua prática, constrói algo novo e b) que o professor é um artista” (LOVISOLO e SILVA, 2011, p. 612). Os autores partem do pressuposto de que a reflexão sobre a prática, por meio da pesquisa, dos saberes e da memória docente permite a criação de uma mentalidade educativa que leva a novas práticas de ensino e permite a transformação social.

Para entender esta perspectiva é preciso, segundo Lovisolo e Silva (2011, p. 607):

analisar a atuação docente sob a ótica da objetividade (um profissional com uma formação definida, que trabalha sob determinadas normas regidas por lei e políticas educacionais) e, por outro lado, sob a perspectiva que enfatiza a subjetividade (sua história pessoal, sua memória como aluno ou aluna, dentre outros).

Esses dois aspectos são determinantes do agir autônomo, de uma atuação profissional autônoma, reflexiva e participativa, que permite a teorização sobre sua prática e provoca mudanças na sociedade, ao fazer o que Nóvoa (2009) chama de transformar a prática em conhecimento.

3.2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ESPORTE E LAZER

Como já destacamos, toda a reflexão ou proposição que envolve um processo de formação deve partir da definição e análise dos objetivos, intenções e interesses dessa prática, no sentido de garantir que as escolhas realizadas para cada momento do processo pedagógico estejam de acordo com pretendido. Saul e Silva (2014, p.207), afirmam que esse processo “implica assumir posição política, estética e ética frente à realidade em questão e desencadear ações comprometidas com os pressupostos e perspectivas humanísticas”.

Falar em formação no campo do esporte e do lazer demanda ter presente que estamos falando dessas políticas setoriais, sem perder de vista o contexto mais amplo em que elas se inserem, no caso mais específico do PELC, o das políticas sociais, que manténs entre si permanentes relações intersetoriais e transversais.²⁶

Para o campo do esporte há um processo mais consolidado de formação, percorrido pela educação física. Isayama (2003) destaca que o lazer, por se tratar de uma área multidisciplinar, que engloba profissionais com formações diferenciadas acaba por ter negligenciada a necessidade de um aprofundamento mais específico, que permita a qualificação da atuação. Na mesa linha, Tondin (2011, p. 46) afirma que há uma compreensão, no senso comum, de que o profissional que atua com esporte e lazer não precisa de uma formação específica, bastando ter algumas “qualidades pessoais: ser alegre, divertido e ter carisma”.

A formação profissional em educação física em nível superior no Brasil teve início com a criação da Escola Nacional de Educação Física, vinculada à Universidade do Brasil, pelo Decreto Lei nº 1.212 de 1939, para atender às demandas do período histórico, já abordadas anteriormente. A meta, segundo Castellani Filho (1998 apud MARCELLINO, 2005, p.64) era formar profissionais que

²⁶ Serra (2005) trata como três estágios da gestão: as políticas setoriais, tratando das conhecidas organizações verticais e laterais, da focalização, da especialização e da burocracia profissional que dá conta da missão específica de cada área, como a saúde, a educação, o esporte e o lazer; enquanto que relações intersetoriais se refere à horizontalização, diagnósticos e objetivos comuns ou pactuados, matricialidade, interdependência e integração, totalidade, ação conjunta e corresponsabilização, trata-se de várias áreas setoriais agindo coletivamente para o enfrentamento de determinada demanda, como a violência e a pobreza, por exemplo; e a transversalidade, que envolve pautas de determinada realidade multidimensional não comportadas pela estrutura setorial; do estado relacional; da integralidade, cooperação e colaboração; do conceito e instrumento organizativo ao mesmo tempo. São as pautas que não pertencem a uma área setorial, mas a todas ou muitas, que não necessariamente precisam agir com objetivos comuns, como é o caso de públicos como as pessoas com deficiência, as idosas, as mulheres, o público LGBT e outros.

fossem capazes de atuar na capacitação física da mão-de-obra, no adestramento físico da força de trabalho do operário brasileiro. O autor aponta que a formação apoiada no paradigma da aptidão física e na formação do corpo produtivo se consolidou neste período. O decreto nº 69.450, de 1971, manteve a ênfase na aptidão física, na organização, no controle e na avaliação das atividades. No concernente à formação para quem atua em esporte, ainda é forte a tendência a dar foco à questão da iniciação desportiva, com base nos princípios do rendimento e da competição a e lazer. Embora os avanços normativos e conceituais construídos, a partir do final dos anos 80, procurem trazer o esporte e o lazer para o campo das práticas sociais e produtos da atividade humana.

Assim, considerando que a maior parte dos profissionais de esporte e lazer é oriunda da educação física, forjada nesse processo histórico que acabamos de trazer, é possível perceber que trabalhar com pacotes ou receitas prontas, tecnicistas e desumanizantes, não é consequência ingênua ou comodismo dos profissionais e, sim, parte de um processo perverso de massificação, de controle dos sujeitos e de suas vontades, perpetuado até os dias de hoje em algumas práticas. Tal forma de atuação restringe o trabalho a recortes específicos do esporte e do lazer, particulariza e desqualifica o sujeito e seus conhecimentos e vivências com uma concepção hierarquizada de sociedade, na qual alguns saberes, vivências e práticas de esporte e de lazer valem mais que os outros.

Estes aspectos podem gerar dificuldades de construção de uma certa unidade nas formações de programas como o PELC. Voltando à formação inicial em educação física, os currículos contêm disciplinas que vão da mecânica e do conhecimento a respeito dos esportes e atividades físicas à filosofia, passando pela anatomia, fisiologia, biologia, sociologia, as ditas ciências da educação e da história, entre as outras áreas disciplinares. Lovisolo (1995) acredita que esse caráter da formação não necessariamente significa que haja integração entre as diversas disciplinas do currículo, com vistas a determinado resultado, embora este seja o desejo da maior parte dos estudiosos da área da educação. O fato é que, salvo raras exceções, as disciplinas são tratadas como compartimentos sem graus apreciáveis de comunicação.

Os defensores da proposta de professor pesquisador reflexivo indicam a pesquisa como uma potencial ferramenta de integração entre os conhecimentos

trazidos pelas diversas disciplinas que formam determinado currículo, embora sem condições de sozinha, dar conta de tamanho desafio. Eles defendem que a formação do profissional deve prepará-lo para enfrentar o desafio de teorizar sobre sua prática, ser sujeito ativo do seu próprio processo de formação.

A dificuldade de integração, já na formação acadêmica, coloca o profissional da educação física “muito próximo da figura do *bricoleur*, de Lévi-Strauss, que a partir de fragmentos de antigos objetos, guardados no porão, constrói um objeto novo no qual suas marcas não desaparecem” (LOVISOLO, 1995, p. 31).

Cada ação educativa deve ser entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como prática transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. Inspirado nestas constatações de Lévi-Straus, Lovisolo (1995) qualifica a operação do formador como arte da mediação entre valores, objetivos, conhecimentos e técnicas. É a arte de mediar entre o que idealiza e as condições concretas do agir docente.

Sobre o tema, Sacristán (1999, p. 28), afirma que a prática pedagógica pode ser vista como uma práxis que “envolve a dialética entre o conhecimento e a ação, com o objetivo de conseguir um resultado, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros”.

Essa noção de articulação de saberes e experiências, pode ser vista como aquilo que Nóvoa (2009) caracteriza como transformação da docência atuando para a transformação social. Já Lovisolo e Silva (2011, p. 617), afirmam que:

O professor, como o *bricoleur*, refaz um conjunto a partir de peças singulares; mas deve, para ser um artista, ultrapassar o limite do concreto, isto é, abrir passagem para o novo, ou seja, elaborar questões cujas respostas ainda não foram dadas. Só assim ele pode ser um artista que confecciona algo que é material e, ao mesmo tempo, é também conhecimento.

Lovisolo e Silva (2011) afirmam que imagem do *bricoleur* se aplica ao docente que procura autonomia para desenvolver seu “método” ou “jeito” de fazer o próprio processo de ensino e aprendizagem, para cada situação, construindo seu agir a partir de seus estudos, vivências e experiências.

Os autores chamam atenção para o fato de que a reivindicação de uma autonomia docente pode representar também “uma recusa de interesses diferentes (estudantes, responsáveis, políticos ou, autoridades administrativas, entre outros)

que freia a mudança ou transformação tão enfatizada pelos pedagogos” (LOVISOLO e SILVA, 2011, p.611).

Além disso, em casos como o PELC, que prevê uma intervenção social direta fundamentada em princípios, objetivos e diretrizes comuns, a “liberdade” de ação do formador, a depender do caminho a ser dado, pode significar a inviabilização da proposta na forma como foi pensada. Nestes casos, a negociação e a mediação se mostram mais necessárias, pois: “[...] a autonomia pode se constituir em uma possível armadilha, pois tanto pode ser um valor positivo, como também uma mera defesa para um modo não adequado do agir docente” (LOVISOLO e SILVA, 2011, p. 612).

Além dos aspectos relacionados à formação inicial e às especificidades de cada realidade, Tondin (2011) identificou outro desafio no PELC, o qual exige muita capacidade de mediação dos formadores, que é o de conciliar as expectativas dos gestores, dos formadores e educadores sociais, que variam significativamente. Gestores e formadores querem estar próximos dos educadores para provocar as mudanças e transformações que entendem necessárias, a partir da reflexão acerca da prática, de uma educação criativa. Os educadores sociais²⁷, por sua vez, estão em relação direta com a comunidade e “sua necessidade imediata é obter informações e sugestões de possibilidades concretas para desenvolver uma aula criativa e cativante...” (TONDIN, 2011, p.89). Em outras palavras, enquanto o formador está procurando provocar a reflexão sobre o porquê fazer, o agente social pode estar esperando contribuições concretas sobre o que e como fazer. Se os interesses não forem mediados, o resultado tende a ser frustrante para ambos.

Além destas demandas, interesses e necessidades a serem conciliados, Freire (1987, p.67) faz um apelo para que a educação seja comprometida com a libertação, fundando-se em uma compreensão dos homens como “corpos conscientes” e na consciência como algo intencionado ao mundo.

Fazendo uma análise sobre a proposta de Freire, Saul e Silva (2014, p. 207) afirmam que:

[...] a construção de propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, requer um movimento praxiológico, em que a materialidade do desenvolvimento da vida humana - com suas necessidades biológicas e psicológicas pessoais, seus conflitos e tensões socioculturais e

²⁷ Termo usado por Tondin para representar os agentes sociais.

epistemológicos, suas contradições econômicas - seja o ponto de partida para a reflexão e construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna.

Avançando da Educação Física para o viés do programa que trata do lazer, buscamos Marcellino (1995, p.7-8) que, ao pensar a formação do profissional que trabalha com lazer, afirma que a questão

remete ao século XVI, no sul da França, quando líderes da juventude eram chamados de “chefes de prazer”, para tratar de uma das muitas denominações já atribuídas aos profissionais incumbidos de “prestar serviços” nesta área de atividade.

Como o próprio nome e função já sugerem, a atuação, da mesma forma que no caso da Educação Física, como já mencionado, tem uma forte tradição no praticismo, no entretenimento, no cumprimento de tarefas, sem uma visão mais contextualizada e abrangente.

