UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
UEM/UEL

CLAUDIO KRAVCHYCHYN

PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL: HISTÓRICO, ESTADO DA ARTE E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Maringá-PR
2014

CLAUDIO KRAVCHYCHYN

PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL: HISTÓRICO, ESTADO DA ARTE E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, para obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Maringá-PR

2014

CLAUDIO KRAVCHYCHYN

PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL: HISTÓRICO, ESTADO DA ARTE E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutor.

APROVADA em 20 de dezembro de 2014.

Prof. Dr. **Antonio Jorge Gonçalves Soares**

Prof. Dr. **José Pereira de Melo**

Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**

Prof. Dr. **Giuliano Gomes de Assis Pimentel**

Prof. Dr. **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**
(Orientador)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Kravchychyn, Claudio
K91p Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: histórico, estado da arte e contribuições do programa segundo tempo / Claudio Kravchychyn. -- Maringá, 2014.
177 f. : il., figs., quadro. Anexos + Apêndices

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, 2014.

1. Projetos sociais - Esporte. 2. Esporte educacional - Brasil. 3. Programa Segundo Tempo - Brasil. 4. Políticas públicas de esporte - Brasil. I. Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. III. Título.

CDD 21.ed. 796.019

MN-001696

Dedico este trabalho à minha esposa Terezinha e aos meus filhos Ana Claudia e Guilherme, graças de Deus em minha vida.

Com toda a força do meu amor.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Maringá (UEM), ao Departamento de Educação Física (DEF/UEM) e ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física (PEF-UEM/UEL). A todos os professores e funcionários do DEF e do PEF, que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desta etapa de minha formação acadêmica e profissional.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel, Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares e Prof. Dr. José Pereira de Melo, pela disponibilidade e contribuição para este trabalho. Também ao Prof. Dr. Fernando Augusto Starepravo, pelas contribuições até o exame de qualificação.

À Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte (SNELIS/ME), pela disponibilização de dados para a realização da pesquisa.

Aos colegas atuantes na consultoria pedagógica ao Programa Segundo Tempo, das Equipes Gestora, Pedagógica, de Acompanhamento, de Logística e Equipes Colaboradoras.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Educação Física e Esportes (GEPPEFE/UEM).

Aos meus pais, Daniel Kravchychyn e Rosemary Wanke Kravchychyn (*in memorian*), com muita saudade.

A todos os meus familiares, das famílias Kravchychyn e Pelissari, com amor e carinho.

Por fim, agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. Referência profissional e humana na Educação

Física brasileira, ao longo de 31 anos o prof. Amauri vem sendo presença fundamental em minha formação enquanto estudante, atleta de basquetebol, profissional de Educação Física e professor universitário. Nesse período foi construída uma relação de incondicional amizade e confiança, que hoje leva nossos filhos nos tratarem naturalmente como “tios”. Após tantas batalhas e, por vezes, a sensação de que essa etapa de formação profissional tão sonhada nunca seria cumprida, Deus me permitiu a oportunidade e honra e de ser o seu primeiro orientado de doutorado, missão que espero ter finalizado a contento. Meu grande amigo, meu grande mestre, minha gratidão eterna.

Tenha fé em Deus, tenha fé na vida...

Queira! Basta ser sincero e desejar profundo...

Tente! E não diga que a vitória está perdida,

*se é de batalhas que se vive a vida....*Paulo Coelho / Raul Seixas

RESUMO

A prioridade governamental e a concepção do esporte educacional são fatores de forte influência à constituição dos projetos e programas sociais esportivos no Brasil. A tese teve por objetivo analisar a concepção do esporte educacional, sua materialização nos projetos e programas sociais esportivos e as contribuições do Programa Segundo Tempo nesse contexto. Três artigos compõem a tese. O primeiro, uma revisão narrativa, objetivou identificar fatores de origem, expansão e consolidação dos projetos e programas sociais esportivos no campo esportivo brasileiro. Como fatores de origem, destacam-se o reconhecimento do potencial educacional do esporte e a prioridade de governo às políticas sociais para a infância, a adolescência e a juventude. Como fatores de expansão e consolidação, destacam-se as leis infraconstitucionais e a criação do Ministério do Esporte. O segundo artigo, uma revisão sistemática, objetivou apresentar o estado da arte de projetos e programas sociais esportivos brasileiros, a partir da produção científica constituída no campo da Educação Física. Foram selecionados e categorizados 38 artigos originais publicados entre 2004 e 2013. Concluiu-se que os artigos priorizam aspectos pedagógicos, documentando a contribuição da área da Educação Física em diversas realidades nacionais. O terceiro artigo, um estudo descritivo, objetivou analisar o Programa Segundo Tempo como um modelo de desenvolvimento pedagógico do esporte educacional. Com relação ao desenvolvimento da proposta, foram descritas e analisadas: a parceria com as universidades, a elaboração e as ações de aprimoramento do referencial teórico e as ações pedagógicas junto aos convênios. Concluiu-se que o processo descrito é passível de referenciamento a políticas públicas de esporte educacional no Brasil. Verificou-se, de forma geral, um forte vínculo entre os projetos e programas sociais esportivos no Brasil e os princípios do esporte educacional, e uma carência de propostas pedagógicas para a materialização de tais princípios. Nesse sentido, a contribuição do Programa Segundo Tempo se dá pelo desenvolvimento de sua proposta pedagógica.

Palavras-chave: Projetos e Programas Sociais Esportivos; Esporte Educacional; Programa Segundo Tempo.

ABSTRACT

The government priority and the design of educational sports are strong influential factors to the formation of social projects and sports programs in Brazil. The objective of this thesis was to analyze the design of educational sport, its materialization in the projects, sports social programs and contributions to the “Segundo Tempo” Program in this context. Three items make up the thesis. The first, a narrative review, aimed to identify original factors, expansion and consolidation of projects and sports social programs in the Brazilian sports field. Original and outstanding factors are the recognition of the educational potential of sport and the priority of government social policies for children, adolescence and youth. As expansion and consolidation factors, there are the infra-constitutional laws and the creation of the Ministry of Sports. The second, as a systematic review aimed at presenting the state of art projects and Brazilian social sports programs from the scientific production made in the field of physical education. Thirty-eight original articles published between 2004 and 2013 were selected and categorized. It was concluded that the articles have prioritized pedagogical aspects by documenting the contribution of the area of physical education in various national realities. The third article is a descriptive study aimed at analyzing the “Segundo Tempo” Program as a pedagogical model of development of educational sports. Regarding the development of the proposal and partnership with universities, the development and improvement of shares of the theoretical framework and pedagogical actions along with covenants were described and analyzed. It was concluded that the process described is subject to reference public policies of educational sport in Brazil. In general, it is believed that there is a strong link among the projects, sports social programs in Brazil, the principles of sport education, and a lack of educational proposals for the realization of such principles. The contribution to the “Segundo Tempo” Program is through the development of a pedagogical proposal that meets this need.

Keywords: Projects and Sports Social Programs; Educational Sports; “Segundo Tempo” Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Estrutura	Quadro 1 – Estrutura geral da tese.....	12
Capítulo 1	Figura 1 – Sistematização da tese.....	16
Capítulo 2	Quadro 1 – Projetos e programas sociais esportivos no Brasil (1978-2005).....	35
	Quadro 2 – Propostas realizadas na III CNE relacionadas aos projetos e programas sociais esportivos.....	40
Capítulo 3	Quadro 1 – Sinopse dos artigos originais sobre projetos e programas sociais esportivos no Brasil (2004-2013).....	52
	Quadro 2 – Categorização dos estudos selecionados.....	57
Capítulo 4	Quadro 1 – Objetivos Gerais do PST (2003-2007).....	86
	Figura 1 – Referências básicas do PST – 2007.....	89
	Quadro 2 – Capítulos do livro Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo.....	95
	Quadro 3 – Capítulos do livro Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.....	97
	Figura 2 – Produção bibliográfica do PST a partir de 2009..	99
	Figura 3 – Processo de desenvolvimento pedagógico do PST.....	102
	Figura 4 – Esquema do Planejamento Pedagógico de Núcleo (PPN).....	103
	Quadro 4 – Capacitações Pedagógicas do PST e Profissionais Capacitados/Ano.....	106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CGDEP	Coordenação Geral de Desenvolvimento Pedagógico
CIEPS	*Conseil Internationale d'Education Physique et Sport*
CND	Conselho Nacional de Desportos
CNE	Conferência Nacional do Esporte
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
CPB	Comitê Paralímpico Brasileiro
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
ECs	Equipes Colaboradoras
EPT	Esporte para Todos
FIEP	*Fédération Internationale d'Education Physique*
FUNDESP	Fundo Nacional de Desenvolvimento Desportivo
IES	Instituições de Ensino Superior
INDESP	Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MET	Ministério do Esporte e Turismo
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
ONGs	Organizações não-governamentais
PEE	Programa Esporte da Escola
PELC	Programa Esporte e Lazer da Cidade
PES	Programa Esporte Solidário
PIAM	Projeto Integrado de Assistência ao Menor
PNE	Política Nacional do Esporte
PNED	Política Nacional de Desenvolvimento da Educação Física e do Esporte
PPC	Projeto Pedagógico de Convênio
PPN	Projeto Pedagógico de Núcleo
PPSE	Projetos e Programas Sociais Esportivos
PRIESP	Programa de Iniciação Esportiva
PROESP	Programa Esporte Brasil
PST	Programa Segundo Tempo
SIAPA	Sistema de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo
SNDEL	Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer
SNEAR	Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento
SNEED	Secretaria Nacional de Esporte Educacional
SNEL	Sistema Nacional do Esporte e do Lazer
SNELIS	Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social
UFPr	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

	ESTRUTURA	12
Capítulo 1	**INTRODUÇÃO GERAL DA TESE**	13
	APRESENTAÇÃO	13
	OBJETIVOS	16
	Objetivo Geral	16
	Objetivos Específicos	17
	JUSTIFICATIVA	17
	MÉTODOS	19
Capítulo 2	**PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL: ORIGEM, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO**	23
	INTRODUÇÃO	24
	O ESPORTE COMO QUESTÃO DE ESTADO NO BRASIL: MASSIFICAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO	27
	O ESPORTE COMO EIXO NORTEADOR EM PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS PARA A INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE	32
	PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE NO BRASIL PÓS-ME	36
	CONCLUSÃO	41
Capítulo 3	**REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL**	47
	INTRODUÇÃO	48
	MÉTODO	49
	RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
	Gestão	58
	Conteúdos e métodos de ensino	63
	Formação de professores	65
	Relação professor-aluno	67
	CONCLUSÃO	68
Capítulo 4	**PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESPORTE EDUCACIONAL NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA**	75
	INTRODUÇÃO	76
	MÉTODO	79
	PROGRAMAS PRECURSORES E OS PRIMEIROS ANOS DO PST	82
	Programas precursores	82
	Primeiros anos do PST (2003-2007)	85
	PROPOSTA E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO PST (2008-2014)	88
	A parceria SNEED/ME – Universidades	90
	Referencial teórico	94
	Desenvolvimento da proposta	101
	CONCLUSÃO	110
Capítulo 5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	118
	ANEXOS E APÊNDICES	121

ESTRUTURA

A tese foi estruturada de acordo com o modelo escandinavo, sendo apresentada em cinco capítulos (Quadro 1). O primeiro capítulo é composto pelos itens apresentação, objetivos, justificativa e métodos. O Capítulo 2 traz a legislação sobre o esporte como fio condutor do estudo até a Constituição Federal de 1988 e as leis infraconstitucionais, que instituem e conceituam o esporte educacional. A movimentação política no campo esportivo brasileiro a partir dessa nova realidade denota um processo que introduz e, na continuidade, consolida os projetos e programas sociais esportivos (PPSE) no contexto das políticas públicas de esporte e lazer. O Capítulo 3 apresenta a síntese da produção científica sobre PPSE brasileiros na última década, oferecendo ao leitor um panorama que explicita prioridades, lacunas investigativas e uma visão conjuntural sobre o tema. O Capítulo 4 aborda o Programa Segundo Tempo (PST), com foco na concepção e desenvolvimento de sua proposta pedagógica, destacando a integração da Academia à ponta dos trabalhos, e apresentando o produto dessa ação coletiva como referência do esporte educacional como intervenção pedagógica. O capítulo 5 finaliza a tese com as conclusões gerais do estudo.

Capítulo 1	**Introdução Geral da Tese** Apresentação, objetivos, justificativa e métodos
Capítulo 2	**Artigo de Revisão** Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: origem, expansão e consolidação
Capítulo 3	**Artigo de Revisão Sistemática** Revisão sistemática sobre o desenvolvimento de projetos e programas sociais esportivos no Brasil
Capítulo 4	**Artigo Original** Prática pedagógica do esporte educacional no Programa Segundo Tempo: uma construção coletiva
Capítulo 5	**Considerações Finais** Conclusão geral da tese

Quadro 1 – Estrutura geral da tese.
Fonte: O autor.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO GERAL DA TESE

APRESENTAÇÃO

O interesse dos governos latino-americanos pela alocação de projetos e programas sociais[1] deriva da deterioração das condições de vida da população e consequente aumento da desigualdade social, ocorridos especialmente após a crise econômica da década de 1980 (COHEN; FRANCO, 2008). No Brasil, a prioridade dos investimentos governamentais nessa perspectiva e período foi direcionada às políticas públicas para a juventude em situação de vulnerabilidade social (FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009).

Promulgada a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o esporte passa a ser concebido como direito de cada cidadão, e leis infraconstitucionais (BRASIL, 1993; 1998) introduzem e contemplam o reconhecimento legal das manifestações do esporte “educacional”, “de participação” e “de rendimento”.

A prioridade governamental e a concepção do esporte educacional são fatores de forte influência à constituição dos projetos e programas sociais esportivos (PPSE)[2] destinados a crianças, adolescentes e jovens no Brasil. Tais iniciativas experimentaram um substancial aumento de oferta nas últimas três décadas (GEBARA, 2002; VIANNA; LOVISOLO, 2009; STIGGER; THOMASSIM, 2013). As possibilidades de fomento do governo federal e de desenvolvimento por entidades públicas, privadas e organizações da sociedade

---

[1] Denomina-se projeto um conjunto de atividades concretas, coordenadas e inter-relacionadas, com orientações específicas e objetivas para a solução de problemas. Vários projetos articulados entre si e de similar natureza constituem um programa (CORREIA, 2008). Projetos e programas sociais devem contemplar, fundamentalmente, necessidades básicas individuais e solução de problemas coletivos (COHEN; FRANCO, 2008; SERRANO, 2008), com vistas à mudança de realidades negativas que afetam as condições de vida e o desenvolvimento humano (MELO; DIAS, 2009).

[2] Quando da referência a programas e projetos que têm o esporte como eixo norteador, neste estudo será utilizada a denominação “sociais esportivos” por ser a mais constante na literatura da área de Educação Física. Conceitualmente, há similaridade a diversas denominações, que serão respeitadas nas citações originais, tais como projetos esportivos de inclusão social (GOMES; CONSTANTINO, 2005), socioeducacionais mediante o esporte (VIANNA; LOVISOLO, 2009), socioeducativos por meio do esporte (SOUZA *et al*., 2010) e socioesportivos (TUBINO, 2010).

civil – institutos, fundações, organizações não-governamentais (ONGs), etc. – em muito contribuem para essa demanda (MELO, 2008; SILVEIRA, 2013).

No caminho traçado para o estudo são considerados os três sentidos atribuídos ao esporte educacional: conceito teórico, termo técnico da política pública e denominação de um tipo específico de intervenção pedagógica (GONZÁLEZ *et al.*, 2014).

Como conceito teórico, Tubino (2010) procura tratar o esporte educacional como uma das subdivisões do esporte-educação (a outra seria o esporte escolar competitivo) que compreende o esporte escolar sem fins competitivos e, no ambiente extraescolar, a oferta em projetos sociais. Diante do destaque aos princípios de “inclusão, participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade” (TUBINO, 2010, p. 43) e do direcionamento a crianças, adolescentes e jovens em estado de carência e/ou risco/vulnerabilidade social, esse conceito teórico é assumido na constituição dos PPSE.

Como termo técnico, constantemente compõe leis, estudos e documentos que se baseiam no direito constitucional do acesso ao esporte e na necessidade de apoio ao desenvolvimento integral e à formação para o exercício da cidadania de crianças, adolescentes e jovens.

Como intervenção pedagógica, o esporte educacional carrega a missão de materializar as intencionalidades. Essa missão comporta o compromisso de repensar as formas tradicionais de ensino-aprendizagem, proporcionando ao aluno a coparticipação nas atividades e nas tomadas de decisão sobre o processo. Nessa perspectiva, o papel de agente de transformação social do professor em PPSE é reforçado.

Do ponto de vista macroestrutural, os PPSE recebem críticas na literatura, principalmente pela relação com preceitos neoliberais que supostamente permeiam sua constituição (MELO, 2007; HECKTHEUER; SILVA, 2011; SILVEIRA, 2013) e pelo “discurso fácil” da inclusão social, que acaba por produzir objetivos demasiadamente generosos por parte dos gestores públicos, cuja consecução raramente é avaliada ou constatada (VIANNA; LOVISOLO, 2009; ATHAYDE, 2011; AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011).

Em contraponto, a ampliação das manifestações esportivas e a consequente intensificação da participação do poder público na propagação de

PPSE recebem considerações positivas. Nesse sentido, destacam-se o abarcamento da inclusão social por meio do esporte como ação estatal (TUBINO, 2010; SOUSA *et al*., 2011) e a marcação e demarcação de uma discussão que outrora não figurava no campo das políticas públicas nacionais de esporte e lazer, possibilitando a disputa por recursos públicos investidos nas práticas esportivas (ALVES; PIERANTI, 2007; GONZÁLEZ *et al.*, 2014), uma arena que ainda privilegia a manifestação "esporte-performance", ou de "alto rendimento" (BUENO, 2008; ALMEIDA; MARCHI JUNIOR, 2010).

A despeito dos problemas de natureza da constituição dos PPSE, nossas leituras prévias sobre o tema denotam a atenção dos estudiosos a objetivos, características, público-alvo e gestão dos projetos, entre outros focos, com destaque à necessária articulação das questões pedagógicas a esses elementos. Tal panorama configura a hegemonia absoluta de estudos de caso nas pesquisas sobre PPSE, conforme apontado por Souza *et al*. (2010).

Interagindo ativamente no contexto dos PPSE brasileiros desde 2003 e corroborando com a prioridade pedagógica supracitada, o Programa Segundo Tempo (PST) tem por objetivo

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

Para Melo e Dias (2009), o PST materializa indicativos expostos na Política Nacional do Esporte (PNE) de 2005, como o fomento à prática do esporte de caráter educativo e participativo e o fortalecimento da identidade cultural esportiva, a partir de políticas e ações integradas.

Fundamentada nos preceitos do esporte educacional, a atual proposta pedagógica do PST se desenvolve desde o ano de 2008, mediante a integração da Academia ao programa, por meio da parceria do ME com Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país. Tal parceria foi firmada considerando uma prioridade de gestão, com o objetivo de referenciar a consolidação de políticas públicas de esporte educacional a partir de uma construção coletiva, municiada pela interação com coordenadores de convênios (gerais e pedagógicos), professores, monitores e beneficiados de

todas as regiões do Brasil. Retomamos essa intenção no Capítulo 4, esperando oferecer uma contribuição ao objetivo traçado em 2008.

As dimensões abordadas no estudo e suas inter-relações estão abaixo configuradas (Figura 1).

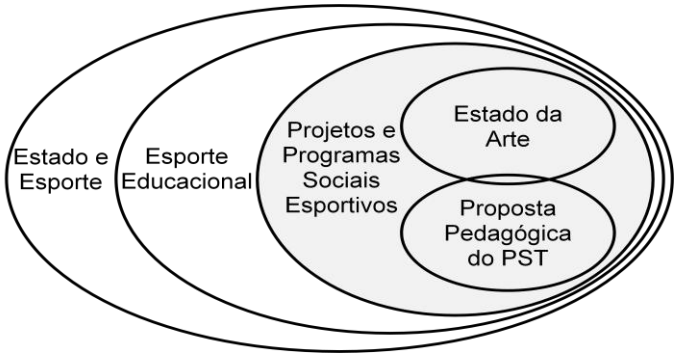

Figura 1 – Sistematização da tese
Fonte: O autor.

Considerando o percurso até a oficialização da ampliação conceitual das manifestações esportivas e, consequentemente, a priorização de programas de inclusão social às faixas etárias que compreendem infância, adolescência e juventude e o reconhecimento do potencial do esporte educacional na formação humana como principais fatores geradores a demanda de PPSE no Brasil, estabelece-se como tese a existência de um forte anseio das áreas de Educação Física e esporte em efetivar intervenções pedagógicas que atendam às especificidades desse contexto e subsidiem a construção de uma política estatal de esporte educacional, ações que podem ser referenciadas pelo desenvolvimento pedagógico do PST.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar a concepção do esporte educacional, sua materialização nos projetos e programas sociais esportivos e as contribuições do Programa Segundo Tempo nesse contexto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar fatores de origem, expansão e consolidação dos projetos e programas sociais esportivos no campo esportivo brasileiro;

- Apresentar o estado da arte de projetos e programas sociais esportivos brasileiros, a partir da produção científica sobre o tema, publicada em periódicos científicos da área da Educação Física;

- Analisar o Programa Segundo Tempo como um modelo de desenvolvimento pedagógico do esporte educacional.

JUSTIFICATIVA

Estudos que abordam o processo histórico da apropriação do fenômeno esportivo pelo Estado[3] já foram desenvolvidos e referenciam a literatura sobre políticas públicas de esporte e lazer, como exemplificam os trabalhos de Linhales (1996), Manhães (2002), Veronez (2005) e Starepravo (2011).

Também são observados trabalhos no sentido de registrar o início da presença esportiva em programas destinados à infância, adolescência e juventude (ZALUAR, 1994); catalogar as primeiras iniciativas denominadas PPSE (GOMES; CONSTANTINO, 2005); oferecer pontos de vista sobre os PPSE e seus objetivos comuns (MELO, 2008; STIGGER; THOMASSIM, 2013); e apresentar as diversas realidades que compõem o contexto estudado e que surgem de uma demanda estabelecida (Capítulo 3 deste estudo).

Assim, a originalidade do estudo, em seu Capítulo 2, se faz presente não no objeto em si, mas em seu tratamento. Apresenta ineditismo o exercício de identificação do caminho percorrido até o estabelecimento conceitual e político do esporte educacional no Brasil e o consequente protagonismo esportivo dos projetos sociais destinados a crianças, adolescentes e jovens, bem como sua

[3] Exaustivo processo pelo qual passou a legislação esportiva brasileira até os movimentos nacionais e internacionais pela democratização do esporte e seus desdobramentos.

expansão e consolidação no campo esportivo brasileiro e nas políticas públicas de esporte e lazer.

Também entendemos como original a apresentação, no Capítulo 3, do estado da arte[4] da produção científica da área da Educação Física sobre PPSE estabelecidos em todas as regiões do país, por meio da qual é possível a verificação da essencialidade da organização pedagógica nesses ambientes.

É nesse sentido que trazemos, no Capítulo 4, a análise da experiência da construção e desenvolvimento da proposta pedagógica do PST, um esforço coletivo que envolveu recursos humanos do ME, acadêmicos de Universidades brasileiras, profissionais e estudantes de Educação Física atuantes em núcleos do programa em todas as regiões do país. Embora o produto dessa proposta esteja amplamente documentado em livros e artigos científicos, entendemos que também o seu processo merece o devido registro e análise como contributo à consolidação de políticas públicas de esporte educacional no Brasil.

E, como um todo, o caminho percorrido nos três estudos se justifica na lógica idealizada pela apresentação de um histórico da constituição legal do esporte educacional, o crivo acadêmico sobre sua aplicação em várias realidades e situações e sua efetividade junto à comunidade de destino, que ganha amplitude por meio de um programa em nível nacional, o PST. Comumente, os estudos realizados sobre PPSE são fracionados em uma ou outra etapa, ou um ou outro enfoque. A ideia aqui desenvolvida abarcou toda a trajetória de idealização e construção conceitual e política do esporte educacional, críticas acadêmicas e aplicação nos PPSE e no PST. Nesse sentido, esta tese se justifica na apresentação de um *continuum* que vai desde as bases constituintes do esporte educacional até a sua efetividade junto à comunidade brasileira.

---

[4] Balanço e mapeamento visando desvendar e examinar o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

MÉTODOS

A opção pelo modelo escandinavo na construção da tese prevê a apresentação de três artigos completos, cuja inter-relação evidencia-se ao longo do trabalho.

O primeiro artigo (Capítulo 2), “Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: origem, expansão e consolidação”, foi construído sob uma estrutura de revisão narrativa de cunho histórico, composta por dados bibliográficos e pela legislação brasileira sobre o esporte brasileiro, especialmente aquela que impacta direta ou indiretamente o objeto de estudo.

O segundo artigo (Capítulo 3), “Revisão sistemática sobre o desenvolvimento de projetos e programas sociais esportivos no Brasil”, como o próprio nome indica, apresenta a produção científica sobre os PPSE construída por artigos originais publicados em periódicos nacionais entre 2004 (ano da primeira publicação) e 2013. O método exige um intenso exercício de síntese e classificação dos escritos, a fim de permitir uma visão geral sobre as pesquisas e a realidade captada pelo olhar dos pesquisadores. No presente caso, o levantamento apresentou como principais características uma grande amplitude geográfica, a diversificação de focos de estudo e a hegemonia absoluta de dados qualitativos (havendo casos de pesquisas quali-quantitativas e quanti-qualitativas). Tal riqueza de dados possibilita uma visão ampliada do contexto estudado, para além de um levantamento para detecção de tendências, prioridades e lacunas investigativas.

O terceiro artigo (Capítulo 4), “Prática pedagógica do esporte educacional no Programa Segundo Tempo: uma construção coletiva” caracteriza-se como um estudo descritivo, que apresenta dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental sobre a concepção da proposta e o desenvolvimento pedagógico do programa.

Respeitando o formato da tese, tais estratégias metodológicas são descritas com maior riqueza de detalhes no item específico que integra cada um dos artigos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. S.; MARCHI JÚNIOR, W. O financiamento dos programas federais de esporte e lazer no Brasil (2004 a 2008). **Movimento,** Porto Alegre, v.16, n.4, p.73-92, out./dez. 2010.

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

ATHAYDE, P. F. A. O “lugar do social” na política de esportes do governo Lula. **Ser Social**, Brasília, v.13, n.28, p.184-209, jan./jul. 2011.

AZEVEDO, M. A. O.; GOMES FILHO, A. Competitividade e inclusão social por meio do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 589-603, jul./set. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.672**, de 06 de julho de 1993. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8672.htm>. Acesso em 23 de março de 2014.

_____. **Lei nº 9.615**, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm>. Acesso em 25 de março de 2014.

BUENO, L. **Políticas públicas do esporte no Brasil:** razões para o predomínio do alto rendimento. 200 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2008.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.29, n.3, p. 91-105, mai. 2008.

FILGUEIRA, J. C. M.; PERIM, G. L.; OLIVEIRA, A. A. B. Apresentação. *In:* PERIM, G. L.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 7-16.

FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. S. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicologia & Sociedade,** Belo Horizonte, v.21, n.3, p.313-323, set./dez. 2009.

GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. *In:* PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. (Orgs). **Esporte:** história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, M. C.; CONSTANTINO, M. T. Projetos esportivos de inclusão social – PIS – crianças e jovens. *In:* COSTA, L. P. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 602-612.

GONZÁLEZ, F. J.; MOREIRA, E. C.; DARIDO, S. C.; SCAGLIA, A. J. Nas pegadas do esporte educacional. *In:* MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis, Editora da UDESC, 2014. p. 35-43.

HECKTHEUER, L. F. A.; SILVA, M. R. S. Projetos sociais esportivos: vulnerabilização e governo. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.03, p.115-132, jul./set. 2011.

LINHALES, M. A. **A trajetória política do esporte no Brasil:** interesses envolvidos, setores excluídos. 242 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

MANHÃES, E. D. **Políticas de esportes no Brasil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MELO, J. P.; DIAS, J. C. N. S. N. Fundamentos do Programa Segundo Tempo. *In:* PERIM, G, L.; OLIVEIRA, A. A. B.. (Orgs.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

MELO, M. P. O chamado terceiro setor entra em campo: políticas públicas de esporte no governo Lula e o aprofundamento do projeto neoliberal de terceira via. **Licere**, Belo Horizonte, v.10, n.2, P. 1-35, ago. 2007.

MELO, V. A. “Projetos sociais” de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Quaderns d'Animació i Educació Social**, Sagunto, n.7, p.1-24, jan. 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SERRANO, G. P. **Elaboração de projectos sociais:** casos práticos. Porto: Porto Editora, 2008.

SILVEIRA, J. Considerações sobre o esporte e o lazer: entre direitos sociais e projetos sociais. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.1, p. 1-22, mar./2013.

SOUSA, E. S.; NORONHA, V.; RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, D. M. D.; FERNANDES, D. M.; VENÂNCIO, M. A. D. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Ideal, 2011.

SOUZA, D. L.; VIALICH, A. L.; EIRAS, S. B.; MEZZADRI, F. M. Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p.689-700, jul./set. 2010.

STAREPRAVO, F. A. **Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil:** aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico/acadêmico. 422 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

STIGGER, M. P.; THOMASSIM, L. E. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere,** Belo Horizonte, v.16, n.2, p. 1-33, jun. 2013.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre esporte:** ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

VERONEZ, L. F. C. **Quando o Estado joga a favor do privado:** as políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988. 386 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.03, p.145-162, jul./set. 2009.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso.** São Paulo: Escuta, 1994.

CAPÍTULO 2

PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL: ORIGEM, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO

RESUMO

O estudo objetivou identificar fatores de origem, expansão e consolidação dos projetos e programas sociais esportivos (PPSE) no campo esportivo brasileiro. Ampara-se em uma pesquisa de cunho histórico e balizada pela legislação esportiva nacional, tendo a *policy analysis* e a sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu como referenciais analíticos. O elemento "origem" contempla essencialmente a intervenção do Estado no esporte e as lutas no campo esportivo que propiciaram a ampliação conceitual e legal das manifestações esportivas. Essa abordagem se dá em sintonia com fatos políticos e sociais da recente história do país, que colocam a infância, a adolescência e a juventude como prioridades no oferecimento de programas de inclusão social. A convergência dessas duas frentes, mediante o reconhecimento do esporte educacional e de seu potencial na formação humana. Como fatores de expansão e consolidação, destacam-se as leis infraconstitucionais, que permitiram a destinação de recursos financeiros diretos e indiretos a essas iniciativas, bem como a criação do Ministério do Esporte (ME), que constituiu secretarias finalísticas para o esporte educacional e de lazer e criou o Programa Segundo Tempo (PST), que possibilitou a implantação de projetos em todas as regiões do Brasil, por meio da descentralização de recursos. O progressivo destaque aos PPSE nas Conferências Nacionais do Esporte (CNE), bem como o grande destaque obtido na última delas (2010) é um indicador de consolidação dessa manifestação esportiva no contexto das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Esporte Educacional; Políticas Públicas; Projetos e Programas Sociais.

INTRODUÇÃO

A concepção de projeto social advém da necessidade de redução da desigualdade no acesso a necessidades humanas básicas, que segundo os organismos internacionais são saúde, educação, emprego e habitação (SERRANO, 2008). No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, são acrescentados a essa lista os itens assistência social e saneamento (ARRETCHE, 2004) e a priorização de políticas assistenciais ao público infantil, adolescente e jovem (FARAH, 2007). O esporte não figura diretamente nessa relação, mas aos poucos ocupa espaço, mediante seu reconhecimento como um poderoso instrumento educacional, capaz de promover a socialização e a promoção da saúde.

Trata-se de um fenômeno sociocultural universal, manifestado sob diversas formas e em diferentes contextos (STIGGER, 2005), podendo ser caracterizado e transformado considerando o contexto e a intencionalidade da prática, ocasionando um “efeito de apropriação social” (BOURDIEU, 1990, p. 213).

Conceitualmente, o potencial educativo do esporte é identificado especialmente em seus benefícios ao desenvolvimento físico, social e afetivo dos participantes (SANCHEZ; RUBIO, 2011), benefícios estes, no entanto, dependentes da qualidade pedagógica da intervenção profissional (GALATTI; PAES; DARIDO, 2010).

Legalmente, o esporte ganha força paulatinamente como meio de desenvolvimento humano no campo político brasileiro, a partir de seu reconhecimento como direito de todo cidadão (BRASIL, 1988) e de seu potencial educativo, no ensino formal e/ou fora dele (BRASIL, 1993; 1998), entre outras conquistas legais.

Há, pois, uma clara convergência entre os projetos e programas sociais para a infância, adolescência e juventude e os preceitos do esporte educacional. Mas qual o histórico político e social dessa convergência? Por que o esporte passou a eixo norteador dessas iniciativas? Que elementos nutriram a expansão dos projetos e programas sociais esportivos (PPSE) no Brasil? Há

reconhecimento da consolidação dessa manifestação esportiva no contexto das políticas públicas de esporte?

A fim de responder a essas questões, o estudo teve por objetivo identificar fatores de origem, expansão e consolidação dos projetos e programas sociais esportivos no campo esportivo brasileiro.

Dos três fatores a serem identificados no trabalho, acreditamos que o que necessita de um maior direcionamento conceitual para este estudo seja o fator “consolidação”. Aqui, ele será entendido como presença efetiva e relevante no contexto das políticas públicas de esporte e lazer do Brasil.

O texto, de cunho histórico, é balizado pela legislação sobre o esporte brasileiro. Para atendimento ao objetivo proposto utilizamos o modelo de revisão narrativa, recomendado para a (re) construção de redes de pensamentos e conceitos que articulam saberes de diversas fontes, na busca de novos conhecimentos sobre os objetos estudados (GOMES; CAMINHA, 2014).

A pesquisa realizou um recorte histórico que abrange fundamentalmente a intervenção do Estado brasileiro no campo esportivo ocorrido nas décadas de 1930 a 1980, a ampliação de entendimento sobre o esporte e suas manifestações a partir da Constituição de 1988 e o papel do esporte em projetos e programas sociais, de mero apêndice a eixo norteador.

Os elementos “expansão” e “consolidação” são construídos considerando os efeitos das leis infraconstitucionais (BRASIL, 1993; 1998) que proporcionaram o financiamento estatal de projetos e programas sociais esportivos, as características dos governos – considerando o momento de transição em que essa expansão ocorre –, o panorama dessa manifestação a partir da criação do Ministério do Esporte (ME) e os dados das Conferências Nacionais e da Política Nacional do Esporte (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c; 2010).

A temática e o delineamento de pesquisa ora apresentados nos aproximam da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu e da *policy analysis*, sugerida por Frey (2000) como referenciais analíticos.

Os conceitos de campo, *habitus* e capital constituem a base da arquitetura teórica de Bourdieu, que [...] “pretende dar conta da dicotomia entre

as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (dos *habitus*)*”* (STAREPRAVO; SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2013, p. 787).

O campo esportivo é reconhecido a partir do estabelecimento de uma demanda social, pela oferta de um conjunto de práticas e consumos, um espaço de lutas envolvendo instituições e agentes com interesses específicos e ligados às suas posições no campo (BOURDIEU, 2004).

Para Marchi Júnior (2001) a perspectiva bourdiana supera o antagonismo entre as visões macro e microssociológicas ao considerar a possibilidade de estudos de um subcampo em um campo, sob condições similares de relativa autonomia nesses espaços. Nessa mesma lógica, o presente estudo considera o campo esportivo, o subcampo das políticas públicas de esporte educacional e os PPSE como manifestação esportiva deste subcampo.

Segundo Bourdieu (2004, p. 29), cada campo – ou subcampo – “é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo”. No contexto estudado, [...] “para jogar o jogo das políticas públicas de esporte e lazer, tem-se que incorporar uma série de disposições práticas, próprias do jogo, para se inserir e ser entendido como jogador” (STAREPRAVO; SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2013, p. 793). É o sentido prático do jogo, a interiorização de suas regras, que o agente adquire por meio do *habitus*.

O “peso” ou posição dos agentes em um determinado campo ou subcampo é proporcional ao capital adquirido em sua trajetória, que por sua vez é marcada pelo *habitus* (BOURDIEU, 1983)

A abordagem da *policy analysis* abrange “a inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos da política” (WINDHOFF-HÉRITIER, 1987, *apud* FREY, 2000, p. 214). Vertente de pesquisa desenvolvida para aplicação à realidade de países ocidentais com democracias consolidadas, sua aplicação ao contexto político-administrativo de países em desenvolvimento como o Brasil é sugerida por Frey (2000), desde que seja respeitada sua característica político-institucional.

Na *policy analysis* e na ciência política em geral são adotados os conceitos dimensionais *polity*, para denominar as instituições políticas, *politics* para os processos políticos e *policy* para os conteúdos da política. E, para melhor delineamento, as categorias *policy network* (redes interacionais de

instituições, grupos de poderes executivo e legislativo e da sociedade, antagônicas ao modelo hierárquico, repetidas periodicamente na gênese e implementação de uma determinada política), *policy arena* (processos de conflito e consenso nas áreas de política, distinguidas de acordo com seu caráter distributivo, regulatório ou constitutivo) e *policy cycle* (abordagem do dinamismo e complexidade temporal de processos político-administrativos, subdividindo o agir público em ciclos e sequência de elementos) (FREY, 2000).

O ESPORTE COMO QUESTÃO DE ESTADO NO BRASIL: MASSIFICAÇÃO[5] E DEMOCRATIZAÇÃO

As práticas esportivas foram introduzidas na sociedade brasileira a partir do século final do século XIX, pela elite letrada brasileira, buscando "[...] novos padrões de sociabilidade e novas referências culturais na modernidade europeia distante do mundo hispânico-português" (STAREPRAVO, 2011, p. 185). Linhales (1996) aponta o futebol como maior exemplo dessas referências. Trazido por ingleses, foi relacionado com o ideário de modernização que chegava ao Brasil, popularizando-se pelas vias da fábrica e da várzea para além dos clubes de elite, desenvolve-se de forma autônoma, assim como os demais esportes. Para a autora, na década de 1930 os dirigentes públicos começam a identificar o caráter utilitário do esporte como instrumento de negação e substituição de conflitos sociais, e inaugura-se um novo quadro para a relação que se estabelece ao redor do fenômeno esportivo (LINHALES, 1996).

O esporte se consolida como prática social e esfera de atuação do poder público brasileiro no período denominado Estado Novo (1937-1945), utilizado como instrumento de ordenamento da sociedade, nos moldes do projeto político-ideológico do governo Vargas (LINHALES, 1996; STAREPRAVO, 2011).

Em nível internacional, as décadas de 1930, 1940 e 1950 denotam o processo de transição do período do ideário olímpico, baseado no amadorismo,

[5] Massificação não implica necessariamente a democratização; regimes autoritários e/ou ditatoriais massificam a prática esportiva sem democratizá-la (GEBARA, 2002).

no associacionismo e na ética, para o do uso político-ideológico do esporte, profundamente marcado por sua transformação em palco da chamada “guerra fria” (TUBINO, 2010).

Nesse período, o Decreto-Lei 3.199/41 (BRASIL, 1941) institui o Conselho Nacional de Desportos[6] (CND), subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, visando orientar, fiscalizar e incentivar a prática desportiva no país. Assim, a primeira proposta de lei orgânica para o esporte brasileiro atendeu à manifestação de rendimento e burocratizou o setor, instituindo uma estrutura rígida, corporativa (MANHÃES, 2002) e distante do entendimento do esporte como direito social (LINHALES, 1996).

Entre 1945 e 1964, o Brasil viveu o período da “democracia populista”. Ao longo desse período instável, a sociedade brasileira transformou-se conforme elaborava e reelaborava suas referências nas esferas social, política, cultural e econômica (VERONEZ, 2005). Mesmo diante dessa forte instabilidade política[7], muitas das estruturas corporativas do país permanecem intactas.

Em relação à dimensão *polity*, a Constituição de 1946 sequer cita o esporte, consolidando o aparato institucional construído no período anterior (VERONEZ, 2005; STAREPRAVO, 2011). Entretanto, nesse período destaca-se o Decreto nº 40.296/56 (BRASIL, 1956), que aprova o regimento da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura, cuja principal ação, a Campanha Nacional de Educação Física, influencia o Decreto n.º 53.741/64 (BRASIL, 1964), reafirmando o dever do Estado para com o esporte e reconhecendo vários problemas, dentre os quais a desigualdade no seu acesso pela população. Como saldo do período, o esporte foi fortalecido na imprensa, tornou-se um elemento a ser massificado junto à população jovem e legitimou-se como conteúdo da Educação Física escolar (LINHALES, 1996).

---

[6] “Esporte” e “desporto” são termos utilizados no texto respeitando a originalidade das citações. Ambos referenciam o mesmo fenômeno sociocultural.

[7] Exemplo maior dessa instabilidade é o fato de apenas dois dos cinco presidentes da República do período terem cumprido seus mandatos integralmente: Eurico Gaspar Dutra (1946-1950) e Juscelino Kubistchek (1956-1960). Getúlio Vargas (1950-1954) cometeu suicídio, Jânio Quadros (1961) renunciou e João Goulart (1961-1964) foi deposto pelo golpe militar que instaurou uma ditadura de 24 anos no Brasil.

No período subsequente, sob o regime militar, o país vivencia um crescimento econômico acelerado, mas também uma gestão pública marcada pela centralização, multiplicação de órgãos públicos, incapacidade de viabilizar políticas sociais consistentes e, consequentemente, pelo aumento da pobreza e desequilíbrio social (ZALUAR, 1994).

No campo esportivo, o período reforça o privilégio ao esporte de rendimento, estágio mais alto de uma pirâmide que tinha como base a Educação Física escolar (LINHALES, 1996; BUENO, 2008), mas diferencia-se dos anteriores pela "emergência de planos, diretrizes e projetos de Estado, frequentemente acompanhados de uma excessiva ação legislatória e regulamentadora" (STAREPRAVO, 2011, p. 202), permitindo, para efeito de análise, um avanço da dimensão *polity* (institucional) para a *politics* (processual). Nesse sentido, destaca-se na legislação esportiva a Lei Federal nº 6.251/75 (BRASIL, 1975), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento da Educação Física e do Esporte (PNED) e oficializa a denominação "esporte de massa" (CAVALCANTI, 1984). Destaca-se, entre os objetivos básicos da referida lei, a "difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer" (BRASIL, 1975, Art. 5º, Inciso V), pelo trato legal inédito do esporte como possibilidade de lazer (STAREPRAVO, 2011).

Em nível internacional, o período é marcado pelas reações ao uso ideológico do esporte, que deflagram importantes ações pelo seu reconhecimento como direito de todos e manifestos internacionais de organismos ligados à Educação Física e ao esporte, uma *policy network* que, adiante, influenciaria fortemente a dimensão *politics* do esporte brasileiro.

Como ação de reconhecimento do esporte como um direito, destaca-se o movimento denominado "Esporte para Todos" (EPT), originado na Noruega na década de 1960, por meio da campanha publicitária TRIMM, que procurava estimular sedentários à prática de atividades físicas. O movimento teve grande difusão na então Alemanha Ocidental, Bélgica, Suécia e Holanda (CAVALCANTI, 1984; TUBINO, 2010).

Esse conceito começa a ser apresentado ao Brasil na campanha "Mexa-se", ação que num primeiro momento se mostrou eficaz na popularização de uma nova perspectiva para o esporte (CAVALCANTI, 1984). Na sequência, o EPT é lançado oficialmente no Brasil, com o apoio do Ministério da Educação e

Cultura (MEC), ampliando o acesso às atividades físicas e esportivas e sendo considerada a primeira iniciativa direcionada ao “não atleta”. Entretanto, a tese da suposta utilização do EPT como elemento alienante pelo governo militar[8], defendida por Cavalcanti (1984), o caracteriza como *policy* da manifestação “esporte de massa”.

Já os manifestos dos organismos internacionais, segundo Tubino (2010), ocorreram como reação às exacerbações do esporte de alto rendimento, mobilizaram intelectuais de todas as partes do mundo e foram relevantes nas reflexões sobre o sentido das competições esportivas. O autor relaciona os principais documentos gerados por essa reação:

> - Manifesto do Esporte (1968), do *Conseil Internationale d’Education Physique et Sport* (CIEPS), assinado pelo Prêmio Nobel da Paz Noel Baker, no qual, pela primeira vez, foi defendido que o esporte não era somente rendimento, mas que existia um esporte na escola e um esporte do homem comum;
> - Manifesto Mundial da Educação Física (1970), da *Fédération Internationale d’Education Physique* (FIEP), no qual esse organismo internacional tentou reforçar as conexões da Educação Física com o Esporte;
> - Carta Européia de Esporte para Todos (1975), em que foi praticamente estabelecido o referencial teórico para o Movimento EPT;
> - Manifesto do Fair Play editado em 1975, que mostrou a relevância do Fair-play nas competições, no sentido da ética e convivência humana;
> - Carta de Paris, resultante do “I Encontro de Ministros de Esporte e Responsáveis pela Educação Física” (1976), em que o Esporte foi considerado uma efetiva manifestação de Educação permanente. (TUBINO, 2010, p. 27)

Esses movimentos foram importantes para a concepção do esporte como direito de todos. Contudo, a efetiva orientação para a principal perspectiva do esporte contemporâneo se dá por meio da Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO (1978). Após sua divulgação, “[...] todos os documentos do Esporte (carta olímpica, agendas, conclusões de congressos, manifestos etc.) passaram a também reconhecer o direito de todos às práticas esportivas, defendendo a inclusão social no esporte” (TUBINO,

---

[8] Cavalcanti (1984) aponta que o EPT, embora como movimento tenha acolhido a intencionalidade do esporte como direito, em seu percurso revela uma “[...] construção ideológica, à medida que dissimula as desigualdades sociais, representa uma nova religião, é expressão da consciência tecnocrática, atua como dependência sociocultural e está a serviço da despolitização da massa” (p. 106).

2010, p. 28). No Brasil, essa orientação influencia fortemente os debates e decisões políticas da década seguinte.

Nos anos 1980 inicia-se um processo de reforma das políticas sociais no Brasil, num contexto de crise do desenvolvimentismo e do padrão de intervenção estatal então prevalecente, sob os condicionantes da redemocratização do país, que nortearam a Constituição Federal de 1988 (FARAH, 2007).

A Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro, instituída em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC), congregou representantes dos vários segmentos esportivos e exerceu uma forte influência no texto constitucional de 1988. Os trabalhos da comissão subsidiaram itens como a reformulação do esporte e sua natureza, a redefinição de papéis nos diversos segmentos esportivos e as mudanças jurídico-esportivo-institucionais (TUBINO, 2010).

Surge também uma nova lógica durante o processo de redemocratização e de reorganização do campo esportivo brasileiro, pautada pelas questões econômicas – com grande representatividade, portanto – provocando seu alargamento (STAREPRAVO, 2011).

A Carta Constitucional (BRASIL, 1988), convergindo com os movimentos internacionais, é marco da ampliação dos direitos sociais no campo esportivo, atribuindo ao Estado os deveres de “fomentar práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um” (Art. 217), de “destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento” (Inciso II) e de “incentivo ao lazer como forma de promoção social” (§ 3º).

Dessa forma, o Estado brasileiro, cuja legislação anterior privilegia a dimensão de rendimento e seus desdobramentos – mesmo ao referenciar o esporte “de massa” e/ou “recreativo” e/ou “de lazer” –, reconhece oficialmente as manifestações esportivas educacional e de participação, em meio a significativas alterações no campo político e a uma crise econômica sem precedentes[9], fatores de profundo impacto social.

---

[9] O quadro de instabilidade, recessão, descontrole inflacionário e indefinição da política econômica marcou a década de 1980 no Brasil. Esse período é comumente denominado “década perdida” no que se refere ao desenvolvimento econômico (PEÇANHA, 2014).

Nesse contexto, o esporte se aproxima dos projetos e programas sociais brasileiros e, posteriormente, torna-se eixo norteador nessa manifestação, cuja análise requer o entendimento de sua constituição. Para tanto, entra em pauta a relação entre as políticas destinadas à infância, adolescência e juventude, os projetos sociais e o esporte.

O ESPORTE COMO EIXO NORTEADOR EM PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS PARA A INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

Os estudos de Zaluar (1994) abordam projetos alternativos à educação formal, fundados na orientação para o trabalho e na educação pela prática esportiva, que surgiram, segundo a autora, dos efeitos combinados da crise econômica, do fracasso da política educacional e do aumento da criminalidade com participação de jovens pobres, na década de 1980. Tais estudos destacam três iniciativas pioneiras: o Programa de Iniciação Esportiva (PRIESP), da Fundação Roberto Marinho, cujos objetivos foram popularizar a prática esportiva múltipla e identificar talentos a partir dessa massificação; o Projeto Integrado de Assistência ao Menor (PIAM), do governo de Goiás, que visava promover a educação para o trabalho, tendo a iniciação esportiva como mero apêndice; e o Programa Recriança, do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), que destinava recursos a prefeituras municipais para o desenvolvimento de projetos baseados no “tripé” formado por educação esportiva, orientação para o trabalho e alimentação.

Embora com origens e objetivos diversos, tais projetos tiveram em comum a idealização das sedes fora do sistema escolar. Para Zaluar (1994, p. 37), foram iniciativas que, naquele momento histórico, buscavam “resolver problemas diagnosticados como graves e prementes, que a escola não conseguia solucionar”.

De forma geral, a oferta dessas ações é influenciada pela Constituição Federal de 1988, que redesenha o sistema de proteção social brasileiro, com a implantação de programas que transferem, paulatinamente, atribuições de gestão para os níveis estadual e municipal de governo, descentralizando as políticas sociais (ARRETCHE, 1999). Esse quadro contribuiu para a emergência de novas políticas e programas sociais direcionados à infância,

adolescência e juventude – não mais ao “menor”–, com tendência de ruptura com políticas assistencialistas e repressivas e de constituição de políticas baseadas na perspectiva de direitos (FARAH, 2007).

Na sequência, a legislação esportiva infraconstitucional alavanca o protagonismo do esporte em parte dos projetos e programas sociais direcionados à infância e juventude. A Lei nº 8.672/93, conhecida como “Lei Zico” (Brasil, 1993) materializa na legislação o reconhecimento do esporte como direito social e o dever do Estado de fomentar práticas desportivas formais e não formais, apresentando o detalhamento das manifestações esportivas “de participação”, “educacional” – balizadora da educação por meio do esporte em projetos sociais – e “de rendimento”. Desta lei, Gomes e Constantino (2005) destacam a referência à destinação de recursos para o esporte, que suscita a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Desportivo (FUNDESP), oferecendo perspectivas de financiamento de programas de inclusão social com benefícios fiscais específicos.

O Decreto n.º 1.437, de 04 de abril de 1995 (BRASIL, 1995) criou o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), uma Autarquia Federal ligada ao então Ministério da Educação e do Desporto com a finalidade de promoção e desenvolvimento da prática do esporte e, especialmente:

> I- Implementar as decisões relativas à política e aos programas de desenvolvimento do desporto, estabelecidos por seu Conselho Deliberativo;
> II- Realizar estudos, planejar, coordenar e supervisionar o desenvolvimento do desporto;
> III- captar recursos financeiros para o financiamento de programas e projetos na área do desporto;
> IV- Zelar pelo cumprimento da legislação desportiva;
> V- Prestar cooperação técnica e assistência financeira supletiva a outros órgãos da Administração Pública Federal, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
> VI- Manter intercâmbio com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e governos estrangeiros;
> VII- Articular-se com os demais segmentos da Administração Pública Federal, tendo em vista a execução de ações integradas na área do esporte, observadas as diretrizes da política nacional do desporto (BRASIL, 1995, Art. 1º).

A contribuição do Indesp ao contexto estudado ocorreu por meio da implementação do Programa Esporte Solidário e do Projeto Navegar, primeiras iniciativas do governo federal.

As conquistas da Constituição de 1988 e da Lei Zico são incrementadas na Lei nº 9.615/98, a “Lei Pelé” (BRASIL, 1998). Em seu texto final, as manifestações educacional, de participação e de rendimento foram assim definidas:

> I- Desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;
> II- Desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde, educação e na preservação do meio ambiente;
> III- Desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações. (BRASIL, 1998, Art. 3º, grifo nosso).

Mesmo mantendo o esporte de rendimento – especialmente o futebol – no centro das atenções, o texto referente às manifestações ressalta a necessidade de inclusão de indivíduos com menor aptidão física e/ou técnica nas atividades esportivas (TUBINO, 2010). Essa inclusão se dá por meio do esporte educacional e de participação, cujo entendimento por vezes se confunde. Não temos aqui a proposição de estudo sobre a linha tênue entre as duas manifestações, mas sim da abordagem a ações que se desenvolvem prevendo um processo educacional extraescolar, que caracterizam os PPSE e os relacionam mais diretamente aos princípios do esporte educacional.

Sob esse entendimento, o esporte estabelece intrínseca ligação com áreas-alvo de políticas públicas no Brasil, diante da expectativa oficial de que sua prática auxilie na redução de índices negativos e favoreça ações sociais efetivas (GEBARA, 2002; ALVES; PIERANTI, 2007). Com possibilidades de fomento do governo federal e de desenvolvimento por entidades públicas, privadas e organizações da sociedade civil (institutos, fundações, ONGs, etc.), expandem-se os PPSE direcionados à infância e juventude, conforme demonstra o levantamento feito por Gomes e Constantino (2005) – ultimo dessa natureza disponibilizado até este momento – para o Atlas do Esporte no Brasil, sintetizado no Quadro 1.

ESFERA	PROJETO / PROGRAMA	PERÍODO	ABRANGÊNCIA
Federal	Recriança	1986-1999	Nacional
	Esporte Solidário	Desde 1995	Nacional
	Esporte Educacional	Desde 1996	Nacional
	Esporte à Meia Noite	Desde 1999	Distrito Federal
	Navegar	Desde 1999	17 Estados
	Esporte na Escola	2001-2003	Nacional
	Segundo Tempo	Desde 2003	Nacional
Estadual	Centro de Desporto e Lazer	Não Inform.	Estadual/RO
	Esporte Popular	Desde 2001	Estadual/MS
	Curumim	Desde 2002	Estadual/MG
	Centro de Esporte do Ens. Fundamental	Desde 2002	Aracaju/SE
	Handebol na Comunidade	Desde 2003	Maceió/AL
Municipal	Em Cada Campo uma Escolinha	Desde 1994	Porto Alegre/RS
	Vila Olímpica da Maré	Desde 1999	Rio de Janeiro/RJ
	Esporte Noite Adentro	Desde 2001	Boa Vista/RR
	Projeto Futuro	Desde 2001	Maringá/PR
	Escolinha de Iniciação Esportiva	Desde 2002	Porto Velho/RO
	Escola de Esporte	Desde 2003	Belém/PA
Iniciativa Privada	PRIESP (Fundação Roberto Marinho)	1978-1988	14 Estados
	Vila Olímpica da Mangueira/RJ (Xerox)	Desde 1987	1 Município
	Educação pelo Esporte (Inst. Ayrton Senna)	Desde 1995	14 Estados
	Centro Rexona (Unilever)	Desde 1997	2 Estados
	Amigos do Basquete/TO (AGAB/APAE)	Desde 1998	1 Município
	Virando o Jogo/Dois Toques (Kellogs/Fundação Gol de Letra)	Desde 1999	2 Municípios
	Espaço Criança Esperança (Unicef/Rede Globo)	Desde 2001	4 Estados

Quadro 1 – Projetos e programas sociais esportivos no Brasil (1978-2005)
Fonte: O autor, adaptado de Gomes e Constantino (2005).

Mesmo considerando a limitação temporal dos dados e a possível existência de outras iniciativas no período, observa-se o aumento da oferta a partir de 1994, confirmando os impactos da Lei Zico e da característica “gerencial” do governo FHC (1995-2002), que mantém a perspectiva de descentralização das responsabilidades de provisão de infraestrutura e prestação de serviços sociais para Estados e Municípios, ao mesmo tempo em que preconiza o repasse de serviços não exclusivos do governo federal (SOUZA; CARVALHO, 1999).

O diagnóstico apresentado possibilita, ainda, a análise sobre o período de transição governamental, no qual a criação do ME pelo governo Lula, em 2003, é considerada a principal conquista no campo esportivo (BUENO, 2008; STAREPRAVO, 2011). Um campo em franco desenvolvimento, mas que apresenta a vertente social do esporte como secundária.

Verifica-se no novo governo a continuidade da quase totalidade dos programas e projetos em curso, bem como a criação do Programa Segundo

Tempo (PST)[10] pelo próprio ME, que passa a fomentar projetos sociais esportivos em todas as regiões do país, por meio de parcerias estabelecidas com entidades públicas federais, estaduais e municipais, e privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009c). Dessa forma, um ambiente favorável à expansão dos PPSE no Brasil parece tomar corpo.

PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE NO BRASIL PÓS-ME

O ME foi estruturado a partir das três manifestações preconizadas na Constituição Federal de 1988, constituindo secretarias específicas de esporte educacional, de participação e de alto rendimento (ALMEIDA; MARCHI JÚNIOR, 2010; STAREPRAVO, 2011). Apesar de mantida a prioridade ao esporte de rendimento da estrutura do ministério, a composição de novos *locus* institucionais foi importante para o direcionamento de demandas nas áreas do esporte educacional e do lazer, um novo alento aos antigos anseios de democratização do esporte e de sua materialização como direito social (ALVES; PIERANTI, 2007; BUENO, 2008).

Mesmo tendo experimentado uma condição de Ministério Extraordinário e duas composições (com Educação e Turismo), o ME podia ser considerado estreante no “jogo” político da República. E, como tal, é provável que tenha se beneficiado mais do que as demais pastas de uma estratégia geral de ação do novo governo: as Conferências Nacionais. Tais eventos tornaram-se importantes processos na ampliação da participação social no ciclo de políticas públicas no Brasil. No âmbito do esporte e lazer[11], as conferências contrapõem momentos históricos da relação entre Estado e sociedade, marcados por relações do tipo oligárquicas (STAREPRAVO, 2011).

---

[10] Programa que tem por objetivo “democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles em áreas de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009c, p. 37).

[11] A PNE considera o esporte e o lazer como fenômenos distintos, mas confluentes (BRASIL, 2009a). Assim, embora este estudo tenha o esporte por objeto, sempre que o lazer for tratado em paridade e/ou esporte e lazer como segmento, será assim citado.

Não obstante a relevância das Conferências Nacionais do Esporte (CNE) e da Política Nacional do Esporte (PNE) – que sucedeu a primeira edição – para todo o campo esportivo, priorizamos aqui dados referentes aos seus debates e resoluções na área social, mais especificamente aos PPSE.

Com o objetivo de democratizar a elaboração da PNE e os planos subsequentes, em 2004 foi realizada a I CNE, antecedida por eventos em todos os Estados e no Distrito Federal, mobilizando aproximadamente 83 mil representantes do segmento esportivo e da sociedade civil, sob a perspectiva de consolidação de uma política focada na inclusão social. O documento final encaminha a construção de um Sistema Nacional do Esporte e do Lazer (SNEL), a partir de princípios, diretrizes e objetivos estruturantes para a unificação da ação das esferas pública e privada, considerando a existência de uma ampla rede de gestores e entidades esportivas (BRASIL, 2009a).

Em 2005 efetiva-se a PNE, sob os seguintes objetivos:

> - Democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida da população brasileira;
> - Promover a construção e o fortalecimento da cidadania assegurando o acesso às práticas esportivas e ao conhecimento científico-tecnológico a elas inerente;
> - Descentralizar a gestão das políticas públicas de esporte e de lazer;
> - Fomentar a prática do esporte de caráter educativo e participativo, para toda a população, além de fortalecer a identidade cultural esportiva a partir de políticas e ações integradas com outros segmentos;
> - Incentivar o desenvolvimento de talentos esportivos em potencial e aprimorar o desempenho de atletas e paraatletas de rendimento, promovendo a democratização dessa manifestação esportiva (BRASIL, 2009a, p. 44).

Para além dos objetivos, a maioria afim aos PPSE, o texto da PNE aprofunda conceitos ligados às suas metas e já arraigados no campo esportivo – esporte como direito de todos, promoção da cidadania e descentralização da gestão, entre outros – e registra a atuação do ME em programas próprios, como o PST – oficializando a educação por meio do esporte em programas sociais como ação estratégica – e o Esporte e Lazer da Cidade (PELC)[12].

---

[12] Programa finalístico do governo federal, que objetiva “ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do esporte recreativo e de lazer, integrando suas ações às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano e a inclusão social” (BRASIL, 2009c, p. 46).

A II CNE ocorreu em 2006, mantendo o formato e caráter participativo da primeira edição. Com vistas à descentralização, teve como pauta central a (re) construção do SNEL, rede de gestão complexa que apresentava dificuldade de concretização. A temática balizou principalmente o tema “estrutura: organização, agentes, competências”, eixo 1 das propostas do documento final. Desta feita houve maior detalhamento das competências e atribuições dos agentes[13], com ênfase à inclusão social (BRASIL, 2009b).

Nos eixos “recursos humanos e formação” (2), “gestão e controle social” (3) e “financiamento” (4), os projetos e programas sociais esportivos são tratados de forma direta na estrutura proposta, diante da ênfase e materialidade dada pela PNE. O documento propõe: investimentos na formação e capacitação específica para atuação profissional nas áreas educacional e do lazer (eixo 2); investigação de demandas sociais para implantação de projetos e programas sociais de esporte e lazer e assessoramento na implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação (eixo 3) e; programas de inclusão social em primeiro lugar na escala de prioridades para destinação de recursos federais, estaduais e municipais nas diferentes dimensões de esporte e lazer (eixo 4) (BRASIL, 2009b).

A III CNE aconteceu em 2010, sob o *slogan* “Por um time chamado Brasil” e o tema “plano decenal do esporte e lazer: 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais”. Na organização, manteve-se o mesmo modelo de ampla representatividade dos setores esportivos, com recorde de participantes nessa edição, cerca de 220 mil (BRASIL, 2010). Mesmo sob um tema alusivo ao esporte de alto rendimento, os 10 pontos/linhas estratégicas preservam o vínculo com a PNE e edições anteriores.

Com relação aos PPSE, a Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED) do ME apresenta na III CNE – como materialização da PNE e ações estratégicas – a implantação e implementação de núcleos de esporte

[13] Órgãos gestores e conselhos estaduais e municipais de esporte e lazer; Conselho Federal de Educação Física (CONFEF); ME; Comitês Olímpico e Paralímpico Brasileiro (COB e CPB), federações, confederações, clubes, ligas e associações esportivas; entidades científicas; profissionais de educação física e agentes comunitários.

educacional do PST (BRASIL, 2009a; 2009c) e a parceria com o MEC para inserção do PST no Programa Mais Educação[14] (BRASIL, 2009c).

Como política pública de esporte educacional, o PST se coloca como programa estratégico do governo federal, concentrando a quase totalidade das ações estratégicas da SNEED. “De fato, apesar do movimento atual de ampliação de seu projeto inicial, a SNEED nasceu e se estruturou em torno do Programa Segundo Tempo” (BRASIL, 2009c, p. 35).

No momento que antecedeu a realização da III CNE o PST, os números do PST desde sua criação, em 2003, demonstravam a magnitude do programa: 3.000.000 de beneficiados atendidos em 14 mil núcleos de esporte educacional de todas as regiões do país, 13.500 profissionais de Educação Física e 38.000 monitores contratados (BRASIL, 2009c). A força desses números e a importância estratégica nas ações sociais do ME certamente foram decisivas para a evidência alcançada pelos PPSE no subcampo das políticas públicas de esporte educacional.

Proposições da plenária final relacionadas aos PPSE (Quadro 2) evidenciam o aumento do impacto dessa manifestação na configuração das políticas públicas nacionais de esporte.

[14] Instituído em 2007 por portaria interministerial, busca “contribuir com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por intermédio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal” (BRASIL, 2009c, p. 40).

LINHAS ESTRATÉGICAS	PROPOSTAS
1) Sist. Nacional do Esporte	- Manutenção dos programas esportivos sociais existentes e ampliação da oferta; - Desburocratização na formalização dos convênios.
2) Formação e valorização profissional	- Criação de uma política de formação continuada em esporte e lazer; - Profissionalização da gestão; - Formação para atendimento a grupos especiais, pessoas com deficiência e em situação de vulnerabilidade social.
3) Esporte, lazer e educação	- Qualificação e ampliação do atendimento, monitoramento, manutenção e avaliação dos programas sociais do ME e das ações intersetoriais dos programas do governo federal; - Desenvolvimento de festivais e competições escolares e comunitárias; - Socialização através de programas de esporte educacional, lazer e paradesporto.
4) Esporte, saúde e qualidade de vida	- Criação de programas de atividades físicas e saúde coletiva; - Construção, adequação e ampliação de espaços públicos de atividades físicas, esporte e lazer, contemplando todos os segmentos sociais; - Ampliação de programas de esporte e lazer comunitários.
5) Ciência, tecnologia e inovação	- Promoção da gestão do conhecimento e informação; - Ampliação do fomento a pesquisas, avaliação continuada, intercâmbios, eventos, publicações e difusão científica e tecnológica em esporte e lazer.
6) Esporte de alto rendimento	- Integração da formação esportiva com todos os projetos vinculados ao PST, com atuação do profissional/professor de Educação Física.
7) Futebol	- Ampliação do futebol educacional e como meio de participação social.
8) Financiamento do esporte	- Redistribuição/equalização na destinação de recursos de loterias para todas as manifestações; - Direcionamento de recursos específicos a projetos sociais esportivos municipais e estaduais.
9) Infra-estrutura esportiva	- Construção, manutenção e modernização das instalações e equipamentos de esporte, lazer e atividade física nas cidades, comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas; - Respeito aos princípios universais de acessibilidade e sustentabilidade, com controle social.
10) Esporte e economia	- Geração direta e indireta de trabalho e renda, em parceria com outros ministérios.

Quadro 2 – Propostas realizadas na III CNE relacionadas aos projetos e programas sociais esportivos.
Fonte: O autor, adaptado de Brasil (2010).

Verifica-se que nas 10 linhas/pontos estratégicos há proposições relativas a atividades desenvolvidas em PPSE. Esse quadro, comparado às proposições das CNE anteriores, apresenta uma evolução no que tange ao interesse dos participantes pela temática e de problemas ou peculiaridades discutidas regionalmente e levadas de suas bases levadas até o evento

Nas proposições, destacam-se preocupações já “clássicas” da manifestação em questão, como processos excessivamente burocráticos na formalização de convênios, qualificação do atendimento, monitoramento, manutenção e avaliação dos projetos e programas, efetivação de ações

intersetoriais e dotação de recursos orçamentários para o esporte educacional e de participação.

Tais preocupações, ao mesmo tempo em que denotam fragilidades e interesse em superá-las – interesse de superação entendido por Bourdieu (1983) como investimento nos processos de lutas, ao mesmo tempo condição e produto de vinculação a um campo –, demonstram a conquista de um espaço na recente *policy arena* do campo esportivo, uma vez que demandas específicas ou indiretamente relacionadas aos projetos e programas sociais esportivos são geradas a partir de seu reconhecimento.

CONCLUSÃO

Embora em princípio os questionamentos e os objetivos da pesquisa sugiram análises em separado, optamos pela narrativa histórica que identifica os três fatores ora isoladamente, ora conjugados, em diferentes etapas do texto. Isso se dá notadamente com relação aos elementos “expansão” e “consolidação”.

A busca de indicadores da origem dos PPSE exigiu o resgate de um histórico de lutas que se intensifica a partir do entendimento do esporte como um direito, que se legaliza no “respirar” dos novos ares da democracia, mas também mediante uma grave crise econômica e social. Esse parece ter sido o ponto de convergência entre projetos sociais para a infância, adolescência e juventude e o esporte, que traz para a “parceria” seu potencial educativo.

Longe de se apresentarem como um “produto acabado” os PPSE se expandem em meio a um processo democrático incipiente e instável, e a uma consequente fragilidade institucional. Tal quadro transforma as dimensões *polity* (o próprio governo) e *politics* (seus processos políticos) em elementos influenciados por “[...] interesses e exigências particulares colocadas por governos cujo interesse primordial é o aperfeiçoamento de programas ou projetos concretos no menor tempo possível” (FREY, 2000, p. 218), característica ainda marcante, mas fortemente caracterizada na América Latina e no Brasil dos anos 1980.

É muito provável que tal instabilidade promova a própria condição de “projetos” ou “programas” ao objeto de estudo, e a dificuldade do

estabelecimento de políticas públicas mais consistentes e duráveis nessa direção. A implementação de projetos depende de orçamentos anuais, que destinam a essas iniciativas mais ou menos recursos diretos, de todas as esferas de governo (principalmente do governo federal), executados por órgãos públicos e entidades sem fins lucrativos e de repasses indiretos oriundos de fundos e de renúncias fiscais, utilizados pela iniciativa privada.

Assim, o capital político de gestores públicos e o *habitus* adquirido na arena política podem determinar a continuidade ou não de determinadas políticas governamentais, responsáveis pela maioria dos recursos que são descentralizados. Nesse sentido, os direcionamentos políticos pós-Carta Constitucional de 1988 alavancaram a expansão dos PPSE, tanto pelo aumento da oferta de projetos de assistência social à infância, adolescência e juventude, quanto pelos incentivos fiscais direcionados a iniciativas do esporte educacional e de lazer proporcionados por leis infraconstitucionais.

Reconhecendo a limitação do recorte temporal apresentado por Gomes e Constantino (2005), argumentamos que seus dados remetem a fases importantes do que entendemos ter sido a passagem do esporte da condição de apêndice a eixo norteador em projetos sociais para crianças, adolescentes e jovens. Tais dados demonstram que, na virada do milênio, os projetos e programas ofertados por prefeituras municipais, governos estaduais, governo federal e órgãos públicos nas três esferas passam a ter um predomínio significativo em relação à iniciativa privada, frutos de um maior aporte de recursos para essa finalidade. Aporte esse que denota uma probabilidade de expansão – que efetivamente ocorreu, é empiricamente detectável, mas que não foi documentada sistematicamente – e de consolidação como conceito, diante de sua evidência na *policy arena* das políticas públicas de esporte e lazer.

A constituição do ME teve influência fundamental, tanto no processo de expansão quanto de consolidação dos PPSE no subcampo das políticas públicas de esporte e lazer. A estruturação do ministério, considerando as três manifestações esportivas preconizadas na Constituição Federal de 1988, é um forte sinal do que se seguiria. Mesmo observada a continuidade de privilégio ao esporte de alto rendimento na destinação de recursos, o esporte educacional e

de lazer ganham visibilidade por meio, especialmente, do PST – que promoveu a difusão de projetos em todas as regiões do país – e do PELC.

Os dados das três CNE configuram o crescente interesse dos meios político e científico-acadêmico e da comunidade esportiva brasileira – segmentos amplamente representados nas Conferências e na PNE – no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos PPSE e, especialmente, em sua efetivação como parte de uma política de Estado, conforme explicita o documento final da III CNE (BRASIL, 2010). A despeito das críticas às CNE, especialmente pelo foco constante ao SNEL e não concretização deste, o ganho em evidência dos PPSE encontra-se documentado nessa sequência de fóruns com ampla participação dos setores que atuam nas políticas públicas de esporte e lazer, sendo esse um indicador de sua consolidação nesse contexto.

Enfim, os PPSE fazem parte do cotidiano de muitas comunidades pobres e expostas à vulnerabilidade social, onde o esporte se apresenta como um elemento educacional. O estudo obviamente não esgota a temática. Esperamos ter apresentado dados e análises que contribuam para novas investigações e para os encaminhamentos da garantia da oferta, quiçá não de projetos, mas de políticas públicas consistentes, que garantam o acesso de crianças, adolescentes e jovens ao esporte educacional de qualidade. Um direito de todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. S.; MARCHI JÚNIOR, W. O financiamento dos programas federais de esporte e lazer no Brasil (2004 a 2008). **Movimento,** Porto Alegre, v.16, n.4, p.73-92, out./dez. 2010.

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

ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n.40, p.111-141, jun.1999.

_____. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n.2, p. 17-26, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

_____. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.199**, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Rio de Janeiro, 1941. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=152593>. Acesso em 18 de março de 2014.

_____**. Decreto nº 40.296**, de 06 de novembro de 1956. Aprova o Regimento da Divisão de Educação Física, do Ministério da Educação. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-40296-6-novembro-1956-332169-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 19 de março de 2014.

_____. **Decreto nº 53.741**, de 18 de Março de 1964. Dispõe sobre a execução do Plano Diretor de Educação Física e dos Desportos. Brasília, 1964. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53741-18-marco-1964-393873-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 19 de março de 2014.

_____. **Lei nº 6.251**, de 08 de outubro de 1975. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília, 1975. Disponível em <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1975/6251.htm>. Acesso em 20 de março de 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.672**, de 06 de julho de 1993. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8672.htm>. Acesso em 23 de março de 2014.

_____. **Decreto nº 1.437**, de 4 de abril de 1995. Aprova a Estrutura Regimental do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/112686/decreto-1437-95>. Aceso em 12 de outubro de 2014.

_____. **Lei nº 9.615**, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm>. Acesso em 25 de março de 2014.

_____. **Esporte e Lazer:** Políticas de Estado – Caderno 1: Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano. Brasília: Ministério do Esporte, 2009a.

_____. **Esporte e Lazer:** Políticas de Estado – Caderno 2: Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer. Brasília: Ministério do Esporte, 2009b.

_____. **Esporte e Lazer:** Políticas de Estado – Caderno 3: Desenvolvimento Institucional. Brasília: Ministério do Esporte, 2009c.

_____. **Resoluções da III Conferência Nacional do Esporte.** Ministério do Esporte: Brasília, 2010. Disponível em <http://portal.esporte.gov.br/conferencianacional/arquivos/plenariaLinha3.pdf.>. Acesso em 24 de fevereiro de 2014.