Um dos perfis mais comuns de formação profissional ainda é a especialização, com foco em uma visão abstrata de lazer, ora com ênfase em vertentes da Educação Física escolar, ora no treinamento esportivo. Não estamos aqui desmerecendo o papel da especialização, mas defendendo que a formação precisa articular diferentes áreas do conhecimento que dialogam com determinado campo. Uma atuação especializada em esporte e lazer, por exemplo, tende, para Marcellino (1995, p.18), ao direcionamento das ações para os chamados “pacotes de lazer”, pela supervalorização das preferências do próprio especialista em detrimento dos interesses e necessidades das pessoas envolvidas.

A “especificidade concreta” do lazer exige um novo especialista, não o “especialista tradicional” – superficial e unidimensional – mas o que domine a sua especialidade dentro de uma visão de totalidade. E para contemplar essa visão são exigidos, pelo menos, dois requisitos: uma sólida cultura geral – que permita perceber os pontos de intersecção entre a problemática do lazer e as demais dimensões da ação humana e a contribuição de outras áreas de ação/investigação – e o exercício constante da reflexão (MARCELLINO, 1995, p. 20-21).

Considerando os princípios e diretrizes do PELC, já apresentados em capítulos anteriores, o processo de formação precisa ser permeado de conhecimentos de diversas áreas a fim de se configurar um processo amplo, multi, inter e transdisciplinar, que alie, como já dissemos, o conhecimento do sujeito que ocupa o lugar de formador, o conhecimento dos sujeitos que ocupam o lugar de

aprendizes e que considere com a realidade na qual sua ação está inserida, tendo como ponto de partida esta realidade e de chegada a construção coletiva de alternativas de superação dos problemas e dificuldades encontrados. Grupos de trabalho, estudo e pesquisa, intercâmbio de experiências, oficinas, atividades de escuta e observação podem contribuir significativamente para a efetiva participação social.

Partindo dessa percepção sobre a formação para lazer, Moesch (2003, p. 27) assevera que “a superação desse estágio de compreensão do tempo de lazer para práticas mais conscientes social, cultural e ambientalmente vem exigindo novas políticas e profissionais interdisciplinares em sua gestão”.

Figueiredo e Almeida (2010, p. 101) tratam a formação como um processo educativo que consiste em um trabalho humano. Os autores acreditam que a formação para trabalhadores do lazer “ganha complexidade à proporção que o lazer se constitui como uma área multidisciplinar e multiprofissional, com um amplo e diversificado campo de intervenção”.

Mais do que conhecer os aspectos técnicos de determinada área, o objetivo da formação é contribuir para que homens e mulheres façam história.

É importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos (FREIRE, 1980, p.40).

Vivemos um momento histórico no qual o mundo digital, as informações e os conhecimentos estão em constante transformação e as pessoas parecem perdidas em meio a este emaranhado. Como acompanhar tanto avanço tecnológico? Como agir diante das mudanças de estilo de vida que a tecnologia provoca? Que informação é confiável e qual busca apenas manipular para determinados interesses? O que interessa entre tantas informações?

Partindo da premissa de que a educação, em um sentido muito mais amplo que o ensino formal, é o principal elemento do sistema social de um determinado contexto histórico, é por meio da educação, do exercício da reflexão que se pode buscar entender momentos históricos como o atual e oferecer elementos para o desvelamento dessas questões, para que homens e mulheres consigam agir como sujeitos, atores e construtores conscientes da sua própria realidade.

Para que isso seja possível, os profissionais que atuam com as pessoas, seja na educação formal, seja na informal, como é o caso dos agentes sociais do PELC, precisam ser capacitados de modo a contribuir com o processo de formação das pessoas que participam do programa, ciente de que não há neutralidade frente à realidade e aos problemas ou opções.

Fomentar espaços e momentos em que formadores e agentes sociais do PELC reflitam coletivamente sobre seus saberes, práticas e experiências, construídas pelas vivências para, assim, encontrarem ferramentas para transformá-los, a partir da reflexão, é um processo dialético de enriquecimento do processo.

Nóvoa (2008) ao fazer um contraponto aos tradicionais atributos e competências comportamentalistas de um bom professor, que são saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes), aponta três “famílias de competências” que, segundo ele, envolvem os processos de formação em que os docentes atuam como objetos e sujeitos dos processos formativos: a primeira é saber relacionar e saber relacionar-se, a segunda é saber organizar e saber organizar-se e a terceira saber analisar e saber analisar-se. Ele chama esse conceito de mais líquido por “olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p.3).

O autor indica, ainda, cinco disposições que considera essenciais aos professores nos dias de hoje, quais sejam, o conhecimento, como ferramenta essencial para o trabalho; a cultura profissional, como o lugar de atuação e todos os aspectos com ele relacionados; o tato pedagógico, atinente à capacidade de relação e comunicação; o trabalho em equipe, com suas dimensões coletivas e colaborativas e o compromisso social, no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural, para além do espaço escolar.

Unir o conhecimento do formador ao do agente social e da realidade sobre a qual este vai atuar e entendê-la na relação com a sociedade, visando compreender esta realidade para transformá-la e com isso qualificar, inclusive, as demandas por serviços públicos, é um desafio que exige uma práxis dialógica e problematizadora. É compromisso de todos os envolvidos nesse processo refletir, questionar, construir e reconstruir suas práticas pedagógicas, com vistas a permitir que as pessoas com as quais trabalham façam o mesmo no seu dia a dia.

Se o desafio da atuação consciente e comprometida é muito grande para todas as pessoas que atuam com a formação, o esporte e o lazer deixam-no ainda maior, considerando a necessidade de ressignificação das práticas corporais, geralmente contaminadas pelo espírito consumista e mercantilizado que a mídia e o mercado incutem nos sujeitos. A formação, neste caso, precisa ter, também, a tarefa de buscar uma evolução que leve as pessoas a questionarem a lógica de práticas, produtos e mercadorias consumíveis e de significado duvidoso, passando a buscar vivências conscientes e significativas. A atuação do formador passa a ser no sentido de desenvolver um “processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico [...], que procure não criar necessidades, mas satisfazer necessidades” (MARCELLINO, 1990, p.62).

Não só o mercado e a mídia, mas os recentes eventos como a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos e as mais diversas formas de apelo que vinculam esporte e educação, esporte e combate à violência, saúde e atividade física, se por um lado contribuem para a popularização do esporte e do lazer, para a ampliação dos espaços e opções para sua prática, por outro reforçam características como o caráter funcionalista, competitivo, excludente e consumista. Como efeito, aumenta, sobremaneira, a responsabilidade do processo de formação dos formadores e agentes, no sentido de entenderem esses fenômenos sociais para além de sua aparência, contextualizando-os, para, então, ressignificá-los, pois “é a reconstrução coletiva do conhecimento que aponta as possibilidades de intervenção social” (SARAIVA et al., 2007, p.150).

Ao tratar da questão da formação no campo da dança, os autores trazem uma afirmação que pode ser estendida à capacitação dos formadores e dos agentes sociais do PELC: “[...] a formação passa pelo “fazer” a dança, vivenciá-la corporeamente, para se compreendê-la, e nos instrumentalizarmos melhor para ensiná-la” (SARAIVA, et al. 2007, p.166).

Por todos os aspectos já mencionados, é possível concluir que a compreensão, a análise e a interpretação que os formadores e os agentes sociais fazem de determinada realidade não é neutra, envolve a formação teórica, o pertencimento geográfico e social deles mesmos. Para entrar no contexto de determinada comunidade, compreendê-la e atuar com ela precisam ser capazes de, minimamente, atentar para o fato de que suas bagagens não estejam prevalecendo

sobre as demandas e expectativas do grupo com o qual irão atuar, para tal precisam estar capacitados e terem uma postura engajada.

Uma situação humana somente pode ser caracterizada quando se leva em consideração as concepções que dela têm os participantes, como experimentam esta situação suas tensões e como reagem às tensões assim surgidas (MANNHEIM, 1952, apud WELLER, 2005, p.126)

Desse modo, queremos enfatizar que, para que o processo de formação seja uma prática ética, é preciso considerar a construção, sistematização e a implementação das atividades de formação como processos participativos e críticos, tendo clareza das intencionalidades políticas presentes na ação.

Neste sentido Freire (1980) sugere que todo o processo de formação inicie por um estudo da realidade dos sujeitos envolvidos dando voz ao “outro”, fazendo uma escuta comprometida, compreensiva e interpretativa, para captar as demandas do senso comum comunitário e adotá-las como ponto de partida do processo de construção e apreensão do conhecimento.

Muitas experiências e vivências corporais estão presentes na vida de determinado grupo, buscar compreendê-las em um processo permanente de desconstrução e reconstrução de visões de mundo e de práticas sociais é o que Freire trata como necessidade de se partir de um saber da experiência. Unir o que está no senso comum com o conhecimento científico trazido pelos formadores é fundamental para a conquista das almejadas transformações históricas e humanizadoras, que direcionem para um ser mais pleno.

O formando, nesta concepção, é sujeito construtor do próprio saber, estimulado a observar de forma crítica sua realidade e a agir de maneira a conquistar maior autonomia a partir de práticas condizentes com as necessidades concretas da comunidade onde atua. As práticas desenvolvidas nos núcleos do PELC não devem ser vistas e trabalhadas como produtos prontos, anteriores aos sujeitos que ali estão. É preciso que se busque uma práxis dialógica, coletiva, problematizadora das situações que envolvem aquela prática para que se construa um saber-fazer humanizador, que tenha presente o porquê, o para quem e o para que se ensina.

Na formação dos agentes sociais do PELC, é imprescindível que o grupo de formadores tenha clareza dos objetivos, diretrizes e princípios do programa, assim como da necessidade de conhecer o meio social do grupo com o qual irá atuar, uma

vez que este influencia a direção do processo educativo. As experiências trazidas como resultado das múltiplas relações farão parte do trabalho dos formadores, dos agentes sociais e dos participantes das atividades desenvolvidas nos núcleos.

Partindo das experiências trazidas, o formador tem o desafio de acrescentar novos elementos do conhecimento científico, para que ele tome consciência de sua condição social e de sua realidade e tenha condições de ressignificá-las, produzindo conhecimentos que permitam agir para transformar a si mesmo, ao meio social e à cultura, em um processo contínuo e dialético.

Nessa esteira de compreensão, cumpre destacar o que afirma Soejima (2008, p. 22)

A formação humana constrói-se por meio da relação dialética do indivíduo com a sociedade, estreitando e aprofundando as relações entre identidade pessoal e estrutura social, dentro da história que conduz o desenvolvimento da sociedade.

Assim, a formação precisa possibilitar a criação de ações que cheguem aos núcleos do PELC, proporcionando o desenvolvimento de experiências significativas e intervenções pedagógicas criativas, que estejam pautadas em processos participativos e críticos, que tenham presente os diferentes contextos e histórias em que estão inseridos. Acerca disso, Moesch (2003, p. 27) afirma que

Democratizar as experiências supõe [...] lidar com uma sociedade que reconstrói novas formas de trabalho, e de prazer, pela participação integral dos sujeitos em momentos de completude humana, em espaços de criação coletiva, onde profissionais sejam atores e espectadores dos processos de lazer, onde participantes atuem como promotores e expectadores de novas práticas estéticas diante do prazer numa “nova suavidade” inventiva de novas relações sociais.

A identidade do PELC pode ser entendida a partir da história de sua construção e, como já tratamos na introdução e no capítulo específico, a formação parece ter tido um papel central nesta construção, feita de forma participativa entre os gestores, formadores e parceiros²⁸, culminando com o modelo atual, organizado por módulos e com pautas definidas para cada módulo.