BUENO, L. **Políticas públicas do esporte no Brasil:** razões para o predomínio do alto rendimento. 200 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2008.

CAVALCANTI, K. B. **Esporte para Todos:** um discurso ideológico. São Paulo: IBRASA, 1984.

FARAH, M. F. S. Sete décadas de políticas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, Edição especial 70 anos, p.111-122, 2007.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas Públicas**, n.21, p.211-259, jun. 2000.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. Pedagogia do Esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.751-761, jul./set. 2010.

GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. *In:* PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. (Orgs). **Esporte:** história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento,** Porto Alegre, v.20, n.1, p.395-411, jan./mar. 2014.

GOMES, M. C.; CONSTANTINO, M. T. Projetos esportivos de inclusão social – PIS – crianças e jovens. *In:* COSTA, Lamartine Pereira da. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 602-612.

LINHALES, M. A. **A trajetória política do esporte no Brasil:** interesses envolvidos, setores excluídos. 242 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

MANHÃES, E. D. **Políticas de esportes no Brasil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MARCHI JÚNIOR, W. **“Sacando” o voleibol:** do amadorismo à espetacularização da modalidade no Brasil (1970-2000). 2001. 265 f. Tese

(Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

PEÇANHA, J. P. **Brasil 1979-1989: uma década perdida?** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANCHEZ, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-842, dez. 2011.

SERRANO, G. P. **Elaboração de projectos sociais:** casos práticos. Porto: Porto Editora, 2008.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova**, São Paulo, n.48, p.187-244, dez.1999.

STAREPRAVO, F. A. **Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil:** aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico/acadêmico. 422 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

STAREPRAVO, F. A.; SOUZA, J. MARCHI JÚNIOR, W. Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil: uma argumentação inicial sobre a importância da utilização da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 785-798, jul./set. 2013.

STIGGER, M. P. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre esporte:** ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

VERONEZ, L. F. **Quando o Estado joga a favor do privado:** as políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988. 386 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso.** São Paulo: Escuta, 1994.

CAPÍTULO 3

REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL

RESUMO

Datam da década de 1980 os primeiros registros de projetos sociais tendo o esporte educacional como eixo norteador, destinados ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Consolidando-se a partir da Constituição de 1988 e de leis infraconstitucionais, os projetos e programas sociais esportivos (PPSE) expandiram-se significativamente a partir da década seguinte, processo que naturalmente atraiu a atenção da comunidade científica. Esta revisão sistemática qualitativa teve por objetivo apresentar o estado da arte de projetos e programas sociais esportivos brasileiros, a partir da produção científica sobre o tema, publicada em periódicos científicos da área da Educação Física. As buscas foram realizadas nas bases de dados Lilacs, Scielo, Latindex, Portal de Periódicos Capes e Portal de Pesquisa da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Dos 50 estudos identificados inicialmente, 28 foram selecionados, após terem sido aplicados os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para a pesquisa. Os artigos selecionados foram assim categorizados, segundo o enfoque principal: gestão (n=12; 43%), conteúdos e métodos de ensino (n=9; 32%), formação de professores (n=4; 14%) e relação professor-aluno (n=3; 11%). Concluiu-se que os artigos originais publicados sobre o tema priorizam aspectos pedagógicos, documentando a contribuição da área da Educação Física em diversas realidades nacionais (condições geográficas e socioculturais, modalidades e populações atendidas), fornecendo lacunas investigativas, possibilidades de intervenção profissional e indicativos ao desenvolvimento dessa manifestação esportiva no país.

PALAVRAS-CHAVE: Esporte; Projetos e Programas Sociais; Revisão Sistemática.

INTRODUÇÃO

A produção científica sobre políticas públicas de esporte e lazer no Brasil é recente. Os primeiros estudos nesse campo foram publicados há aproximadamente 25 anos (STAREPRAVO, 2013). A investigação do esporte por diferentes pontos de vista e o reconhecimento de seu valor social e educacional são também fatores relativamente novos na produção científico-acadêmica (STIGGER, 2005).

Nessa perspectiva, os projetos e programas sociais esportivos (PPSE) que visam beneficiar crianças, adolescentes e jovens integram o contexto das políticas públicas de esporte no Brasil desde a década de 1980 (ZALUAR, 1994; GOMES; CONSTANTINO, 2005). Mediante o crescimento da demanda na década seguinte, essas iniciativas passam a despertar mais fortemente o interesse científico-acadêmico da área da Educação Física e de áreas afins.

Nesse cenário, os estudos de Souza *et al*. (2010), Souza, Castro e Mezzadri (2012) e Stigger e Thomassim (2013) apontam para uma polarização entre posições apologistas e críticas na abordagem científica aos PPSE brasileiros. De fato, tal contraposição é facilmente observável em boa parte dos escritos sobre o tema. As posições apologistas baseiam-se no desenvolvimento de valores positivos por meio do esporte, a partir de seu reconhecimento como instrumento de promoção da inclusão social e da cidadania e de combate a males urbanos (violência urbana, criminalidade, consumo e tráfico de drogas, evasão escolar, etc.) como exemplificam os estudos de Molina, Silva e Silveira (2004) e Dória e Tubino (2006). Já as posições críticas recaem especialmente sobre essa manifestação como produto e reforço de um modelo neoliberal de governo estabelecido no país, que repassa à sociedade civil responsabilidades do Estado e reproduz o vigente *status quo*, conforme apontam os estudos de Melo (2005) e Hecktheuer e Silva (2011), entre outros.

Contudo, é possível verificar uma terceira e forte vertente. Mesmo sem abrir mão da abordagem de problemas relativos à natureza e desenvolvimento dessa manifestação, a maioria dos estudos prioriza a investigação de questões pedagógicas, socioculturais e administrativas próprias, conforme demonstram

os trabalhos de Mello, Ferreira Neto e Votre (2009), Vianna e Lovisolo (2009a) e Alves, Chaves e Gontijo (2012), entre outros. Nesse sentido, Stigger e Thomassim (2013, p. 3) observam que

> [...] para a Educação Física, que possui sua identidade acadêmica associada à intervenção social, se coloca potencialmente uma dupla relação com este fenômeno: como objeto de estudo e de intervenção. Assim, não são poucos os professores, estudantes e pesquisadores que se colocam diante do desafio de buscar compatibilizar a análise crítica dos processos e dinâmicas sociais que condicionam e envolvem os projetos sociais, com proposições ou referências para a atuação pedagógica direta nestes espaços.

Portanto, considerando a expansão dos PPSE no Brasil e o interesse da comunidade científica, questiona-se: que abordagens, resultados e direcionamentos são apresentados pela produção científica, com vistas à pesquisa e a intervenção profissional no contexto pesquisado?

Contando com a colaboração dos “olhares” de pesquisadores que foram a campo, o objetivo do estudo foi apresentar o estado da arte de projetos e programas sociais esportivos brasileiros, a partir da produção científica sobre o tema, publicada em periódicos científicos da área da Educação Física.

MÉTODO

Neste trabalho utilizamos um modelo de revisão sistemática, que permite o acompanhamento do curso científico expresso em artigos originais sobre um determinado tema e período de tempo, na busca de possíveis lacunas e direcionamentos viáveis sobre o objeto estudado (ROTHER, 2007; GOMES; CAMINHA, 2014).

Diante da predominância de pesquisas qualitativas sobre o nosso objeto de estudo – fator que inviabiliza amplas análises estatísticas –, lançamos mão de um processo de revisão qualitativa, uma síntese de pesquisas relacionadas à questão norteadora, envolvendo a interpretação de dados organizados, cuja finalidade principal é “[...] levar em conta as similaridades e diferenças entre as pesquisas já realizadas, no sentido de ampliar as possibilidades interpretativas dos resultados, construindo (re) leituras ampliadas” (HOEFELMANN; SANTOS; MORETTI-PIRES, 2012, *apud* GOMES; CAMINHA, 2014, p. 401).

> As abordagens qualitativas das revisões sistemáticas permitem ao pesquisador entender ou interpretar questões sociais, emocionais, culturais, comportamentos, interações ou vivências que acontecem no âmbito do cuidado em saúde ou na sociedade, a partir da ocorrência de um fenômeno, além de subsidiar a proposição de novas teorias (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011, p. 1262).

Conforme preconizado por De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011), a busca, avaliação e seleção dos estudos foram realizadas por dois pesquisadores[15], de forma independente, sob os critérios de validade descritiva (identificação de estudos relevantes), interpretativa (correspondência entre o registrado pelo pesquisador e o conteúdo do estudo), teórica (credibilidade dos métodos desenvolvidos) e pragmática (aplicabilidade do conhecimento gerado).

A busca foi efetuada nas bases eletrônicas Lilacs[16], Scielo[17], Latindex[18], Portal de Periódicos Capes[19] e Portal de Pesquisa da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS)[20], sob os descritores: “projeto social”, “programa social”, “educação”, “educacional”, “infância”, “criança”, “adolescência”, “adolescente”, “juventude” e “jovem”, termos ligados diretamente ao tema de estudo, bem como “cidadania”, “inclusão social”, “vulnerabilidade social” e “risco social”, observados em nossas leituras prévias como termos constantemente utilizados na composição de objetivos de PPSE, todos combinados com “esporte”, “desporto” e “Brasil” e consultados nos idiomas português, inglês e espanhol.

Mediante o resultado da busca, critérios de inclusão e exclusão foram adotados para a construção do corpo referencial do estudo.

---

[15] Autor e orientador deste trabalho.

[16] http://lilacs.bvsalud.org

[17] http://www.scielo.org

[18] http://www.latindex.unam.mx

[19] http://www.periodicos.capes.gov.br

[20] http://pesquisa.bvsalud.org

Critérios de inclusão:

a) Artigos sobre PPSE brasileiros publicados em periódicos com classificação mínima “B4”[21] no Webqualis/Capes/Educação Física[22];
b) Estudos relacionados a PPSE brasileiros, considerando as estruturas sociais, políticas, administrativas e pedagógicas que permeiam essa manifestação esportiva.

Critérios de exclusão:

a) Artigos de revisão;
b) Estudos realizados em PPSE brasileiros utilizando suas estruturas e/ou atores, mas que não considerem a influência do contexto dos PPSE em seus resultados e/ou discussões;
c) Estudos realizados em PPSE que não contemplem faixas etárias relativas à infância, adolescência e juventude.

A seleção dos artigos ocorreu entre os meses de abril a junho de 2014. Sob o entendimento de se tratar de uma temática relativamente nova no meio científico da Educação Física, a seleção dos escritos não partiu de um período ou ano específico, procedimento usual em investigações como esta.

Sob os critérios de inclusão, foram encontrados inicialmente 50 artigos sobre o tema proposto, publicados entre 2004 e 2013. Aplicados os critérios de exclusão, 22 foram descartados da composição do corpo referencial do estudo, 16 pelo critério “a” e seis pelo critério “b”. A utilização do critério de exclusão “c” foi inibida pela confirmação da hipótese de que a denominação “projetos/programas sociais esportivos” é utilizada no meio científico brasileiro denotando ações voltadas à infância, adolescência e juventude.

Na apresentação e discussão dos resultados, quando da citação de mais de três fontes autorais, optamos pela utilização de notas de rodapé, a fim de favorecer a fluidez da leitura do texto.

---

[21] Critério empírico, definido sob consenso pelos pesquisadores.

[22] http://qualis.capes.gov.br/webqualis

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta os 28 artigos originais selecionados, publicados entre 2004 e 2013. Na primeira metade do período, pudemos verificar uma publicação por ano, em 2004, 2005, 2006 e 2007 (n=4; 14%), e uma interrupção nas publicações no ano de 2008. Os demais artigos (n=24; 86%) foram publicados na segunda metade do período, a partir de 2009.

Autores (Ano)	**Título**	**Objetivo do Estudo**	**Tipo de Pesquisa / Análise**	**Amostra / Projeto ou Programa**	**Principais resultados**
Molina, Silva e Silveira (2004)	Celebração e transgressão: a representação do esporte na adolescência.	Compreender como as práticas pedagógicas do cotidiano do Projeto colaboram nas representações sobre educação, esporte e saúde.	Descritiva (entrevistas; pesquisa documental; observações).	20 atores do projeto (monitores e alunos, sem especificação de proporção).	Os alunos entendem o esporte como brincadeira predileta, saúde como condicionamento a hábitos de higiene e educação como obediência. As representações construídas evidenciam consensos e contradições comparadas às diretrizes do Projeto.
			Qualitativa.	Projeto social esportivo não identificado.	
Melo (2005)	A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola.	Discutir como se deu a interação Projeto-escolas relacionadas na implementação dessa política pública de esporte e lazer da Prefeitura do Rio de Janeiro.	Descritiva (entrevistas; pesquisa documental).	Gestores do projeto (n não especificado).	Superestimação de número de beneficiados, dificuldades pedagógicas e caráter salvacionista das atividades. A oferta de lazer e esporte à comunidade carece de intervenções que potencializem as escolas e o projeto para um processo educacional crítico e criativo.
			Qualitativa.	Vila Olímpica da Maré (RJ).	
Dória e Tubino (2006)	Avaliação da busca da cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangueira.	Verificar o alcance de metas previstas e registrar os ajustes e transformações ocorridos em 15 anos de Projeto.	Descritiva (questionários)	83 alunos egressos.	Atividades vivenciadas sob os princípios do esporte educacional. As práticas mostraram-se capazes de instrumentalizar a construção da cidadania na formação dos egressos, evidenciando amplo alcance social.
			Quali-quantitativa.	Vila Olímpica da Mangueira (RJ).	
Machado *et al.* (2007)	O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil.	Avaliar o impacto de um projeto de educação pelo esporte, através do desempenho escolar, da avaliação do *stress,* da qualidade de vida e de atitudes acadêmicas e sociais dos participantes.	Quase-experimental (Observações; Teste de Desempenho Escolar /TDE; Escalas de *stress* infantil/ ESI e de Qualidade de Vida/AUQEI).	39 alunos participantes.	Pré e pós-teste com crianças de 6 a 11 anos de idade; comparações entre início e final da intervenção. Não houve diferenças significativas entre grupos "participante" e "controle". Foram verificadas melhoras no desempenho escolar e nos níveis de *stress,* porém, piora na percepção de qualidade de vida. Concluiu-se que o projeto proporcionou um espaço protetivo, educativo, lúdico e socializador.
			Quanti-qualitativa.	Quero-Quero – Porto Alegre (RS)	
Mello, Ferreira Neto e Votre (2009)	Intervenção da educação física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha (ES).	Analisar a intervenção no Projeto Esporte Cidadão, a partir das relações entre beneficiados e atividades físicas e esportivas.	Descritiva (entrevistas; pesquisa documental)	69 alunos evadidos; 14 alunos participantes	A apropriação de técnicas esportivas, a participação em competições e as formas de interação interpessoal são os principais saberes valorizados. Considerar a relação sujeitos-saberes associados às atividades esportivas é uma forma de conduzi-las na perspectiva dos participantes.
			Qualitativa	Esporte Cidadão – Vila Velha (ES)	

Quadro 1 (continuação)

Autores (Ano)	Título	Objetivo do Estudo	Tipo de Pesquisa / Análise	Amostra / Projeto ou Programa	Principais resultados
Vianna e Lovisolo (2009a)	Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação.	Analisar e discutir dados administrativos no Projeto de Inclusão Social (PIS).	Descritiva (pesquisa documental)	Amostra não especificada	Tempo de participação, entrada e saída e exploração das modalidades esportivas pelos participantes parecem variáveis importantes para a consideração dos resultados.
			Quali-quantitativa	PIS – Cidade de Deus (RJ)	
Vianna e Lovisolo (2009b)	Desvaloriza-ção da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas.	Conhecer as aspirações dos participantes quanto aos benefícios da prática.	Descritiva (entrevistas)	77 alunos	Indicou-se que a formação profissional (tornar-se atleta ou professor) povoa a imaginação dos alunos, e o abandono do ensino-aprendizagem da técnica parece ser contrário às suas aspirações e expectativas.
			Quali-quantitativa	PIS – Cidade de Deus (RJ)	
Lazzari, Thomas-sim e Stigger (2010)	A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis.	Compreender de que forma a participação de crianças e adolescentes pode refletir nos seus processos de socialização.	Descritiva (entrevistas; observações; pesquisa documental)	Alunos (n não especificado)	Embora não se negue o valor educativo das atividades do projeto, a incorporação de condutas e valores, na prática, se estabelece na interação com diferentes contextos, já que as crianças não demonstraram passividade no processo de aprendizagem.
			Qualitativa	Projeto não identificado – Porto Alegre (RS)	
Mattos *et al*. (2010)	O esporte náutico e a dinâmica da hélice tríplice no Projeto Grael: um estudo de caso.	Promover a reflexão sobre o papel do esporte no desenvolvi-mento regional.	Descritiva (observações; entrevistas)	14 integrantes: alunos, ex-alunos, instrutores e equipe técnica	O modelo teórico "hélice tríplice" (poder público/iniciati-va privada/universidade) é utilizado para analisar a parti-cipação de diferentes atores. O projeto estabelece parcerias nos três níveis, a principal com o governo municipal.
			Qualitativa	Projeto Grael – Niterói (RJ)	
Monteiro (2010)	Projeto Segundo Tempo: o Fanzine e a leitura do esporte em bairros violentos.	Analisar a realidade social e a história de vida de adolescentes frequentadores de um núcleo do projeto.	Descritiva (observações; entrevistas)	Alunos (n não especificado)	O projeto é importante pelo aprendizado esportivo e pela inibição do consumo de drogas e da violência local. O Fanzine (jornal confeccionado pelos alunos) contribui na relação professor-aluno e no entendimento da realidade.
			Qualitativa	Programa Segundo Tempo – Belém (PA)	
Souza *et al.* (2010)	Determinantes para a imple-mentação de um Projeto Social.	Investigar facilitadores e barreiras para a implementação do programa, e para a participação de crianças e adolescentes no mesmo.	Descritiva (observações; entrevistas)	Coord. Geral; 06 coord. regionais; 04 professores; 05 estagiários; 03 voluntários; 45 alunos	Facilitadores: apoio da gestão municipal, empenho dos RH, atividades gratuitas e seguras e socialização. Barreiras: baixa remuneração e rotativi-dade de RH. Facilitadores e/ou barreiras: parcerias, participação comunitária, espaços físicos, equipamentos e oferta de atividades.
			Qualitativa	Comunidade Escola – Curitiba (PR)	
Tavares, Costa e Tubino (2010)	Recreação Esportiva e seus desafios corporais no Complexo do Alemão.	Relatar a utilização do esporte como ferramenta pedagógica para a melhoria das condições de vida de crianças e jovens e de suas relações na comunidade.	Descritiva (observações)	Amostra não especificada	A proposta foi estruturada como projeto de extensão universitária, que prevê uma prática pedagógica de inclu-são social e formação com base em "ser", "conhecer", "fazer" e "conviver". Assim, o futuro profissional vivencia a educação do indivíduo como participante efetivo de seu processo de aprendizagem.
			Qualitativa	Cultura Corporal, Esporte e Lazer – Rio de Janeiro (RJ)	
Castro e Souza (2011)	Significados de um projeto social esporti-vo: um estudo a partir das perspectivas de profissio-nais, pais, crianças e adolescentes.	Explorar os principais significados atribuídos ao projeto, a partir da percepção de alunos, pais e profissionais envolvidos.	Descritiva (entrevistas)	59 alunos; 09 pais de alunos; 17 profissionais do projeto	Há percepção do projeto como um espaço que protege crianças e adolescentes de más influências e da violência urbana, propiciando iniciação esportiva, apoio escolar, desenvolvimento de valores e preparação para o futuro. Os alunos valorizam a diversão e as amizades.
			Qualitativa	Esporte em Ação – Curitiba (PR)	

Quadro 1 (continuação)

Autores (Ano)	Título	Objetivo do Estudo	Tipo de Pesquisa / Análise	Amostra / Projeto ou Programa	Principais resultados
Machado *et al.* (2011)	Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal.	Identificar se há estímulo à formação da autonomia pelo aluno no planejamento pedagógico do projeto.	Descritiva (questionários; pesquisa documental)	06 professores	O desenvolvimento da autonomia é um dos objetivos do projeto pedagógico. A análise dos planos de aula e as respostas aos questionários acusaram dificuldade em sistematizar e aplicar conteúdos relacionados a essa perspectiva.
			Quali-quantitativa	Ensino, Esporte e Juventude – Taubaté (SP)	
Mello *et al.* (2011)	Educação Física e esporte: reflexões e ações contemporâneas.	Analisar o modo como os sujeitos se apropriam do esporte, sinalizando possibilidades para compreender as relações com as práticas esportivas.	Descritiva (entrevistas)	69 alunos evadidos; 14 alunos participantes	Os participantes rejeitaram ou aceitaram temporariamente a proposta do projeto, sob a concepção crítico-superadora. Ao perceberem que não vivenciariam as experiências esperadas (a competição, por exemplo), pressionaram a coordenação para mudanças e/ou saíram.
			Qualitativa	Esporte Cidadão – Vila Velha (ES)	
Mello, Votre e Lovisolo (2011)	Evasão e permanência no Projeto Esporte Cidadão.	Descrever e interpretar a avaliação oferecida pelos evadidos e perseverantes no Projeto de Lazer Esporte Cidadão em Vila Velha, ES.	Descritiva (entrevistas)	69 alunos evadidos; 14 alunos participantes	"Saída" e "voz" foram mecanismos para verificar a satisfação e o nível de adesão e retenção. O projeto falhou em não priorizar a aquisição das habilidades esportivas e negligenciar as competições. Mudanças de prioridade nas ações pedagógicas produziram bons resultados.
			Qualitativa	Esporte Cidadão – Vila Velha (ES)	
Souza *et al.* (2011)	Projeto de educação pelo esporte: estudo de caso sobre a contribuição do Brinca Mané na formação discente.	Analisar a contribuição do projeto na formação dos graduandos em Educação Física que atuaram como educadores de 2006 a 2009.	Descritiva (pesquisa documental – relatórios anuais dos monitores)	16 monitores (acadêmicos de educação física)	O projeto é um espaço que contribui para a construção da identidade do educador, ressignificando a vivência curricular, a avaliação e a reflexão crítica sobre a relação teoria e prática e a compreensão do esporte enquanto ferramenta educativa.
			Qualitativa	Brinca Mané – Florianópolis (SC)	
Vianna e Lovisolo (2011)	A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores.	Investigar a percepção de professores sobre seus alunos e a intervenção institucional em projetos de inserção social através do esporte.	Descritiva (entrevistas)	25 professores	Os professores não percebem em seus alunos potenciais esportivos; não acreditam na formação pessoal e profissional por meio do esporte e na infraestrutura e materiais para a formação dos alunos; não percebem em si competência e não estão comprometidos com a formação. O resultado parece ser a não instrumentalização dos alunos.
			Quali-quantitativo	02 projetos sociais do Rio de Janeiro (RJ) – Favela da Maré e Cidade de Deus	
Alves, Chaves e Gontijo (2012)	"Uma andorinha só não faz verão": a integração do educador físico na rede de suporte social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: discussões a partir de um curso de educação continuada.	Descrever e analisar conteúdos do curso de capacitação profissional de um Programa municipal, sob os temas inclusão e vulnerabilidade social, função do educador e esporte educacional.	Descritiva (observações; questionários; entrevistas)	33 professores	A discussão conceitual sobre vulnerabilidade social possibilitou a reflexão sobre a necessidade de interfaces com outras áreas na formação profissional inicial em educação física, possibilitando ao profissional compreender seu papel junto à rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente. A gestão pública deve facilitar a comunicação entre as instâncias da rede, possibilitando a concretização dessa proteção.
			Qualitativa	Programa não identificado	

Quadro 1 (continuação)

Autores (Ano)	Título	Objetivo do Estudo	Tipo de Pesquisa / Análise	Amostra / Projeto ou Programa	Principais resultados
Araújo *et al.* (2012)	Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor.	Refletir sobre a prática pedagógica, tendo como parâmetro as diretrizes do programa e sua formação profissional.	Descritiva (questionários)	66 professores	Os professores compreendem a filosofia do programa, mas não demonstram apropriação da proposta metodológica. Ações como a regionalização das capacitações, a socialização de experiências e a formação continuada são fundamentais ao aprimoramento.
			Quali-quantitativa	Programa Segundo Tempo – SE e AL	
Colombo *et al.* (2012)	O Programa Segundo Tempo: uma política pública para emancipação humana.	Relatar, de forma crítica, experiências vivenciadas na reflexão, planejamento e efetivação do programa, enfocando propostas e problemas.	Descritiva (observações)	Amostra não especificada	Infraestrutura e criminalidade interferem nas ações pedagógicas. As intervenções buscam qualificação e superação do senso comum. Enfrentamento da evasão, centralidade do conhecimento e relação estreita com as comunidades são eixos norteadores para uma gestão centrada na perspectiva de emancipação.
			Qualitativa	Programa Segundo Tempo – Criciúma (SC)	
Hirama e Montagner (2012)	Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo	Compreender as transformações no cotidiano de adolescentes em um projeto social e oferecer contribuições à estruturação do eixo norteador.	Descritiva (entrevistas)	28 alunos; 03 professores; 01 líder comunitário	Destacaram-se a relação professor-aluno, o sentimento de pertencimento e a continuidade no aprendizado, e a importância de tratamento pedagógico criterioso ao se oferecer esporte como foco de atuação voltada para comunidades populares.
			Qualitativa	Projeto não identificado – Favela de Heliópolis (SP)	
Kravchychyn *et al.* (2012)	Avaliação do Programa Segundo Tempo no Estado de São Paulo: realidades e potencialidades.	Identificar como o Programa se desenvolve no Estado, os problemas e qualidades na execução, fomentando possibilidades de intervenção.	Descritiva (entrevistas; observações; pesquisa documental)	58 coordenadores de núcleos (profissionais de educação física)	Núcleos em escolas possuem maior número de beneficiados e maior consistência pedagógica; entre os contributos à gestão dos projetos estão: constituição da coordenação pedagógica, capacitação profissional, assessoria e avaliação das ações pela Equipe Colaboradora.
			Quali-quantitativa	Programa Segundo Tempo – Estado de SP	
Souza, Castro e Mezzadri (2012)	Facilitadores e barreiras para a implementação e participação em projetos sociais que envolvem atividades esportivas: os casos dos projetos Vila na Escola e Esporte Ativo.	Levantar os principais fatores que interferem na implementação de projetos sociais com a participação de crianças e adolescentes, a partir da visão de vários agentes envolvidos.	Descritiva (entrevistas)	52 alunos; 09 pais ou responsáveis; 17 profissionais envolvidos nos projetos	Facilitadores e/ou barreiras: presença ou ausência de profissionais qualificados e de apoio ao trabalho deles; quantidade, qualidade e consistência nas parcerias; espaços, equipamentos e atividades e envolvimento da comunidade. Facilitadores: oportunidades de práticas esportivas e socialização e segurança nos locais dos projetos. Barreira: insegurança no trajeto até os projetos.
			Qualitativa	Vila na Escola e Esporte Ativo – Curitiba (PR)	
Starepravo *et al.* (2012)	As Equipes Colaboradoras do Programa Segundo Tempo e suas contribuições para o desenvolvimento de uma política de esporte Educacional.	Analisar o funcionamento das Equipes Colaboradoras, evidenciando as possibilidades e os limites do processo de acompanhamento pedagógico e administrativo.	Descritiva (questionários)	75 integrantes de Equipes Colaboradoras (profissionais de educação física)	O bom funcionamento das Equipes Colaboradoras se dá pela interação com os convênios, a partir das experiências de capacitação, avaliação de projetos pedagógicos, avaliações *in loco* e intervenções junto aos coordenadores, como contatos via e-mail e telefone, reuniões e relações pessoais.
			Quali-quantitativa	Programa Segundo Tempo – pesquisa nacional	

Quadro 1 (continuação)

Autores (Ano)	Título	Objetivo do Estudo	Tipo de Pesquisa / Análise	Amostra / Projeto ou Programa	Principais resultados
Kalinoski *et al.* (2013)	Núcleo especial do Programa Segundo Tempo na ESEF-UFPel.	Divulgar propostas de aumento do processo inclusivo e dos níveis de atividade física de pessoas com deficiência, oferecendo parâmetros para a realização de programas esportivos educacionais para essa população.	Descritiva (observações; entrevistas; Protocolo de testes – PROESP)	Alunos e pais dos alunos (n não especificado)	Os participantes apresentaram melhoras no desenvolvimento da aptidão física e desempenho motor. No aspecto social, observou-se junto aos pais/ responsáveis que as atividades oportunizam controle de *stress*, ansiedades e frustrações, diminuição do preconceito, motivação para a vida, melhora de autoestima, autoimagem, independência, autonomia, relações interpessoais e atitudes positivas.
			Qualitativa	Programa Segundo Tempo / Universidade Federal de Pelotas – UFPel (RS)	
Souza *et al.* (2013)	Análise do educador sobre implantação de cartões de apoio pedagógico no Programa Segundo Tempo.	Compreenderas possibilidades de implementação dos Cartões de Apoio Pedagógico como ferramenta metodológica.	Descritiva (observações; questionários)	04 professores e 04 monitores de núcleos	A utilização dos Cartões de Apoio Pedagógico foi considerada apropriada pelos pesquisadores (75,5%) e educadores (72,7%). Contudo, há necessidade de aprimorar a capacitação dos educadores envolvidos, visando assegurar o domínio dessa tecnologia.
			Quali-quantitativa	Programa Segundo Tempo – SC e AL	
Souza, Souza e Castro (2013)	Barreiras e facilitadores para a implementação do Programa Segundo Tempo: um estudo de caso.	Identificar os principais facilitadores e barreiras para a implementação do programa, visando subsidiar sua melhoria local e em realidades similares.	Descritiva (entrevistas)	Coordenador geral; 07 professores	Principais facilitadores: oferta de materiais esportivos, carga horária para planejamento e reforço alimentar. Fatores ora barreiras, ora facilitadores: estrutura física para as atividades e armazenamento de materiais e presença de outros programas nas proximidades onde o programa é desenvolvido.
			Qualitativa	Programa Segundo Tempo – município não identificado (Sul do Brasil).	

Quadro 1 – Sinopse dos artigos originais sobre PPSE no Brasil (2004-2013).
Fonte: O autor.

O produto apresentado é composto integralmente por estudos descritivos e de caso, confirmando os apontamentos de Souza *et al*. (2010), realizados em âmbito municipal (n=24; 86%) e mais abrangentes[23] (n=4; 14%), contemplando a especificidade de programas, projetos e/ou comunidades de todas as macrorregiões do país. Tal característica destaca a validade pragmática dos estudos (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011), diante da possibilidade de aplicação do conhecimento gerado em realidades similares.

Verificamos a utilização de instrumentos pesquisa elaborados pelos próprios pesquisadores em todos os artigos selecionados, quais sejam: roteiros de entrevistas pessoais e/ou em grupos focais, estruturadas ou

[23] Dois estudos foram realizados em projetos desenvolvidos em Estados diferentes (Sergipe e Alagoas; Santa Catarina e Alagoas), um contempla projetos do Estado de São Paulo e um a capacitação profissional, assessoria e avaliação de projetos em todas as regiões do Brasil. Tais artigos são aqui classificados como estudos de caso por investigarem o Programa Segundo Tempo (PST), também contemplado em quatro artigos sobre realidades municipais.

semiestruturadas (n=18; 64%); critérios de análise de documentos como projetos administrativos e pedagógicos, fichas de matrícula, listas de frequência, planejamentos, atas de reuniões e relatórios de atividades (n=8; 29%); fichas de observação e diários de campo (n=12; 43%); e questionários compostos de questões abertas e/ou fechadas (n=6; 21%). Em dois (8%) dos artigos selecionados foram também utilizados protocolos de pesquisa previamente validados e utilizados em outros estudos. Em 13 (46%) dos artigos foi verificada a utilização de dois ou mais instrumentos de pesquisa.

Das 28 pesquisas, 25 (89%) contaram com a colaboração direta de atores dos projetos ou programas. Desse quantitativo, foram sujeitos das pesquisas: profissionais de Educação Física (denominados professores na maioria dos estudos) e/ou monitores de atividades esportivas (n=13; 52%); alunos matriculados, evadidos ou egressos (n=15; 60%); gestores principais e/ou coordenadores (n=4; 16%); pais ou responsáveis (n=4; 16%); outros profissionais envolvidos (n=2; 8%) voluntários (n=1; 4%); membros da comunidade (n=1; 4%); e avaliadores externos (n=1; 4%). Em oito artigos (32%) foram recrutadas duas ou mais categorias de sujeitos.

Quanto ao tipo de análise, inferimos que a totalidade das pesquisas selecionadas foi submetida a análises qualitativas dos dados, sendo 18 (64%) integralmente, nove (32%) trazendo dados quantitativos como apoio analítico (análise quali-quantitativa) e uma (4%) apresentando principalmente dados quantitativos (análise quanti-qualitativa).

O Quadro 2 apresenta a categorização dos artigos que compõem o corpo do estudo, construída a partir de seus principais objetivos.

Categorias	**N**	**%**
Gestão	12	43
Conteúdos e métodos de ensino	9	32
Formação de professores[24]	4	14
Relação professor-aluno	3	11
Total	**28**	**100**

Quadro 2 – Categorização dos estudos selecionados.
Fonte: O autor.

[24] Adotamos o termo “formação de professores”, visto que em todos os estudos consultados – tanto os do quadro referencial quanto os trazidos para as discussões e análises – o termo “professor” foi utilizado para definir o profissional de Educação Física atuante nos PPSE.

Os artigos que demonstraram priorizar questões relativas à gestão de PPSE, para a qual parece existir uma carência de formação profissional específica (TAVARES, 2006; CORREIA, 2008; VIANNA; LOVISOLO, 2009a), compuseram a categoria mais contemplada individualmente (n=12; 43%)[25].

A prioridade categorizada “conteúdos e métodos de ensino” é a segunda mais contemplada (n=9; 32%)[26], seguida de “formação de professores” (n=4; 14%)[27] e “relação professor-aluno” (N=3; 11%) (MELLO, FERREIRA NETO; VOTRE, 2009; MONTEIRO, 2010; VIANNA; LOVISOLO, 2011).

No entanto, a somatória das três últimas categorias supracitadas (n=16; 57%) denota especial atenção aos aspectos educacionais e pedagógicos, essencialmente vinculados à área da Educação Física nesse contexto (STIGGER; THOMASSIM, 2013) e arraigados no tratamento de temas relativos à gestão de PPSE. Essa condição atribui à categorização elaborada apenas papel organizacional, não impedindo o “livre diálogo” entre os autores nesta fase do estudo.

GESTÃO

A afirmativa “[...] é viável realizar ações eficazes quando se tem claramente identificado o objetivo que se pretende alcançar” (COHEN; FRANCO, 2008, p. 21) poderia ser tomada como óbvia, caso o autor não se referisse aos projetos e programas sociais, complexos em seus processos de estruturação, implementação e avaliação. No Brasil, aqueles que elegem o esporte como eixo norteador, por meio de políticas sociais dos governos (esferas federal, estadual e municipal), organizações sem fins lucrativos e/ou não governamentais (ONGs) e de organismos internacionais como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

---

[25] Melo (2005); Dória e Tubino (2006); Machado *et al.* (2007); Vianna e Lovisolo (2009a); Mattos *et al.* (2010); Souza *et al*. (2010); Mello *et al.* (2011); Mello, Votre e Lovisolo (2011); Colombo *et al*. (2012); Kravchychyn *et al.* (2012); Souza, Castro e Mezzadri (2012); Souza, Souza e Castro (2013).

[26] Molina, Silva e Silveira (20040; Vianna e Lovisolo (2009b); Lazzari, Thomassim e Stigger (2010); Tavares, Costa e Tubino (2010); Castro e Souza (2011); Machado *et al.* (2011); Hirama e Montagner (2012); Kalinoski *et al.* (2013); Souza *et al.* (2013).

[27] Souza *et al.*(2011); Alves,Chaves e Gontijo(2012); Araújo *et al.*(2012); Starepravo *et al.*(2012).

Cultura (UNESCO), visam geralmente beneficiar crianças e jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social (LAZZARI; THOMASSIM; STIGGER, 2010; ALVES; CHAVES; GONTIJO, 2012). Há, pois, uma grande diversidade de fatores econômicos, sociais, culturais e educacionais a serem consideradas por seus gestores.

Diante de fatores como a exposição à influência do crime organizado e de outras mazelas, dita o senso comum que a juventude deve ser "tirada das ruas" e, para ser preservada de seus males, levada até locais de prática esportiva orientada (ZALUAR, 1994; HIRAMA; MONTAGNER, 2012), ambientes escolares ou extraescolares "controlados, estimuladores e educativos" (VIANNA; LOVISOLO, 2009a, p. 146). Essa visão, denominada "salvacionista" na literatura[28], comumente leva gestores à generosidade quando do estabelecimento de objetivos (CORREIA, 2008; VIANNA; LOVISOLO, 2009a), situação que, entre outros aspectos, torna-se potencial geradora de dificuldades de implementação, desenvolvimento e avaliação das ações, itens para os quais são direcionados os objetivos dos artigos desta categoria.

Grosso modo entendida como efetivação do que foi planejado, a implementação foi tema de três artigos do corpo referencial, desenvolvidos por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (UFPr) (SOUZA *et al*., 2010; SOUZA; CASTRO; MEZZADRI, 2012; SOUZA; SOUZA; CASTRO, 2013), que visaram apontar facilitadores e barreiras para a implementação de projetos sociais em diferentes realidades, valendo-se dos olhares dos diversos atores dos projetos, familiares e membros das comunidades atendidas. Pelo trato específico, elegemos os achados do grupo como balizadores da discussão sobre fatores importantes deste item, que apresenta similaridades (a maioria) e diferenças com outras realidades estudadas.

Alguns estudos corroboram na identificação das principais barreiras encontradas pelo grupo supracitado, como o de Kravchychyn *et al.* (2012), que observaram nos projetos estudados uma rotatividade significativa de professores e monitores, devido à baixa remuneração e condições

[28] Melo (2005); Melo (2008); Lazzari, Thomassim e Stigger (2010); Colombo *et al*. (2012).

inadequadas de trabalho, e os de Vianna e Lovisolo (2009a) e Colombo *et al.* (2012), ambos ressaltando a insegurança verificada no entorno das sedes como problema recorrente.

Os maiores consensos entre as pesquisas do grupo da UFPr e os demais artigos elencados (mesmo nas categorias que apontaram o fator secundariamente) foram quanto à importância da participação direta das comunidades nos processos decisórios e ações dos projetos, percebida pelos autores como um importante exercício de cidadania[29], e quanto à relevância e eficiência de parcerias com instituições de ensino superior (IES) no planejamento e desenvolvimento das ações dos projetos e programas, bem sucedidas em quase todos os estudos que as abordaram ou mencionaram[30], apresentando fragilidade em apenas uma das pesquisas (MATTOS *et al*., 2010), mediante o apontamento da necessidade de maior empenho da IES convenente no apoio pedagógico ao projeto.

Também a parceria projeto-escola se mostra eficaz na maioria das experiências nas quais foi verificada[31]. Contudo, são relatados casos de restrição ao atendimento de alunos não matriculados nas escolas-sede (SOUZA; SOUZA; CASTRO, 2013), disputa pelos espaços esportivos com as atividades curriculares e extracurriculares das próprias escolas (KRAVCHYCHYN *et al*., 2012) e até mesmo substituição das aulas do componente curricular Educação Física pelas aulas de esporte do projeto, equívoco institucional e pedagógico que demonstrou enfraquecer ambas as estruturas (MELO, 2005).

Uma terceira parceria é mencionada em parte dos artigos: a da iniciativa privada. Contrariando a suposta busca da iniciativa privada em patrocinar projetos sociais esportivos, por meio de empresas interessadas nos incentivos fiscais disponíveis e na construção de uma imagem de responsabilidade social

---

[29] Dória e Tubino (2006); Mello, Ferreira Neto e Votre (2009); Mattos *et al.* (2010); Vianna e Lovisolo (2011); Mello, Votre e Lovisolo (2011); Alves, Chaves e Gontijo (2012); Colombo *et al.* (2012); Hirama e Montagner (2012); Kravchychyn *et al.* (2012).

[30] Molina, Silva e Silveira (2004); Machado *et al*.(2007); Mello, Ferreira Neto e Votre (2009); Lazzari, Thomassim e Stigger (2010); Souza *et al*. (2011); Colombo *et al.* (2012); Araújo *et al.* (2012); Kravchychyn *et al.* (2012); Starepravo *et al.* (2012); Kalinoski *et al.* (2013).

[31] Machado *et al*. (2007); Mello, Ferreira Neto e Votre (2009); Souza *et al*. (2010); Tavares, Costa e Tubino (2010); Mello *et al*. (2011); Mello, Votre e Lovisolo (2011); Souza, Castro e Mezzadri (2012); Colombo *et al*. (2012).

(MELO, 2008; HECKTHEUER; SILVA, 2011), apenas quatro artigos selecionados mencionam a concretização de patrocínios dessa natureza nos projetos estudados[32] e um relata a dificuldade encontrada em firmar esse tipo de parceria, que os autores julgam imprescindível ao projeto investigado (MATTOS *et al*., 2010).

Quanto à avaliação das ações dos projetos, é significativa a verificação de ações positivas de socialização, invariavelmente a partir da observação das atividades e/ou depoimentos de seus atores[33]. Porém, o "discurso comum" adotado nesse contexto é passível de reflexões, mediante a baixa aderência verificada em um dos projetos pesquisados, gerando insuficiência de tempo hábil para o envolvimento dos jovens num processo relevante de socialização (VIANNA; LOVISOLO, 2009a).

Na mesma linha de preocupação com a aderência às atividades, índices de evasão e baixa frequência foram problemas verificados em outras experiências, sendo evidenciada a relação entre tais fatores e a organização pedagógica dos projetos[34]. Em consonância, análises pontuais atribuem relevância aos projetos pedagógicos e ao planejamento das atividades[35], à oferta de atividades esportivas segundo os interesses dos alunos (VIANNA; LOVISOLO, 2009a; MELLO *et al.*, 2011; MELLO; VOTRE; LOVISOLO, 2011) e à instrumentalização para aplicação efetiva dos saberes na sociedade (DÓRIA; TUBINO, 2006; MACHADO *et al.*, 2011) como aspectos capazes de evitar a evasão de alunos, que serão adiante tratados de forma específica, mas que, conforme relatado pelos pesquisadores, precisam ser priorizados na gestão dos projetos.

É possível a percepção da predominância de avaliações de processo desenvolvidas pelos pesquisadores, embora tenhamos encontrado a avaliação

---

[32] Melo (2005); Souza *et al*. (2010); Hirama e Montagner (2012); Souza, Castro e Mezzadri (2012).

[33] Molina, Silva e Silveira (2004); Dória e Tubino (2006); Machado *et al*.(2007); Mello, Ferreira Neto e Votre (2009); Lazzari, Thomassim e Stigger (2010); Machado *et al*. (2011); Vianna e Lovisolo (2011); Kalinoski *et al*.(2013).

[34] Melo (2005); Vianna e Lovisolo (2009a); Mello *et al.* (2011); Mello, Votre e Lovisolo (2011); Colombo *et al.* (2012); Kravchychyn *et al.* (2012).

[35] Mattos *et al.* (2010); Tavares, Costa e Tubino (2010); Colombo *et al.* (2012); Kravchychyn *et al.* (2012); Kalinoski *et al.* (2013).

de impacto das ações de projetos em três propósitos de pesquisa (MOLINA; SILVA; SILVEIRA, 2004; MATTOS *et al*. 2010; VIANNA; LOVISOLO, 2011), que não apresentaram efetividade, considerando que os dois modelos de avaliação apresentam diferenças significativas, conforme orientam Cohen e Franco (2008, p. 118):

> A avaliação de processos preocupa-se mais em melhorar a eficiência operativa do que determinar os impactos do projeto. Para isso elabora um diagnóstico sobre o estado do projeto, procurando detectar fatores que limitam a possibilidade de alcançar seus objetivos; apresenta soluções que tendem a superar essas restrições; e as tornam válidas em um subconjunto do processo. A determinação de impacto, porém, exige aplicar modelos experimentais ou quase-experimentais, considerando momentos (antes e depois) e requer também controlar os efeitos não atribuíveis ao projeto.

Sob tais critérios, verificamos que dois dos estudos selecionados propuseram e efetivaram avaliações de impacto de suas ações, com base nos objetivos dos projetos. Machado *et al.* (2007) propuseram-se a verificar, por meio de avaliações iniciais, intermediárias e finais, a interferência das atividades esportivas no desempenho escolar e nos *níveis de stress* infantil e de qualidade de vida. Kalinoski *et al*. (2013) divulgaram resultados iniciais, intermediários e obtidos a longo prazo junto a beneficiados de um projeto que atende crianças e jovens com *déficit* intelectual e em situação de risco social, a partir de avaliações utilizando o protocolo PROESP[36] e de níveis de crescimento (massa corporal e estatura), bem como de avaliações de comportamento (autoestima, autoconfiança, independência e autonomia) junto a seus familiares.

Os dados relativos a esta categoria evidenciam a forte relação entre questões administrativas e pedagógicas no âmbito dos PPSE brasileiros. Aspectos pedagógicos passam a ser tratados especificamente nas três categorias subsequentes.

[36] Realizada a partir de indicadores de crescimento e desenvolvimento corporal, motor e do estado nutricional de crianças e jovens entre sete e 17 anos. Disponível em: http://www.proesp.ufrgs.br.

CONTEÚDOS E MÉTODOS DE ENSINO

Para uma percepção mais detalhada do interesse científico sobre os conteúdos da prática pedagógica no contexto dos PPSE, utilizamos os referenciais “socioeducativo” e “técnico-tático” sugeridos por Galatti *et al.* (2008) e Rodrigues, Darido e Paes (2013), considerando a forte influência de temas ligados à vulnerabilidade/risco social, inclusão social, educação para o exercício da cidadania e para a promoção da saúde (referencial socioeducativo), e que fazem menção ao processo ensino-aprendizagem do esporte educacional (referenciais socioeducativo e técnico-tático) nas pesquisas.

Nesse sentido, verificamos um quase absoluto direcionamento das pesquisas centradas nos conteúdos ao referencial socioeducativo[37] em comparação ao técnico-tático, verificado em apenas um artigo (SOUZA *et al.*, 2013). Esse predomínio se estende à totalidade dos artigos selecionados, que mencionam – de forma complementar – “o que” é ensinado nos projetos e programas estudados.

Quanto ao referencial socioeducativo, verificamos a preocupação com ensino, desenvolvimento, reflexão e senso crítico – termos utilizados individualmente ou em conjunto – sobre os seguintes aspectos: promoção da saúde[38]; prevenção ao uso de drogas ilícitas[39]; desenvolvimento da autonomia[40], do espírito de cooperação[41] e das relações sociais ou

[37] Molina, Silva e Silveira (2004); Vianna e Lovisolo (2009b); Lazzari, Thomassim e Stigger (2010); Tavares, Costa e Tubino (2010); Castro e Souza (2011); Machado *et al.* (2011); Hirama e Montagner (2012); Kalinoski *et al.* (2013).

[38] Molina, Silva e Silveira (2004); Machado *et al*. (2007); Vianna e Lovisolo (2009a; 2011); Souza *et al.* (2010); Tavares, Costa e Tubino (2010); Alves, Chaves e Gontijo (2012); Souza, Castro e Mezzadri (2012); Starepravo *et al.* (2012); Kalinoski *et al.* (2013).

[39] Molina, Silva e Silveira (2004); Monteiro (2010); Tavares, Costa e Tubino (2010); Castro e Souza (2011); Colombo *et al.* (2012); Souza, Castro e Mezzadri (2012).

[40] Dória e Tubino (2006); Machado *et al*. (2007); Mello, Ferreira Neto e Votre (2009); Tavares, Costa e Tubino (2010); Machado *et al.* (2011); Souza *et al.* (2012).

[41] Machado *et al*. (2007); Mattos *et al.* (2010); Tavares, Costa e Tubino (2010); Machado *et al.* (2011); Hirama e Montagner (2012).

interpessoais[42]; e educação para o exercício da cidadania[43]. Dessa forma, os pesquisadores apontam para a necessidade da oferta de conteúdos voltados ao bem estar individual e coletivo e às questões éticas, transversalidade que encontra um campo fértil no processo ensino-aprendizagem do esporte.

Já quanto ao referencial técnico-tático, encontramos vários posicionamentos que enfatizaram a necessidade da instrumentalização dos alunos para a prática do esporte[44] e a importância da realização de competições e festivais como parte das atividades programadas nos projetos, denotando um posicionamento pelo "resgate" do ensino da técnica e tática esportiva e pela desmistificação da competição como algo prejudicial à formação dos jovens, fatores enfatizados por uma parcela significativa de autores[45]. Tal necessidade é apontada principalmente a partir do posicionamento de alunos, que encontram na prática do esporte e na participação em competições e festivais internos e externos a maior motivação para a adesão e permanência nas atividades dos projetos[46].

Contudo, apenas um estudo desta classificação (SOUZA *et al*., 2013) apresentou como objetivo principal a investigação de aspectos relacionados ao referencial técnico-tático. Os autores avaliaram a metodologia que utiliza cartões de apoio pedagógico[47], balizados pela proposta pedagógica do

---

[42] Molina, Silva e Silveira (2004); Machado *et al*. (2007); Mello, Ferreira Neto e Votre (2009); Tavares, Costa e Tubino (2010); Souza, Castro e Mezzadri (2012); Lazzari, Thomassim e Stigger (2010); Souza, Castro e Mezzadri (2012).

[43] Dória e Tubino (2006); Mello, Ferreira Neto e Votre (2009); Vianna e Lovisolo (2009a); Lazzari, Thomassim e Stigger (2010); Souza *et al.* (2010); Tavares, Costa e Tubino (2010); Machado *et al.* (2011); Alves, Chaves e Gontijo (2012); Araújo *et al.* (2012); Kravchychyn *et al.* (2012); Souza; Castro; Mezzadri (2012); Starepravo *et al.* (2012).

[44] Vianna e Lovisolo (2009a; 2011); Castro e Souza (2011); Machado *et al.* (2011); Mello *et al.* (2011); Mello, Votre e Lovisolo (2011); Araújo *et al.* (2012); Hirama e Montagner (2012); Kravchychyn *et al.* (2012); Souza, Castro e Mezzadri (2012); Kalinoski *et al.* (2013).

[45] Molina, Silva e Silveira (2004); Mello, Ferreira Neto e Votre (2009); Vianna e Lovisolo (2009b; 2011); Souza *et al.* (2010); Tavares, Costa e Tubino (2010); Machado *et al.* (2011); Mello *et al.* (2011); Mello, Votre e Lovisolo (2011); Hirama e Montagner (2012).

[46] Molina, Silva e Silveira (2004); Mello, Ferreira Neto, Votre (2009); Souza *et al.* (2010); Mello *et al.* (2011); Mello, Votre e Lovisolo (2011); Vianna e Lovisolo (2011); Souza, Castro e Mezzadri (2012).

[47] Resultado da parceria entre o Projeto *Tops,* da Instituição Britânica *Youth Sport Trust* e o PST. Cada cartão subsidia uma atividade ou jogo, apresentando sua estrutura, formas de jogar, aspectos de segurança, equipamentos, dicas para aquisição e desenvolvimento de habilidades, adaptações e variações (SOUZA *et al.,* 2013).

programa que vincula os projetos investigados, que tem entre seus princípios a utilização do jogo como forma incidental de aprendizado esportivo. Assim sendo, apresenta-se também como o único a analisar um método de ensino proposto para o contexto estudado.

Segundo Darido e Oliveira (2009), ao longo de sua história, a Educação Física e os programas esportivos priorizaram os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental (o que se deve saber fazer), ficando em segundo plano – ou sequer sendo consideradas – as dimensões conceitual (o que se deve saber) e atitudinal (como se deve ser). A diversidade de conteúdos referenciada nos artigos selecionados exige do professor um exercício de "reelaboração dos saberes iniciais, em confronto com sua prática vivenciada" (ARAÚJO *et al*., 2012, p. 51), visto que, segundo relatos apresentados em alguns dos estudos (MELLO; VOTRE; FERREIRA NETO, 2009; VIANNA; LOVISOLO 2009b; 2011), momentos prolongados de conversas e reflexões – e consequente encurtamento do tempo de prática esportiva – não se mostraram positivos nesse contexto.

A incursão dos pesquisadores por PPSE brasileiros revelou que ensinar esporte nesse contexto requer uma seleção de conteúdos e métodos compatíveis com os seus objetivos, em geral voltados à formação integral dos beneficiados.

Os relatos expuseram boas práticas, mas também dificuldades e resistências de profissionais no atendimento a essa demanda, situação que fomenta a discussão sobre a formação profissional inicial e continuada para atuação nesse ainda novo espaço.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante de suas experiências e da crescente demanda e das especificidades dos PPSE, Alves, Chaves e Gontijo (2012) e Araújo *et al.* (2012) indicam a necessidade de maior atenção dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil para a atuação em projetos esportivos sociais. A experiência positiva de estágio não obrigatório, registrada por Souza *et al.* (2011), reforça a indicação.

Dessa forma, e no sentido de suprir a demanda estabelecida, a capacitação pedagógica e a formação continuada ganham relevância no contexto (SOUZA *et al.*, 2011; ARAÚJO *et al.*, 2012; STAREPRAVO *et al.*, 2012).

Como provável desdobramento da significação baseada em preceitos do esporte educacional, que ressaltam a necessidade de ir além do costumeiro e simples jogar (DARIDO; OLIVEIRA, 2009) e referenciam os princípios de inclusão, participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade (TUBINO, 2010), bem como de uma recém gerada demanda de intervenção – consequentemente, de pesquisa –, observamos a estreita relação entre propostas pedagógicas de PPSE e bases teóricas da Educação Física escolar[48].

Tais bases, levadas pelo professor aos projetos sociais esportivos, precisam ser alvo de reflexões e análises, considerando semelhanças e diferenças entre os dois ambientes educacionais. Ao mesmo tempo em que a elaboração de projetos pedagógicos e a consequente escolha de conteúdos e métodos de ensino pressupõem um caminho teórico, as já citadas peculiaridades dos projetos sociais esportivos sugerem cuidados no processo de construção de uma *práxis* pedagógica que contemple suas necessidades, conforme observam Souza *et al*. (2011, p. 8):

> O distanciamento resultante ora da supervalorização do conhecimento teórico, ora do pragmatismo da prática reinante no processo de formação deve ser quebrado pelo processo de aproximação, de mudança de olhar, na tentativa de minimizar o distanciamento entre o saber produzido pela academia e o desenvolvido no projeto, ou seja, é a reflexão integrativa.

Constitui exemplo dessa aproximação o processo de capacitação e formação continuada do PST, desenvolvido pelas Equipes Colaboradoras (ECs), uma rede de acadêmicos (docentes e pós-graduandos) de instituições de ensino superior de todo o país, que atua em parceria com o Ministério do Esporte (ME) nas próprias regiões dos núcleos de atendimento, orientando e assessorando as ações de planejamento e execução das atividades, a partir de

[48] Vianna e Lovisolo (2009a; 2009b; 2011); Mello, Votre e Ferreira Neto (2009); Tavares, Costa e Tubino (2010); Machado *et al*. (2011); Araújo *et al*. (2012).

diagnósticos locais (RODRIGUES *et al.*, 2012). Esse processo é citado e descrito em parte dos artigos do selecionados[49].

Outro processo de formação de professores foi detalhado por Alves, Chaves e Gontijo (2012), abordando fundamentalmente temas transversais, sob a perspectiva de ir além do ensino do esporte, oferecendo aos professores conhecimentos sobre a realidade social dos jovens atendidos pelo projeto e buscando a integração desses profissionais à rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Na perspectiva de aproximação às realidades, necessidades e anseios dos alunos, a inclusão destes nos processos de decisórios pode ser uma atitude determinante na eficácia da intervenção.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A proposta de formação integral, comum entre os objetivos dos PPSE (LAZZARI; THOMASSIM; STIGGER, 2010), requer especial atenção à relação professor-aluno. Nesse contexto, o professor precisa ser reconhecido como um agente social (MONTEIRO, 2010; ALVES; CHAVES; GONTIJO, 2012), função que vai além do ensino e treinamento de habilidades esportivas.

Tal atenção se destaca em três dos artigos selecionados (MELLO; FERREIRA NETO; VOTRE, 2009; MONTEIRO, 2010; VIANNA; LOVISOLO, 2011), mediante relatos de experiências a partir da visão de alunos, que apresentaram situações de aproximação e distanciamento na relação professor-aluno passíveis de consideração na formação inicial e continuada para atuação profissional em projetos sociais esportivos.

Como situação de distanciamento, destaca-se a verificação de que as formas relacionais de interação interpessoal estão entre os principais saberes valorizados pelos participantes (no mesmo nível de importância da apropriação de técnicas esportivas e participação em competições), precisando ser consideradas pelos professores, ação que esbarra nas relações excessivamente hierarquizadas que se estabelecem entre as partes (MELLO; VOTRE; FERREIRA NETO, 2009). Outro registro nesse sentido alerta para o

---

[49] Araújo *et al.* (2012); Starepravo *et al.* (2012); Kravchychyn *et al.* (2012); Kalinoski *et al.* (2013).

impacto significativo nos índices de evasão provocado pela não consideração das dificuldades esportivas dos alunos pelos professores (VIANNA; LOVISOLO, 2011).

Como experiência de aproximação, uma vez que os professores não residiam na comunidade atendida – situação comum em PPSE –, Monteiro (2010) verificou que a compreensão da realidade social da comunidade, por meio da confecção de um jornal pelos alunos em parceria com os professores do projeto, melhorou sensivelmente a relação entre as partes. Tal experiência materializa pressupostos como o que atribui ao professor deveres como o oferecimento de um ambiente favorável em suas aulas para que os alunos possam agir com autonomia (MACHADO *et al.*, 2011) e a busca pela conquista do respeito e de admiração dos alunos, condição que implica maior envolvimento, exigindo "[...] não somente conhecer a comunidade, ter uma conduta correta, cumprir com as obrigações" (HIRAMA; MONTAGNER, 2012, p. 160).

A relevância desta categoria adquire visibilidade não só por meio dos três artigos que a ilustram nesta discussão, visto ser tratada em todos os itens discutidos, por meio da "voz" dos alunos, que orientou total ou parcialmente as análises dos autores de 50% dos artigos selecionados.

CONCLUSÃO

A categoria "gestão" contemplou principalmente os itens implementação, desenvolvimento, avaliação e continuidade da prática, expondo-se principalmente: a) a preocupação com a supervalorização – reconhecendo-se o valor – da prática esportiva orientada como promotora de aptidões, valores e atitudes positivas; b) a recomendação para a o envolvimento efetivo das comunidades nos processos decisórios; c) a valorização de parcerias; d) a preocupação com a evasão, indicando-se a organização pedagógica como principal solução; e) o predomínio de avaliações de processo sobre as de impacto.

Na categoria "conteúdos e métodos", o referencial socioeducativo predomina sobre o técnico-tático, indicando-se prioritariamente que: a) o referencial socioeducativo preconiza a otimização das perspectivas de vida aos

alunos, por meio de aprendizados e vivências esportivas; b) o referencial técnico-tático apresenta um movimento pelo resgate de sua valorização, amparado pelas expectativas dos alunos; c) o interesse pelo referencial técnico-tático contrasta com a escassez de pesquisas sobre metodologia do ensino do esporte nos PPSE.

Nas categorias “formação de professores” e “relação professor-aluno” explicita-se principalmente: a) priorização ao processo de capacitação profissional e formação continuada, diante da abordagem insuficiente à prática pedagógica nos PPSE nos cursos de formação inicial em Educação Física; b) qualificação do professor como agente social, aproximando-o das comunidades atendidas.

A produção sobre PPSE, ora tratada, além de documentar contribuições da área da Educação Física para o desenvolvimento dessa manifestação esportiva no Brasil, reforça a indicação da hegemonia absoluta de estudos de caso (SOUZA *et al*., 2010) e revela grande amplitude geográfica e diversidade focal, denotando a também a validade pragmática (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011) deste estudo.

Portanto, as abordagens e realidades investigadas e os resultados apresentados mostram-se capazes de referenciar ações de gestão e desenvolvimento pedagógico nessas iniciativas, assim como apresentam subsídios a pesquisas futuras, evidenciando como principais lacunas investigativas estudos sobre: a) avaliações de impacto; b) como ensinar e desenvolver o esporte educacional em PPSE; c) tratamento da formação profissional em Educação Física (inicial e continuada) para a atuação nesse contexto.

Enfim, o atendimento aos objetivos estabelecidos para este estudo se dá tanto pela verificação da aplicabilidade dos dados às ações de gestão e desenvolvimento pedagógico dos PPSE – que se mostraram estreitamente relacionadas – em diversas realidades nacionais (condições geográficas e socioculturais, modalidades praticadas e populações atendidas), quanto pela observação da prioridade a investigações de cunho pedagógico, documentando a contribuição da área da Educação Física para essa manifestação esportiva no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, H. C.; CHAVES, A. D.; GONTIJO, D. T. “Uma andorinha só não faz verão”: a integração do educador físico na rede de suporte social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: discussões a partir de um curso de educação continuada. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.2, p. 331-347, abr./jun. 2012.

ARAÚJO, A. C.; CAVALCANTI, L. M. B.; TASSITANO, R. M.; LACERDA, E. P.; TENÓRIO, M. C. M. Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n.38, p.40-58, jun. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.672**, de 06 de julho de 1993. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8672.htm>. Acesso em 23 de março de 2014.

_____. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm>. Acesso em 25 de março de 2014.

CASTRO, S. B. E.; SOUZA, D. L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.04, p. 145-163, out./dez. 2011.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLOMBO, B. D.; EUZÉBIO, C. A.; ORTIGARA, V.; SILVA, M. B.; CORREA, F. C.; CARDOSO, A. L. O Programa Segundo Tempo: uma política pública para emancipação humana. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, Nº 38, p. 12-23 Jun. 2012.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.29, n.3, p. 91-105, mai. 2008.

DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo. *In*: PERIM, G. L.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá, Eduem, 2009. p. 209-238.

DÓRIA, C.; TUBINO, M. J. G. Avaliação da busca da cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangueira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 77-90, jan./mar. 2006.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem USP,** São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, out. 2011.

GALATTI, L. R.; FERREIRA, H. B.; SILVA, Y. P. G.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v.6, ed. especial, p. 397-408, jul. 2008.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento,** Porto Alegre, v.20, n.1, p.395-411, jan./mar. 2014.

GOMES, M. C.; CONSTANTINO, M. T. Projetos esportivos de inclusão social – PIS – crianças e jovens. *In:* COSTA, Lamartine Pereira da. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 602-612.

HECKTHEUER, L. F. A.; SILVA, M. R. S. Projetos sociais esportivos: vulnerabilização e governo. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.03, p.115-132, jul./set. 2011.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 149-164, jan./mar. 2012.

KALINOSKI, A. X.; JUNG, L. G.; HAX, G. P.; MARQUES, A. C.; XAVIER, G. B. Núcleo Especial do Programa Segundo Tempo na Esef – Ufpel. Revista **Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v.18, n.2, p. 236-241, mar./2013.

KRAVCHYCHYN, C.; LARA, L. M.; TEIXEIRA, D.; PIMENTEL, G. G. A.; SOUZA, S. A. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Avaliação do Programa Segundo Tempo no Estado de São Paulo: realidades e potencialidades. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v.11, n.5, p. 31-38, 2012.

LAZZARI, A.; THOMASSIM, L. E.; STIGGER, M. P. A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. **Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v.9, n.16, p. 51-64, 1.sem. 2010.

MACHADO, G. V.; PAES, R. R.; GALATTI, L. R.; RIBEIRO, S. C. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.14, n.3, p. 1-21, set./dez. 2011.

MACHADO, P. X.; CASSEPP-BORGES, V.; DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.11, n.1, p. 51-62, Jan./Jun. 2007.

MATTOS, D. C.; SILVA, C. A. F.; LOPES, J. P. S. R.; CAPINUSSÚ, J. M. O esporte náutico e a dinâmica da hélice tríplice no projeto Grael: um estudo de caso. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.3, p.221-239, jul./set. 2010.

MELLO, A. S.; FERREIRA NETO, A.; VOTRE, S. J. Intervenção da educação física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha (ES). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.31, n.1, p.75-91, set. 2009.

MELLO, A. S.; SCHNEIDER, O.; SANTOS, W.; VOTRE, S. J.; FERREIRA NETO, A. Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.175-193, abr./jun. 2011.

MELLO, A. S.; VOTRE, S. J.; LOVISOLO, H. R. Evasão e permanência no projeto esporte cidadão. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.1-18, mar./2011.

MELO, M. P. A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.3, p. 89-106, set./dez. 2005.

MELO, V. A. “Projetos sociais” de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Quaderns d'Animació i Educació Social**, Sagunto, n.7, p.1-24, jan. 2008.

MOLINA, R. M. K.; SILVA, L. O.; SILVEIRA, F. V. Celebração e transgressão:a representação do esporte na adolescência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.2, p.125-36, abr./jun. 2004.

MONTEIRO, V. H. L. Projeto Segundo Tempo: o Fanzine e a leitura do esporte em bairros violentos. **Conexões**, Campinas, v.8, n.3, p. 10-15, set./dez. 2010.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C.; PAES, R. R. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a Prática***,* Goiânia, v. 16, n. 2, p. 323-339, abr./jun. 2013.

RODRIGUES, H. A.; RUFINO, L. G. B.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; COUTINHO, S. S. O Programa Segundo Tempo e seu processo de capacitação: análise e proposições. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n.38, p.108-122, jun. 2012.

ROTHER, E. T. Editorial: revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v.20, n.2, 2007.

SERRANO, G. P. **Elaboração de projectos sociais:** casos práticos. Porto: Porto Editora, 2008.

SOUZA, A. P. P.; SOUZA, D. L.; CASTRO, S. B. E. Barreiras e facilitadores para a implementação do Programa Segundo Tempo: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.4, p. 997-1013, out./dez. 2013.

SOUZA, D. L.; CASTRO, S. B. E.; MEZZADRI, F. M. Facilitadores e barreiras para a implementação e participação em projetos sociais que envolvem atividades esportivas: os casos dos projetos Vila na Escola e Esporte Ativo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.3, p.419-30, jul./set. 2012.

SOUZA, D. L.; VIALICH, A. L.; EIRAS, S. B.; MEZZADRI, F. M. Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p.689-700, jul./set. 2010.

SOUZA, E. R.; FOLLE, A.; SOUZA, P. A.; BACKES, A. F. Análise do educador sobre implantação de cartões de apoio pedagógico no Programa Segundo Tempo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, p. 41-52, 2013.

SOUZA, E. R.; SOUZA, A. R. B.; NASCIMENTO, J. V.; ROCHA, J. C. S. Projeto de educação pelo esporte: estudo de caso sobre a contribuição do Brinca Mané na formação discente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.14, n.1, p. 1-12, jan./abr. 2011.

STAREPRAVO, F. A. **Esporte, política e ciência**: a produção científica sobre políticas públicas de esporte e lazer no Brasil. Curitiba: CRV, 2013.

STAREPRAVO, F.A.; RINALDI, I.P.B.; PIZANI, J.; SERON, T. D.; TEIXEIRA, R. T. S.; OLIVEIRA, A. A. B. As Equipes Colaboradoras do Programa Segundo Tempo e suas contribuições para o desenvolvimento de uma política de esporte educacional. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n.38, p.129-141, Jun., 2012.

STIGGER, M. P. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

STIGGER, M. P.; THOMASSIM, L. E. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere,** Belo Horizonte, v.16, n.2, p. 1-33, jun. 2013.

TAVARES, A. F.; COSTA, V. L. M.; TUBINO, M. J. G. Recreação esportiva e seus desafios corporais no Complexo do Alemão. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p. 258-268, jan./mar. 2010.

TAVARES, S. Avaliação de projetos sócio-esportivos. *In:* MELLO, V. A.; TAVARES, C. **O exercício reflexivo do movimento:** educação física, lazer, e inclusão social. Rio de Janeiro: Shape, 2006. p. 200-211.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre esporte:** ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.03, p.145-162, jul./set. 2009a.

_____. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.4, p. 883-889, out./dez. 2009b.

_____. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.2, p. 285-96, abr./jun. 2011.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso.** São Paulo: Escuta, 1994.

CAPÍTULO 4

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESPORTE EDUCACIONAL NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar o Programa Segundo Tempo (PST) como um modelo de desenvolvimento pedagógico do esporte educacional. Tal modelo preconiza a constituição de uma equipe acadêmica para atuação direta no programa, que tem como pilares básicos a constituição das Equipes Colaboradoras (ECs), uma rede de acadêmicos que estabelece contato direto com núcleos do PST em todas as regiões do Brasil, bem como um processo contínuo de construção e revisão da proposta, com informações advindas da ação interventiva nas diversas realidades em que o programa acontece. Trata-se de um estudo descritivo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Participaram das entrevistas: o Secretário Nacional de Esporte Educacional, que exerceu o cargo entre 2007 e 2009, coordenadores de ECs e coordenadores pedagógicos de entidades convenentes. Os documentos consultados proveem da legislação, documentos oficiais e relatórios internos do ME. Foram abordados os programas precursores e os primeiros anos do PST, para o maior entendimento da origem e das condições iniciais do processo estudado. Com relação ao desenvolvimento da proposta, foram descritas e analisadas: a parceria ME/Universidades; a elaboração e as ações de aprimoramento do referencial teórico, mediante as referências da prática nos núcleos; e as ações de planejamento, capacitação, formação continuada, assessoria às entidades convenentes e avaliação do processo. Concluiu-se que o processo descrito é passível de referenciar políticas públicas de esporte educacional no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Segundo Tempo; Prática Pedagógica; Construção Coletiva.

INTRODUÇÃO

Embora determinado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), o reconhecimento do esporte como um direito não se destaca nas ações governamentais subsequentes voltadas para o setor. A criação do Ministério do Esporte (ME), em 2003, evidencia um tratamento diferenciado para o esporte pelo governo federal, que passa a "[...] assumir pública e oficialmente as demandas esportivas como uma questão de acesso dos cidadãos a um direito legalmente garantido" (ATHAYDE, 2011, p. 195).

Segundo Oliveira (2009), nos primeiros meses de vida do ME como ministério *solo*, a discussão interna oscilou entre dois caminhos a seguir.

> Um caminho é o de investir um pouco mais de tempo e esforço na estruturação do próprio órgão, no diálogo prioritário com as Universidades e com as experiências de gestão pública, visando à elaboração de programas novos, sem vínculos ou semelhanças com a herança encontrada. Outro caminho, efetivamente escolhido, é o de produzir alguma ação pública imediata em nome do ministério, aproveitando os formatos e redes de contato existentes, remetendo para o período seguinte, no processo de consolidação do órgão, as necessidades e possibilidades de reformulação (OLIVEIRA, 2009, p. 134).

Mediante uma demanda estabelecida[50], no mesmo ano de 2003 é instituído o Programa Segundo Tempo (PST), vinculado à Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED)[51].

Conforme o direcionamento adotado, em sua essência o PST não representa uma ideia original, mas um realinhamento estratégico do Programa Esporte da Escola (PEE) e do Programa Esporte Solidário (PES), ambos do governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). São, pois, programas que se sucedem originados de projetos políticos distintos, mas que apresentam interseções no momento de transição de governos e da instituição do PST (FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2009; OLIVEIRA, 2009; STAREPRAVO, 2011).

---

[50] Ver Capítulo 2.

[51] O Decreto nº 4.668/2003 determinou a estrutura e os órgãos do recém criado ME. Além da SNEED, foram criadas mais duas secretarias finalísticas: Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer (SNDEL) e Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR).

Em sua fase inicial, o programa recebe críticas tanto pela referida descendência[52] quanto pelo formato de sua expansão, pautado na descentralização de recursos por meio de parcerias com entes do governo federal, governos estaduais, prefeituras municipais e ONGs, estas últimas atendendo ao maior número de beneficiados nos primeiros anos de funcionamento do PST (MELO, 2007; MATIAS, 2013).

A hibridez oriunda das duas iniciativas anteriores é exemplificada em estudos acadêmicos que investigaram o PST no primeiro mandato do Presidente Lula (2003-2006), destacando-se os de Athayde (2009) e Oliveira (2009), que tratam o programa como sendo de esporte escolar – formato mais forte no primeiro momento –, embora provoquem ao longo de seus trabalhos o debate conceitual entre este e o esporte educacional[53], à medida que abordam suas mudanças ao longo do período estudado.

Naquele período já transparecia a intenção de se dotar o PST de uma maior qualidade pedagógica. Ao mesmo tempo em que estabelecem a meta de atendimento a um milhão de crianças e adolescentes, as diretrizes do programa anunciam uma formação continuada (não obrigatória) em parceria com o Centro de Ensino à Distância da Fundação Universidade de Brasília/UnB, pretendendo atingir a meta de 2.500 professores, em nível de especialização, e de 2.500 estagiários, em nível de extensão (BRASIL, 2004). É a primeira ação concreta do programa nessa perspectiva. No nível de especialização, o processo de formação foi concluído por 181 professores, em 2006 e 2007[54].

Em abril de 2007, em meio a um franco processo de expansão e com a consolidação do sistema de conveniamento, a gestão do PST, como parte de

---

[52] O PEE trouxe consigo a crítica do meio acadêmico da Educação Física pelo suposto vínculo ao segmento esportivo do alto rendimento; o PES, menos criticado, o foi pela adoção do sistema de conveniamento, principalmente com entidades do terceiro setor (ONGs). Tais iniciativas serão descritas adiante, em “programas precursores”.

[53] Segundo Tubino (2010), o esporte educacional contempla a participação de crianças e adolescentes dentro e fora da escola, devendo ser referenciado nos princípios de inclusão, participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade; já o esporte escolar é praticado por jovens com algum talento para a prática esportiva e, embora compreenda competições entre escolas, não prescinde de formação para a cidadania, estando referenciado nos princípios do desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo.