²⁸ A constatação está embasada em publicações como os livros Brincar, Jogar, Viver: Programa Esporte e Lazer da Cidade, vol. I e II, de 2007; Brincar Jogar Viver – Lazer e Intersetorialidade com o PELC, 2008; Avaliação dos Programas “Esporte e Lazer da Cidade” e “Segundo Tempo”: elaboração de método avaliativo; A Formação de Agentes Sociais no Âmbito das Políticas Públicas de Esporte e Lazer – a experiência do PELC; além de diversos outros, que trazem o resultado de diversas discussões que foram sendo realizadas, no processo de construção do PELC. Dados disponíveis no Repositório Institucional Vitor Marinho: <<http://vitormarinho.ufsc.br/xmlui/>> Acesso em: 30 nov. 2016.

Pela pesquisa teórica e pelos conhecimentos pessoais, considerando minha relação com o PELC, entendo que a formação do programa é complementar ao conhecimento já acumulado pelos formadores e agentes sociais que, em geral, já desenvolvem um trabalho no campo do esporte e/ou do lazer, com vistas ao aprimoramento destas práticas sociais. Neste caso, estamos tratando a formação permanente e continuada que, pela pesquisa e reflexão está presente ao longo de toda a vida do educador.

No próximo capítulo faremos uma análise das entrevistas realizadas com os formadores, buscando identificar a presença e a compreensão de temas e subtemas trazidos aqui.

4 AS FORMAÇÕES EM ANÁLISE: A POSIÇÃO DOS FORMADORES

Em nosso texto, até este ponto, temos tratado os argumentos teóricos, políticos e de conjuntura que fundamentam o PELC e o processo de formação que dele faz parte. Nossa intenção foi a de construir um panorama de compreensão do programa, no tocante ao quesito formação. Assim, o que foi até aqui trabalhado lida diretamente com os materiais específicos produzidos para o PELC e, também, com referenciais de debate do campo das políticas públicas, do lazer e da formação.

Por outro lado, reconhecemos que o programa tem em si um fator essencial, demonstrado em sua constante reorganização ao longo do tempo, desde sua criação, que é o fator de ser “vivo”. Por conta disso, dar vez e voz aos formadores se mostra essencial para que possamos melhor compreender o PELC e suas formações, ou seja, quem as realiza é, também, quem melhor pode nos fornecer compreensões sobre sua organização e execução.

Para dar sentido a isso, como já evidenciado, propusemos uma entrevista semiestruturada, realizada, via *on-line* (*Google Hangout On Air*), com formadores selecionados, um por região geográfica do país. A opção pela regionalização se deu em decorrência da necessidade de acompanhar a estruturação do trabalho das formações e, ao mesmo tempo, por reconhecermos que a própria tradição cultural regional e os diferentes processos formativos, poderiam nos fornecer uma maior variedade de informações.

A seleção dos respondentes se deu por um sorteio aleatório, tendo por base o quadro geral da equipe de 20 formadores divididos por região de atuação, fornecido pela equipe gestora da UFMG. Após o sorteio, as pessoas foram contatadas de forma preliminar e, após o aceite, foram formalmente convidadas, com o envio de um ofício e de um termo de consentimento, ambos via *e-mail*. Após essa fase, foi construída uma agenda de entrevistas, a critério da disponibilidade do participante. As entrevistas foram gravadas no *You Tube*, porém com acesso restrito à pesquisadora. As pessoas não serão identificadas por nome, recebendo uma codificação, conforme o acertado, e os dados das falas foram tratados exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador.

As questões passaram por temas que abordam a formação e o histórico dos formadores e, ainda, pelos elementos da formação, como organização, conteúdos, metodologias, avaliação, relação com agentes e resultados possíveis e esperados.

Para análise colocamos em diálogo os constructos teóricos nos quais nos fundamentamos e os resultados da análise dos documentos do PELC. Assim, para cada questão foi construído um quadro analítico que envolveu a compreensão de quem fez a pesquisa e a fala direta dos entrevistados, buscando desenvolver uma compreensão ampliada a fim de se construir um quadro teórico geral de interpretação dos dados.

Por fim, nesta parte do texto, demonstramos um panorama de análise do processo formativo, tendo por base a interpretação de quem executa as formações, reconhecendo que esta pesquisa traz, em si, o limite de não lidar com todo o grupo de formadores. Assim, o que aqui está demonstrado se apresenta com um painel, uma compreensão do olhar de quem executa o processo de formação, que pode e, mesmo, deve ser enriquecido com falas e posições de outros personagens. De toda forma, compreendemos que o panorama construído assume papel de relevância na leitura das formações, de sua organização pedagógica e política.

Apresentada algumas questões preliminares no tocante à geração de dados e à constituição do grupo de sujeitos participantes da pesquisa, passamos a tratar das questões que foram apresentadas aos formadores. Em nossa análise, estabelecemos relação entre o dito – a fala dos participantes –, a análise dos documentos e nossa leitura dos referenciais teóricos que embasaram o trabalho, com o propósito de construir um quadro analítico que favoreça a compreensão do processo formativo do PELC para, por fim, encaminharmos nossas conclusões.

Um primeiro ponto questionado aos formadores foi sobre formação profissional, sua última titulação e, ainda, sobre outros espaços formativos. Nesse quesito, identificamos que os cinco entrevistados têm a formação superior em Educação Física.

Assim, se considerássemos apenas os entrevistados, concluiríamos que a formação específica se mostra restrita a um determinado campo acadêmico, que assume relação com a atuação em lazer, muito embora, se entenda e defenda que o lazer é uma área multiprofissional. A análise dos documentos nos permite perceber que esta foi a realidade dos formadores, na primeira fase do programa, que foi

sendo modificada ao longo do processo. Nos editais de seleção de formadores, publicados pela UFMG, em 2010 e 2012, não constava mais tal exigência.

Apesar de a maior incidência ser da formação em Educação Física, pelos motivos já apresentados anteriormente, atualmente há também profissionais com formação *stricto-sensu* em educação, saúde, novas mídias e outras, o que pode ser indicativo de avanço do programa, no sentido de aprofundar o caráter multidisciplinar do lazer, defendido por diversos autores trazidos ao diálogo neste trabalho.

Mesmo que os entrevistados tenham a mesma formação inicial, Educação Física, se entende que a área do lazer exige o que é desejável e promissor, a ação de profissionais diversos, com formações variadas. Tal aspecto também é valorizado pelos próprios formadores entrevistados em relação a atuação dos agentes, ou seja, há o reconhecimento da importância de que os convênios contratem pessoas de formação ou atuação cultural diversas.

Em quase todas as entrevistas, a formação inicial em Educação Física é apontada como um fator que contribuiu parcialmente com a atuação na formação do PELC. O “quase” se deve a fala da formadora²⁹ F3³⁰, para quem “a formação acadêmica não trouxe nada neste sentido”.

Cabe ressaltar que o período da formação em questão correspondia aos anos 70. Identificamos que, naquele período, era ainda incipiente o debate nas universidades acerca de políticas públicas de esporte e lazer e do próprio tema do lazer em si, o que justificaria a inexistência de contato com a temática pelos acadêmicos daquele período. Todavia, há na Educação Física, desde seus cursos iniciais a temática da recreação (PEREIRA, 2014), que sem dúvida, teve e mesmo ainda tem protagonismo e sem dúvida, oferece grande colaboração as ações docentes em lazer, como no caso da formadora analisada.

A prevalência da Educação Física como área de formação inicial do grupo foi, inclusive, alvo de crítica por parte de um participante. Segundo o formador F5, isso pode ser: “...uma limitação, haja vista que lazer é uma manifestação cultural multidisciplinar, mas nós temos um grupo de formadores, profissionais que tem uma formação específica na área da Educação Física”.

²⁹ Nesta dissertação não usaremos os nomes dos entrevistados, conforme tratado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, usaremos as expressões F1, F2, F3, F4 e F5, seguindo a sequência dos contatos iniciais. Quando da fala forem apresentados dados que possam demonstrar sua cidade de origem, estes também serão omitidos.

³⁰ Entrevista realizada em 18 de novembro de 2016.

No que se refere a última titulação (concluída ou em curso), verificamos uma maior diversificação, já que os entrevistados têm perfis diversos, com passagens por cursos de especialização, mestrado e doutorado em campos que vão da educação, formação de professores em ambientes não escolares, motricidade humana, ao lazer.

Excetuando-se a formação em motricidade, as entrevistas indicam contatos com a temática do lazer e das políticas públicas nesse campo durante os cursos de pós-graduação, que, como a temática, são mais recentes. Na análise comparativa das respostas dessa questão, pode-se perceber, também, que às qualificações em pós-graduação, *lato* e *stricto sensu* são atribuídos aprofundamentos, os quais melhor qualificariam as possibilidades de atuação como formadores. O formador F1³¹ afirma que:

[...] a formação acadêmica, principalmente o mestrado, me qualificou muito, enquanto fundamentação teórica para sustentar e embasar o meu trabalho prático e obviamente na transferência destes conhecimentos para os agentes durante as formações.

Cumpramos abrir um parêntese para esclarecer que, apesar do uso neste contexto específico, do termo “transferência destes conhecimentos”, muito comum no que o pensamento de Paulo Freire, classifica como “educação bancária”, o formador em questão deixou claro ao longo da entrevista acreditar em processos educativos dialógicos e progressistas.

Segundo a fala dos entrevistados, o aprofundamento teórico, que tanto se buscou na academia, construiu-se muito como resultado da reflexão acerca da prática, do vivenciar e fazer diários que suscitaram a motivação por uma continuação da qualificação profissional. Assim, o ingresso em cursos de mestrado e doutorado vem sendo visto pelos formadores como um fator positivo, e até mesmo essencial, para que seja possível seguir construindo aprofundamentos neste e em outros campos.

Outro ponto identificado como relevante, no tocante à formação, foi o relacionado às ações formativas desenvolvidas pelo próprio Ministério do Esporte, por meio do convênio com a UFMG. Esses encontros foram apontados como de valor essencial, visto que abordam temas que se vinculam ao trabalho junto aos convenientes e, ao mesmo tempo, possibilitam o processo dialógico de reflexão

³¹ Entrevista concedida em 13 de novembro de 2016.

coletiva sobre o que as experiências formativas mostram acerca do programa. Todos os entrevistados citaram mudanças, no PELC, resultantes desses processos de organização dos conhecimentos coletados no dia a dia das formações.

Além de qualificar o programa e a própria formação, as atividades de capacitação desenvolvidas pela parceria entre a UFMG e o Ministério do Esporte foram apontadas como relevantes para a formação pessoal dos formadores. F3 afirmou que “foram as formações do PELC pela própria UFMG que trouxeram o conhecimento teórico e prático para a atuação como formadora e atualmente também como professora universitária”.

As entrevistas trazem, também, informações relativas às contribuições das vivências e experiências culturais e profissionais que impactam o trabalho dos formadores junto ao PELC.

Neste ponto, ganharam destaque as experiências profissionais anteriores, que ao mesmo tempo foram tidas como impulsionadoras e motivadoras para a continuidade da formação acadêmica, mas também como base para o desenvolvimento e aprimoramento dos trabalhos de formação no PELC. Mostram-se mais relevantes as experiências construídas, notadamente na gestão pública, espaço em que o contato com as ações comunitárias permitiu o desenvolvimento de olhares mais apurados para o trato com a coisa pública, a valorização da participação do cidadão, a construção de ações coletivas entre profissionais diversos e entre estes e as comunidades.