[54] Dados do Centro de Memória do Esporte – CEME/UFRGS. Disponíveis em: http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/publicacoes/monografias_ic

um “choque de gestão” – termo usado pelo próprio gestor que o promove – inicia um processo que prioriza a construção e desenvolvimento de uma proposta pedagógica.

Diante dos aspectos sociais e educacionais preconizados pelo programa e visando ao atendimento da demanda, tal processo é deflagrado a partir de uma parceria mais ampla, que permitiu a aproximação da Academia à ponta dos trabalhos. Sob a compreensão do esporte educacional para além de sua forma institucionalizada, “[...] como toda forma de atividade física que contribua para a aptidão física, o bem-estar mental, a interação, a inclusão social e o exercício da cidadania” (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009, p. 11),

> [...] no ano de 2007, a SNEED concentrou esforços na revisão das diretrizes operacionais e no processo de construção de sua proposta pedagógica, concebida a partir dessa compreensão de esporte educacional, visando ao estabelecimento de uma identidade nacional para o programa e ao desenvolvimento de um novo modelo de capacitação. Esse modelo está mais adequado à sua realidade, em função das dificuldades identificadas no decorrer do processo de capacitação na modalidade educação à distância, desenvolvido nos anos de 2004 a 2006. Para tanto, a SNEED buscou apoio nas Universidades, entendendo que era preciso pautar-se no conhecimento e na experiência de estudiosos da área, não apenas para colocar em prática mais uma política pública, mas essencialmente para dar um novo significado à política de esporte educacional, promovendo discussões conceituais e a produção coletiva de sua nova concepção (Idem, p. 12).

Esse direcionamento desencadeia o processo de construção e consolidação da referida proposta, cujo desenvolvimento vem sendo amplamente documentado em estudos científicos sobre o seu modelo de capacitação (ARAÚJO *et al*., 2012; RODRIGUES *et al*., 2012; GARANHANI; TASSA, 2013), relatos de experiência pedagógica (MONTEIRO, 2010; KALINOSKI *et al*., 2013; CAMPOS *et al*., 2014), acompanhamento e assessoria acadêmica (OLIVEIRA; KRAVCHYCHYN, 2011; ENGELMAN; OLIVEIRA, 2012; KRAVCHYCHYN *et al*., 2012; STAREPRAVO *et al*., 2012), avaliação (SOUSA *et al*., 2011) e memória do programa (GOELLNER *et al*., 2012), além de vasta produção bibliográfica, tratada adiante.

Assim, o direcionamento dos estudos sobre o PST, que num primeiro momento compunha uma agenda de pesquisa direcionada às questões macroestruturais, epistemológicas e conceituais que marcavam sua

constituição, numa segunda fase passa a ser delineado pelo seu desenvolvimento pedagógico.

Não obstante o reconhecimento de outros fatores ligados aos direcionamentos do programa como política pública – as questões pedagógicas não são blindadas e desconexas da movimentação política –, este artigo traz um ponto de vista diferenciado de abordagens anteriores sobre os projetos sociais esportivos e o PST, de forma geral compostas por análises estruturais e relatos de experiência pontuais.

Aborda-se aqui um direcionamento de gestão e o trabalho de uma equipe acadêmica na construção e efetivação de uma proposta pedagógica para um programa que, por sua magnitude e missão, mantém-se há mais de uma década como estratégico para o governo federal. Entre as principais metas do pretendido “choque de gestão” constava a construção de um modelo de referenciamento a uma potencial política pública estatal de esporte educacional.

Nesse sentido, tendo por base toda a representatividade que o PST assumiu no âmbito das políticas públicas vinculadas ao esporte educacional no Brasil, traçou-se como objetivo para este artigo analisar o Programa Segundo Tempo como um modelo de desenvolvimento pedagógico do esporte educacional.

MÉTODO

Trata-se de um estudo do tipo descritivo, de característica empírica e que se apoia na memória recente do programa pesquisado. Apresenta-se como uma análise em sintonia com o tempo atual, uma intervenção sobre uma política pública em desenvolvimento, realizada por um pesquisador envolvido no processo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas a atores do processo de construção e desenvolvimento da proposta pedagógica do PST, bem como de pesquisa documental.

Optamos pelo método de entrevista semiestruturada, segundo as indicações de May (2004, p. 148):

> Entre os métodos estruturados e os focalizados existe um que utiliza técnicas de ambos. As perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade.

Comum em estudos qualitativos, a seleção orientada da amostra considerou o conceito de "entrevista a especialistas", proposto por Flick (2005), que parte da necessidade de participação de sujeitos notoriamente experientes na temática estudada, e do pressuposto de ser "[...] difícil a descrição e explicação em profundidade de um caso, com a mera aplicação do princípio da amostragem aleatória" (FLICK, 2005, p. 74).

A experiência e afinidade do pesquisador ao objeto estudado são fatores fundamentais à utilização do método e do conceito preconizados, visto que permitem a formulação de um roteiro flexível, com boas possibilidades de interlocução, mas necessariamente mantenedor do foco do estudo (FLICK, 2005).

Considerando tais critérios, foram entrevistados:

- O Secretário Nacional de Esporte Educacional, no exercício da função entre os anos de 2007 e 2009;
- Três coordenadores de ECs, docentes universitários e pesquisadores que contribuem na elaboração e desenvolvimento da proposta desde 2008;
- Três coordenadores de entidades convenentes – ou de convênios, como são usualmente denominados e aqui também o serão –, profissionais de Educação Física que exerceram a função durante três ou mais períodos de conveniamento[55], desde 2008 ou anos anteriores.

A composição da amostra justifica-se mediante as abordagens da proposta pedagógica como prioridade de gestão e como um modelo de eficácia, determinadas pelo objetivo do estudo. Tal composição oferece como

[55] O período de vigência de um convênio apresenta variações desde 2005, quando passou a ser publicado nas diretrizes do PST: 12 meses (BRASIL, 2005; 2007); de 12 a 24 meses (BRASIL, 2008); de 15 a 24 meses (BRASIL, 2009; 2010); de 15 a 26 meses (BRASIL, 2011b; 2012; 2013); e de 24 meses (2014).

elemento de análise a experiência de um gestor que promoveu a construção e desenvolvimento de uma proposta pedagógica à centralidade de um programa de esporte educacional prioritário do governo federal. Também conta com a contribuição de agentes sociais, coordenadores que vivenciam o processo estudado por tempo suficiente para dotá-los de capacidade crítica: de ECs, que contribuem levando a proposta até a ponta do trabalho, e de lá trazendo subsídios para o constante exercício da tríade "ação-reflexão-ação" que a permeia; e de convênios, que materializam a proposta em seus núcleos de atendimento[56], em constante interação com as ECs.

As entrevistas foram gravadas com uso de um gravador digital de voz. Trechos das entrevistas foram incorporados ao texto como elementos básicos de análise, segundo sua pertinência, "dialogando" permanentemente com fontes bibliográficas e documentais.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa utilizamos a seguinte codificação: Secretário Nacional de Esporte Educacional (2007-2009) (SECRETÁRIO); coordenadores de ECs (CEC 1; CEC 2; CEC 3); coordenadores de convênios (CCO 1; CCO 2; CCO 3)[57].

Para organização da incorporação das falas dos entrevistados ao texto, utilizamos como eixos temáticos:

- Parceria SNEED/Universidades;
- Construção do referencial teórico da proposta pedagógica;
- Desenvolvimento da proposta pedagógica.

[56] Denominação recebida a partir de 2004. Até as diretrizes do PST de 2007, um núcleo de atendimento era caracterizado pela composição de um grupo de 200 crianças, adolescentes e jovens (beneficiados), que sob orientação de um coordenador de núcleo/professor (profissional de Educação Física ou Esporte), dois monitores de atividades esportivas e um monitor (opcional) de atividades complementares (opcional). (BRASIL, 2004; 2005; 2007). A partir das diretrizes de 2008, um núcleo passou a ser caracterizado por 100 beneficiados, um coordenador de núcleo/professor e um monitor de atividades esportivas, continuando opcional a oferta de atividades complementares (BRASIL, 2008; 2009b; 2010; 2011b; 2012; 2013; 2014).

[57] Funções nos convênios: coordenadora pedagógica (CCO 1) e que acumulam as funções de coordenador geral e pedagógico (CCO 2 e CCO 3).

Os documentos consultados proveem da legislação, documentos oficiais e relatórios internos da SNELIS[58]/ME. O acesso à documentação interna foi devidamente autorizado pela gestão atual da Secretaria, mediante instrumento próprio.

Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação na pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM) (CAAE: 31620214.4.0000.0104).

PROGRAMAS PRECURSORES E OS PRIMEIROS ANOS DO PST

O estudo aborda essencialmente a proposta pedagógica do PST, implementada a partir de 2008. No entanto, para um adequado entendimento sobre a estruturação de ambos – programa e proposta –, abordaremos preliminarmente as iniciativas anteriores (PEE e PES) que influenciaram suas bases gerais, bem como os primeiros anos do programa (2003-2007).

PROGRAMAS PRECURSORES

O PEE foi lançado pelo Ministério do Esporte e Turismo (MET) em 21 de junho de 2001, mesma data da Portaria Interministerial (MET/MEC) nº 73 (BRASIL, 2001), que apresenta em seu texto:

> Os ministros de Estado da Educação e do Esporte e Turismo, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no art. 217 da Constituição Federal, no § 3º do art. 26 e inciso IV do art. 27 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, resolvem:
> Art.1º– A educação física constitui-se componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa nos cursos noturnos.
> Art.2º– No cumprimento do disposto no artigo anterior, os estabelecimentos de ensino deverão ministrar a educação física de forma integrada à proposta pedagógica da escola, e voltada ao bem-estar, à integração social e ao desenvolvimento físico e mental do

[58] O Decreto nº 7.529/2011 (BRASIL, 2011a) promoveu uma reestruturação no ME, cuja estrutura ficou assim configurada: foram criadas a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS) – uma fusão entre SNEED e SNDEL – e a Secretaria Nacional do Futebol e Direitos do Torcedor, sendo mantida a Secretaria Nacional do Esporte de Alto Rendimento (SNEAR).

> aluno, apoiando as práticas desportivas (BRASIL, 2001, p. 136, seção 1, grifo nosso).

O artigo 1º, referindo-se ao componente curricular Educação Física, acrescenta ao texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL,1996) o termo “obrigatório”.

Para Bracht e Almeida (2003), a coincidência da data de lançamento do PEE e da Portaria Interministerial nº 73 não ocorreu por acaso. Os autores sugerem que o fracasso do Brasil nos Jogos Olímpicos de Sydney (2000) suscitou um movimento “Pró-Educação Física”, reivindicando um pretenso retorno da obrigatoriedade da disciplina nas escolas brasileiras, bem como que o processo de revisão da LDBEN foi desencadeado pela instituição do PEE. O paradoxo da facultatividade no ensino noturno parece mesmo indicar uma preocupação secundária do documento com a garantia da oferta e dos benefícios do componente curricular Educação Física aos estudantes.

Segundo Veronez (2005), o PEE tinha a proposta de preservação do componente curricular Educação Física na escola, partindo do princípio da disciplina como pré-requisito para uma prática esportiva escolar democrática e não seletiva, sendo o esporte, dessa forma, “[...] um instrumento pedagógico educacional, de desenvolvimento de individualidades, de formação para a cidadania e de orientação para a prática social” (VERONEZ, 2005, p. 341). Em consonância ao apontado por Bracht e Almeida (2003), Athayde (2009) argumenta que o documento contém ambiguidades quanto às concepções norteadoras de um programa denominado de esporte escolar, como por exemplo, ao ressaltar a ampliação das possibilidades do esporte “de base” como atividade de formação integral, promotora da saúde e preventiva às distorções sociais, reforçando a ideia da continuidade da pirâmide esportiva baseada no esporte escolar.

Não obstante o objetivo formal do PEE e a nossa análise restrita sobre ele – aqui proposta como entendimento da origem do PST –, alguns registros evidenciam proposições dicotômicas do programa, ora corroborando com princípios do esporte educacional e/ou do esporte escolar, ora evidenciando um formato que parece pretender (re)colocar a Educação Física escolar e as

atividades esportivas extracurriculares a serviço da estrutura esportiva do alto rendimento.

Já o PES, em seu início, teve por objetivo “garantir o desenvolvimento de projetos de esporte para crianças e adolescentes em regiões de reconhecida carência assistencial” (BRASIL, 1997, p. 5), posteriormente modificado e ampliado para “diminuir a situação de exclusão de idosos acima de 60 anos[59] e de jovens e adolescentes carentes na faixa etária de 10 a 24 anos, pela intensificação da prática desportiva” (BRASIL, 2002, p. 1493).

O desenvolvimento do PES se alicerçava em três linhas básicas: “infraestutura esportiva”, que visava à construção ou modernização de espaços esportivos para atendimento às comunidades carentes e ao apoio a projetos de infraestrutura; “esporte solidário”, que valorizava as atividades lúdico-esportivas como atos sociais no exercício da cidadania, pautando-se no dever constitucional do Estado de fomentar a prática esportiva; e “esporte educacional”, que buscava a finalidade principal da prática do esporte como instrumento de desenvolvimento integral, para a formação da cidadania, com prioridade ao atendimento a crianças e adolescentes de comunidades de baixa renda, de escolas públicas de ensino formal (VERONEZ, 2005). A linha “esporte educacional” apresenta maior compatibilidade com o que adiante seria apresentado nas diretrizes do PST.

Como ações programáticas, o PES apresentava: implantação e funcionamento de núcleos de esporte em comunidades carentes; implantação ou modernização de infraestrutura nessas comunidades; capacitação de recursos humanos em esporte; e apoio a projetos preventivos de caráter social voltados ao esporte e à integração comunitária. Como atividades, além do esporte (obrigatória), o programa oferecia reforço escolar e alimentar, educação para a saúde e arte-educação (VERONEZ, 2005).

Enfim, o PES existia há mais tempo, possuía uma dinâmica de convênios diretamente com as entidades – adiante adotada como padrão no PST – e apresentava metas bem menos ambiciosas e polêmicas do que o PEE, enquanto este era direcionado para as escolas, por meio das Secretarias de Educação.

---

[59] Público-alvo incorporado no ano de 2002 ao PES, devido à extinção do Programa Esporte Direito de Todos.

Portanto, na transição do governo federal, em 2003, as iniciativas precursoras do PST apresentavam-se com finalidades, características e problemas diferentes.

O PES tencionava promover a inclusão e a diminuição de riscos sociais a crianças e jovens das populações mais carentes, mas demonstrava pouca capacidade de expansão e abarcava uma grande diversidade de público-alvo. Aparentava, assim, inconsistência na orientação geral e descontinuidade das ações.

Por sua vez, o PEE, sob a ambiciosa meta de atendimento a 36 milhões de estudantes do Ensino Fundamental, apresentava claras evidências de um programa de esporte escolar refletor do imaginário social brasileiro – verificado até os dias atuais –, que concebe o esporte como ferramenta educacional, mas o vincula essencialmente ao contexto do esporte-performance. Um contrassenso que motivou muitas críticas ao programa na área da Educação Física.

PRIMEIROS ANOS DO PST (2003-2007)

Com a troca de governo e a instituição do ME, o órgão promove inicialmente um conjunto de ações a partir dos formatos e redes existentes. Utilizando os mesmos parâmetros iniciais do PEE, a SNEED formata e lança o PST, por meio de um protocolo de intenções entre o ME e o MEC, enquanto o gabinete do ministro do Esporte assume a condução da renovação dos convênios do antigo PES. Segundo Oliveira (2009, p. 135),

> [...] para não utilizar a denominação de um programa do governo anterior, os convênios celebrados por meio do gabinete do ministro também lançam mão da designação Segundo Tempo. [...] Dessa forma, o Segundo Tempo passa a ter duas versões. Uma educacional e outra comunitária. Esses dois termos constam em um folheto de divulgação do programa, que indica a versão educacional como sendo destinada à participação das escolas públicas, enquanto que a comunitária se dirige aos clubes, unidades das Forças Armadas e organizações não-governamentais em geral.

Assim, na prática, tivemos nessa fase inicial o PST escolar e o PST comunitário, que em ambas as versões apresentavam a atividade esportiva

orientada no contraturno escolar, cuja característica remete ao nome “Segundo Tempo”.

Embora o espaço escolar tenha inspirado a concepção do PST, a versão escolar dá sinais de enfraquecimento já no início, conforme relatam Ferreira, Cassiolato e Gonzalez (2009, p. 11):

> Como a maioria das escolas está sendo utilizada nos dois turnos escolares, o PST teve então que ser direcionado para espaços da própria comunidade (clubes, ginásios das prefeituras, quadras de rua). Ademais, a parceria com o Ministério de Educação não avançou no sentido de facilitar a implantação de núcleos do PST nas escolas.

Em contraponto, os convênios firmados na versão comunitária, diretamente pelo gabinete do ministro, são implementados por meio de parcerias com ONGs, instituições e órgãos públicos, utilizam estruturas diversas, mas mantêm a exigência de vinculação do aluno com a escola, o reforço alimentar e a possibilidade de oferta de atividades complementares, como artes e reforço escolar (OLIVEIRA, 2009).

Na sequência, é suprimido do PST conduzido pela SNEED o termo “escolar”, a referida Secretaria passa a gerir também a versão comunitária do Programa e abre-se a possibilidade de implementação por organizações diversas.

Os objetivos do PST, publicados em suas diretrizes entre 2003 e 2007 (Quadro 1), possibilitam uma visualização da trajetória de ajustes do programa nesse período.

Ano	Objetivo
2003	Os objetivos educacionais do Projeto Segundo Tempo deverão orientar-se pelos objetivos da Educação Física como componente curricular, pelos inúmeros benefícios das atividades, pela formação cidadã, pela democratização do acesso ao bem cultural do esporte e pela integração comunitária.
2004	Democratizar o acesso à prática esportiva de crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas do Brasil.
2005/ 2006	Democratizar o acesso à prática esportiva, por meio de atividades a serem realizadas no contraturno escolar, de caráter complementar, com a finalidade de colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento humano, e assegurar o exercício da cidadania.
2007	Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças e adolescentes em situação de risco social.

Quadro 1 – Objetivos Gerais do PST (2003-2007).
Fonte: O autor, adaptado de Brasil (2003; 2004; 2005; 2007).

Ainda que proporcione uma visão “panorâmica”, o Quadro 1 demonstra que a partir de 2004 o PST deixa de ser um programa “para a escola”, consolidando-se como um programa “para o escolar”, com possibilidades de desenvolvimento também em outros espaços comunitários. Nesse momento, o PST é apresentado como programa estratégico do governo federal e o principal programa do ME, com estrutura e potencial para sua expansão, por meio da descentralização de recursos.

Os objetivos para 2005/2006 ilustram a dificuldade apresentada por Ferreira, Cassiolato e Gonzalez (2009, p. 11): “[...] essa origem híbrida, vertente escola e vertente solidária, tornou mais complexo o resgate das referências básicas do PST (objetivos e público-alvo)”.

A parceria com o MEC consta nos manuais de diretrizes do PST até 2006, mas limita-se ao repasse de recursos para a aquisição de material esportivo e à identificação que o programa apresenta com o ambiente da escola (ATHAYDE, 2009), já não aparecendo nas diretrizes de 2007.

O panorama apresentado reforça a ponderação de Oliveira (2009), de que embora na fase de transição de governo tenha sido evidenciada uma maior identificação do PST ao PEE, no transcorrer do processo ocorre uma aproximação maior às características herdadas do PES.

Em suma, o vínculo com a escola é mantido, tanto por meio do atendimento aos estudantes do ensino fundamental e médio, quanto pela orientação de inclusão das atividades no projeto pedagógico da instituição de ensino que abrigar o programa. Contudo, paulatinamente a democratização do acesso ao esporte e, nessa perspectiva, as questões de inclusão social, de promoção da cidadania e da saúde e a prioridade à população jovem exposta ao risco social surgem como fortes elementos no processo, demonstrando afinidades com a linha mestra de gestão do governo Lula.

Do objetivo geral do PST constante nas diretrizes de 2007, destacamos a menção ao “acesso ao esporte educacional de qualidade”, que traz implícita a preocupação com as questões pedagógicas – a nosso ver, intrínsecas a tal qualidade – às quais nos debruçaremos com maior ênfase, lançando mão da interface com as questões político-administrativas sempre que necessário.

Chegamos à fase que passamos a contar com as informações dos nossos entrevistados. Inicialmente questionado sobre suas impressões acerca

do PST no período que antecedeu à sua gestão, identificado como de expansão nacional do programa, o secretário assim se posiciona:

> *[...] A nossa impressão sobre o programa [PST] naquele momento inicial era menos avaliativa, porque não tinha o que avaliar, e mais de expectativa. [...] Durante muito tempo, a Secretaria se valeu de uma expectativa publicizada como sendo de uma meta de governo, uma predisposição do Presidente Lula, que era a necessidade de expansão. E foi colocado em contradição, em dicotomia, expansão e uma maior qualidade, uma maior consistência pedagógica. Eu, particularmente, até hoje sou da opinião que expansão e consistência pedagógica não sejam contraditórias. Mas esse foi o argumento para que, numa primeira fase que o PST viveu, objetivamente de expansão, e os números mostram isso, se abrisse mão de uma maior consistência pedagógica. Embora, a bem da verdade, em respeito aos fatos, foi feito nesse momento um grande convênio com a UnB para o desenvolvimento de um aparato pedagógico. Coisa que, de alguma forma, sem entrar no mérito do conteúdo apresentado, isso foi buscado, se fez material, se fez capacitação. Eu me lembro que em 2004, um ano e pouco já de existência do Segundo Tempo, saíram vários cadernos da UnB que pretendiam dar essa consistência pedagógica que o programa reclama e, que de alguma forma, na nossa opinião, também deveriam ordenar um projeto esportivo social* (SECRETÁRIO).

O posicionamento do secretário, embora partindo de um gestor público sem procedência acadêmica ou experiência docente, expressa seu entendimento sobre o potencial da organização do trabalho pedagógico como indicador de qualidade de um programa social esportivo. Essa perspectiva corrobora com os anseios e apontamentos da comunidade científico-acadêmica da área da Educação Física brasileira, que prioriza as questões pedagógicas em suas pesquisas e, mesmo ao tratar de questões administrativas nesse contexto, considera sua estreita relação com o fazer pedagógico[60]. Sob essa idealização, inaugura-se uma nova fase do programa e de sua estrutura pedagógica e administrativa.

PROPOSTA E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO PST (2008 – 2014)

O anseio de atendimento à questão da democratização do acesso ao esporte, que pressupõe a criação de vias alternativas ao caminho do esporte de rendimento, bem como da inclusão social – prioridade governamental

[60] Ver Capítulo 3.

exposta na Política Nacional do Esporte, de 2005 – parecem ter promovido a incorporação, sobreposição e superestimação de objetivos para o programa.

Fazia-se necessária uma reorganização de suas referências básicas, e ela ocorre por meio de uma parceria institucional com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no final de 2006. A partir da redefinição do público-alvo, delimitado em crianças e adolescentes expostos a situações de risco social[61] é estabelecido um referencial para o PST (Figura 1).

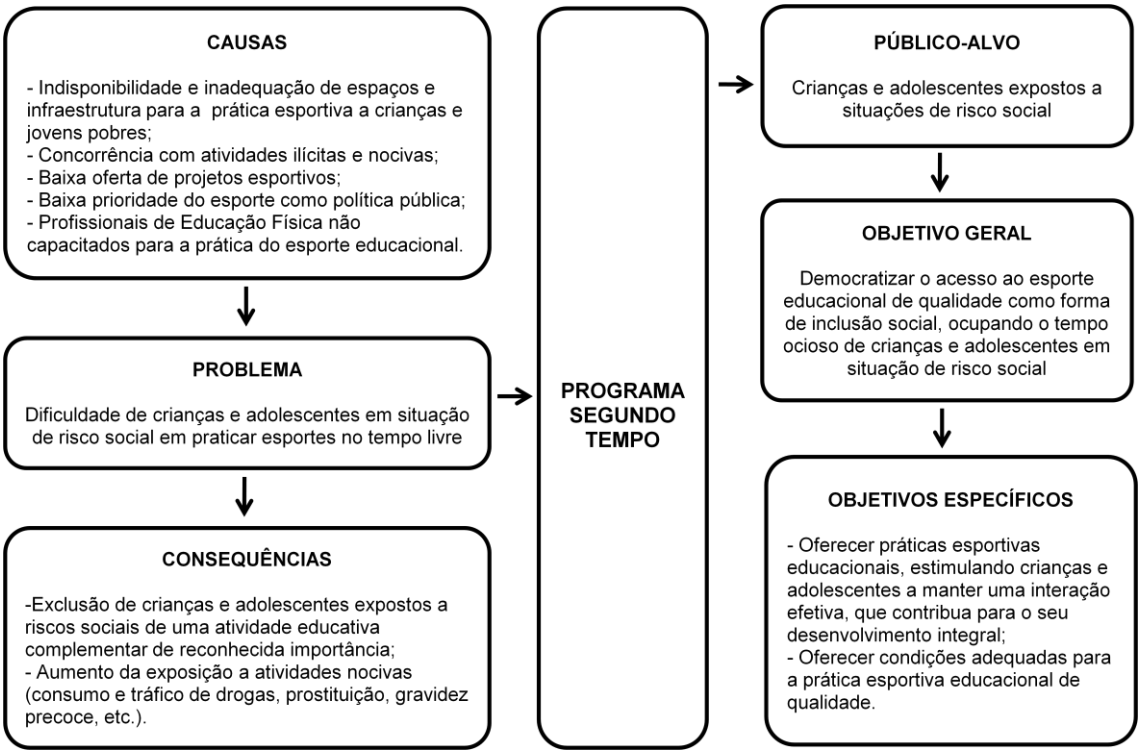

Figura 1 – Referências básicas do PST – 2007.
Fonte: O autor, adaptado de Ferreira, Cassiolato e Gonzalez (2009).

A partir dessa organização, seus autores discorrem sobre os desafios gerenciais de localização das áreas de maior risco/vulnerabilidade social para a implantação dos núcleos, análise da viabilidade de atendimento no contraturno escolar e da infraestrutura necessária, entre outros pontos. Pelo prisma pedagógico, caberia um complemento, ressaltando a relevância do estabelecimento de objetivos que prevêem o acesso dos beneficiados ao esporte educacional de qualidade, com estrutura adequada.

[61] Definido como “todas as situações que predispõem a vida da criança e do adolescente ao perigo constante, como por exemplo: contato com drogas, violência, condições precárias de higiene e moradia” (FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2009, p. 15).

A PARCERIA SNEED/ME–UNIVERSIDADES

Ao assumir o cargo, o secretário encontra um programa com um desenho mais definido, mas que lhe apresenta desafios ainda ligados às configurações anteriores.

> *No âmbito do Ministério do Esporte, eu diria que o Segundo Tempo era o carro-chefe de uma intervenção de âmbito social. Eu assumo a secretaria num momento de inflexão do programa. Em 2007 o programa já é alvo de muita crítica. Crítica da Academia, crítica da imprensa, ele já é objeto denúncias. [...] Ou o Segundo Tempo tinha um choque de gestão ou ele não conseguiria responder aos desafios, pois já estava hipertrofiado, ou seja, aquele processo de expansão de 2003... criança, criança, criança... chegando em 2007 ele era difícil de manobrar. Então, por dois motivos, um bom, porque ele era carro-chefe do braço social do esporte, mas outro nem tanto, o fato de estar hipertrofiado e de que ele já gerava descontentamento generalizado. Quando eu entro, entro pra promover o choque de gestão e uma reorientação do programa* (SECRETÁRIO).

A fala contém elementos importantes para o entendimento do ambiente encontrado pelo secretário. As críticas da Academia apontavam principalmente a fragilidade conceitual dos programas precursores e das primeiras proposições do PST e na parceria mal consolidada com o MEC[62], enquanto as denúncias referiam-se ao suposto uso indevido dos recursos do programa por ONGs comandadas por militantes do PCdoB, partido responsável pelo ME na época. E, ao mencionar o PST como braço social do ministério, o nosso entrevistado explicita a importância do programa e seu alinhamento ao discurso governamental daquele momento, ao mesmo tempo demonstrando sua preocupação com um forte movimento de expansão, que amplificava os problemas.

Um desafio fundamental desse momento de “choque de gestão” foi o de dotar o programa de uma identidade pedagógica. O objetivo da busca por esse aporte foi o de oferecer um modelo que pudesse referenciar a consolidação de uma política pública estatal de esporte educacional capaz de articulação e sinergia com as políticas educacionais em todo o Brasil (FILGUEIRA, 2008; FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009).

---

[62] Problemas analisados com maior profundidade em Veronez (2005), Athayde (2009) e Oliveira (2009).

> *Quando eu cheguei à conclusão de que o Segundo Tempo não ia atender a 50 milhões de crianças, eu passei a vê-lo como um modelo. E um modelo que de fato se estabeleça como tal, que oriente municípios, que oriente os Estados, que pudesse ter força para disputar recursos no MEC, ou mesmo que pudesse disputar novos recursos no governo federal. Todas essas dimensões que eu falei, a cabeça do prefeito, a cabeça do governador, a cabeça do presidente, do ministro da Educação, todos esses... quando fossem avaliar uma proposta minha, de que era preciso assumir como desafio estratégico transformar o esporte educacional em política de Estado, iam me pedir para ver um modelo. Então, para mim, era inconcebível que o modelo não fosse de excelência* (SECRETÁRIO).

Tal desafio começa a ser enfrentado efetivamente no segundo semestre de 2007, a partir de um convênio entre o ME e as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Rio Grande do Norte (UFRN)[63].

Inicialmente, foi instituída uma equipe de 13 consultores e 42 professores/formadores da área de Educação Física e esporte, de várias Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Durante o ano de 2007, essa equipe elaborou um material baseado em suas vivências individuais e nos resultados obtidos nos experimentos de capacitação para o PST, desenvolvidos nos Estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A partir desse material foi desenvolvido um novo desenho para a capacitação dos recursos humanos (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009).

Questionado sobre o motivo da aposta na formação de uma equipe de acadêmicos para a construção de uma proposta pedagógica para o PST, o secretário foi enfático.

> *Eu optei pelo caminho da parceria por dois motivos. O primeiro por ser difícil você criar mecanismos administrativos para criar um corpo próprio. [...] Então, havia uma barreira administrativa, o que nos sugeria a parceria como melhor cenário. Mas o segundo motivo não era administrativo, mas uma visão de mundo. [...] A universidade às vezes tem a fama de ser um corpo estanque, apartado, intramuros, e que não vive os dilemas e as contradições da sociedade... eu sempre procuro ver a universidade como um elemento vivo da composição de uma sociedade, de qualquer sociedade. [...] Então, a parceria com as universidades partiu de um conceito, qual seja, de que na universidade eu alcançaria aquilo que de mais qualidade existisse no campo da elaboração, do pensamento, do ensaio, da experimentação, da capacidade analítica, da capacidade crítica. E também era uma forma de ir ao encontro da crítica, porque quando eu chego no Segundo Tempo eu procuro ver... "onde é que eu me situo aqui"?... eu intuí que se eu me afastasse da universidade a crítica iria atrás de mim, qualquer que fosse o caminho que eu*

[63] A partir de 2008, a UFRGS assume individualmente a administração da parceria, por meio de um projeto de extensão que permite a atuação de acadêmicos ligados à IES de todo o Brasil.

> *escolhesse. [...] Bem, sobre a parceria, obviamente, isso tinha que ter operacionalidade, efetividade e eficácia. Portanto, não poderia ser um diálogo aleatório e espontâneo com a universidade. Talvez a gente não tivesse produzido os resultados que se produziu se fosse só um grupo de amigos debatendo. [...] O convênio possibilitou reunir pessoas de diferentes universidades, de diferentes Estados brasileiros, com diferentes vivências. Mas sem dúvida nenhuma coube à UFRGS dar organicidade para isso, por meio de uma parceria com a SNEED. [...] Uma equipe engajada, disposta ao debate, disposta ao contraditório. Eu me lembro, eu conheci a equipe em Maringá, foi a primeira vez que eu me dirigi à equipe, ainda quando não tinha a conformação que adquiriu depois, de acompanhamento, era tão somente formada naquele momento para preparar um modelo pedagógico para a capacitação. E os desafios lançados para a equipe naquele momento foram perfeitamente absorvidos, assimilados. E tinha muito contraditório, vindo de vivências diferentes [...]. E acho que tive um time que assimilou os desafios e trabalhou em torno deles* (SECRETÁRIO).

Em seu discurso, o secretário apresenta um ambiente institucional instável abrigando um programa estratégico do governo federal.

Ao expressar a opção pela parceria com a Academia para a construção de uma proposta pedagógica para o PST, nosso entrevistado opta pela busca da qualidade expressa nos objetivos do programa. Ao buscar a aproximação com a crítica e enaltecer o debate e a reflexão na construção da proposta – elementos da própria natureza dos parceiros –, expressa o que ele mesmo denomina visão de mundo. Segundo Frey (2000, p. 233),

> [...] os atores políticos e sociais agem não somente de acordo com os seus interesses pessoais. Também as suas identidades, ora enquanto cidadão, político, servidor público, ora enquanto engenheiro, médico, sindicalista ou chefe de família, influenciam o seu comportamento nos processos de decisão política. Regras, deveres, direitos e papéis institucionalizados influenciam o ator político nas suas decisões e na sua busca por estratégias apropriadas.

Conforme aponta o secretário, os debates que antecederam a produção do primeiro material didático desenvolveram-se de forma intensa e dialógica, características próprias de um agrupamento de pensadores e estudiosos que traz uma grande diversidade de referenciais teóricos e experiências para um esforço coletivo, direcionado a um campo de atuação profissional ainda em reconhecimento. O resultado foi um material com a qualidade acadêmica esperada, mas que desde sua apresentação foi apontado como o primeiro passo de um processo, naturalmente sujeito a críticas e sugestões.

Esse material balizou o 1º Ciclo Nacional de Capacitação do PST e um experimento para um processo de acompanhamento e monitoramento das ações nos convênios. A avaliação do ano de 2008 foi positiva, mas indicou a necessidade de expansão e aprimoramento do processo. A primeira medida nesse sentido foi a ampliação da equipe acadêmica inicial, mediante a criação das Equipes Colaboradoras (ECs).

> Para dar suporte à materialização da proposta pedagógica, a SNEED implementou, com o apoio das universidades, uma nova sistemática de acompanhamento pedagógico e administrativo dos convênios do PST. A nova sistemática é organizada a partir de uma rede de universidades que formam as Equipes Colaboradoras (EC), num total de 19 Equipes, compostas por professores de 33 Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas em todas as regiões do país, com 190 novos integrantes. Essa rede foi viabilizada pela parceria estabelecida com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ampliada após a experiência bem-sucedida na realização do processo de capacitação dos recursos humanos envolvidos no PST (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Os eventos de capacitação pedagógica e o acompanhamento pedagógico e administrativo[64] das ações dos convênios e de seus núcleos de atendimento passaram a ser realizados pelas ECs, sediadas em IES públicas de todas as regiões do país. Esse formato de gestão em rede possibilitou um atendimento descentralizado e mais próximo de cada uma das diversas realidades brasileiras, promovendo um aprimoramento do trabalho de assessoria e de formação continuada (ENGELMAN; OLIVEIRA, 2012).

O número de ECs e de componentes de cada uma é variável[65], dependendo da demanda regional que, por sua vez, é determinada pela quantidade de convênios e de núcleos por convênio. Cada integrante da EC assume a responsabilidade pela consultoria, acompanhamento e avaliação das

---

[64] As ECs auxiliam na construção e são responsáveis pela aprovação dos planejamentos pedagógicos dos núcleos (PPNs) de atendimento, realizam as capacitações pedagógicas, avaliam e prestam consultoria direta pessoalmente (visitas in loco) e à distância (por telefone, e-mail, videoconferências e plantões de atendimento), caracterizando um processo de formação continuada (OLIVEIRA; KRAVCHYCHYN, 2011). Entretanto, em projetos sociais esportivos há grande permeabilidade entre as questões pedagógicas e administrativas como, por exemplo, a relação entre a manutenção do quantitativo de beneficiados (retenção) e o desenvolvimento pedagógico, analisada em Vianna e Lovisolo (2009).

[65] Cada EC conta com um coordenador, um vice-coordenador e com quantos avaliadores/consultores forem necessários para o atendimento da demanda (ENGELMAN; OLIVEIRA, 2012).

atividades de 20 a 25 núcleos de atendimento (OLIVEIRA; KRAVCHYCHYN, 2011).

Todas as ações de desenvolvimento da proposta pedagógica do PST passaram a ser alicerçadas na atuação das ECs, monitoradas por uma Equipe Pedagógica (EP) central. A EP tem a função de analisar promover o constante aprimoramento do processo, a partir de informações trazidas da ponta pelas ECs e da interlocução com a gestão do programa. Entre essas ações, o apoio direto à construção do referencial teórico e do material didático do PST.

REFERENCIAL TEÓRICO

A obra "Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo" (Oliveira; Perim [org.], 2008) é o marco da atual proposta pedagógica do PST, e como tal foi mencionada parágrafos atrás. A partir deste ponto, passamos a apresentá-la também como o marco de seu desenvolvimento.

Os capítulos do livro formaram a estrutura temática – cada tema correspondia a um capítulo – dos eventos do 1º Ciclo Nacional de Capacitação dos Coordenadores de Núcleo[66], "[...] com vistas a subsidiar a uma estruturação pedagógica consistente que atenda aos preceitos técnicos e teóricos da constituição dos Núcleos do PST" (GAYA, 2008, p. 12). O Quadro 2 apresenta a estrutura do livro e da capacitação.

[66] Até as diretrizes de 2011 (BRASIL, 2011b), o profissional de Educação Física atuante no núcleo de esporte educacional do PST foi denominado "coordenador de núcleo". Além de coordenar as atividades, esse profissional tinha a função de ministrar aulas, com o auxílio do monitor. A fim de sanar interpretações errôneas sobra a função, a denominação muda para "profissional de Educação Física", a partir das diretrizes do ano seguinte (BRASIL, 2012). Neste estudo, ao nos referirmos a esse profissional, utilizaremos o termo "professor". No entanto, respeitando a originalidade das entrevistas e citações na íntegra, replicaremos os termos utilizados pelos entrevistados e autores dos textos.

Capítulo	Título	Autores
01	Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte	Instituto Ayrton Senna
02	A cultura corporal do movimento humano e o esporte educacional	Adroaldo Gaya; Lisiane Torres
03	Aquisição e desenvolvimento de habilidades esportivas: considerações para a prática	Nádia Cristina Valentini; Ricardo D. S. Petersen
04	A metodologia de ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo	Pablo Juan Greco; Siomara Silva
05	Percepções de competência, autoconceito e motivação: considerações para a prática esportiva	Nádia Cristina Valentini
06	Inclusão, gênero e deficiência	Ruth Eugenia Cidade; Rosangela Marques Busto
07	Planejamento e organização para o Programa Segundo Tempo	Amauri A. Bássoli de Oliveira; Evando C. Moreira
08	Anexos: esportes de raquete; futebol, basquetebol; voleibol; futsal; handebol, atletismo; Projeto Esporte Brasil / manual de aplicação de medidas e testes somatomotores.	Pablo Juan Greco e Colaboradores. Projeto Esporte Brasil / PROESP

Quadro 2 – Capítulos do livro Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo.
Fonte: O autor, adaptado de Oliveira e Perim (org.) (2008).

As capacitações passaram a se desenvolver de forma presencial e obrigatória a todos os professores atuantes no PST, e a multiplicação dos conteúdos aos monitores ficava sob a responsabilidade do convênio. Conforme ressalta o então ministro Orlando Silva na apresentação da obra, a contribuição do Instituto Ayrton Senna na construção do capítulo/tema 01 se dá por uma parceria anterior (de 2006) e da aproximação com 14 universidades brasileiras, fatores que demonstram a experiência do instituto nesse contexto e o integram naturalmente a essa empreitada inicial.

Como produto, foi apresentado um material teórico robusto, que contemplou diversas áreas do conhecimento, buscando convergência à prática pedagógica inclusiva e participativa. Como princípio básico dessa prática, a aprendizagem esportiva baseada nos jogos e no aprendizado da técnica e da tática esportiva de forma homogênea e integrada. O livro traz uma importante fundamentação teórica a cada temática e, nos anexos, um rol de atividades a serem utilizadas no planejamento das aulas.

Havia o entendimento que o material apresentado deveria ser levado à ponta, experimentado e avaliado. E voltou de lá a impressão de um material rico, mas com dificuldade de assimilação e incorporação ao dia-a-dia dos núcleos:

> *Eu acho que o primeiro livro não tinha uma linguagem acessível para as professores, porque são pessoas que não assimilaram o hábito, a rotina da leitura* (CEC 1);
>
> *Primeiro, trabalhei com o livro verde*[67]*. Ele era importante, mas não foi tão utilizado como o material atual. Tinha uma linguagem que não era tão acessível, mas tinha uma parte de atividades muito boa* (CCO 1);
>
> *Em 2008 eu já sentia ela [a proposta] mais aplicável, mas hoje, eu percebo que sempre está se tentando fazer com que ela fique mais acessível e mais aplicável* (CCO 3).

Das falas acima é possível levantar alguns pontos importantes do material, tais como: a complexidade própria de textos acadêmicos, apesar da orientação geral e esforço dos autores em minimizar essa característica; a falta do hábito – ou de tempo, já que foi citado o termo rotina – de leitura por parte dos professores; e o destaque aos anexos do livro, que apresentam exemplos de atividades de várias modalidades.

Os depoimentos corroboram com a avaliação da SNEED, baseada no acompanhamento dos convênios no primeiro ano. Embora o primeiro ciclo de capacitação tenha sido bem avaliado pelos participantes (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009), fatores como a realidade encontrada nos núcleos e a baixa utilização efetiva do material, entre outros, provocaram uma profunda reflexão e um redirecionamento por parte do grupo acadêmico, naquele momento já ampliado pela criação das ECs.

> Os relatos retratam a diversidade encontrada no PST, seja em relação às condições estruturais, à atuação dos recursos humanos envolvidos, ao conteúdo e às estratégias do trabalho realizado, às características e ao envolvimento dos participantes e, principalmente, em relação aos resultados obtidos junto à comunidade atendida. Essa realidade plural necessita de múltiplos olhares para ser compreendida e de diferentes estratégias de atuação para dar conta de sua complexidade. Isso motivou os pesquisadores envolvidos na rede de universidades do PST a promover uma reflexão coletiva acerca dos fundamentos que embasam a proposta pedagógica do programa. (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009, p. 16).

Influenciado pelo debate e, especialmente, pelo conhecimento do “chão” do programa Brasil afora, surge o livro “Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática” (OLIVEIRA; PERIM [org.],

---

[67] Menção à obra “Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo” (OLIVEIRA; PERIM [org.], 2008).

2009), a fim de orientar o 2º Ciclo Nacional de Capacitação. Por si só, o título já sugere a característica marcante de resposta a uma produção acadêmica de forte teorização na primeira versão e a intenção de aproximação à ponta dos trabalhos. Assim como na estruturação do 1º Ciclo, cada tema da capacitação foi composto a partir de um capítulo (Quadro 3).

Capítulo	Título	Autores
01	Fundamentos do PST: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação.	José Pereira de Melo; João Carlos Neves de Souza e Nunes Dias.
02	Fundamentos do Lazer e da Animação Cultural.	Victor Andrade de Melo; Angela Brêtas; Mônica Borges Monteiro.
03	Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade.	Silvana Vilodre Goellner.
04	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora: aspectos relacionados à prática.	Míriam Palma; Nadia Valentini; Ricardo Petersen; Herbert Ugrinowitsch.
05	Questões da deficiência e as ações do Programa Segundo Tempo.	Alexandre Marques; Ruth Eugênia Cidade; Kathya Lopes.
06	Organização e Desenvolvimento Pedagógico do PST.	Pablo Juan Greco; Siomara Silva; Lucídio Rocha Santos.
07	Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo.	Suraya Cristina Darido; Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.
08	Planejamento do Programa Segundo Tempo: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo.	Amauri Aparecido B. de Oliveira; Evando C. Moreira; Horácio Accioly Júnior; Marcello Pereira Nunes.

Quadro 3 – Capítulos do livro Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.
Fonte: O autor, adaptado de Oliveira e Perim (org.) (2009).

A “mola propulsora” da segunda versão parece ter sido o intuito de constituir uma fonte de consulta e orientação tanto para os coordenadores pedagógicos, professores e monitores quanto para os consultores (ECs).

Nessa segunda versão, ainda que desde o início cada autor de capítulo tenha buscado a integração com as demais temáticas do livro, o conteúdo da coletânea passou por um “fórum” com toda a equipe acadêmica constituída[68] e gestores da SNEED/ME, “[...] um debate contundente sobre os fundamentos da própria Educação Física e do esporte, mais especificamente sobre o papel que exercem na formação de crianças, adolescentes e jovens” (FILGUEIRA; PERIM; OLIVEIRA, 2009, p. 16).

Dessa forma, a obra ganha densidade e efetiva-se como uma construção coletiva, consolidando-se não só como um roteiro para a formação

[68] Autores dos capítulos, coordenadores, EP e os 190 novos integrantes das ECs, de IES de todas as regiões do país.

profissional do PST, mas como referencial teórico para outras publicações que a sucedem (Figura 2).

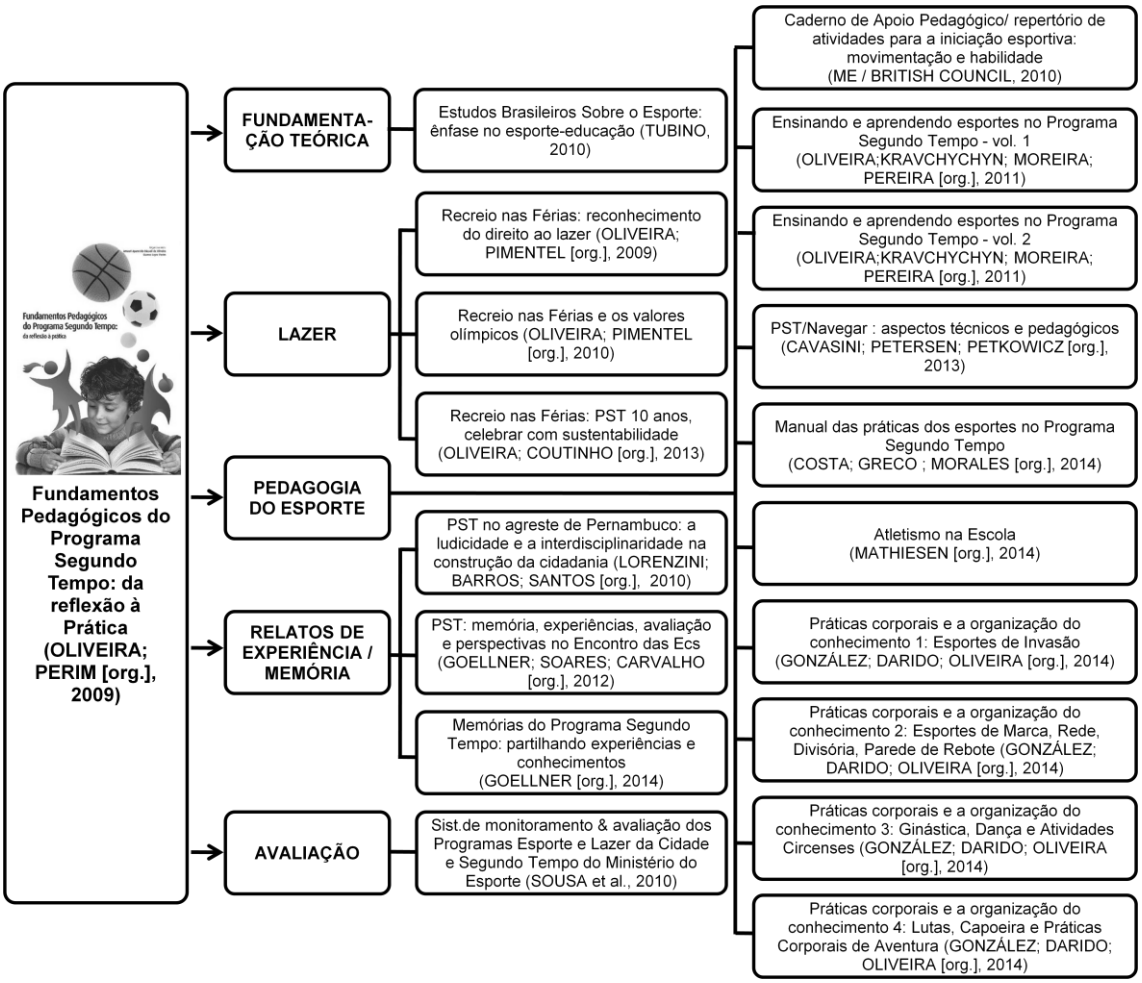

Figura 2 – Produção bibliográfica do PST a partir de 2009.
Fonte: O autor.

Observa-se que a produção bibliográfica sobre o esporte educacional e o PST intensifica-se a partir da base teórica estabelecida e da natureza da equipe acadêmica que conduz a proposta. Contando com o livro “Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo” (OLIVEIRA; PERIM [org.], 2008), São 20 obras, todas impressas (total de 125.200 exemplares[69]) e disponibilizadas integralmente no formato digital[70].

[69] Fonte: Coordenação Geral de Desenvolvimento Pedagógico (CGDEP) – SNELIS/ME (2014).

[70] Disponíveis em: http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/publicacoes/livros

Além do material bibliográfico, os temas do livro-base foram abordados em palestras de seus autores, gravadas em DVD (10.000 cópias) e disponibilizadas às ECs e aos convênios, com vistas ao apoio para capacitações presenciais regionalizadas e à otimização do processo de capacitação de monitores.

Os entrevistados destacam o conteúdo e o fazer pedagógico decorrente de publicações do segmento aqui denominado “pedagogia do esporte”.

> *[...] a partir de 2011-2012, o CAP [Caderno de Apoio Pedagógico] foi bastante interessante a acessibilidade para as pessoas, uma linguagem clara, objetiva* (CEC 1);
>
> *[...] o “Fundamentos Pedagógicos”, que vai nortear todo o processo de capacitação [...]. Eu destacaria o CAP e também algum dos materiais o Recreio [nas férias]. [...] Eu percebo que o “Fundamentos Pedagógicos”, que norteia a capacitação, fica um pouquinho mais claro pra eles, eles ficam mais próximos. O CAP fica mais como receita* (CEC 2);
>
> *[...] houve uma evolução do ano de 2008 já para 2009. A partir daí, nós tivemos outros livros, eu destacaria o Aprendendo e Ensinando Esportes no Programa Segundo Tempo e o Caderno de Apoio Pedagógico. [...] Foi a primeira vez que apareceu um plano de aula proposto por esse grupo de professores que trabalha no Segundo Tempo, conforme a proposta apresentada nos cursos de capacitação* (CEC 3).
>
> *É um material bem amplo, bem rico e foi muito utilizado no nosso convênio. Eu, particularmente, utilizei também em outros momentos, não só no PST. E aí tem o outro, volume 1 e 2 [Aprendendo e Ensinando Esportes no Programa Segundo Tempo], que traz os planejamentos. [...] Quando os professores viram o livro eles disseram, “nossa, que legal, tem planejamento pronto”, mas depois entenderam que eram só exemplos, que eles teriam que desenvolver os planos. Mas como exemplo talvez tenha sido bom, complementou o livro branco*[71] (CCO 1).
>
> *[...] Se aproximou muito da realidade, do dia-a-dia do professor. É de mais simples entendimento do que já foi, e os livros mais recentes, com exemplos de atividades, são muito utilizados* (CCO 2).
>
> *Alguns fazem uso efetivo e outros fingem que fazem, né? [...] Nós temos dois núcleos e hoje com dois coordenadores de núcleo muito envolvidos no programa [...]. Eu vejo sempre o quanto os professores estão planejando, que os livros estão sempre perto. [...] Então, hoje sim, existe o conhecimento desse material e ele é usado* (CCO 3).

A consonância nas falas dos coordenadores de ECs e de convênios se dá na referência positiva aos livros didáticos. Fica claro o exposto na

[71] Menção à obra “Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática” (OLIVEIRA; PERIM [org.], 2009).

configuração do Quadro 2, que a partir da orientação teórica do livro-base houve um esforço de materialização, que retoma constantemente tais bases e propõe exemplos de aplicação dos diversos conteúdos possíveis.

Para fins de análise, resgatemos alguns apontamentos dos nossos entrevistados. Ao mesmo tempo em que suas impressões nos remetem à amenização de uma resistência dos professores ao planejamento de atividades pela oferta dos livros didáticos, em contraponto, observa-se um cuidado sutil quanto aos exemplos oferecidos nos livros como “receita” ou “modelo”.

É fato que o livro didático sofre uma desvalorização na Educação Física, especialmente a partir dos movimentos de oposição, nos anos 1980, à orientação físico-desportiva das duas décadas anteriores (GALATTI; PAES; DARIDO, 2010). Também é notória tal desvalorização e no meio científico-acadêmico brasileiro, da Educação Física e das demais áreas. Basta uma consulta aos critérios de pontuação dos programas de pós-graduação para a concessão de bolsas e credenciamento docente para essa comprovação.

Na prática, o ensino dos esportes apresenta tristes polaridades, que vão do “dar a bola” sem intervenção pedagógica ao excesso de exigência técnica (GALATTI; PAES; DARIDO, 2010) e do conforto de ensinar a modalidade preferida/dominada ao desconforto de ampliar as possibilidades de vivências esportivas[72] aos alunos, sem a devida competência (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008), entre outros fatores. Obviamente, esse quadro não isenta o PST. Moreira (2012, p. 186), abordando as ações de acompanhamento de 2010, considera que

> [...] mesmo a proposta apresentando esses desdobramentos, afirmando a não-perspectiva da técnica, a não-perspectiva da busca do talento esportivo, ainda observamos práticas pautadas na diretividade, nas perspectivas tradicionais de ensino e, consequentemente, pautadas no tecnicismo. [...] Há uma possibilidade de mudar? Vamos mudar essa perspectiva técnica? Vamos. Em outros casos você ainda não encontra sequer o tecnicismo. E sabemos desses problemas e não podemos escondê-los nesse momento.

[72] Nesse sentido, em todas as suas edições, as diretrizes do PST preconizam que a todas as turmas do programa sejam ofertadas, minimamente, duas modalidades coletivas e uma individual.

Tais situações, recorrentes e vastamente documentadas na área da Educação Física, rechearam também os relatórios de avaliação das atividades do PST, fator levado constantemente aos debates.

> Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída ao esporte no Programa Segundo Tempo é que o esporte ultrapassa a ideia de estar voltado apenas para o ensino das técnicas, táticas e regras dos esportes, embora inclua esses aspectos. Muito mais que isso, cabe aos professores e monitores de Educação Física vinculados ao Programa Segundo Tempo problematizar, interpretar, relacionar, desenvolver com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais (DARIDO; OLIVEIRA, 2009, p. 211).

Na proposta pedagógica do programa assumiu-se o enfrentamento do problema, e o livro didático como um importante recurso. Diante do exposto, a resistência da área da Educação Física no meio científico-acadêmico – fortemente representado no PST – aos livros didáticos parece estar sendo quebrada. Isso sob o amparo da constante revisão e atualização das bases teóricas que sustentam o esporte educacional, advinda da natureza do grupo acadêmico que a conduz.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Em 2008 foi iniciado um processo que tinha na capacitação dos professores o principal apoio pedagógico do ME ao funcionamento de um convênio. Todavia, esse conceito foi significativamente transformado.

> *Partimos de um modelo de capacitação para um modelo muito mais amplo, muito mais abrangente, de acompanhamento pedagógico, de controle, de monitoramento, no qual a capacitação era parte, mas não mais um fim em si mesmo* (SECRETÁRIO).

O discurso do secretário explicita a “reprogramação” da capacitação pedagógica, colocando-a como uma das etapas do processo, atualmente deflagrado antes e que apresenta continuidade no percurso dos projetos vinculados ao PST, por meio das ações das ECs e da EP (Figura 3).

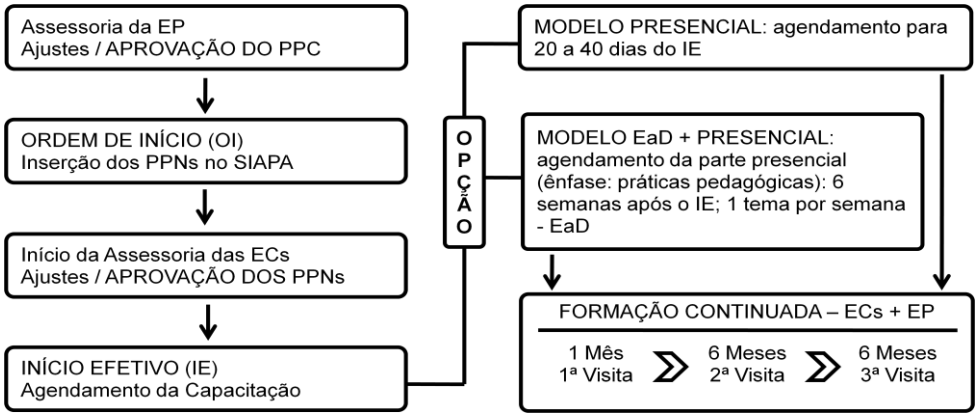

Figura 3 – Processo de desenvolvimento pedagógico do PST.
Fonte: O autor, com base em regulamento interno da SNELIS/ME[73].

A experiência adquirida no enfrentamento às dificuldades de estruturação e de condução dos primeiros meses de atividade dos convênios orientou a estruturação apresentada, que conta com o apoio do Sistema de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo (SIAPA)[74], a base de dados da SNELIS/ME que abriga toda a documentação relativa aos projetos pedagógicos, acompanhamento e avaliação dos convênios.

A EP orienta a elaboração do projeto pedagógico de convênio (PPC)[75], atualmente pré-requisito para a ordem de início (OI) concedida pela SNELIS/ME. Tal projeto, responsabilidade dos coordenadores geral e pedagógico – ou do mesmo profissional, no acúmulo das funções –, referencia a construção dos PPNs, responsabilidade do coordenador pedagógico e dos professores. Os PPNs são delineados considerando as particularidades de cada comunidade. Diante disso, devem ser constantemente repensados e, se necessário, reestruturados (Figura 4).

[73] Estruturação e Fluxo das Ações da Coordenação Geral de Desenvolvimento Pedagógico (CGDEP) – SNELIS/ME (2014).

[74] Disponível em: http://snelis-me.com.br/portal/pt-BR/

[75] Componentes do PPC: identificação; fundamentação teórica; diagnóstico; objetivos; conteúdos; estratégias metodológicas; processos avaliativos; recursos materiais; estrutura física; grades horárias dos núcleos; cronograma de atividades.

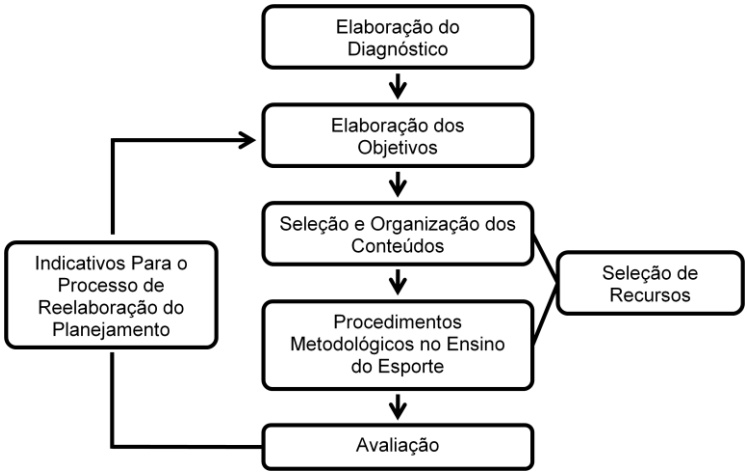

Figura 4 – Esquema do Planejamento Pedagógico de Núcleo (PPN).
Fonte: Oliveira *et al*. (2009, p. 244).

Mais do que um plano inicial, o PPN deve oferecer subsídios para o trabalho pedagógico, que em seu desenvolvimento poderá apresentar novas necessidades, sob o entendimento do planejamento como uma ação constante. Coerente com tal entendimento, o SIAPA permite modificações nos PPNs ao longo de toda a vigência de um convênio.

Há uma estreita relação entre os PPNs e a capacitação pedagógica. Conforme orientam Oliveira *et al.* (2009), a assessoria das ECs, já a partir dos primeiros passos dos convênios, prevê a análise desses documentos, os ajustes necessários e a aprovação. Se esse processo não se completar até a capacitação (prazo final), as ECs organizam oficinas de planejamento no próprio evento, com esse fim.

A capacitação pedagógica presencial ocorre entre 20 e 30 dias após o IE. No início do processo, as capacitações ocorriam antes da OI, gerando desistências, especialmente pela falta de identificação dos professores com as proposições do esporte educacional e/ou a realidade dos núcleos. Espera-se que o período entre IE e capacitação seja amenizado pelo contato prévio com a EC responsável – principalmente na construção dos PPNs – e com o contexto, propiciando uma participação mais efetiva e consciente na formação.

Nessa modalidade presencial foram experimentados dois modelos. O primeiro reuniu formadores especialistas em cada temática e grupos de 100 a 200 participantes, em anfiteatros e amplos espaços esportivos. Foram grandes eventos, realizados em 2008 e 2009. A partir de 2010 a capacitação do PST

passa a ocorrer na sede dos convênios, reunindo grupos de até 50 professores por turma, com dois ou três formadores das ECs. Esse formato prevê exposições presenciais dos temas plenamente dominados pelos formadores e, nos demais, o apoio do recurso pedagógico do DVD gravado pelos autores dos temas da capacitação, sob mediação dos ministrantes[76].

Em tese, a diminuição de exposições presenciais é compensada pela participação efetiva dos professores e pela possibilidade da inclusão dos monitores. Tais fatores, além da manutenção dos níveis de satisfação e da redução de custos, provavelmente influenciam a continuidade do modelo.

Entre os entrevistados, há diferentes discursos sobre a capacitação pedagógica presencial.

> *[...] avaliando o formato da capacitação e o conteúdo, eu penso que a grande dificuldade é que tem uma overdose de conteúdo para dois dias. Conteúdos que são importantes e que têm uma linguagem até certo ponto acessível, mas é uma graduação em dois dias, é um bombardeio de informações* (CEC 2);
>
> *A capacitação pedagógica acaba trazendo tudo isso de conteúdo em dois dias, antes eram três dias. [...] Mas lógico que era um gasto bastante elevado, e que os professores precisavam se ausentar bastante das universidades. Então, tem o pró e o contra* (CEC 3).
>
> *São extremamente importantes para o professor se situar, a questão da inclusão, do esporte educacional. [...] A única dificuldade mesmo foi trabalhar com a questão dos vídeos, alguns têm uma dificuldade maior de se concentrar. Por mais que tenha os momentos de discussão, dá pra dizer que não há um aproveitamento 100%, né? Daí, depois a gente tem que reforçar alguns pontos nas nossas reuniões* (CCO 1).
>
> *Na minha opinião, e até ouvindo relato dos professores, a capacitação serve como uma espécie de luz, porque antes quando tu pega as diretrizes do programa pra ler, pra começar a entender, até pra já iniciar a construção do PPC, do PPN, as coisas ficam um pouco confusas. A linguagem é fácil, mas como é uma coisa nova, às vezes lendo ali sozinho tu não entende tão fácil. Então, a partir da capacitação eu percebo que há um entendimento maior, há um envolvimento maior* (CCO 3).

Os discursos evidenciam a preocupação com as questões "custo *versus* qualidade" e "vantagens *versus* desvantagens". Percebemos um tom mais crítico por parte de quem oferta a capacitação – preocupação em "dar conta" do conteúdo – do que por parte de quem a recebe. As convergências ficam por conta da boa qualidade, reforçando a acessibilidade, mas também apontam o

[76] Relatório de Gestão – SNELIS/ME (2010).

excesso de conteúdo, que os coordenadores de convênios parecem assimilar – reforçando a ideia de etapa de um processo – e programar o trabalho como formação continuada, em suas reuniões locais com os professores, considerando essa condição.

A modalidade de ensino à distância (EaD) surge como contribuição recente para o enfrentamento dessas questões, na busca por maior conforto no trabalho com os conteúdos durante a capacitação e pelo aprimoramento do apoio às coordenações dos convênios, na perspectiva da formação continuada.

A formação consiste no início imediato da formação, após o IE. Nas seis semanas que antecedem a parte presencial de dois dias, um tema por semana é trabalhado *online*, além de fóruns entre os formadores e os professores. Os encaminhamentos dessa fase levam ao conhecimento prévio da proposta e à preparação das atividades da fase presencial. Na sequência, os dois temas restantes são trabalhados, já como primeiras ações da formação continuada[77].

A EC coordenada por um dos nossos entrevistados participou dos experimentos dessa modalidade de capacitação e, na sequência, adotou a modalidade EaD como padrão.

> *A nossa Equipe Colaboradora agora trabalha apenas com o modelo EaD + presencial. Eu acho que houve uma melhora significativa na percepção. Os professores relutam no primeiro momento, dá mais trabalho... mas lá na frente admitem que foi melhor, que gostaram, que foi interessante. E a parte prática, a gente consegue desenvolver de uma forma bastante lógica. A gente pede que o convênio leve um grupo de 30 crianças, e que um professor e um monitor desenvolvam uma atividade de 40 minutos. Os professores da equipe colaboradora, juntamente com o grupo da capacitação analisam a aula, quais foram os pontos positivos e os pontos que a gente precisa colaborar mais pra que eles consigam desenvolver as ferramentas do esporte educacional. E a partir dessa aula, desenvolvemos a capacitação com foco na realidade deles* (CEC 1).

Os dois dias de trabalho presencial vão ao encontro da característica almejada na formação do PST, de uma prática pedagógica interativa, a partir do conhecimento da proposta e das bases teóricas do programa. As perspectivas de aprimoramento do processo formativo ganham, dessa forma, um novo fôlego.

---

[77] Relatório de Gestão – SNELIS/ME (2013).

Em termos quantitativos, os eventos e o número de profissionais de Educação Física capacitados são apresentados no Quadro 4.

Ano	Capacitações		Profissionais de EF Capacitados	
	Presencial	EaD + Presencial	Professores	Coordenadores Pedagógicos
2008	48	-	4.489	-
2009	27	-	1.883	122
2010	14	-	971	124
2011	93	-	2.237	180
2012	60	-	1.307	100
2013	57	9	1.127	111
Total	**299**	**9**	**12.014**	**637**
	308		**12.651**	

Quadro 4 – Capacitações Pedagógicas/PST e Profissionais Capacitados/Ano.
Fonte: O autor, com base em documentação interna da SNELIS/ME[78]

Entre 2008 e 2013, o PST capacitou 12.651 profissionais de Educação Física (média de 2.109 profissionais/ano) para o desenvolvimento do esporte educacional em núcleos das entidades convenentes, em todas as regiões do Brasil. O segmento "coordenadores pedagógicos" comporta também os coordenadores setoriais, que auxiliam na coordenação pedagógica de convênios de grande porte (acima de 20 núcleos).

As ações de formação continuada e avaliação são desenvolvidas presencialmente e também à distância. À distância, por meio de contatos telefônicos e *online* (por *e-mail*, via plataforma SIAPA, ambiente *moodle* e reuniões telepresenciais). Presencialmente, nas visitas periódicas aos núcleos de atendimento, que geram relatórios de acompanhamento[79].

Obviamente, como a denominação e o fluxo sugerem (Figura 3), as ECs foram compostas para prestar serviços de formação e assessoria pedagógica aos convênios. Contudo, têm também a função de avaliar o processo. Nas entrevistas com os coordenadores de convênios, procuramos instigá-los à reflexão sobre o acompanhamento e avaliação das ECs, e colhemos diferentes impressões sobre as ações das ECs entre os entrevistados.

[78] Relatórios de Gestão – SNELIS/ME (2008-2013).

[79] Avaliação *in loco* (AVIL) é o relatório padrão de visita aos núcleos do PST. Já o Relatório Consolidado (RC) reúne informações de todas as AVIL, fornecendo uma visão geral do desenvolvimento do convênio. Ambos são considerados documentos oficiais da SNELIS/ME.

> *Eu já vivi outros momentos no PST, que não via o trabalho da equipe [Colaboradora] como uma parceria, mas uma fiscalização. Hoje ela vem, avalia, faz o que tem que fazer mesmo, mas a gente vê os professores hoje muito mais como parceiros. Se a gente conseguiu bons resultados, a gente deve muito à participação da equipe. Em todas as visitas, no final, eles fazem uma reunião com toda a equipe e dizem, "olha, isso está bom, mas isso a gente tem que acertar", tudo isso gerava uma discussão e a gente crescia muito com ela. Além disso, a troca de email com o professor [nome] foi constante, respostas sempre rápidas. [...] Foi um dos pontos fortes desse último convênio, a aproximação acadêmica ali, da prática, isso foi muito rico* (CCO 1).
>
> *Nos convênios anteriores eu percebia que essa era a função, fiscalizar. Todos temiam a visita. Hoje, sabemos que o processo é de fiscalizar, mas também de orientação. A Equipe Colaboradora nos ajuda muito. Os contatos são frequentes, temos toda a orientação de que precisamos, isso aconteceu na primeira visita deste novo convênio, e na sequência, por meio de email e telefone* (CCO 2).
>
> *[...] às vezes a pergunta é muito pratica "quantos alunos têm?" Aí no dia tem tantos alunos. De uma turma de 25, no dia tem 10 alunos, aí tá chovendo... quando a gente recebe a devolução dessa avaliação, a gente tem lá como um ponto ruim, aí sempre tem um texto no início do ofício que vem do ministério que diz que "se a gente não melhorar o quantitativo em tantos dias a gente tá sujeito a perder o convênio". [...] E a gente lá tem uma sorte ou azar... que lá em [nome da cidade], toda vez que vem visita é num dia que não é pra vir. Ou tá chovendo muito, ou tem jogos escolares ou tem alguma coisa. [...] A gente recebe muito rápido o retorno. Só que essa análise do que é avaliado na hora da visita não precisaria ser uma coisa tão dura* (CCO 3).

A questão "fiscalização *versus* orientação" aparece fortemente nas observações. É oferecido um posicionamento que enaltece a orientação, um que apresenta certa neutralidade e um que ressalta o caráter fiscalizador das visitas. Duas das três falas fazem menção à mudança de postura ao longo do processo, uma apresenta sinais de predominância do caráter fiscalizador.

A condução do processo da forma descrita no terceiro depoimento acima (CCO 3) exemplifica a dificuldade não só dos gestores dos convênios em conceber a equipe de acompanhamento como colaboradora, mas da ação padronizada desta nesses moldes. Tanto condutas excessivamente fiscalizadoras quanto a complexidade da construção de um documento de visita que contemplasse a maioria das situações detectadas foram elementos constantes de reflexão no grupo acadêmico. Cidade (2012) identifica a dificuldade na conciliação do olhar pedagógico, pertinente às ECs, com os indicadores do ME para a composição de seu banco de dados entre as fragilidades do processo estudado.

O secretário entrevistado cita um exemplo prático na questão do reforço alimentar[80], que parece ter influenciado negativamente sua impressão sobre o acompanhamento naquele período.

> *E aí tem um caso clássico, o camarada levava 50 lanches para a quadra ou para o terreno baldio no meio da favela e iam naquela aula 38 crianças. [...] E o ministério tinha um sistema de controle que pressupunha que o lanche voltava, o presunto saía do lanche, a manteiga saía. O ministério raciocinava que ainda havia o presunto, o pão e a manteiga. Não se concebia que ainda havia os 12 lanches e que a molecada comia mesmo* (SECRETÁRIO).

O exemplo supracitado, assim como a baixa frequência nos núcleos devido à chuva ou a frio (CCO 3)[81], são situações de pouca relação direta com as questões pedagógicas. Porém, apresentam-se passíveis de impactar negativamente o relacionamento ECs - convênios.

Nessa relação, embora não instigados por uma questão específica, os coordenadores de ECs destacam a importância da atuação da figura do coordenador pedagógico e de sua interlocução com as ECs para a qualidade de atendimento almejada.

> *A gente vem com um enfoque interessado nas mudanças, essa é a função do projeto social, mudar as realidades. Mas o ator social é aquele que vai colocar em prática ou não. Então, se a gente tem o trabalho efetivo do coordenador pedagógico, eu acho que não importa se o convênio é grande ou pequeno, se o núcleo é numa escola ou numa comunidade de bairro, a gente consegue desenvolver um bom trabalho* (CEC 1).
>
> *[...] eles tinham uma coordenadora pedagógica diferenciada, que estudava, que se interessava pela formação continuada, e ali fazia toda diferença. E olha, eu cito que tem projeto que não tem nem a interferência de um coordenador* (CEC 2).
>
> *Quando há coordenadores pedagógicos e setoriais que pensam no planejamento anual e semestral, os professores acabam dando um jeito de dar conta do que eles precisam fazer, não agem de forma*

---

[80] Até as diretrizes de 2010, os convênios do PST recebiam recursos diretos para reforço alimentar. A partir de 2011, essa é uma condição que depende de contrapartida do convênio. A inviabilidade financeira do acompanhamento dos convênios por duas equipes (uma pedagógica e outra administrativa) ocasionou também a coleta de dados administrativos pelas ECs. Conforme observado, a questão da aplicação dos recursos do reforço alimentar sobressaía-se entre as ações de fiscalização.

[81] O quantitativo de alunos sempre foi relacionado à qualidade pedagógica, visto que se trata de um contexto de não obrigatoriedade de participação. Parte-se do princípio de que atividades bem elaboradas e ministradas são atrativas aos alunos. Fatores extraordinários precisam ser considerados, exigindo uma maior aproximação das ECs aos convênios no espaço entre uma avaliação *in loco* e outra (assessoria e formação continuada).