Para ilustrar, trazemos a fala do formador F1:

[...] penso que a minha maior influência da minha condição de formador do PELC foi a minha experiência em política pública na cidade X³² [...] essa bagagem é o que me deu condição de ser formador do PELC, inicialmente.

Tal assertiva referenda a constatação de que as ações profissionais anteriores são tidas como fundamentais ao trabalho com o PELC. Na mesma linha, encontramos na fala do formador F2³³ a seguinte análise:

[...] na gestão na Prefeitura X, em atuação com áreas como cultura e juventude. O mais rico para a atuação no PELC foi a experiência de quase 10 anos na Prefeitura X que permitiram a construção de estratégias hoje utilizadas no PELC.

³² Quando houver referência à alguma cidade que possa identificar o formador, esta será omitida.

³³ Entrevista concedida em 06 de dezembro de 2016.

Da mesma forma que a atuação profissional, chama atenção o destaque dado à formação cultural, tratado de forma direta por dois entrevistados. Destacamos a fala de F4³⁴, quando afirma: “[...] a formação cultural, de fora da universidade permite pensar os espaços e relações” e de F3 que diz que sua bagagem vem “da formação acadêmica, social, cultural e da formação no PELC: trabalho relacionado à igreja, grupo de bandeirantes, e afins, em esporte e lazer”.

Entendendo que o lazer tem a questão da vivência cultural como essencial para sua compreensão e considerando que as diretrizes do programa tratam esse aspecto como um tema/conteúdo das formações, percebemos certa ambiguidade em algumas falas manifestas nas entrevistas. Apesar de ser representado como fundamental para o desenvolvimento das formações, as atividades de vivência cultural do lazer não ganham centralidade nas falas, não são recorrentes nos relatos relacionados à vida pessoal, tampouco nos que se referem as ações junto às formações do programa.

Não estamos afirmando que os formadores não vivam experiências culturais de lazer em seu cotidiano ou que não lhe deem valor, mas sim, que nas respostas não houve registro. Percebe-se que, mesmo quem trabalha com o lazer, muitas vezes o coloca nos últimos lugares em uma lista de prioridades. Além da “falta de tempo”, “a classe, o nível de instrução, a faixa etária e o sexo, entre outros fatores, limitam o verdadeiro lazer a uma minoria da população” (MARCELLINO, 1983, p.55). Vale aqui retomar a referência de Melo (2003), à atuação em lazer, à necessidade de uma sólida formação cultural, a quem se dedique a atuar na área do lazer, de modo a possibilitar uma melhor estruturação das ações e intervenções.

No ponto seguinte da entrevista, abordamos os aspectos referentes à organização da formação por módulos. Aqui vale lembrar que, nos primeiros anos de existência o programa, a formação não era sistematizada. Foram selecionados profissionais de notório saber, na área de políticas públicas de esporte e lazer, e a eles atribuída a tarefa de realizar formações junto às entidades conveniadas. Assim, foram convidados seis professores universitários de instituições públicas para desenvolver a formação. O segundo período pode ser marcado pelo momento em que os formadores passaram a ser selecionados por edital de chamada pública, assim como as entidades convenientes. Outro marco, já mencionado e que vale ser

³⁴ Entrevista concedida em 24 de dezembro de 2016.

lembrado, foi a parceria entre o Ministério do Esporte e a UFMG para a qualificação do processo de formação.

Desde sua formulação inicial, o PELC trabalha as formações por módulos, que foram ao longo do tempo, se modificando, como resultado das reflexões realizadas, tanto em encontros específicos do programa, que reuniram os diversos envolvidos, de agentes sociais, gestores, formadores a entidades de controle social, como em função das experiências dos trabalhos desenvolvidos junto aos convênios pelos próprios formadores. Tal fator bem representa a efetivação de uma de suas diretrizes, que é a valorização da realidade local, visto que os módulos têm sido, ao longo do tempo, compostos e aprimorados tomando-se por base as análises das respostas dos participantes sobre o desenvolvido nas formações, permitindo ao programa, responder a demandas que lhe são colocadas pela sociedade, ao menos no quesito formação.

Sobre esse ponto, nas falas encontramos elementos que avaliam positivamente o que é atualmente desenvolvido, bem como ao que foi construído com o passar dos anos de experiência de cada um e do próprio programa. Como exemplo, destacamos trecho de fala de F1, que segue:

[...] a própria formação está se recriando, se reconstruindo, se reavaliando e sofrendo transformações por dentro. Eu diria que hoje, teoricamente, é o melhor sistema. Eu não sei se daqui a alguns anos a gente não venha a avaliar isso e mudar.

Sempre se ressalta que a formação deve estabelecer diálogos com a realidade e com a cultura local para, assim, se tornar relevante e significativa para quem dela participa, não apenas do momento em si, mas como um componente de sua formação mais geral. Nesse quesito, encontramos apoio nas várias obras de Paul Freire, base teórica do PELC, quando aborda exatamente a necessidade de que o educador estabeleça uma aproximação com a realidade, de modo que sejam possíveis a negociação e o trato com o que é essencial a cada localidade.

A distribuição da formação por módulos, na atualidade, busca acompanhar todo o desenvolvimento dos convênios, desde antes de sua instalação, até a sua finalização. Nesse aspecto, F5 ressalta que “houve um avanço significativo”, identificando que o aumento do número de módulos permitiu uma maior aproximação com os convênios e as pessoas que nele atuam, agentes e coordenadores. F2 também corrobora o entendimento de que o modelo atual

responde à demanda “eu acho que a lógica que nós organizamos [...], da forma que eles estão organizados hoje, eu avalio que dá conta...”.

Nas falas de F3, encontramos uma afirmação que, ao mesmo tempo, valoriza a organização por módulos e apresenta uma crítica pontual: “é didática, muito didática esta divisão [...] eu não sou muito a favor deste AV2, porque tem muitas coisas repetitivas...”. Dessa forma, percebemos que existe uma compreensão positiva acerca do modelo como um todo, mas que não abre mão da possibilidade de apontar elementos, em seu crivo, desfavoráveis.

Na análise da estrutura do processo de formação, também foi possível identificar que os contatos anteriores a cada módulo, estabelecidos entre formador e convênios são essenciais, justo por permitirem um diagnóstico da realidade, uma leitura das demandas colocadas pelas entidades conveniadas, em função de seu projeto e de suas necessidades. Quanto a tais contatos, cumpre registrar, alguns entrevistados apontam como desejável a promoção de mais espaços de contato. Assim, F1 coloca que: “o ideal seria que nós pudéssemos ir mais vezes acompanhar e não só estes quatro encontros”. Na mesma linha, F4 afirma assim:

[...] sinto que os convênios ainda demandam mais de nós formadores, sinto que se tivessem outros espaços, que a gente pudesse estar junto, acho que facilitaria todo o processo de execução do programa, ainda que a parte logística fique mais complicada [...] se a gente pudesse criar mais canais que aproximassem a gente, eu acho que auxiliaria muito.

Essa demanda por mais aproximação com os convenientes e, ao mesmo tempo, o reconhecimento dos limites, traz para nós a demonstração de um comprometimento com o PELC. Mesmo que sabendo das limitações de ordem institucional, financeira e de recursos humanos para a ampliação almejada. Como alternativa a esse ponto, uma mediação, que permitisse um estreitamento das relações, mesmo que por outros meios, ou outras pessoas, apareceu nas entrevistas, qual seja, o processo de educação à distância (EaD).

A EaD foi muito destacada como um aspecto que propicia aos agentes, fora dos módulos, a sequência do processo de formação, que além de capacitar os envolvidos para atuar no PELC, colabora com a formação geral. Sobre isso, F5 afirma:

Então temos que considerar neste processo essa possibilidade da formação a distância para os agentes sociais a partir da EaD, que o Ministério através da SNELIS tem oferecido junto com a UFMG, então aquelas formações

temáticas a distância e mais as formações em serviço, isso também vai depender um pouco de como os agentes sociais entendem o processo formativo. Um dos grandes desafios é esse, nos módulos de formação: conscientizar os agentes sociais do processo de formação.

Nesta esteira de pensamento, F2 considera que:

[...] agora com a EAD dando este suporte também tem esta possibilidade, [...] no caso das dificuldades que os agentes possam ter, eles podem recorrer ao EAD de forma espontânea, então eu acho que isso é fundamental para formação e todo o processo de acompanhamento.

As entrevistas alertam para a necessidade de sensibilização das entidades parceiras e, em especial, dos agentes sociais para a utilização da ferramenta de EAD, já que não basta dispor de uma boa ferramenta, é preciso que recurso desperte o interesse do público a que se destina.

Encerrando esse tópico, podemos afirmar que, a estruturação das formações, para os formadores que participaram da investigação, tem demonstrado equilíbrio e capacidade de responder à demanda do programa. Esse dado é o resultado de um processo contínuo de ação, reflexão, ação. F1 corrobora esta constatação afirmando que “em 2006 eram dois módulos de formação, inicial e final, 32 horas cada, muito extensas houve muitas modificações e hoje temos estes quatro módulos”.

Adiante foi questionado aos formadores sobre os conteúdos, na intenção de buscar saber se estes atendem tanto ao indicado nas diretrizes quanto a realidade dos convênios.

Nas respostas, foi possível identificar que há, por parte dos formadores, uma concordância de que os conteúdos elencados para em cada módulo dão conta das necessidades das formações. O participante F5 ressalta a necessidade de associar o tratamento pedagógico dado aos conteúdos às realidades de cada convênio. Mais uma vez se ressalta que o diálogo com cada entidade parceira assume importância e, ao mesmo tempo, reforça que cada formador deve, antes das formações, bem como durante, construir saberes, considerando as peculiaridades de cada entidade, ou melhor, cidade.

Esta afirmação corrobora a defesa de Freire (1980), de que todo o processo de formação inicie por um estudo da realidade dos sujeitos envolvidos para identificar as demandas e necessidades, mesmo que reflitam o senso comum, e, assim, tomá-las como ponto de partida do processo de construção e apreensão do conhecimento.

Mostraram-se fortes os indícios da clareza que têm os formadores sobre a necessidade de desenvolver os conteúdos que são apontados nos documentos do PELC, bem como da consciência de que tais documentos foram construídos e aprimorados em virtude das contribuições de quem atua na formação.

Essa relação entre a seleção e o desenvolvimento dos conteúdos aparece recorrentemente nas falas dos formadores, fato que julgamos positivo, pois reforça a construção de saberes ajustada às demandas de cada realidade, que surge como resposta ao que é apresentado pelos agentes, na formação, e pelos coordenadores, com quem geralmente os formadores estabelecem contato direto.

Constatam-se, também, apontamentos sobre situações que demandam maior cuidado com algum tipo de conteúdo específico a considerar o convênio e suas peculiaridades. De toda forma, dentro dos módulos indicados, há entre os formadores a concordância de que os conteúdos selecionados são suficientes e mesmo eficientes, para dar conta de suprir aquilo que é indicado para o programa.

Outro ponto destacado é a chamada formação em serviço. Como já havia sido constatado por Tondin (2011), houve consenso entre os entrevistados. Para eles tal momento poderia ser um espaço formativo de ampliação da qualificação de agentes, sintonizado as especificidades do convênio e mesmo das oficinas. Assim, a formação em serviço, segundo os participantes, seria um local privilegiado de capacitação para o trato com temas específicos e ao mesmo tempo, “prolongamento” da ambiência formativa. Cumpre salientar o emprego do tempo futuro do pretérito – “seria” e “poderia” – a fim de evidenciar, por meio da unanimidade das falas, que esse ainda é um espaço deficitário no programa, pois os convenientes ou não o executam, ou o usam de maneira, senão equivocada, simplista, desvalorizando aquilo que serviria de ponte entre as formações.