> *isolada ou até mesmo esquecida por essa coordenação. [...] Convênios que se preocuparam na organização desde em quem colocar como organizador geral e principalmente como coordenador pedagógico, convênios que procuraram fazer um teste seletivo para professores e monitores, a gente pode dizer que é possível verificar uma efetividade da proposta pedagógica* (CEC 3).

Já evidente quando das funções de planejamento, junto à coordenação geral (PPC) e professores (PPNs), a importância do coordenador pedagógico é gradativamente reconhecida nas diretrizes do PST (BRASIL, 2008; 2009; 2010; 2011b; 2012; 2013; 2014): em 2008 a função constava como contrapartida possível por parte do convênio; de 2009 a 2011, o convênio com mais de 20 núcleos passa a contar com o coordenador pedagógico como profissional do projeto; em 2012 o número mínimo de núcleos para o estabelecimento da função passa a ser de seis; e essa linha de corte desaparece nas diretrizes de 2013 e 2014. O resultado desse processo evidencia a importância dada pelo ME ao desenvolvimento pedagógico para a efetividade do programa, visto que passa, num primeiro momento, a remunerar e valorizar a presença desse profissional nos convênios e, na sequência, a proporcionar sua presença em todos os convênios do PST.

É provável que o trabalho das ECs – que inclui a função de trazer da ponta subsídios para o aperfeiçoamento pedagógico do PST – tenha exercido influência nessa valorização. As funções do coordenador pedagógico foram delineadas com maior clareza a partir de 2013, com destaque para uma das atribuições, que certamente aproxima esse profissional do trabalho das ECs:

> Focar seu olhar na relação entre profissional/professor de Educação Física ou esporte, acadêmico e beneficiado, orientando pedagogicamente os professores e reforçando o processo de educação contínua. Acompanhar e avaliar o desempenho das atividades dos membros da equipe, mantendo suas atuações padronizadas, harmônicas e coerentes com os princípios educacionais do PST (BRASIL, 2013, p. 19).

A outrora temida “avaliação do ministério” dá sinais claros de mudança de foco. A relação entre avaliadores e avaliados aponta para uma ação conjunta de superação. Persistem as indicações de “problemas na transposição da proposta para a pratica pedagógica” (CEC 2) e de avaliações com “foco no problema” (CCO 3), boa parte delas foi aqui tratada. Entretanto,

as barreiras entre os parceiros – assim o ME refere-se aos convênios – parecem estar sendo removidas.

Assim, configura-se uma evolução – em curso – na transposição da atuação das ECs, de “fiscalizadora” a efetivamente “colaboradora”. Os dados do estudo, de forma geral, demonstram tal evolução.

Este último item demonstra que o caminho percorrido até aqui não foi propriamente suave. Os dados e relatos apresentados e analisados ao longo do estudo provavelmente demonstrem não só boa parte dos resultados do desenvolvimento pedagógico do PST, mas a dimensão e intensidade desse desafio.

Mas afinal, o desenvolvimento pedagógico do PST pode referenciar políticas públicas de esporte educacional no Brasil? Responder a esse questionamento, implícito no objetivo do estudo, exige inicialmente a retomada reflexiva de peculiaridades do esporte educacional e sua relação com o PST, referentes às suas bases conceituais, legais e concepção pedagógica, bem como ao seu direcionamento social.

CONCLUSÃO

Conceitos, leis, e bases teóricas e metodológicas apresentam explicitamente o esporte educacional como alternativa ao caminho – outrora único – do esporte de alto rendimento/performance. Em seu início, o PST recebeu críticas principalmente por indicar a tomada de rumo contrária, característica herdada de um dos programas antecessores (PEE) e que mantinha sinais de vida nas suas primeiras diretrizes.

Os PPSE surgem como manifestação esportiva teoricamente capaz de concretizar o direcionamento do esporte educacional como meio de consecução de objetivos clássicos como a inclusão social, o desenvolvimento integral e a educação para o exercício da cidadania de crianças, adolescentes e jovens de comunidades pobres e expostas a riscos sociais. O PST, por sua vez, assume a condição plena de programa social esportivo – não mais de esporte escolar – já em seu segundo ano.

Recapitulamos essas duas condições prévias de análise a fim de ressaltar a complexidade do quadro encontrado pela equipe acadêmica que

assume a função de construir, implantar e desenvolver a proposta pedagógica do PST. O primeiro ponto denota o ensino do esporte que não se caracterize como “de base”, uma referência à pirâmide esportiva tão criticada e que parecia retomar força (em tese). O segundo apresenta o desafio de considerar as especificidades do ambiente e criar uma proposta pedagógica que o contemplasse. Efetivamente ensinar esporte e valores advindos da prática esportiva, a partir de bases teóricas consistentes.

A baixa utilização do material pedagógico que balizou o 1º Ciclo Nacional de Capacitação – considerado de alta qualidade acadêmica – no dia-a-dia dos núcleos foi o sinal para a necessidade de aproximação aos recursos humanos e aos beneficiados dos convênios. A criação da rede de ECs possibilitou o “diálogo” com a ponta dos trabalhos. Esse contato foi fator decisivo para respondermos ao objetivo do estudo.

Entre as maiores dificuldades encontradas podemos relacionar, por parte dos professores: a resistência à experimentação de métodos para além do ensino analítico dos fundamentos e da oferta de atividades recreativas sem sua intervenção; a dificuldade na assimilação dos conteúdos teóricos e a falta de hábito ou de tempo de leitura; e a ampliação de seu papel como agente social. Por parte das ECs, o obstáculo foi a imagem de fiscalizadora, ainda em transposição, mas com significativos avanços na relação com os convênios.

Como principais resultados do estudo, apresentamos relatos detalhados das ações de: reestruturação do livro-base, resultando em um referencial teórico mais acessível; assessoria nos planejamentos pedagógicos dos convênios e de todos os núcleos do PST; evolução dos modelos de capacitação, formação continuada e avaliação do processo; implantação de um processo de capacitação e formação continuada no modelo EaD; implantação de uma base que comporta dados como planejamentos pedagógicos e relatórios de avaliação e monitoramento do programa; produção de livros que reforçam a base teórica, com destaque aos livros didáticos voltados ao processo ensino-aprendizagem do esporte educacional; impressão em larga escala e disponibilização para *downloads* livres de toda a produção bibliográfica do PST; e valorização da figura do coordenador pedagógico nas entidades convenentes.

Todos esses mecanismos poderiam ter sido simplesmente criados e implantados de forma vertical por um grupo de doutores acadêmicos. Afinal, esse grupo foi chamado à tarefa por sua competência. Todavia, na assimilação das devolutivas de coordenadores, professores, monitores e beneficiados de todas as regiões do Brasil, a lógica do aprendizado se inverte. Os debates e reflexões são enriquecidos e instigam os acadêmicos a saírem de suas zonas de conforto e a responderem aos desafios.

Obviamente, problemas político-administrativos enfrentados na gestão do programa afetam as questões pedagógicas e infelizmente restringem a oferta do esporte educacional aos beneficiados. Porém, considerando os problemas iniciais, as contribuições ora documentadas e abordadas em outros estudos sobre o PST identificam o programa como de esporte educacional, e as críticas que o relacionavam ao esporte de rendimento praticamente desapareceram.

Como referenciais externos a este estudo – mas que identificam a atual compreensão da essência educacional do PST –, destacam-se: o estabelecimento de uma nova parceria entre ME e MEC, desta feita para o desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Mais Educação, bem como sua apresentação oficial como legado dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro (2016), no segmento “juventude e educação” [82].

Acreditamos ter apresentado subsídios suficientes para a resposta, tanto ao objetivo do estudo quanto ao Secretário Nacional de Esporte Educacional que elevou a construção de uma proposta pedagógica à prioridade de gestão. Temos em mãos não só o que precisa ser feito, mas fortes indicadores de “como” fazer. E esse “como” é apresentado menos pela defesa teórica, e mais pelos caminhos pedagógicos disponibilizados e pelo trabalho coletivo. A nosso ver, esse é o maior legado.

[82] Disponível em: http://www.rio2016.com/sites/default/files/parceiros/dossie_de_candidatura_v1.pdf

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; CAVALCANTI, L. M. B.; TASSITANO, R. M.; LACERDA, E. P.; TENÓRIO, M. C. M. Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n.38, p.40-58, jun. 2012.

ATHAYDE, P. F. A. O "lugar do social" na política de esportes do governo Lula. **Ser Social**, Brasília, v.13, n.28, p.184-209, jan./jul.2011.

_____. **Programa Segundo Tempo:** conceitos, gestão e efeitos. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio/2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 30 de setembro de 2014.

_____. **Plano Plurianual (PPA) 1996-1999:** Educação, Cultura e Desporto. Brasília, 1997. Disponível em: <http://aplicativos.planejamento.gov.br/Siappa1997.nsf/temasEducacao?openpage>. Acesso em 11 de outubro de 2014.

_____. **Portaria Interministerial nº 073**, de 21 de junho de 2001. Diário Oficial da União (DOU). Brasília, 2001. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/719715/pg-136-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-26-06-2001>. Acesso em 10 de outubro de 2014.

_____. **Relatório anual de avaliação – PPA (2000-2003)**: exercício 2002. Ministério do Esporte e Turismo, Brasília, 2002. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/ppa/ppa-2000-2003/ppa20002003/ppa_rel_aval/018_esporte_e_turismo.PDF>. Acesso em 07 de outubro de 2014.

_____. **Decreto nº 4.668**, de 09 de abril de 2003. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério do Esporte, e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU), Brasília, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4668.htm.>. Acesso em 09 de outubro de 2014.

_____. **Programa Segundo Tempo**: o esporte e a escola no mesmo time / diretrizes. Brasília: Ministério do Esporte, 2004.

_____. **Manual de Orientações para a implantação de Núcleos do Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério do Esporte, 2005.

_____. **Programa Segundo Tempo**: ações de funcionamento dos núcleos. Brasília: Ministério do Esporte, 2007.

_____. **Programa Segundo Tempo**: diretrizes e orientações. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

_____. **Programa Segundo Tempo Padrão:** Diretrizes e orientações para estabelecimento de Parcerias. Brasília: Ministério do Esporte, 2009.

_____. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério do Esporte, 2010.

_____. **Decreto nº 7.529**, de 21 de julho de 2011 (a). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério do Esporte, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7529.htm>. Acesso em 09 de outubro de 2014.

_____. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério do Esporte, 2011 (b).

_____. **Programa Segundo Tempo:** diretrizes 2012. Brasília: Ministério do Esporte, 2012.

_____. **Programa Segundo Tempo:** diretrizes 2013. Brasília: Ministério do Esporte, 2013.

_____. **Programa Segundo Tempo:** diretrizes 2014. Brasília: Ministério do Esporte, 2014.

CAMPOS, L. C. B.; CAMPOS, F. A.; LOPES, N.; PINHEIRO, S. V.; OLIVIO JUNIOR, J. A.; KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A.A.B. Impacto das ações do programa segundo tempo no município de Araras-SP: o olhar dos pais e responsáveis pelos beneficiados. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v. 13, n. 1, p. 87-94, 2014.

CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE. **Memórias do Programa Segundo Tempo / Publicações:** Monografias e Trabalhos IC. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/publicacoes/monografias_ic>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

CIDADE, R. E. O Acompanhamento Operacional, Pedagógico e Administrativo dos Convênios do Programa Segundo Tempo: Equipe Colaboradora. *In:* GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. A. (org.). **Programa Segundo Tempo:** memória, experiências, avaliação e perspectivas no Encontro das Equipes Colaboradoras (São Paulo-2010). Maringá: Eduem, 2012.

DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo. *In:* OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

ENGELMAN, S.; OLIVEIRA, A. A. B. Gestão pública em rede: o caso do Programa Segundo Tempo – Ministério do Esporte. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 4, p. 543-552, 4. trim./2012.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. **Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas:** o modelo lógico do Programa Segundo Tempo. Texto para Discussão n. 1369. Brasília: IPEA, 2009.

FILGUEIRA, J. Gestão de projetos esportivos sociais. *In*: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G, L. (org.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo.** Maringá: Eduem, 2008.

FILGUEIRA, J.; PERIM, G, L.; OLIVEIRA, A. A. B. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G, L. (org.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas Públicas**, n.21, p.211-259, jun. 2000.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. Pedagogia do Esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.751-761, jul./set. 2010.

GARANHANI, M. C.; TASSA, K. O. M. E. Formação profissional para atuação em projetos sociais: no foco a formação de professores no “Programa Segundo Tempo”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 273-287, out/dez de 2013.

GAYA, A. **Programa Segundo Tempo:** introdução. *In*: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G, L. (org.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo.** Maringá: Eduem, 2008.

GOELLNER, S. V.; LOMANDO, N. T.; JOB, I.; SOARES, L. S. Memória e programas sociais de esporte e Lazer: o acervo do Programa Segundo Tempo

do Repositório digital do centro de memória do esporte. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n° 38, jun./2012.

KALINOSKI, A. X.; JUNG, L. G.; HAX, G. P.; MARQUES, A. C.; XAVIER, G. B. Núcleo Especial do Programa Segundo Tempo na Esef – Ufpel. Revista **Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v.18, n.2, p. 236-241, mar./2013.

KRAVCHYCHYN, C.; LARA, L. M.; TEIXEIRA, D.; PIMENTEL, G. G. A.; SOUZA, S. A. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Avaliação do Programa Segundo Tempo no Estado de São Paulo: realidades e potencialidades. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v.11, n.5, p. 31-38, 2012.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.02, p. 39-62, mai./ago. 2008.

MATIAS, W. B. A política esportiva do governo Lula: o Programa Segundo Tempo. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.1, p. 1-23, mar./2013.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, M. P. O chamado terceiro setor entra em campo: políticas públicas de esporte no governo Lula e o aprofundamento do projeto neoliberal de terceira via. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 1-35, ago./ 2007.

MONTEIRO, V. H. L. Projeto Segundo Tempo: o Fanzine e a leitura do esporte em bairros violentos. **Conexões**, Campinas, v.8, n.3, p. 10-15, set./dez. 2010.

MOREIRA, E. C. A Proposta Pedagógica do Programa Segundo Tempo na Visão dos Educadores: Equipe Colaboradora. *In:* GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. A. (org.). **Programa Segundo Tempo:** memória, experiências, avaliação e perspectivas no Encontro das Equipes Colaboradoras (São Paulo-2010). Maringá: Eduem, 2012.

OLIVEIRA, A. A. B.; KRAVCHYCHYN, C. The pedagogic monitoring and managerial of the Second Journey Program from the cooperate teams sight. Fiep Bulletin, v. 81 - Special Edition - Article I – p. 404-407, 2011.

OLIVEIRA, A. A. B.; MOREIRA, E. C.; ACCIOLY JUNIOR, H.; NUNES, M. P. Planejamento do Programa Segundo Tempo: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo. *In*: Oliveira, A. A. B.; PERIM, G. L. (org.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G, L. (org.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo.** Maringá: Eduem, 2008.

_____. **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, S. A. O “novo” interesse esportivo pela escola e as políticas públicas nacionais. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

RODRIGUES, H. A.; RUFINO, L. G. B.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; COUTINHO, S. S. O Programa Segundo Tempo e seu processo de capacitação: análise e proposições. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n.38, p.108-122, jun. 2012.

SOUSA, E. S.; NORONHA, V.; RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, D. M. D.; FERNANDES, D. M.; VENÂNCIO, M. A. D. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Ideal, 2011.

STAREPRAVO, F. A. **Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil:** aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico/acadêmico. 422 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

STAREPRAVO, F.A.; RINALDI, I.P.B.; PIZANI, J.; SERON, T. D.; TEIXEIRA, R. T. S.; OLIVEIRA, A. A. B. As Equipes Colaboradoras do Programa Segundo Tempo e suas contribuições para o desenvolvimento de uma política de esporte educacional. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, n.38, p.129-141, Jun., 2012.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre esporte:** ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

VERONEZ, L. F. **Quando o Estado joga a favor do privado:** as políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988. 386 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.03, p.145-162, jul./set. 2009.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposto, o trabalho abordou o esporte educacional como conceito teórico, termo técnico/legal da política pública e, especialmente, como intervenção pedagógica em projetos e programas esportivos sociais.

A conjunção entre o esporte – já com reconhecido potencial educacional – e a assistência social para a infância, a adolescência e a juventude ocorreu na década de 1980, momento histórico de redemocratização do país, no qual são revistos conceitos e leis sobre esses dois, entre tantos outros segmentos da sociedade brasileira que influenciaram a Constituição Federal de 1988.

A diminuição das desigualdades sociais e a transformação para melhor da vida das pessoas são os principais fundamentos dos projetos sociais, que ganharam relevância diante da forte crise econômica daquele momento do país. Sob incentivos governamentais diretos e indiretos, esperava-se que o aumento da oferta do esporte educacional em projetos sociais proporcionasse lazer, saúde e educação para uma população infanto-juvenil livre dos “males das ruas”.

A integração e posterior elevação do esporte a eixo norteador de projetos sociais para as referidas faixas etárias pareceram receber aceitação total nas diversas instâncias da sociedade, diante da constatação de que tais iniciativas multiplicam-se no Brasil há quase três décadas, com foco na assistência a comunidades pobres e em situação de risco. Tal demanda, proporcionada pelo poder público – em todas as instâncias – e pela iniciativa privada, mostrou-se influenciada pelo reconhecimento do valor dos projetos e programas sociais esportivos (PPSE) pela comunidade esportiva nacional.

Entretanto, o desenvolvimento dos PPSE provocou inquietações importantes no meio científico, especialmente da área da Educação Física. Como se desenvolvem esses projetos? Quais são as propostas? Quais são os bons exemplos? Quais são os problemas? O que pensam e desejam gestores, professores, colaboradores, alunos... comunidade? Essas e outras questões levaram os pesquisadores a verificar, relatar e analisar o que estava acontecendo. Alguns colocaram a “mão na massa” e registraram o que fizeram.

Manifesta-se, assim, a linha mestra da tese: o esporte educacional, que referencia conceitos e leis, precisa materializar-se em ações pedagógicas inclusivas, cooperativas, informativas, formativas e atrativas ao beneficiado (cuja participação e frequência em PPSE não são obrigatórias). A incursão dos pesquisadores revela algumas preocupações principais: a) administrativas, direcionadas principalmente à implementação e condução de ações que supram as necessidades das populações-alvo; b) pedagógicas, buscando especialmente subsídios ao trabalho com os conteúdos esportivos e os complexos temas transversais, em suma, “o que”, “por que” e “como” ensinar esporte nesse contexto; c) comuns aos dois aspectos, com base nos efeitos dessas iniciativas, considerando especialmente os itens aderência, retenção e resultados dos projetos, que reforçam a importância da organização pedagógica.

O Programa Segundo Tempo (PST) evidencia semelhanças ao contexto geral de dificuldades e potencialidades apresentado pelos pesquisadores. Apresentou-se ao programa, já em seu início (2003), o desafio de providenciar soluções em larga escala, contemplando as necessidades regionais e a diversidade cultural do país. Tarefa que apresentou grandes dificuldades administrativas e pedagógicas, conforme relatado neste estudo.

Apresentado como exemplo da pretendida materialização dos preceitos do esporte educacional, o direcionamento (choque) de gestão que encaminha, a partir do segundo semestre de 2007, uma proposta pedagógica sob uma parceria acadêmica – em escala e abrangência proporcional – deflagra o processo ora relatado e apresentado à comunidade acadêmica como referência de ações, conteúdos e métodos, mas, sobretudo, de uma construção coletiva.

Mas o que, afinal, credencia esse processo como modelo para os passos seguintes na construção de políticas públicas sólidas e duradouras? Verificou-se, como indicativos desse referenciamento: a) a gestão do programa, priorizando a qualidade pedagógica, mesmo sob a perspectiva da obtenção de resultados em médio e longo prazo; b) a superação, por meio do desenvolvimento da proposta pedagógica vigente, da barreira da “crítica crônica” ao vínculo de iniciativas de esporte educacional aos preceitos do esporte de alto rendimento e subserviência a este, manifestada desde os

debates conceituais e epistemológicos (capítulo 2), que se estende até a implementação dos diversos PPSE (capítulo 3) e do próprio PST (capítulo 4); c) a diminuição do distanciamento entre o conhecimento produzido na Academia e as ações pedagógicas cotidianas, mediante o conhecimento das diferentes realidades e da intervenção direta proporcionada pelo trabalho de capacitação, formação continuada e avaliação, efetuado pela rede de Equipes Colaboradoras (ECs); d) a materialização de uma construção coletiva, envolvendo atores das diversas instâncias de elaboração e desenvolvimento da proposta.

Enfim, este trabalho partiu de um olhar às macroestruturas, aprofundando-se e indo até o “coração” dos PPSE, o “chão” das escolas, dos centros esportivos, das praças e de qualquer pedaço de terra batida onde se possa encontrar um professor e seus alunos, na relação pedagógica que dá vida ao esporte educacional e que precisa ser considerada na ação de gestores públicos.

Confirmando a tese elaborada, verificou-se que a representação política e acadêmica do campo esportivo apresenta consensualidade na defesa da oferta do esporte educacional de qualidade a crianças, adolescentes e jovens brasileiros superando o formato de “projeto”, por meio da constituição de uma política pública de Estado nesse sentido. Este estudo oferece uma contribuição a essa perspectiva, demonstrando tanto a relevância quanto um exemplo detalhado de organização do trabalho pedagógico em PPSE, almejada em todas as fases e instâncias pesquisadas.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista semiestruturada – Gestor
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTOR

Tese: PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL: HISTÓRICO, ESTADO DA ARTE E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Capítulo 4 – Analisar o Programa Segundo Tempo como um arquétipo de desenvolvimento pedagógico do esporte educacional.

Objetivo da Pesquisa: Discutir a participação científico-acadêmica no Programa Segundo Tempo e suas possíveis contribuições às ações de intervenção social por meio do esporte educacional.	
Nome	
Cargo Exercido	

1. Qual foi o período de sua gestão frente à Secretaria?

2. Antes de ocupar cargos na SNEED, o Sr. conhecia o PST? Qual era a sua impressão sobre o Programa naquele momento, de forma geral?

3. Ao assumir a Secretaria, qual era o nível de importância atribuído ao PST:

   - ✓ No âmbito da SNEED?
   - ✓ No âmbito do Ministério do Esporte?
   - ✓ No âmbito do Governo Federal?

4. Ao final de sua gestão, esses níveis se alteraram? Em caso positivo, como?

5. A parceria com as Universidades possibilitou a composição de uma equipe científico-acadêmica para elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica do PST.
   - ✓ Havia outras possibilidades? Quais?
   - ✓ Por que a “aposta” nessa possibilidade?
   - ✓ Na sua gestão, a parceria atingiu os objetivos propostos?

6. Ações como a redução do número de beneficiados por núcleo (de 200 para 100), a construção de uma proposta pedagógica e de um processo de acompanhamento e monitoramento das atividades são medidas que primam pela qualidade, mas produzem resultados de médio e longo prazo. O que levou o Sr. a tomar medidas como estas?

7. Durante sua gestão, o desenvolvimento da proposta pedagógica do PST contemplou os objetivos traçados para o Programa? Por quê?

8. A proposta pedagógica do PST se mostrou aplicável?

   ✓ Em caso positivo, sua aplicação demonstrou resultados satisfatórios no que tange aos objetivos do PST? O Sr. poderia citar exemplos?

9. De forma geral, quais foram os maiores avanços e as maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento do PST durante a sua gestão?

10. Há algo referente ao PST que o (a) Sr (a) julgue importante ser mencionado, ocorrido em sua gestão frente à Secretaria, que precise ser reforçado ou que não tenha sido tratado nas questões anteriores?

Doutorando: Claudio Kravchychyn
Orientador: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

APÊNDICE B – Transcrição da entrevista com o Secretário Nacional de Esporte Educacional (2007-2009) – realizada em 25/10/2014

[Pesquisador] Antes de ocupar o cargo, o Sr. conhecia o PST? Qual era a sua impressão sobre o Programa naquele momento, de forma geral?

[Entrevistado] Veja, eu tive uma experiência com o Segundo Tempo talvez um pouco diferente de outras pessoas, porque eu estava, em 2003, quando o presidente Lula assumiu e criou o Ministério do Esporte, e o então ministro Agnelo Queiroz, na Secretaria Municipal de Esportes de São Paulo. Nessa Secretaria, nos dois anos anteriores, 2001 e 2002, nós tínhamos experimentado um programa que conceitualmente se aproxima muito do Segundo Tempo, chamado Mais Esporte. Esse programa tinha nascido na gestão da Marta Suplicy, a partir de uma experiência da gestão ainda anterior, de escolinhas de futebol, que eram mantidas por "boleiros", em conjunto com a comunidade. Nós entendíamos que aquilo prescindia de um maior compromisso pedagógico, e que era rica a experiência com os boleiros e com as comunidades, mas que faltava um compromisso pedagógico maior, um projeto político-pedagógico mais estruturado. E é nesse processo, portanto, de não perder a experiência, mas de dar qualidade para a experiência, que a gente inicia lá em São Paulo o Projeto Mais Esporte. Quando o ministro Agnelo assume, ele também assume tendo como ponto de partida uma experiência dispersa de atendimento à comunidade que já existia, de alguma forma, procurando dar um corpo para isso. E nós, pelo grau de diálogo que tínhamos, fomos naquele momento chamados a dialogar com o Agnelo em torno da experiência que a gente tinha em São Paulo. Num curto espaço de tempo, chegou até a se cogitar que o projeto nacional pudesse se chamar também Mais Esporte, como em São Paulo. Mas, por um insight, que uma vez numa reunião comunitária que o Agnelo fez em Brasília, em que um assessor ou um popular disse a ele: "ô ministro, esse programa é pra fazer no primeiro tempo ou no segundo tempo da escola"? O Agnelo conta, então, que seria um insight que ele teria tido. A pessoa querendo falar segundo turno falou segundo tempo, e daí veio o nome do projeto. Mas a nossa impressão sobre o programa naquele momento inicial era menos avaliativa, porque não tinha o que avaliar, e mais de expectativa. E a expectativa que nós tínhamos era justamente que o Segundo Tempo pudesse dialogar com aquela nossa percepção em São Paulo, qual seja, de que havia uma riqueza enorme na relação com ex-atletas, com a comunidade, mas que era imprescindível assegurar, no âmbito do projeto esportivo social, conteúdo e qualidade pedagógica. Coisa que, já nos primórdios, a gente sentia, e durante muito tempo a Secretaria se valeu de uma expectativa publicizada como sendo de uma meta de governo, uma predisposição do Presidente Lula, que era a necessidade de expansão. E, foi colocado em contradição, em dicotomia expansão e uma maior qualidade, uma maior consistência pedagógica. Eu, particularmente, até hoje sou da opinião que expansão e consistência pedagógica não sejam contraditórias. Mas esse foi o argumento para que, numa primeira fase que o PST viveu, objetivamente de expansão, os números mostram isso, se abrisse mão de uma maior consistência pedagógica. Embora, a bem da verdade, em respeito aos fatos, foi feito nesse momento um grande convênio com a UnB para o desenvolvimento

do conteúdo apresentado, isso foi buscado, se fez material, se fez capacitação, eu me lembro que em 2004, um ano e pouco já de existência do Segundo Tempo, saíram vários cadernos da UnB que pretendiam dar essa consistência pedagógica que o programa reclama e, que de alguma forma, na nossa opinião também deveriam ordenar um projeto esportivo social.

[Pesquisador] Cada caderno correspondia a um curso de extensão independente, e ao final, caso seis cursos fossem concluídos, obtinha-se um curso de especialização. Era isso, não?

[Entrevistado] Exatamente. Inclusive, em dois níveis distintos, salvo engano. Tinha um para profissionais de nível médio, procurando dialogar com essa camada que fazia esporte, e outro já voltado para profissionais de nível superior. Quem conduziu essa primeira fase, embora o Secretário Nacional de Esporte Educacional fosse o Orlando Silva, lá no primeiro ano, quem fez e conduziu a pareceria com a UnB foi o Ricardo Leizer, ele está entre os precursores desse processo, depois veio o Rafael, depois o Guizoni e depois eu.

[Pesquisador] Quando o Sr. assumiu a SNEED, qual era o nível de importância destinada ao PST: no âmbito da própria Secretaria, no âmbito do ME e no âmbito do Governo Federal?

[Entrevistado] Olha, eu acho que no âmbito da SNEED era inequívoca a prioridade, eu diria até que a SNEED não existia, existia o Segundo Tempo. A maior dificuldade quando eu cheguei foi entender que nesse espaço tinha o desporto universitário, os Jogos Indígenas, o Xadrez. E, no fundo, rigorosamente, nada tinha espaço, a não ser o Segundo Tempo. Todas as diretorias e coordenações, os cargos, o tempo, eram dedicados ao Segundo Tempo, era uma grande secretaria de gestão do Segundo Tempo. Portanto, é inequívoca a importância na Secretaria. No âmbito do Ministério do Esporte, eu diria que o Segundo Tempo era o carro-chefe de uma intervenção de âmbito social. Eu assumo a Secretaria num momento de inflexão do programa. Em 2007 o programa já é alvo de muita crítica. Crítica da Academia, crítica da imprensa, ele já é objeto denúncias. Em 2007 ele já tinha quatro anos. Portanto, essa importância que ele tinha no Ministério do Esporte, eu diria, derivava de dois aspectos: um primeiro aspecto, porque ele era o braço social do Ministério do Esporte, já que o papel do PELC era residual e inexpressivo do ponto de vista orçamentário, mas de outro lado, também, o ministro Orlando, à época que eu assumi, e foi o Orlando que me convida para assumir... o Orlando já percebia o seguinte: ou o Segundo Tempo tinha um choque de gestão ou ele não conseguiria responder aos desafios, pois já estava hipertrofiado, ou seja, aquele processo de expansão de 2003... criança, criança, criança, criança... chegando em 2007 ele era difícil de manobrar. Então, por dois motivos, um bom, porque ela era carro-chefe do braço social do esporte, mas outro nem tanto, o fato de estar hipertrofiado e de que ele já gerava descontentamento generalizado, quando eu entro, entro pra promover o choque de gestão e uma reorientação do programa, que a bem da verdade

tinha começado um pouco antes, numa curta gestão anterior. E eu, com esse propósito, eu diria para fim de registro, que a prioridade do Orlando sempre foi muito perceptível. Talvez o principal aspecto da prioridade que o Orlando dedicou para o Segundo Tempo foi a autonomia que ele sempre me deu à frente da gestão. Nunca, do primeiro ao último dia da minha gestão, eu tive problema de querer introduzir uma mudança, uma regra nova, um novo modelo, que o Orlando dissesse não, não faça. Então, evidentemente eu tinha muita autonomia, essa autonomia era prova da importância que o ministro dava. E no âmbito do Governo Federal, eu diria que existia uma boa expectativa. O presidente Lula, que ficou até 2010, era um apaixonado pelo Segundo Tempo. Tem casos, como por exemplo, o núcleo da FANFS, na Bahia, que aliava núcleos do Segundo Tempo e uma fábrica de material esportivo do Pintando a Liberdade, o Lula foi cinco vezes... isso não existe. Então, o Lula era um apaixonado, tinha um núcleo no bairro de Itaquera, em São Paulo, o Lula foi duas vezes. Agora, com a condição orçamentária que o Ministério do Esporte vivia, é óbvio que nunca o Segundo Tempo chegou a adquirir uma escala que o colocasse inequivocadamente como uma política pública através do esporte. Eu sempre me debati com essa questão... tudo bem... tem 60 milhões de jovens no Brasil, a gente raspa o tacho, faz de tudo, para atender um milhão, um milhão e meio. Então, acho que no âmbito do Governo Federal ainda não há uma percepção clara do alcance do esporte como uma ferramenta de inclusão social e de educação da juventude. Portanto, em que pese a simpatia que o Lula sempre teve, eu acho que ele não chegou a ser uma prioridade do Governo Federal que se expressasse em termos de orçamento, de qualidade, de alcance. Daí, inclusive, o motivo de já nessa época a gente considerar como estratégica a parceria com o MEC.

[Pesquisador] Ao final de sua gestão, o Sr. percebeu que os níveis de expectativa e importância gerados se alteraram?

[Entrevistado] Acho que sim. Do ponto de vista orçamentário, por exemplo, eu me lembro, números vagos, eu até te pediria para conferir esses números, mas eu comecei a gestão com algo em torno de 60 milhões de orçamento e entreguei com o orçamento de cerca de 370 milhões. Então, houve aumento em termos de prioridade. Também acho que o fato de que a gente enfrentou o desafio com a Academia, com o CBCE, com o CONFEF, e a gente não teve medo de defender a tese de que o projeto social esportivo podia ter qualidade metodológica e pedagógica. Eu acho que também aumentou o reconhecimento do programa. Nos primeiros debates que participei à frente do Segundo Tempo, as pessoas diziam, “olha aqui, nós não esperamos nada do Segundo Tempo”. A educação física olhava para o Segundo Tempo como se fosse algo que desviava dinheiro de um projeto sério. E quando minha gestão termina, tive a oportunidade de conviver com opiniões do tipo, “olha, o caminho é esse, não podemos parar, tem muito que ser feito ainda, mas o caminho é esse”. Vejo que aí se altera uma percepção. Nós, também, no meio do caminho, percebemos e procuramos enfrentar, na medida do possível, o problema do ente executor, porque quando eu assumi tinha muito protagonismo, eram majoritárias, as parcerias com ONGs, organizações não governamentais. Num primeiro momento há um chamamento à parceria dessas ONGs, mas num

segundo momento a gente percebe que isso vira um entrave para que o Segundo Tempo cumprisse fielmente o seu propósito, e a gente procurou ir reorientando isso, através de um novo modelo de conveniamento e da própria priorização de recursos para entes públicos. Essa contradição que nós flagramos no curso chega a um nível máximo, exacerbado, no final da minha gestão, mas sobretudo na gestão seguinte, quando estoura uma crise com as organizações não governamentais. É engraçado como há aquela coisa como quando você vê uma estrela, você sabe que o brilho da estrela foi de milhares de anos atrás, e a crise do Segundo Tempo, a gente estava vendo a crise, obviamente, mas era de uma estrela que tinha morrido anos atrás, porque a crise do Segundo Tempo é uma crise de antes do choque de gestão, o mais agudo da crise foi o convênio com o João Dias, aquele policial militar da Federação de Kung Fu de Brasília. Aquela crise nós tínhamos identificado o problema, ido atrás dos indícios, auditado o projeto, rescindido o contrato, colaborado com a polícia, que prendeu o cidadão, e quando estoura a crise parece que ela é nossa. Enfim, acho que não propriamente quando eu saio, mas sobretudo na gestão seguinte, o nível de importância atribuído ao Segundo Tempo despenca. Mas despenca, na minha opinião, não como prova de um caminho errado, de uma estratégia errada, mas porque ele não teve maturidade, não teve musculatura e consistência para enfrentar a crise. E acho que, inclusive, porque se abriu mão do debate. Na crise prevaleceram, na minha humilde opinião, de quem viu de fora, prevaleceram aspectos de imagem, de política e tal, e se abriu mão do debate. Isso, para mim, foi a derrota, nós devíamos ter feito o debate. Qual é o Segundo Tempo e qual é a crise que nós estamos enxergando? Mas a condução do Ministério, à época, conscientemente ou não, optou por outro caminho. Para mim, foi o que destruiu o Segundo Tempo. Portanto, na minha opinião, na gestão seguinte, os níveis se alteram para pior. Eu encontro prefeitos da minha época de Secretário que dizem para mim que hoje têm vergonha de dizer que faziam o Segundo Tempo. E é uma pena, porque a gente deveria ouvir das pessoas que elas tiveram orgulho de viver essa experiência. Infelizmente, a condução da crise eu acho que levou a isso. Isso demonstra que no âmbito dos projetos sociais, pela alta incidência do fator político-eleitoral, a imagem às vezes é colocada em detrimento da qualidade do projeto político-pedagógico. Então, é duro quando você está bem, porque querem tirar o máximo, e também quando você está mal, porque é descartável. Quando o que orienta é um objetivo que se vale do esporte pedagogicamente enquanto ferramenta e tal, mas no fundo, no fundo, se tem um outro objetivo... no sucesso isso é ruim, e na crise, nem se fala.

[Pesquisador] A parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul possibilitou a composição de uma equipe científico-acadêmica para elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica do PST. Havia outras possibilidades? Quais? Por que a "aposta" nessa possibilidade? Na sua gestão, a parceria atingiu os objetivos propostos?