Percebe-se que estes espaços coletivos, quando existentes, acabam sendo utilizados apenas para recados, algumas trocas de experiências e outras questões pontuais, ficando a desejar a realização de estudos, a reflexão sobre o que vem sendo desenvolvido, os resultados alcançados, o planejamento e a realização de oficinas, previstos nas orientações do programa.

O entrevistado F2 refere-se à questão ao tratar dos convênios maiores, afirmando que “não funciona a formação em serviço adequada, e se ela não

funciona, não funciona o planejamento e se não funcionar o planejamento se transforma numa mera atividade e você imagina o resultado no final”.

Não foi possível perceber entre os formadores, propostas acerca das formas de melhor ajustar este momento de formação, provavelmente pelo fato de que as dificuldades apontadas pelas entidades são diversas e não se saiba como saná-las, ainda que se reconheça a necessidade.

As pistas percebidas nas falas referem-se à quantidade de núcleos por convênio, quanto maior mais difícil garantir a formação em serviço e, conseqüentemente, a discussão sobre os princípios e diretrizes do programa; ao perfil dos coordenadores, se o coordenador assimilou a ideia de um trabalho de fato em equipe e a necessidade de garantir o cumprimento do que prevê a parceria, ampliam-se as chances de sua efetivação dessa etapa da formação; a EAD, que pode ser uma ferramenta que disponibilize o conteúdo, muitas vezes ausente, entre as pessoas envolvidas na execução do convênio.

Sobre a questão da entrevista que versa sobre a metodologia utilizada nas formações para o tratamento dos conteúdos selecionados em cada módulo, percebemos que o termo “metodologia” gera várias interpretações. Percebeu-se, portanto, que não há uma clareza de diferenciação entre metodologia e estratégias metodológicas para desenvolver os conteúdos. Vejamos os pontos de vista dos formadores entrevistados:

Utilizo atividade prática, exposição teórica tratando didaticamente cada conteúdo, cada conceito; textos de aprofundamento, não muito longos, vídeos curtos, dinâmicas quando a temática permite ou demanda. [...] Procuo também dar o protagonismo aos agentes em alguns momentos da formação para que eles se mostrem, mas também para que eles sejam importantes no protagonismo durante a formação (F1).

Eu trabalho com o método da prática social, orientado a partir de Saviani, que parte da leitura da realidade, de conhecer a realidade de cada convênio [...] para a gente partir para o segundo momento de problematizar esta realidade com os elementos que os agentes trazem e a gente identifica [...] o momento da instrumentalização que é justamente o momento de a gente trazer os conteúdos. Ou seja, eu bebi no conhecimento que os agentes têm de cultura, o que é o esporte, o que é o lazer, busco todos estes elementos, a gente problematiza e a partir daí eu vou para a instrumentalização que eu costumo dizer que é o momento de eu dar ferramentas novas para eles trabalharem [...] Na instrumentalização trabalho os conteúdos que o PELC nos propõe a trabalhar com eles, então é a saúde, é a cultura, é o esporte, é o lazer, então estes conceitos eu trabalho na instrumentalização deles e é na instrumentalização que eu faço o trabalho do planejamento. [...] E aí a gente vai para o próximo momento que é o momento da catarse ou socialização ao final desse processo de planejamento, que normalmente é o planejamento de oficinas, né? Então, a gente leva para vivências, agora a

partir já do olhar deles. Oficinas, minifestival na Avaliação I, grande festival de culminância na Avaliação II. Constrói a partir de uma temática, uma unidade temática em volta da qual todas as oficinas são planejadas que chega ao grande festival. O retorno à prática social é avaliar o que foi feito na relação com as diretrizes do Programa. [...] eu acho que nós poderíamos dar um trato muito mais aprofundado hoje na questão da educação popular, no meu ver, que é algo que é fundamental para de certa forma ao nível de elevação e tomada de consciência dos agentes, porque muitos deles não têm esta clareza [...] tem como orientação, mas enquanto método (da cultura popular) não é algo que todos (os formadores) seguem, eu aponto que nós poderíamos avançar mais neste sentido. Cada um tem dado conta, de certa forma, de acordo com a sua concepção de como você entende este método (F2).

Outras metodologias que eu uso são filmes, música, recortar e colar matérias e falar sobre elas, reflexões sobre o que a formadora falou, pequenos textos e deixo o material, contação de histórias, fotos [...] (F3).

Há uma diferença de quando a gente está sozinho e quando está em grupo, né, apesar de que no grupo a gente tem um diálogo muito bacana entre os formadores, mas a gente tem trabalhado muito com os vídeos institucionais, as apresentações de power point, com dinâmicas e oficinas [...] trabalho com curtas, eu trabalhava também com longas, aí eu vi que com convênios menores, de um ou dois núcleos, dá muito certo, mas com convênios maiores fica um pouco disperso. [...] a parte prática ela é muito demandada também na formação (F4).

Eu sempre me proponho a utilizar metodologias diversificadas e trabalho muito com dinâmicas temáticas, dinâmicas que possam provocar as pessoas a refletirem sobre aquele tema, dinâmicas que facilitem a pessoa a entender o que é o lazer, o que é o esporte, o que é a cultura. Então entre as estratégias, a gente usa esquetes, usa dinâmicas de recorte, dinâmicas de grupo, fazendo leituras de pequenos textos pra fazer debates, mesas temáticas, painel de debate, oficinas de recorte, oficinas com dinâmicas mesmo envolvendo os jogos que é uma linguagem um pouco mais próxima deste público que vai atuar como agente social e aí não é um jogo pelo jogo, mas é sim um jogo que depois a gente busca um bate papo uma reflexão acerca da temática que está sendo trabalhada, se a temática é esporte, se a temática é lazer, se a temática é a cultura, se a temática são as barreiras sociais para a vivência do lazer, se a temática é o planejamento participativo então de acordo com a temática a gente usa essas diferentes estratégias pra poder tentar demonstrar quais são essas propostas do programa, quais são esses princípios e diretrizes que orientam este programa então nesta linha que eu busco trabalhar, uso o recurso de música, filme e documentário então, há uma busca pelo menos na minha intervenção e também eu percebo que quando eu trabalho em convênios maiores em que há a participação de 4, 5, 2, 3 formadores que isso é uma estratégia bastante utilizada por todos, acho que do grupo que tem 18 formadores, eu não trabalhei ainda com dois ou três formadores só, eu vejo que há sim essa preocupação com a metodologia, com as estratégias porque eu particularmente entendo que a estratégia é um meio facilitador para os agentes sociais entenderem qual é a concepção do programa (F5).

Como vimos, F2 explicita acreditar na metodologia da prática social e educação popular no processo dialético, aplicando nas formações e o coloca como opção para que os gestores e agentes façam o mesmo em sua atuação. Aponta que

esse aspecto da metodologia deveria avançar, pois cada formador tem seu jeito de colocar em prática esta metodologia.

Este aspecto parece, de fato, ainda merecer uma atenção maior por parte dos gestores do programa e da própria UFMG, uma vez que a análise dos documentos também não nos permitiu perceber o aprofundamento e definição acerca da metodologia a ser empregada, fica somente um indicativo de inspiração. As únicas menções, que encontramos no Manual das Diretrizes do Edital 2014 a respeito de metodologia constam em um dos objetivos específicos:

Estimular a implementação de metodologia participativa e democrática para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais de lazer e esporte recreativo” e no item Formação – Módulo Introdutório I, que cita que “A concepção metodológica aplicada deve ter como inspiração os pressupostos da Educação Popular: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento (BRASIL, 2014).

Fica para nós a percepção de que não há nesse ponto uma definição mais concreta, seja na fala dos formadores, seja nos documentos do ME. Parece mesmo ficar a critério de cada pessoa, em sua formação, desenvolver metodologias que atendam aos seus interesses e às suas construções teóricas, em diálogo com as realidades de cada convênio, ou seja, não conseguimos identificar uma coesão nas falas, nesse ponto. Tal ponto pode ser visto como positivo se considerarmos uma autonomia docente, ou mesmo negativo, se enxergarmos a centralidade da questão para as formações. De toda forma, fica aqui um ponto para maior análise por parte da equipe que atua no PELC.

Perguntados se as formações têm sido adequadas para capacitar os agentes sociais na atuação das suas oficinas, os entrevistados afirmaram que as ações formativas têm colaborado para gerar novas reflexões, mas acreditam que não são suficientes. Os participantes da pesquisa julgam necessário, como já abordamos, a retomada sistemática, durante toda a execução, por meio da formação em serviço. Para analisarmos melhor esse dado, apresentamos algumas falas dos formadores. Vejamos:

Então eu acho que sim, a formação ela é fundamental, sem esta formação eu acho que a gente não ia conseguir dar o tom que o programa tem. O diferencial do Programa ele se dá no processo formativo dos agentes e coordenadores sim (F4).

Eu acho que sim, principalmente as oficinas práticas. Eu acho que a formação não é suficiente, a relação teoria/prática ajuda. A gente deixa referenciais, mas nem sempre eles vão ler. Eu gosto de reinventar (F3).

Ajuda, colabora, provoca, este é um papel importante do formador de estar cutucando, mas vai depender muito de quem está do outro lado. Dou conta da minha parte, mas o resultado depende do outro. Eu acho que elas ajudam, com certeza ajudam, mas elas não dão conta do todo, não dão. Estimulam, geram novas reflexões, mas só vão se tornar eficazes se isso for retomado nos períodos entre as formações. Minha experiência mostra isso, a gente percebe quem utilizou o conhecimento da formação no dia a dia do PELC ou mesmo outra área (F1).

Como mencionado anteriormente, a formação em serviço é um espaço essencial para que os envolvidos no programa, em cada entidade conveniada, dialoguem sistematicamente sobre as dúvidas que surgem em relação ao trabalho nas oficinas, sobre como divulgar o programa, sobre como planejar os eventos, sobre como produzir conhecimento a partir da reflexão da própria prática pedagógica e de estudo de textos.

Outra questão que apareceu nas entrevistas e que já havia sido identificada por Tondin (2011), é que o formador tem interesse em provocar uma reflexão sobre o esporte e o lazer como direitos sociais e sobre a prática educativa, já o agente social de esporte e lazer busca sugestões, de preferência práticas para auxiliá-lo na solução dos desafios do dia a dia nas oficinas. Tal constatação também faz perceber que, mais que o conteúdo, as estratégias metodológicas para a abordagem dos conteúdos são as informações que parecem ter mais importância para os agentes sociais, conforme afirmam os formadores:

[...] mas se a gente pegar nossas avaliações que a gente aplica nos finais dos módulos...pelo menos comigo acontece, eles dizem... faltou aulas práticas, faltou mais dicas e atividades, e, aí, a gente deixa isso como desafio para eles, olha toda essa formatação da formação com dinâmicas e com atividades em grupo podem ser utilizadas também pra você desenvolver suas ações no grupo, talvez falta um pouco dessa compreensão de como ele fazer a própria intervenção dele, dialogando com esses princípios do programa (F5).

[...] eles gostariam de ter uma formação mais prática, mais dia a dia, mais conteúdo prático, tarefas, exercícios... (F1)

Estes argumentos sobre a efetividade, mas também as deficiências das formações são importantes, já que tem levado os formadores a refletir sobre o tema e, quem sabe, a procurar ajustes em suas rotinas de trabalho para tentar dar conta dessa demanda e, assim, fazer avançar qualitativamente os trabalhos, sempre em conexão com as realidades. Percebe-se aqui um dos grandes desafios da formação,

qual seja, promover a sintonia entre o processo educativo provoque a reflexão sobre a prática, que sugere caminhos e estimule os agentes sociais a construírem sua ação nesses processos e o anseio dos agentes por atividades práticas, vistas, em muitos casos, como “receitas”. Cabe destacar o alerta que fazem Nóvoa (2009) e Castellani Filho (1995) a respeito do caráter reducionista das ditas “receitas”, segundo os autores, a depender de como forem recebidas e utilizadas, empobrece a atuação por colocar o educador como um mero tarefeiro.

Como atender ao anseio e, na maior parte dos casos, necessidade dos agentes sociais por “dicas”, ideias de atividades práticas sem incorrer no risco de fomentar práticas tecnicistas e desumanizantes é, indubitavelmente, um dos grandes desafios ao processo de formação do PELC, conforme sugere F1:

O PELC podia pensar em fazer uma...eu vou usar um termo que não é muito aceito, mas fazer alguma cartilha, um manual de exercício, alguma coisa assim, algumas “receitas de bolo” para as pessoas saírem do senso comum, daquilo que a gente acredita e daquilo que a gente acha que seria importante que os agentes pudessem mudar as suas práticas. Outra coisa muito citada são as vivências, as integrações, as oficinas práticas, tem tido um resultado muito positivo e aparece nas avaliações. Desafia os formadores a pensar sobre isso.

Na sequência de nossas análises, tratamos a questão que procurou levantar com os formadores, informações referentes à contribuição das formações, na constituição de políticas públicas, nos locais que conveniaram para execução do PELC.

Sobre esse aspecto nos pareceu haver um alto grau de consenso. De maneira geral se entende que, sim, as formações podem contribuir, já que tratam de conhecimentos pertinentes e relevantes, que dialogam e valorizam as experiências locais e, mesmo, que é um dos papéis de todo o processo formativo fomentar as políticas locais.

Falando sobre o tema, F5 afirma:

nós, formadores, temos muito claro que o desafio dessa política pública do PELC, na cidade, é para eles pensarem e entenderem que a partir dessa tecnologia que o PELC leva é possível eles pensarem a política local.

Há uma compreensão de que a formação pode ajudar na construção de quadros de pessoas que possam assumir um novo olhar sobre esporte e lazer, tomando o PELC como referência. Assim nos diz F1: “esta formação possibilita a formação de futuros gestores dos municípios em políticas públicas mais

democráticas e solidárias”. No mesmo tema, F3 coloca que: “[...] o processo vai facilitar principalmente para repensar as próprias políticas que já existem naquele local e criar demandas de novas políticas públicas”.

Na mesma linha, refletindo diretamente sobre o assunto, F2 afirma assim: “junto destes elementos da formação continuada, o compromisso político da gestão com o sucesso do programa é o elemento que contribui para fazer com que cada vez mais o PELC possa repercutir na vida das pessoas, da cidade, da comunidade”. F4, por sua vez, diz: “essas formações nos ajudam a ajudá-los a pensar uma política pública de esporte e lazer para a cidade...”.

De forma geral, podemos entender que há, por parte dos formadores, a noção de que o processo formativo do PELC em muito pode ajudar a construção de políticas públicas locais. Evidencia-se a compreensão de que os conteúdos, a metodologia, as experiências coletivas e comunitárias são auxiliares para formação de novos olhares sobre esporte e lazer e suas políticas. O programa é visto pelos participantes da pesquisa como um avanço nas concepções políticas destes temas no país. Assim, as pessoas, que, em diferentes funções, participam do PELC, acabam construindo saberes e assumindo compromisso com o tema e com a coisa pública.

Por outro lado, também há entre os formadores a consciência de que essas possíveis conquistas, no que se refere a políticas públicas, não são imediatas nem automáticas. É evidente a percepção de que isto é um processo e que há, portanto, um tempo e uma vontade política, que são variáveis e que não há garantias absolutas de que as mudanças almejadas se efetivarão. Nessa linha, F5 argumenta que alguns municípios “[...] se apropriam desta política para aquele momento específico [...] eles pegam como uma ação imediata e não tentam se apropriar desta tecnologia, desta proposta para repensar a política local”.

Ainda sobre este assunto, há uma associação entre a potencialidade do PELC e as limitações das políticas municipais, deixando claro que as repercussões, mesmo que fomentadas com e pelos agentes, ficam à mercê de uma ação política das prefeituras, espaço onde pode haver resistências de diversas ordens. O participante F1 trata assim esse assunto: “[...] deixamos uma boa base para a gestão municipal, mesmo que o efeito não seja imediato. O conhecimento fica e pode ser acessado em algum momento”. O entrevistado F2 apresenta a mesma

compreensão, de que a efetivação nem sempre se dá no tempo desejado e que depende de outros elementos:

[...] logicamente que para a relação da efetividade da política pública, a formação por si só não dá conta. Existe uma série de aspectos aí, que é a questão do compromisso político deste agente também, a predisposição de querer aprender estes conhecimentos, de querer ver isso acontecer lá na comunidade, que também é uma conquista.

Aqui, fica a compreensão mais geral de que existe, por parte dos formadores, a percepção de que as formações são, sim, um elemento de apoio e fomento às políticas municipais, já que quem participa desse processo pode assumir um protagonismo, seja na execução ou na constituição de ações locais em esporte e lazer. Nesse sentido, entendem os participantes da pesquisa que a formação cumpre um de seus requisitos previstos nas diretrizes. Todavia, têm a clara compreensão de que esta não é uma ação direta, mas que depende de fatores para além dos encontros formativos, que podem potencializar ou dificultar esse movimento, fatores estes, que ultrapassam a formação e, mesmo, fogem ao controle dos formadores. De toda forma, atuam e colaboram na projeção de políticas locais, seja a partir dos estudos das atividades formativas, seja com o trabalho continuado dos convenientes, ou mesmo com a atuação dos agentes em outros espaços, fora do PELC.

Na continuidade de nosso contato com os formadores, buscamos deles uma análise geral, mais aberta das formações do PELC. Suas falas reiteram o reconhecimento do valor das formações, seja no que toca a quem dela participa, como um elemento de construção de saberes, seja na esfera política, como um elo que atua no fomento à construção e à solidificação de políticas públicas em esporte e lazer.

Outro aspecto que apontam como relevante é a qualificação do próprio processo formativo, no tocante às modificações por que passou desde sua implantação, na tentativa de superar limites, a partir do contato com a realidade, valorizando as respostas dadas pelas pessoas que participam da formação.

A noção de processo, de ação interligada entre cada módulo é tratada por F2: “o grande diferencial da formação do ponto de vista do PELC é essa lógica da formação continuada, você ver esse fio que norteia todo o processo de formação”.

Aqui também encontramos, senão críticas, apontamentos de aperfeiçoamento nos argumentos de F1:

[...] sempre se pode avançar mais [...] superar limites do tempo entre uma formação e outra. O Ministério do Esporte está procurando sanar estas dificuldades com visita pedagógica, possível nova visita entre uma formação e outra.

Essa demanda por um maior contato também é apontada por F4, só que em relação ao próprio ME: “[...] eu acho que a gente também precisa estreitar laços com a equipe do Ministério, a gente ainda trabalha muito distante deles”. Tal fala se fundamenta na necessidade de uma aproximação das pessoas e dos trabalhos, isso, por se entender que um interfere no outro e que também reverbera nas ações dos convênios.

Um ponto forte nas falas e que tem relação direta com a necessidade de aproximação entre os formadores e os gestores que pensam o PELC, no Ministério do Esporte, foi a crítica aos grandes convênios, entendidos como aqueles com muitos núcleos. Há o entendimento de que, de forma contrária aos menores, acabam funcionando mal, com um menor retorno social, maior dificuldade de acompanhamento e de observação das diretrizes e princípios do programa.

As próprias formações desses grandes convênios são apontadas como problemáticas, desde sua montagem, quando por uma necessidade de logística, há que se estabelecer um contato entre vários formadores para planejar, executar e avaliar, situação que sempre é difícil. Também a receptividade das atividades formativas por parte dos agentes é apontada como inferior, seja pelo grande número de participantes, seja pela seleção, por vezes eivada de determinações políticas, seja por uma infraestrutura não tão adequada. A crítica principal passa mesmo pela constatação, a partir de dados da realidade, de que tais convênios acumulam problemas de toda ordem e mostram baixa repercussão e impacto social.

Outro ponto destacado são as formas de aproximação, debate e trocas entre a equipe de formadores e a equipe gestora da UFMG. Os encontros de formadores são valorizados como um espaço de formação e também de motivação para a equipe de formadores. A constante busca por formação acadêmica e produção científica também foi apontada como resultante das próprias experiências no programa. Cumpre também registrar que, segundo manifestação unânime, a partir

da atuação no PELC, houve um crescimento pessoal e profissional dos formadores, bem como a vinculação afetiva com o programa.

Concluindo as análises, algumas categorias podem ser apontadas e destacadas, como dados que balizaram a construção das falas dos entrevistados. A opção por destacá-las agora parte da aspiração de tratar as informações, em linha direta com as questões e, daí, de forma sintética, extrair categorias gerais que representam as construções dos formadores como um todo, evitando uma interpretação “engessada” em dados pré-definidos.

Dessa forma destacamos como categorias: formação acadêmico-profissional e cultural; histórico do PELC; políticas sociais em esporte e lazer; processo formativo; papel social da formação e do programa e relações de trabalho e no trabalho. Estes elementos foram a base das falas e das construções de argumentos sobre o programa e sobre a participação dos formadores.

Assim, na sequência, encaminhamos nossas conclusões e apontamentos finais, tentando fazer um balanço desta produção e, ao mesmo tempo, apontando considerações, agora na ótica da pesquisadora sobre o estudo em geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio deste estudo foi analisar o processo formativo do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) sob o olhar dos formadores, na busca por interpretações acerca de sua estrutura modular, sua organização pedagógica e sua interface com as realidades de trabalho de cada formador.

No primeiro capítulo, foram discutidos os conceitos de sociedade, estado e política, buscando aprofundar o estudo a respeito dos aspectos históricos, sociais e culturais que compreendem o conjunto de singularidades relativas às políticas públicas, à trajetória da constituição dos direitos sociais e ao processo de construção das políticas públicas de esporte e lazer no país, reconhecendo essa temática como direito social.

O segundo capítulo trouxe o objeto da pesquisa, a partir da apresentação do programa, desde a sua concepção, definição do processo pedagógico e implantação de núcleos de esporte e lazer nas cidades, bem como sobre o sistema de formação do PELC. O aprofundamento do estudo ocorreu por meio da análise dos documentos orientadores do Ministério do Esporte intercalados com os diálogos de diversos autores e da própria pesquisadora.

No terceiro capítulo, procurou-se entender que esse processo de qualificação do PELC dialoga com as características da formação humana e a formação profissional no campo do esporte e do lazer, que abrange profissionais das mais diversas áreas. O processo formativo é fundamental para estimular o desenvolvimento profissional dos professores e essencial para melhorar a qualidade da educação. No quarto capítulo, buscou-se compreender os modos como os formadores, sujeitos deste estudo, analisam o processo formativo de agentes sociais do PELC.

Esse programa de política social tem demonstrado vivacidade, pois tem evidenciado a capacidade de fazer constantes avaliações de suas ações, especialmente das formações, que, como efeito, têm passado por modificações substanciais. Tais mudanças têm se dado por ação direta das pessoas que atuam com as formações, desenvolvendo trabalhos nos vários espaços de inserção dos núcleos Brasil afora, falamos aqui dos formadores.

Esses atores sociais têm ação direta sobre o desenvolvimento do processo formativo, assumindo a responsabilidade de representar o Ministério do Esporte junto às entidades proponentes e, ao mesmo tempo, executar os módulos de formação. Por isso e pelo envolvimento e mobilização, somados a organização do trabalho pedagógico via UFMG, é que entendemos que esse público assume protagonismo na compreensão sobre o programa e a ação formativa.

Destarte, apresentamos algumas considerações resumidas sobre a questão de pesquisa, que por oportuno, reapresentamos: Quais as percepções dos formadores em relação ao processo formativo do PELC? Primeiramente, cabe registrar que todos os formadores que participaram deste estudo possuem graduação em Educação Física e têm, no mínimo, mestrado em áreas afins. Todos eles, dos que estão desde a criação até os que ingressaram em 2010, demonstram engajamento e responsabilidade com o projeto político-pedagógico do programa.

Os objetivos, diretrizes, princípios e os conteúdos do programa estão claros para todos, que destacam a importância de estarem bem definidos e de serem bem trabalhados na formação. Já o processo pedagógico e a metodologia não parecem tão claros para todos. Cada formador tem suas estratégias para desenvolver os conteúdos, o que não é ruim. Porém, um único formador falou sobre a metodologia, os demais entendem por metodologia, as estratégias que utilizam durante a formação.

Houve também uma queixa geral sobre a pouca efetivação das formações em serviço. Sobre o conhecimento inicial dos agentes sociais, quase todos os entrevistados afirmaram que a falta de formação na área pode até dificultar em alguns aspectos, mas não impede a execução do programa. Comentaram, também, que, nos instrumentos de avaliação coletados durante a formação, os agentes expressam que querem mais conhecimento de atividades práticas de lazer e de esporte recreativo para desenvolver no seu cotidiano das oficinas, o que provoca dúvida a respeito dos limites entre a formação crítica e a de viés tecnicista. Os formadores em geral reforçam, ainda, a importância da formação de quadros profissionais, da demanda por políticas públicas e da criação de políticas permanentes.

Destacamos como limites e desafios identificados, com base na análise das entrevistas ancorada no referencial teórico no qual nos fundamentamos: a

necessidade de um maior comprometimento político de gestores e agentes, em especial os que desempenham o papel de coordenadores; a falta de compromisso com as formações em serviço; a relação entre teoria e prática na visão dos agentes; o pouco conhecimento da área por parte de alguns agentes; a necessidade de mais contato institucional com os conveniados; o distanciamento da equipe do Ministério do Esporte; a interferência político partidária na contratação de agentes, o que gera dificuldades como comprometimento e rotatividade e a falta de efetividade dos convênios grandes com muitos núcleos, bem como os convênios que incorporam programas locais existentes.

A partir dos dados até aqui expostos e analisados, temos como última proposição apresentar uma leitura mais geral do processo de formação, também tomando como referência, além do arcabouço teórico e das falas dos formadores, minha própria experiência junto ao PELC, isso, num panorama mais geral.

Interessa aqui trazer uma interpretação, que também toma por base aquilo que desenvolvo com a expectativa de tentar colaborar com o Programa, estabelecendo considerações que possam contribuir com o aprofundamento de todo o processo de formação.

Vale ressaltar que minhas experiências, já mencionadas, como professora, gestora e formadora, e ainda, minha formação em *stricto-sensu* são fatores fundamentais para a atuação no PELC. Outro ponto, a formação cultural, da mesma forma que a maioria, não pode ser tratada como essencial aos trabalhos desenvolvidos junto ao Programa, que se caracteriza como um fator limitador.

Quanto à constituição da formação, é possível concordar que a organização por módulos e mesmo os conteúdos indicados atendem às diretrizes do programa. Todavia, consideramos que alguns conteúdos e temas são essenciais, portanto, deveriam, de alguma forma, receber um tratamento mais alongado, entre os quais, destacamos: estudo da realidade dos agentes e do(s) núcleo(s), liderança, mobilização social, esporte, cultura, lazer, planejamento participativo, organização de eventos e vivência na prática, planejamento da grade de horários e do processo pedagógico. Em virtude disso, entendo que o módulo introdutório I poderia ser trabalhado em 32 horas e os demais módulos poderiam ser de 16h.

Para, além disso, há necessidade, reforçada pelos entrevistados, de uma organização pedagógica que inclua mais ações, vivências e experimentação dos

conteúdos abordados, notadamente os conteúdos esportivos. Tal compreensão fica bastante clara nas avaliações dos envolvidos nas formações, no caso, agentes e coordenadores. Assim, as vivências, como reforço ao planejamento em seu sentido coletivo, acabariam recebendo espaço maior, visto que, nas vivências, se pode, além de dar tratamento a um conteúdo, estabelecer mecanismos que propiciem uma interação entre os participantes, para que, já durante a formação, se veja os resultados de um primeiro trabalho, nesse caso, coletivo. Desse modo, acabar-se-ia por contemplar a articulação comunitária e mobilização social, que, na distribuição de temas/conteúdos da formação, acabam não recebendo a atenção que lhes seria devida.

Há neste ponto a representação de um debate, já clássico, de relação teoria e prática. Ou seja, nas formações se representa um tipo de compreensão do conhecimento que perpassa ao longo da formação superior em Educação Física, caso dos formadores, que é a forma de compreender e tratar ditos aspectos teóricos ou práticos. Da mesma forma, participantes das formações se ressentem desta 'tensão', fazendo com que o tema seja recorrente e assim como na EF, ainda não se encontra uma resposta efetiva, ficando esta a mercê das compreensões de quem atua no processo.

Outro aspecto essencial passa por um estudo maior dos sujeitos atuantes (agentes e coordenadores), na intenção de fazê-los se sentir, efetivamente, protagonistas da ação, conforme preconiza a concepção metodológica da educação popular orientada por Paulo Freire. Para tanto, é preciso fomentar a valorização das experiências e saberes acumulados, a organização do trabalho coletivo, com o propósito de buscar um empoderamento efetivo e, assim, se construir e/ou reforçar lideranças, o que é essencial para a continuação autônoma do PELC. Também para isso, é preciso observar nas formações, centralmente no módulo introdutório II, a estruturação do Conselho Gestor, construindo com os envolvidos um modelo de composição e de execução das atividades.

Outro fator que julgo merecer atenção, no sentido de passar por uma adequação, é composição dos recursos humanos atuantes no programa. Atualmente, independente do perfil de atuação, todas as pessoas envolvidas (gestores, coordenadores e agentes) acabam recebendo a denominação de "agentes", que provoca confusão na estruturação das atividades e da própria relação

entre quem atua entre si e com a comunidade. A mudança, não importando a denominação que possa ser assumida, implica estabelecer diferenciação entre os papéis, já na própria forma de denominá-los.

Por fim, numa percepção mais aberta do programa, entendemos ser necessária uma maior aproximação entre o próprio Ministério do Esporte e as entidades proponentes, com vistas a dar maior celeridade a execução dos convênios. Essa aproximação e a decorrente celeridade favoreceriam que as formações sejam mais plenas em suas especificidades, sem que se faça necessário o trato de aspectos burocráticos operacionais. Assim, desde a aproximação inicial, cada formador poderia valorizar mais sua ação pedagógica, articulada com a equipe gestora da UFMG.

Diante de tais considerações, é possível dizer que o PELC, programa pioneiro e de âmbito federal, que trata o esporte e lazer como direitos sociais, terá sempre um grande desafio a enfrentar, qual seja, a construção de uma formação crítica e reflexiva para que os agentes sociais assumam a responsabilidade do seu crescimento profissional e sejam protagonistas na implantação de políticas públicas de esporte e lazer em seus municípios e, assim, o Programa possa avançar do atual estágio de política de governo para a dimensão mais ampla que é a política de Estado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.F. et al. (Orgs.). **Política, Lazer e Formação**. Brasília, DF: Thesaurus, 2010.

ALVES, J. A. B.; PIERANTI, O.P. O estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil. **RAE-eletrônica**, v. 6 n. 1 Art. 1, jan.-jun., 2007.

ARAÚJO, S. M. Conferências Nacionais de Esporte: o debate sobre o controle social. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COMBRACE) e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)**, Brasília, DF. 2013. Disponível em <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5193/2467>>. Acesso em: 31 out. 2016.

AREIAS, K. T. V.; BORGES, C. N. F. As políticas públicas de lazer na mediação entre estado e sociedade: possibilidades e limitações. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, SC. v. 33, n. 3, p. 573-588, jul.-set., 2011.

ATHAYDE, P. F. A. **O ornitorrinco de chuteiras: determinantes econômicos da política de esporte e lazer do governo lula e suas implicações sociais**. Brasília, DF. 2014. Tese (Doutorado em Política Social) Faculdade de Serviço Social, UnB.

AUGUSTO, M. H. O. Políticas públicas, políticas sociais e política de saúde: algumas questões para reflexão e debate. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, SP, v.1, n.2, 1989.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, RS. v. 14, n. 3, p. 185-207, set.-dez. 2008.

BENEVIDES, R. A psicologia e o Sistema Único de Saúde: quais interfaces? **Psicologia e Sociedade**, 2005, 17(2), 21-25.

BERGER, P, L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BONALUME, C. R. **O esporte e o lazer na formulação de uma política pública intersetorial para a juventude: a experiência do PRONASCI**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6068>>. Acesso em: 17.dez.2016.

BONALUME, C. R.; ECHER, S. R. IV Seminário nacional de gestão de políticas públicas em esporte e lazer – Participação popular: governo e população partilhando o poder da decisão. In: LIBERATO, A.; SOARES, A. (Org.). **Seminário nacional de políticas públicas de esporte e lazer**. EDUA: Amazonas, 2009.

BRASIL. **1ª Conferência Nacional do Esporte**. Esporte, lazer e desenvolvimento humano: Documento final. – Brasília: Ministério do Esporte, 2004.

_____. **2ª Conferência Nacional do Esporte**. Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer: Documento final - Brasília: Ministério do Esporte, 2006.

_____. **3ª Conferência Nacional do Esporte**. Por um time chamado Brasil - Plano Decenal para o Esporte e Lazer: Documento final - Brasília: Ministério do Esporte, 2010.

_____. **Constituição Federal – CF – 1988** – D.O. 05/10/1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Lei 13.019/2014 – **Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC**. D.O. de 31/07/2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei 9615/98 – **Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/constituicao.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. **Orientações para implantação do PELC - Diretrizes 2013**. Brasília/DF. Disponível em <www.esporte.gov.br> Acesso em: 07 mai. 2016.

_____. **Orientações para implantação do PELC - Diretrizes 2014**. Brasília/DF. Disponível em <www.esporte.gov.br> Acesso em: 07 mai. 2016.

_____. **Política Nacional do Esporte.** Resolução nº 05/Conselho Nacional do Esporte. Ministério do Esporte, 2005.

_____. Portaria Interministerial Nº 507, de 24 de novembro de 2011 – **Estabelece normas para execução de convênios e contratos de repasse.** Disponível em: <<http://portal.convenios.gov.br/legislacao/portarias/portaria-interministerial-n-507-de-24-de-novembro-de-2011>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. **Programa de Formação dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer do Programa Esporte e Lazer da Cidade.** ME, 2008. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/sistemaFormacaoAgentesSociais.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. **Política Nacional do Esporte.** Ministério do Esporte, 2008.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDAU, V. M. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, 2000, Florianópolis, SC. **Anais.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. 1 CD-ROM.

CAPI, A. H. C. **Uma análise sobre a trajetória e a formação de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC).** 2016. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.

CASTELAN, L. P. **As conferências nacionais do esporte na configuração da política esportiva e de lazer no governo Lula (2003-2010).** 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. O projeto social Esporte e Lazer da Cidade: da elaboração conceitual à sua implementação. In: _____ (Org.) **Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COMPARATO, F. K. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COUTINHO, C. N. **Notas sobre cidadania e modernidade**. 2000. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br/agora3/coutinho.doc>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. **Contra a corrente**: ensaios sobre a democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2008.

CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. Um Olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, RS. v. 14, n. 1, jan.-abr., 2008, p. 63-84.

DEMO, P. **Participação é Conquista**: noções de política participativa. 3ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DIAS, C. A.; DEBORTOLI, J. A. O; CAÚ, J. N. A. **Diagnóstico da realidade local**. Belo Horizonte, MG. mimeo, 2015.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1978.

ECHER, S. R.; BONALUME, C. R. Canais de participação popular em Caxias do Sul. In: Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer 4, 2004. Rio Grande do Sul. **Anais...**Rio Grande do Sul: Prefeitura de Caxias do Sul/Ministério do Esporte/Faculdade da Serra Gaúcha, 2004.

FRANCO, M.L. P.B. **Análise do conteúdo**. 2ª Ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, DF. n. 21 jun. 2000.

GOMES, C. L.; MELO, V. A. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, RS. v. 9, n.1, jan.-abr.2003.

GOMES, C.L e LESSA, J. **Princípios teórico-metodológicos do PELC**. Belo Horizonte, MG: UFMG, mimeo, 2015.

GUALBERTO, C; LINHALES, M. A. **Análise do PELC no Município de Periquito/MG**: o ponto de vista de uma comunidade usuária. In: MINISTÉRIO DO ESPORTE. Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social 1ª Edição: Coletânea de Premiados de 2008. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2009.

GUTIERREZ, J. P.; URQUIZA, A. H. A. (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos**. Campo Grande, MT: UFMS, 2013.

HERNÁNDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. 2. ed. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, 2004.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP. v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

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: Papirus, 2003.

LEVI, L. Governo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). **Dicionário de Política**. Brasília, DF: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

LOVISOLO, H R.; SILVA, T. M. Educação da mente e do corpo, professor pesquisador reflexivo e a ciência do concreto. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, SC. v. 33, n. 3, p. 605-621, jul.-set. 2011

LOVISOLO, H. R. Mas, afinal, o que é Educação Física? a favor da mediação e contra os radicalismos. **Movimento**, Ano 2, n. 2, Junho/1995, UFMG: POA – p. XVIII a XXIV.

_____. H.R. **Educação Popular: maioridade e conciliação**. Salvador, BA: UFBA-Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

MARCASSA, L.; SOUSA, W. L. L. de. Da Experiência Lúdica à Formação do Cidadão: Pressupostos Políticos e Pedagógicos do Esporte e Lazer da Cidade de Ipatinga. In: CASTELLANI FILHO, L. (Org.). **Gestão Pública e Política de Lazer: A Formação de Agentes Sociais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARCELLINO, N. C.; BARBOSA, F. S.; MARIANO, S. H. As cidades e o acesso aos espaços e equipamentos de lazer. In: **Impulso**, Piracicaba, SP. v.17, n. 44, p. 55-66, 2006.

MARCELLINO, N. C. **Políticas Públicas de Lazer: Formação e desenvolvimento de pessoal**. Curitiba, PR: Opus, 2007.

_____. **Pedagogia da Animação**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. (Org.) **Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Lazer e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____. **Lazer e humanização**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MARSHALL, T. S. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1967.

MARTINS, E. F. Políticas públicas de esporte e lazer no município de Tucuruí. In: Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte 2, 2008, Belém, PA. **Anais...** Belém: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, 2008. 1 CD-ROM.

MELO, V. A. e ALVES JUNIOR, E de D. **Introdução ao lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

MELO, V. A. Lazer e educação física: problemas historicamente construídos, saídas possíveis – um enfoque na questão da formação. In: WERNECK, C. L. G. e ISAYAMA, H. F. (Org). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

MELO, V. A. **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: IBRASA, 2003.

MENDES, R.; JUNIOR, C. F. da C. **Compreensões sobre o lazer: uma análise do Programa Esporte e Lazer da Cidade em Minas Gerais**. *Licere*. Belo Horizonte, MG. v.12, n.3, set. 2009.

MENICUCCI, T. Políticas públicas de lazer: questões analíticas e desafios políticos. In: ISAYAMA, H.; LINHALES, M. A. (Org.). **Sobre lazer e política: maneiras de ver, maneiras de fazer**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2006.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *Revista Educación: Costa Rica*, 2009, disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PADILHA, V. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas, SP: Alíneas, 2000.

PEREIRA-PEREIRA, P. A. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M.

de M.; MIOTO, R. C. T. (Org.). **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, L. M. S. de M. Seminário Nacional de Políticas Públicas de Esporte e Lazer - Construindo políticas públicas de lazer no Brasil. In: TONDIN, G.; VIDAL, J. R.; FEIX, E. (Orgs.) 11º Seminário Nacional de Políticas Públicas de Esporte e Lazer. 2013. Canoas. **Anais**. Porto Alegre, RS: CORAG, 2014.

PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.

RAMOS, M.L.B.C. **Esporte e lazer no PELC PRONASCI**. 1 ed. Brasília, DF: Ideal, 2011. V.3

RUA, M. da G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. Washington: Indes/BID, 1997.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SANTOS, F. da C. Procurando o lazer na constituinte: sua inclusão como direito social na Constituição de 1988. **Movimento**. Porto Alegre, RS. v. 20, n. 4, p. 1305-1327, out.- dez. 2014.

SARAIVA, M. do C.; LIMA, E. P. de; CAMARGO, J. F.; FIAMONCINI, L. Vivências em dança. Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. do C. (Org.) **Esporte e Lazer na Cidade: práticas corporais re-significadas**. V. 1, Florianópolis, SC: Lagoa Editora, 2007.

SAUL, A.M.; SILVA, A. G. da. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. São Paulo, SP: **Revista Científica e-Curriculum**, 2014, p. 2064 a 2080. Disponível em <revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/20907/15925>. Acesso em: 18 out. 2016.

SCHWARTZ, G. **O conteúdo virtual do lazer: contemporizando Dumazedier**. Licere. Belo Horizonte, v.6, n.2, p.23-31, 2003.

SERRA, A. La gestión transversal. Expectativas y resultados. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**. Nº 32. jun. 2005, Caracas.

SIMIONATO, I.; COSTA, C.R. Estado, Luta de Classes e Política Social. In: OLIVEIRA, M.; BERGUE, S.T. (Org.). **Políticas Públicas: definições, interlocuções e experiências**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012

SOEJIMA, F.M. **Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente**. São Paulo, 2008, Dissertação de Mestrado na faculdade de Educação da USP. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-132418/pt-br.php>>. Acesso em: 16 out. 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, RS. n. 16, jul.-dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151745222006000200003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 16 mai. 2016.

STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. Lazer, mercado de trabalho e atuação profissional. In: WERNECK, C. L. G.; STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. **Lazer e mercado**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

TELLES, V. da S. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 1999.

TELLES, V. da S. Mutações do Trabalho e Experiência Urbana. **Revista Tempo Social**, São Paulo, SP. v.18, n.1, 2006.

TONDIN, G. **A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC – em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/48909/000828097.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 out.2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

VIEIRA, L. H. S. et al. **Estudos sobre a gestão do programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília, DF: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

WEBER, M. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo, SP: Cultrix, 1989.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa. **Revista de Educação da USP**. São Paulo, SP. vol. 32, nº.2, p.241-260, maio/agosto 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 10 jan.2017.

WELLER, W. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos**. **Sociologias**. Porto Alegre, RS. n. 13, p. 260 – 300, jan.-abr.2005 Disponível em:<www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>. Acesso em:16 out. 2016.

WELLER, W, et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Soc. estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 375-396, dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200008>. Acesso em: 12 jan.2017.

WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Org). **Lazer recreação e educação física**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Silvana Regina Echer, acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) realizo uma pesquisa intitulada: **A FORMAÇÃO DE AGENTES SOCIAIS DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC): A VISÃO DOS FORMADORES**. Tal estudo é parte da produção de uma dissertação de mestrado, no referido Programa e tem a orientação do Prof. Dr. Coriolano Pereira da Rocha Junior.

Assim, convidamos ao Sr./Sra. a participar do presente estudo como informante. A pesquisa objetiva investigar a percepção dos formadores, acerca do modelo de formação de agentes sociais, do Programa Esporte e Lazer da Cidade. Dessa forma, pedimos sua atenção e cuidado na leitura do instrumento e esclareça qualquer dúvida com a pesquisadora.

Sua participação no presente se dará a partir de respostas a um instrumento de pesquisa específico e sua identificação a partir de um número. Para tanto, solicitamos sua autorização para a aplicação e análise dos dados, que serão utilizados apenas para os fins de investigação, sendo tratados apenas pela acadêmica e pelo orientador. A privacidade do/da informante será mantida em sigilo, não havendo a identificação dos nomes. As perguntas se referem ao tema em estudo, não são invasivas e não oferecem qualquer tipo de risco e exposição.

Sua participação deverá ser voluntária, podendo se retirar do estudo a qualquer momento. Você poderá obter informações sobre o andamento e resultados da pesquisa em contato com a acadêmica Silvana Regina Echer, através do telefone (54) 981275061 ou no email silnoor@gmail.com.

Salvador, __/__/__

Prof. Dr. Coriolano Pereira da Rocha Junior
Orientador

Silvana Regina Echer
Acadêmica

Nome
Participante da pesquisa número ()

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Qual sua área de formação em nível superior?

Qual a área de sua última titulação?

- 1) Em que medida sua formação cultural, acadêmica e suas experiências profissionais influenciam no desenvolvimento do seu trabalho junto ao PELC?
- 2) Qual a sua análise do modelo de organização das formações por módulos?
- 3) Para você, os conteúdos indicados em cada módulo nas diretrizes/manual de orientação atendem às realidades dos convênios? Justifique.
- 4) Pensando o tratamento dos conteúdos por você selecionados e trabalhados em cada módulo, quais metodologias são utilizadas nas formações?
- 5) Na sua concepção, as formações têm sido adequadas para capacitar os agentes em sua atuação nas oficinas? Justifique.
- 6) No seu entendimento, qual o papel das formações do PELC no desenvolvimento de políticas públicas de esporte e lazer permanentes nos locais onde o Programa foi desenvolvido?
- 7) Apresente, sob o seu ponto de vista, uma análise geral do processo formativo do PELC.