[Entrevistado] Primeiro, era preciso escolher um caminho, da parceria ou de um corpo próprio, que fosse constituído no âmbito da Secretaria. Antes de falar propriamente da UFRGS... eu optei pelo caminho da parceria por dois motivos. O primeiro por ser difícil você criar mecanismos administrativos para criar um

corpo próprio. Imagina abrir um concurso público e ter servidores públicos vinculados ao Ministério. Eu iria demorar três, quatro, cinco anos, talvez nunca conseguisse viabilizar um concurso para esse fim. Então, havia uma barreira administrativa, o que nos sugeria a parceria como melhor cenário. Mas o segundo motivo não era administrativo, mas uma visão de mundo. Eu, embora seja um paradoxo, eu sou um acadêmico frustrado. Meu caminho não passou pela universidade, mas eu sempre compreendo a universidade, o papel dela diante da sociedade. A despeito da fama que às vezes ela leva... a universidade às vezes tem a fama de ser um corpo estanque, apartado, intramuros, e que não vive os dilemas e as contradições da sociedade. Eu sempre procuro ver a universidade como um elemento vivo da composição de uma sociedade, de qualquer sociedade. Como toda a sociedade necessita de um aparato de força, um exército, eu acho que a universidade é um elemento dinâmico das sociedades modernas, da sociedade como um todo. Então, a parceria com as universidades partiu de um conceito, qual seja, de que na universidade eu alcançaria aquilo que de mais qualidade existisse no campo da elaboração, do pensamento, do ensaio, da experimentação, da capacidade analítica, da capacidade crítica. E também era uma forma de ir ao encontro da crítica, porque quando eu chego no Segundo Tempo eu procuro ver... “onde é que eu me situo aqui”?... eu intuí que se eu me afastasse da universidade a crítica iria atrás de mim, qualquer que fosse o caminho que eu escolhesse. Então, eu me lembro, o presidente do CBCE na época, Fernando Mascarenhas, no primeiro debate que eu tive com ele, que ele veio com a opinião formada, as coisas para ele estavam todas prontas. Em vez de eu tentar convencê-lo do contrário, disse, olha, eu queria convidar o CBCE para dizer o que acha, vamos debater. Bem, sobre a parceria, obviamente, isso tinha que ter operacionalidade, efetividade e eficácia. Portanto, não poderia ser um diálogo aleatório e espontâneo com a universidade. Talvez, a gente não tivesse produzido os resultados que se produziu se fosse só um grupo de amigos debatendo. Tinha que dar forma, e o que a gente encontra na parceria com a UFRGS é um corpo extremamente qualificado, que dá forma para isso. Porque a equipe pedagógica propriamente dita, aquela que foi capaz de produzir conhecimento, ela não é propriamente da UFRGS. O convênio possibilitou reunir pessoas de diferentes universidades, de diferentes Estados brasileiros, com diferentes vivências. Mas sem dúvida nenhuma coube à UFRGS dar organicidade para isso, por meio de uma parceria com a SNEED. Então, o mérito da UFRGS, sem dúvida nenhuma, foi ter tido a capacidade de dar eficácia para aquele propósito que nós tínhamos, sem o que, seguramente, a gente não teria atingido os resultados que atingiu. E, mérito e capacidade maior, na minha opinião, da Gianna, que era a diretora do Segundo Tempo na época, que soube montar uma equipe irrepreensível, se valendo da capacidade que a parceria garantiu. Uma equipe engajada, disposta ao debate, disposta ao contraditório. Eu me lembro, eu conheci a equipe em Maringá, foi a primeira vez que eu me dirigi à equipe, ainda quando não tinha a conformação que adquiriu depois, de acompanhamento, era tão somente formada naquele momento para preparar um modelo pedagógico para a capacitação. E os desafios lançados para a equipe naquele momento foram perfeitamente absorvidos, assimilados. E tinha muito contraditório, vindo de vivências diferentes, da UEL, da UEM, da própria UFRGS, um trabalho já reconhecido na UFRGS na área de detecção de talentos, com o professor Gaya, um trabalho

também bastante avançado com a escola da bola, na UFMG, então, tinha diversas vertentes, não era uma unanimidade. E acho que tive um time que assimilou os desafios e trabalhou em torno deles. Portanto, eu acho que a minha aposta na possibilidade tem a ver com essa visão, e seguramente atingiu os objetivos propostos. O que não significa que terminou o trabalho, quero crer que há muito que fazer ainda. Que dirá cinco anos atrás, quando eu deixei. Eu não acho que terminou o trabalho, mas atingiu fase a fase os objetivos propostos. Na primeira fase, que era a gente ter um mínimo de proposta pedagógica que não deixasse o programa parar, depois uma visão clara da evolução que essa proposta pedagógica deveria assumir, uma proposta de capacitação com um modelo que foi para a base, capacitar na ponta, enfim, partimos de um modelo de capacitação para um modelo muito mais amplo, muito mais abrangente, de acompanhamento pedagógico, de controle, de monitoramento, no qual a capacitação era parte, mas não mais um fim em si mesmo. A gente vê de maneira muito mais integral a contribuição dessa equipe formada em torno da UFRGS.

[Pesquisador] Ações como a redução do número de beneficiados por núcleo (de 200 para 100), a construção de uma proposta pedagógica e de um processo de acompanhamento e monitoramento das atividades são medidas que primam pela qualidade, mas produzem resultados de médio e longo prazo. O que levou o Sr. a tomar medidas como essas?

[Entrevistado] Veja, a pergunta já guarda a resposta. Eu busquei qualidade. Quando eu cheguei à conclusão de que o Segundo Tempo não ia atender a 50 milhões de crianças, eu passei a vê-lo como um modelo. E um modelo, que de fato se estabeleça como tal, que oriente municípios, que oriente os Estados, que pudesse ter força para disputar recursos no MEC, ou mesmo que pudesse disputar novos recursos no Governo Federal. Todas essas dimensões que eu falei, a cabeça do Prefeito, a cabeça do Governador, a cabeça do Presidente, do Ministro da Educação, todos esses... quando fossem avaliar uma proposta minha, de que era preciso assumir como desafio estratégico transformar o esporte educacional em política de Estado, iam me pedir para ver um modelo. Então, para mim, era inconcebível que o modelo não fosse de excelência. Por que, é que nem o salão do automóvel... você vai lá para ver o que tem de melhor, de mais avançado, para que a partir de um modelo sólido, consistente, possam derivar outras experiências, que não sejam obrigatoriamente iguais, mas o modelo é forte. E o modelo que nós tínhamos não era forte, não se sustentava nem administrativamente nem pedagogicamente. Então... ah, o modelo que eu tenho é forte... tá bom... quem é o profissional que atua? Ah, é o profissional de nível médio... bom, mas por quê? Ah, porque a realidade de algumas cidades impede que seja um profissional. Eu nunca fechei os olhos para isso, mas eu preciso dizer o seguinte, eu sempre concebi o modelo que não prescinde do profissional de educação física, cidade que não pode ter é exceção. Mas como é que eu posso dizer que o modelo do Governo Federal, do Governo do Brasil, é o profissional de nível médio, e depois eu querer convencer a sociedade de que o profissional de educação física é importante, de que o prefeito tem que contratar esse profissional, se o meu modelo não é esse. Ah, outra coisa, eu tenho um modelo... olha... vamos tentar criar uma

grade, de maneira que um profissional de educação física tenha condições de exercer com qualidade o seu trabalho, e isso pressupõe eu ter parâmetros de atendimento. Se eu exponho o profissional de educação física ao trabalho com 200 crianças, com material esportivo de baixa qualidade, sem capacitação e ainda assim quero qualidade... me parece incoerente. Então, primar pela qualidade não era uma vaidade, primar pela qualidade era uma estratégia, a estratégia de transformação do Projeto Segundo Tempo num modelo de inclusão social pelo esporte que pudesse orientar a formulação de políticas públicas. E esse, enfim, não poderia ser um modelo rebaixado. Foi isso que me moveu para a condução de um esforço grande de aprimoramento, que comprou briga, ou melhor, que tinha contradição com o objetivo expansionista do programa, evidentemente. Quando você quebra número de atendimentos, quando você aumenta o gasto relativo com mão de obra, com a remuneração de um profissional de nível superior, quando você passa a ter o profissional e mais o monitor... vai contra. Obviamente que a gente atendia menos crianças, mas isso era em favor da qualidade. Mas é engraçado, quando tudo apontava para a gente atender menos crianças, foi quando a gente atendeu mais crianças... um paradoxo.

[Pesquisador] Durante sua gestão, o desenvolvimento da proposta pedagógica do PST contemplou os objetivos traçados para o Programa? Por quê?

[Entrevistado] Eu vou dar uma resposta que guarda uma contradição em si, ou que os otimistas chamariam de dialética, para não dizer contraditória. A política pública prima pela efetividade, pela eficácia e pela eficiência. Na dimensão de política pública eu acho que o Segundo Tempo não atingiu os objetivos. Acho que a gente demonstrou eficácia, que significa a capacidade que a gente teve de escolher caminhos, que a gente demonstrou uma eficiência mediana, visto que alguns processos foram extremamente eficientes, outros nem tanto, e acho que a gente demonstrou uma eficácia baixa. Portanto, eu diria que no ponto de vista da política pública o Segundo Tempo deixou a desejar. É uma resposta contraditória há o entendimento de que se a política pública atender uma pessoa, ela valeu. É como se eu dissesse pra você assim: política pública de saúde no Brasil funciona? E você me dissesse não, e eu te dissesse, olha, mas foi a política pública que salvou uma vida, a gente poderia concluir que uma vida é importante para a política pública. É dialético. Nesse sentido, é inequívoco que merece ser reconhecida toda a capacidade de atendimento do Segundo Tempo, todas as crianças efetivamente atendidas e a capacidade de transformação na vida dessas crianças. Então, o Segundo Tempo cumpre seu papel, porque se ele soube influenciar um grupo de crianças, ou se ele foi capaz de ampliar o repertório de conhecimentos e de movimentos, contribuindo com a formação, promoção da saúde, a inclusão social de crianças e jovens, ainda que fossem de um núcleo... um núcleo que deu certo... e foram muitos mais, muitos e muitos núcleos deram certo... então, é inequívoco, na minha opinião, o valor do Segundo Tempo. Sobretudo quando ele vai se aprimorando pedagogicamente, e a gente não precisa só dizer que o Segundo Tempo valeu porque tirou uma criança da rua, que era um discurso da fase de expansão, o Segundo Tempo vale porque tirou uma criança da rua. Não, vale porque

oportunizou tirar uma criança da rua, porque ampliou o repertório de conhecimentos acerca da atividade física, do movimento para aquela criança, ajudou a formar... à medida em que se qualificou, o Segundo Tempo significou muito mais do que um programa que tira crianças da rua. Desse ponto de vista é inequívoco o seu valor. Mas eu diria que ele deixou a desejar como política pública, sobretudo pela resposta anterior que eu te dei. Por falta de tempo, ou porque ele foi atropelado pela crise, ou pelas duas coisas, ele não se constitui como um modelo efetivo de política pública, portanto, não adquiriu a dimensão que precisaria num país continental como o nosso.

[Pesquisador] Você citou anteriormente algumas possibilidades de propostas conjuntas com o MEC, e fez algumas considerações sobre a contribuição do PST na composição de um modelo de escola de tempo integral. Os primeiros passos de uma parceria com o MEC para a ampliação das possibilidades esportivas na escola foram dados na sua gestão. Como você a concebia naquele momento?

[Entrevistado] Acho que a parceria com o MEC era uma janela de oportunidades. A parceria possibilitava uma escala num patamar inimaginável à estrutura da SNEED. Na minha opinião, a capacidade de atender o país com o Programa Segundo Tempo só se daria através do MEC, esse é o primeiro ponto. Segundo ponto: enfrentávamos o problema de locais de atendimento, porque a dissonância com o MEC na prática nos tirava da escola. Terceiro, o problema orçamentário. O MEC tinha uma capacidade que nós não tínhamos, de contratação de recursos humanos, compra de materiais, de custear tudo isso. Era um mecanismo de repasse de recursos, de força de transformar o Segundo Tempo em lei, de fazer fluir um projeto de esporte pela estrutura escolar brasileira, que o Ministério do Esporte sozinho não teria. Lembro que o principal embate com o MEC, no início das negociações, primeiramente foi mostrar que a gente não estava fazendo escolinha de alto rendimento, e o MEC ouvia isso da nossa boca e não acreditava, ouvia de novo e não acreditava. Aos poucos, foi se convencendo e, em determinado momento viram no Segundo Tempo uma solução para um problema que eles tinham, porque tinham o Mais Educação há dois anos em implantação, que era um projeto de segundo turno que tinha microáreas de esporte dispersas, e aquilo não tinha resultado algum. A escola pedia taekwondo, eles davam kimono, a escola pedia xadrez, eles mandavam tabuleiros, mas não tinha nada que amarrava. Tanto é que, quando a gente vai vencendo a questão da parceria com o MEC, a gente ganha enorme centralidade no Mais Educação. Enquanto a cultura, a dança, a música continuavam dispersas, o esporte chega em bloco, pra dialogar com o Mais Educação. Nós enfrentamos um desafio grande que foi a questão do profissional de educação física, eu acho que a gente só venceu naquele momento o desafio porque nós fomos intransigentes, ameacei romper a parceria se não houvesse o atendimento a essa questão. E eu convenci o então Secretário do MEC, um dia, ele me falando do desafio, escala, escala, escala, atendimento... e eu disse a ele que eu achava que a gente devia pegar essa molecada que já sabe ler e escrever e botar todo mundo de professor nas escolas públicas pra alfabetizar. E ele ficou horrorizado com aquilo, e a Jaqueline Mol, que era coordenadora, ficou horrorizada também, com a

provocação que eu tinha feito. Mas a provocação era justamente pra dizer que o fato de eles quererem dar escala no atendimento não justificava atender de qualquer jeito. Se eles quisessem pegar boleiro, alguém da comunidade, qualquer um, um cara que diz que sabe fazer embaixadinha e, portanto, pode dar aula de esporte, e colocar esse padrão de atendimento, motivados pela necessidade de escala, então que eles fizessem. Mas não podia ter um modelo desse jeito. Tanto é que eu não sei como estão as coisas hoje, mas quero crer que se tiverem optado por isso, foi a vitória da escala de atendimento em detrimento do que o Brasil precisa. O Brasil não precisa de mal atendimento, o Brasil precisa de bom atendimento. É que nem dizer que tem um surto de ebola no Brasil e vamos dar remédio de gripe pra todo mundo. Aí alguém diz assim, mas não vai curar o ebola... aí se diz tudo bem, mas não tem remédio de ebola pra todo mundo, então vai o de gripe, mesmo. Nós precisamos ter um projeto esportivo educacional sério no país, que referencie uma política pública. Ah, mas não dá pra fazer do jeito certo, então vamos fazer qualquer coisa. Não é disso que estamos falando. Eu não abri mão desse debate, e lamentaria muito saber que o programa adotou outro caminho, ou outra prioridade.

[Pesquisador] De forma geral, quais foram os maiores avanços e as maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento do PST durante a sua gestão?

[Entrevistado] Eu colocaria de maneira bem pontual. Os maiores avanços se deram pela capacidade de desenvolver um modelo de proposta pedagógica, e a maior dificuldade se deu no controle e no monitoramento. Eu acho que a gente não deu conta de acompanhar. Às vezes a gente se depara com pessoas que tinham uma avaliação negativa, núcleos que eu fui, que eu visitei, que eu conversava com a equipe pedagógica, com a equipe de acompanhamento, e hoje a gente pega o processo e vê que faltavam indicadores objetivos. Convênios honestos, eu não vou aqui dizer se eram melhores ou piores, tem muito convênio honesto daquela época sendo processado porque os indicadores levavam a conclusões distantes da vivacidade que o programa tinha na ponta. E aí tem um caso clássico, o camarada levava 50 lanches para a quadra ou para o terreno baldio no meio da favela e iam naquela aula 38 crianças. E, obviamente, qualquer um de nós, eu disse isso no TCU, onde estou respondendo a um processo, eu disse Ministro, data vênia, eu não quero crer que o senhor pudesse fazer diferente, mas quando o senhor está num terreno baldio, no meio de uma favela, com 50 lanches, e vão 38 crianças, os outros 12 lanches o senhor distribui. E o Ministério tinha um sistema de controle que pressupunha que o lanche voltava, o presunto saía do lanche, a manteiga saía. O Ministério raciocinava que ainda havia o presunto, o pão e a manteiga. Não se concebia que ainda havia os 12 lanches e que a molecada comia mesmo. Acho que a gente não teve tempo, não sei como está hoje, mas a gente não teve tempo de ter um sistema de acompanhamento que desse conta dessa vivacidade que o programa tem na ponta. Então, o maior mérito é a proposta pedagógica, o modelo, a visão que nós tínhamos, e a maior dificuldade era o sistema de controle e monitoramento, que eu acho que, pelo menos quando eu saí, não estava maduro ainda, na minha opinião.

[Pesquisador] Muito obrigado pela entrevista, e gostaria de deixar o Sr. à vontade para falar sobre algum item que porventura não tenha sido tratado até aqui, ou mesmo complementar alguma resposta anterior.

[Entrevistado] Eu acho que a gente conversou bastante. Estou bem satisfeito. Quando você compilar os dados, se você entender que ficou alguma lacuna, pode entrar em contato, daí a gente pode tratar especificamente algum ponto.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista semiestruturada – Coordenadores

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENADORES DE EQUIPES COLABORADORAS E COORDENADORES DE CONVÊNIOS

Tese: PROJETOS E PROGRAMAS SOCIAIS ESPORTIVOS NO BRASIL: HISTÓRICO, ESTADO DA ARTE E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Capítulo 4 – Analisar o Programa Segundo Tempo como um arquétipo de desenvolvimento pedagógico do esporte educacional.

Objetivo da Pesquisa: Discutir a participação científico-acadêmica no Programa Segundo Tempo e suas possíveis contribuições às ações de intervenção social por meio do esporte educacional.	
Nome	
Cargo Exercido	

1. Considerando a proposta pedagógica do programa, qual a sua opinião em relação à organização e conteúdos apresentados?

2. A proposta pedagógica é realmente aplicável nas diversas realidades dos convênios acompanhados pela equipe?

3. Há pleno entendimento da proposta pelos professores e monitores? Eles conseguem aplicá-la?

4. De que forma você verifica a aplicação da proposta nos núcleos de seu convênio?

5. O material pedagógico produzido pela SNELIS atende às necessidades dos professores e monitores do seu convênio? Eles compreendem e utilizam o material no dia-a-dia dos núcleos?

6. Qual é a sua impressão sobre o material, de forma geral?

7. O convênio participou efetivamente das capacitações gerenciais e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério do Esporte? Como você avalia essas capacitações?

8. Como você avalia o impacto dessas capacitações para as ações desenvolvidas nos núcleos?

9. As ações de formação continuada ofertadas pelo ME contribuem com o entendimento dos fundamentos pedagógicos PST e no desenvolvimento das ações? Em caso positivo de que forma?

10. O que se espera desse processo? Em sua opinião essa formação trabalhada é visualizada no cotidiano de ações?

11. Você percebeu evolução na proposta pedagógica do PST desde o início da sua participação do programa até o momento?

12. Você percebeu evolução na efetividade nessa proposta junto aos professores e os alunos do programa, desde o início da sua participação até o momento?

13. Em relação às avaliações in loco, as visitas realizadas pela EC produziram efeitos na aplicação da proposta pedagógica do PST no seu convênio? Em caso positivo, quais foram?

Doutorando: Claudio Kravchychyn
Orientador: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com o Coordenador de EC 1 – Realizada em 09/10/2014

[Pesquisador] Considerando a proposta pedagógica do programa, qual a sua opinião em relação à organização e conteúdos apresentados por ela?

[Entrevistado] Eu acho que a Proposta Pedagógica do PST vem sendo desenvolvida há bastante tempo, e ela tem um enfoque muito importante, muito interessante na questão do desenvolvimento do esporte e das atividades esportivas. Eu acho que a organização dela é bastante interessante no seu formato e execução dentro da comunidade. São conteúdos pertinentes, eu acho que cabe ressignificar algumas questões que estão hoje em dia num contexto mais amplo. Por exemplo, a sustentabilidade, como a gente pode trabalhar com esse tema dentro do nosso conteúdo, dentro do PST. Eu acho que é interessante, por que a gente chega ao encontro com o interesse das comunidades, e o propósito do PST é muito importante, a gente consegue desenvolver e trabalhar a educação através do esporte nas comunidades. De uma forma bastante geral, eu acho que a organização está adequada, os conteúdos devem ser reajustados, eu acho que a grande parte deles é de suma importância, principalmente as questões envolvendo a deficiência e os direitos iguais, mas tem alguns conteúdos que a gente pode trazer e melhorar essa questão e os propósitos do PST. Complementos, pois essa proposta pedagógica que em vigência, eu acho que está adequada.

[Pesquisador] Ainda em relação à proposta pedagógica, ela é realmente aplicável nas diversas realidades dos convênios acompanhados pela equipe?

[Entrevistado] Quando a gente visita um núcleo, a gente sempre espera olhar aquele enfoque nosso, do esporte educacional. Infelizmente, a carência hoje de profissionais que têm essa conscientização gera de situações complexas. A gente trabalha de uma forma bastante interessante, ela pode ser aplicável nos diferentes contextos, só que isso depende muito da pessoa que está lá na ponta, que é o ator social. A gente vem com um enfoque interessado nas mudanças, essa é a função do projeto social, mudar as realidades. Mas o ator social é aquele que vai colocar em prática ou não. E, na realidade em que a gente vive, eu já acompanhei convênios pequenos, mas muito bem administrados, tanto na questão geral como também pedagogicamente, e que a gente teve ótimos resultados. Mas tem convênios também que a gente chegou ao cúmulo de encontrar coordenadores pedagógicos com uma péssima prática pedagógica e humana. Então, a proposta pedagógica é muito interessante, e eu acho que a gente tem que focar muito no coordenador pedagógico. Infelizmente, nos convênios que a gente tem a realidade, ele acaba muitas vezes assumindo o papel do coordenador geral. Então, se a gente tem o trabalho efetivo do coordenador pedagógico, eu acho que não importa se o convenio é grande ou pequeno, se o núcleo é numa escola ou numa comunidade de bairro, a gente consegue desenvolver um bom trabalho.

[Pesquisador] Os convênios que você acompanha tiveram acesso aos materiais pedagógicos que a SNELIS produziu para serem utilizados pelos RHs do Programa? Em caso afirmativo, como ocorreu esse acesso e quais os mais utilizados?

[Entrevistado] Eles tiveram acesso aos materiais, os convênios que já estavam a um bom tempo e não tiveram acesso aos planos pedagógicos atuais, a gente fez o download do link e enviamos para todos os convênios, então eles tiveram o acesso. A gente trabalhou muito com os coordenadores pedagógicos, que esse acesso a esse material, fosse disponibilizado aos professores, para que pudessem ter uma situação de como eles podem trabalhar no programa. E através do livro, através do download eu acho que eles tiveram acesso. E o mais utilizado atualmente é o caderno de atividades, aonde eles têm os modelos de atividades e eu sempre enfoco que aquilo não é uma situação engessada, que eles têm e devem fazer qualquer situação de adaptação para os diferentes núcleos que eles atendem.

[Pesquisador] E os professores e monitores fazem uso efetivo desses materiais? De que forma você constata isso?

[Entrevistado] Fazem sim. Quando a gente faz a visita, a gente olha o planejamento de atividades, seja um planejamento quinzenal, como eu falo para os convênios para a gente fazer, ou plano de aula, de atividades e vemos que sempre tem modelos e descrições de atividades no desenvolvimento das aulas ou mesmo nas situações iniciais ou finais, e a gente vê que há a utilização desses materiais pedagógicos, e que eles buscam informação e eles necessitam dessa informação. Às vezes eu fico apreensivo se eles conseguem, a partir desses modelos, se utilizarem de outras ferramentas, ou seja, sair daquele modelo, daquele propósito, e fazer adequações que eles percebam nos núcleos. Isso é uma situação que eu não tenho clareza se eles conseguem sair do modelo.

[Pesquisador] Os materiais didáticos disponibilizados pelo PST têm uma linguagem acessível, clara e objetiva, e atendem as necessidades dos profissionais atuantes nos convênios? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, por quê?

[Entrevistado] Eu acho que o primeiro livro não tinha uma linguagem acessível para as professores, porque são pessoas que não assimilaram o hábito, a rotina da leitura, isso é próprio da nossa área. A linguagem era difícil até para quem estuda mais, mas com o decorrer do tempo, os novos livros, principalmente a partir de 2011-2012, o caderno pedagógico foi bastante interessante a acessibilidade para as pessoas, uma linguagem clara, objetiva e tudo mais. Os novos livros atendem as necessidades dos profissionais, a linguagem, eles conseguem observar a situação, as atividades, o propósito do programa e do livro acho que eles conseguem aplicar. Mas, até o livro Fundamentos do Programa Segundo Tempo, eu acho que ele está com uma

linguagem bastante truncada, mesmo para aquelas pessoas que estudam, que gostam da leitura do esporte em si.

[Pesquisador] Como você avalia as capacitações gerenciais e pedagógicas disponibilizadas pelo ME? Os RH dos convênios têm participado dessas capacitações?

[Entrevistado] A capacitação gerencial é de suma importância. O problema é que até pouco tempo atrás demorava muito entre a capacitação gerencial e o inicio efetivo das atividades. Também há uma mudança grande de coordenadores. Eu já tive dois convênios esse ano, os coordenadores gerais dos convênios não fizeram a capacitação gerencial, isso atrasa o processo, porque eles são as pessoas que precisam ter um entendimento geral do programa. Então havia uma troca muito grande desses coordenadores gerais do programa. Quanto à capacitação pedagógica, a nossa Equipe Colaboradora agora trabalha apenas com o modelo EaD + presencial. Eu acho que houve uma melhora significativa na percepção. Os professores relutam no primeiro momento, dá mais trabalho... mas lá na frente admitem que foi melhor, que gostaram, que foi interessante. E a parte prática, a gente consegue desenvolver de uma forma bastante lógica. A gente pede que o convênio leve um grupo de 30 crianças, e que um professor e um monitor desenvolvam uma atividade de 40 minutos. Os professores da equipe colaboradora, juntamente com o grupo da capacitação, analisam a aula, quais foram os pontos positivos e os pontos que a gente precisa colaborar mais pra que eles consigam desenvolver as ferramentas do esporte educacional. E a partir dessa aula, desenvolvemos a capacitação com foco na realidade deles. A gente tem desenvolvido dessa forma a nossa capacitação local dos convênios. Então de forma geral, todo mundo tem participado, eu cobro muito a capacitação EaD. Os colaboradores da equipe fazem uma capacitação muito oportuna, a gente tem dois professores que são responsáveis por essa capacitação, e eu cobro muito deles também, dos convênios, a participação efetiva. Há algumas dificuldades, como, por exemplo, o acesso à internet.

[Pesquisador] Você vê que essas capacitações contribuem para o entendimento dos fundamentos pedagógicos do programa e no desenvolvimento das ações?

[Entrevistado] Sim, com certeza contribuem, como eu falei, principalmente nesse formato de capacitação mais recente, a gente vê que o entendimento dos fundamentos pedagógicos do programa são mais compreensíveis, a gente vê que tem mais impacto na atitude, nas ações quando a gente vai fazer a visita in loco. A visita in loco é um espaço muito importante dentro da ação da EC que é quando a gente consegue ver a materialização do que a gente viu na capacitação, no currículo, no processo de formação deles, de capacitação deles. Mais uma vez, essa evolução que se teve na produção do material e no formato da capacitação está bem correlacionada com o desenvolvimento das ações de uma forma mais efetiva. Eu acho que a gente está numa crescente bem importante pra fazer uma análise do que tem sido feito desde 2008.

[Pesquisador] O que se espera desse processo? Em sua opinião essa formação trabalhada é visualizada no cotidiano de ações?

[Entrevistado] O que a gente sempre espera de um convênio que trabalha com crianças, com vulnerabilidade social, é que a gente faça diferença, isso é o que mais espero. A educação através do esporte, que o esporte seja uma ferramenta de inclusão social, uma ferramenta educacional. Essas crianças são marginalizadas no contexto, então ter um projeto social nesse nível, nesse impacto, a gente espera sempre que o final desse processo, dessa capacitação, dessa formação continuada é uma proposta de aula através do esporte educacional que seja importante na formação cidadã das crianças, uma questão mais crítica, que a gente consiga fazer com que essas crianças sejam criticas na sociedade em que elas vivem. Uma criança que teria ética no esporte, que ela leve essa ética para fora do esporte, uma criança que entende o quanto o contexto da inclusão é importante dentro do esporte, que elas consigam levar esse contexto de inclusão para fora do esporte. Eu acho que a gente visualiza isso nas visitas, embora a visita seja aquele recorte de um núcleo de ações desenvolvidas pelos núcleos. Nas visitas a gente consegue visualizar que muito do que a gente prega da capacitação a gente encontra da realidade dos núcleos, a gente encontra no resultado final.

[Pesquisador] Você percebeu evolução na proposta pedagógica do PST desde o início da sua participação do programa até o momento? Em caso positivo, por que você entende que essa evolução ocorreu?

[Entrevistado] Sim, eu percebi uma evolução do PST desde o inicio da minha participação do programa ate os dias atuais. Eu acho que essa evolução é bem consistente através de dois diferentes enfoques que eu faço agora. O primeiro enfoque é através da capacitação e da formação continuada dos convênios. Eu acho que um ganho muito grande pra evolução do programa em si, para que a gente consiga atingir os objetivos e chegar numa comunidade carente e fazer uma transformação social através do esporte, eu acho que essa nova formação EaD+presencial, a gente teve um ganho substancial. Outro ponto é o material pedagógico que foi produzido nos últimos anos, ele deixou de ser uma linguagem muito complicada para aquelas pessoas que não tem hábito ou tempo para se dedicar à leitura e alguma resistência em buscar novos conhecimentos pra algumas situações mais próximas a realidade, ou seja, através de exemplos de jogos, praticas de ensino no esporte, de como trabalhar com a dimensão de conteúdos (procedimental, conceitual, atitudinal), a importância dessas dimensões. Eu vejo que houve uma melhora significativa nesses dois aspectos. E outra melhora que não tem tanto a ver com a proposta pedagógica, foi a duração dos convênios. Como a gente trabalha com convenio em apenas 1 ano, a gente tem uma dificuldade maior em ver que essa proposta melhorou e chegou no objetivo final, e quando a gente atende um convenio de 24 meses, a gente tem essa percepção melhor, que a gente conseguiu atingir o objetivo final.

[Pesquisador] Você percebeu evolução na efetividade dessa proposta junto aos professores e os alunos do programa, desde o início da sua participação até o momento?

[Entrevistado] Sim, eu acho que houve uma evolução tanto dos materiais, como eu disse na questão passada, como também da efetividade. Quando a gente chega com uma linguagem mais próxima aos núcleos, eles tendem a conseguir contextualizar melhor a situação prática deles nos convênios. Então com a evolução dos materiais pedagógicos, os professores e monitores conseguem trazer situações nas visitas, que houve uma efetividade muito importante na pratica pedagógica nos convênios. A gente consegue ver que o esporte deixou de ter aquela questão tradicional da prática pela prática, e com essa evolução de temas, formação e capacitação, eu acho que a gente conseguiu chegar efetivamente nos núcleos. Trabalhando a questão dos direitos, das desigualdades sociais.

[Pesquisador] Em relação às avaliações in loco, as visitas realizadas pela sua EC produziram efeitos na aplicação da proposta pedagógica do PST nos convênios? Em caso positivo, quais foram?

[Entrevistado] Sim, produzem efeito. Um efeito que a gente observou principalmente nos primeiros convênios era a questão do planejamento das atividades. Que sejam atividades planejadas e discutidas, pelo menos num nível macro dentro do convenio. A gente vê que houve uma diferença. Quando a gente faz a visita, a gente percebe que há planejamento, há uma sequência, há planos quinzenais de atividades que trabalham essa questão da proposta pedagógica do PST. Então eu acredito que seja fruto também das avaliações in loco, nelas a gente tem essa função. E quando a gente faz essa visita, a gente procura desmistificar a imagem do fiscal do ME. Eu procuro sempre quebrar o gelo, conversar, e buscar soluções, oportunidades dentro do próprio núcleo. Às vezes as pessoas que trabalham no núcleo não conseguem observar que podem desenvolver determinadas atividades, que gerem situações propicias de educação para as crianças. Então eu acho que, essa questão das visitas ajuda muito no planejamento das atividades. Quando a gente faz as visitas, e tem por si só o relatório final, a gente observa uma ação efetiva dos convênios em buscar uma melhoria no seu planejamento de atividades durante o período que a gente faz o acompanhamento.

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com o Coordenador de EC 2 – Realizada em 09/10/2014

[Pesquisador] Considerando a proposta pedagógica do programa, qual a sua opinião em relação à organização e conteúdos apresentados por ela?

[Entrevistado] Eu acho a proposta pedagógica muito boa, a fundamentação teórica dela, eu acho que é bem coerente com o projeto e eu acredito tenha alguns problemas na transposição da proposta para a pratica pedagógica. Mas eu acho que esse deva ser um ponto a ser tratado em outras questões... mas de maneira geral, eu acho que ela é bem organizada, eu acho que os conteúdos não é a crítica que eu falaria, olha: os conteúdos que estão presentes ali não são coerentes com o que o programa pretende atingir, esse não é o grande problema. Eu vejo que ela atende as necessidades que a gente tem que contemplar, tendo em vista que o programa vai trabalhar o esporte educacional mas não vai ficar tão só no esporte, então, eu acredito que tanto em organização, quanto conteúdos, estão coerentes com a proposta.

[Pesquisador] Agora a gente vai abordar aquela parte que você citou na questão anterior... essa proposta pedagógica ela é realmente aplicável nas diversas realidades dos convênios acompanhados pela sua equipe?

[Entrevistado] OK... eu acredito que sim, ela é aplicável às realidades, ela traz alguns elementos que são universais, então quando você trata questões de gênero, pedagogia do esporte, você trata de dimensões de conteúdo, aprendizagem motora, você tá trazendo alguns elementos que são universais então não vão destoar de uma região para a outra. Facilmente adequados a cada contexto, então eu não vejo como sendo um problema sabe? Essa transposição ocorre ou deveria ocorrer deveria ocorrer facilmente, eu acho que a incongruência tá muito mais relacionado à formação do RH, que acho que vai ser tratado em outra questão, em outros pontos do que da proposta em si.

[Pesquisador] E você acha que os professores e monitores conseguem aplicar esta proposta pedagógica? Eles têm essa dificuldade nesse sentido?

[Entrevistado] Eu acho que eles têm dificuldades... isso é o grande nó, eu acho que eles têm uma formação e história de vida que destoa muito dessa proposta do Segundo Tempo. E acaba que as referencias deles são muito mais forte do que eles vão ter acesso, por uma capacitação ou por materiais, né? A grande dificuldade é essa transposição para o uso de um material que eu acho que poderia sofrer algumas adequações, mas eu acho que é um material bom, tá?... Pra uma realidade que as pessoas não têm conhecimento, para que ajudem eles a traduzirem o que é essa prática pedagógica.

[Pesquisador] Como você acha que possível superar essa situação?

[Entrevistado] É... a gente realizou um projeto piloto em um dos convênios que a nossa EC acompanha e no ano retrasado... mas... eu entendo que tenha dificuldade de aplicar isso em larga escala porque a gente fez um acompanhamento mais regular com esse convênio, e nós fizemos uma negociação com a coordenação do convênio para implementar o projeto piloto, fizemos visitas regulares, e nestas visitas a gente passava o dia com o RH, discutindo com eles qual seria as demandas, qual seriam os maiores dilemas, foi assim que a gente chamou, qual seriam os maiores dilemas para enfrentar para colocar em prática o que a gente acreditava, que seria o melhor para aquela comunidade. E aí a gente conseguiu atingir alguns desses pontos, né? Nas reuniões, a gente planejava com eles, colocava em prática e depois avaliava. Acredito que, assim, uma alternativa seria um acompanhamento mais regular e mais próximo, partindo das demandas do convênio e não um formato que a gente leva as respostas prontas para eles.

[Pesquisador] Agora a gente vai entrar nas questões dos materiais pedagógicos, livros, cadernos didáticos. Os convênios que você acompanha tiveram acesso aos materiais pedagógicos que a SNELIS produziu e, em caso afirmativo, como ocorreu esse acesso e qual são os mais utilizados?

[Entrevistado] Bom, acesso eles tiveram, eles receberam, né? O material foi trabalhado durante a capacitação, não todos os materiais, mas parte deles foi trabalhado. É... bom, como que acorreu esse acesso, né? Eu acho que a partir da capacitação que eles passaram a conhecer alguns dos materiais, principalmente o “fundamentos pedagógicos”, que vai nortear, todo o processo de capacitação e tudo mais, e a partir dali foi tudo apresentado também. No mais, eu destacaria o CAP e também algum dos materiais o Recreio [nas férias], mais... eu percebo que o “Fundamentos Pedagógicos”, que norteia a capacitação, fica um pouquinho mais claro pra eles, eles ficam mais próximos. O CAP fica mais como receita. O livro novo do Pablo, que eu não me lembro agora, manual de praticas desportivas, alguma coisa assim. Ele chegou muito no final, então não deu tempo da gente trabalhar, a gente recomenda, fala que tem online, porque a gente não teve nem pra distribuir e o material que também ta chegando do esporte da escola, tem recomendado, tem falado para o pessoal acessar o site, é um material muito bom. Mas assim, a gente não consegue identificar tanto como intervenções, quando a gente visita os núcleos, a gente não vê eles planejando aula com o material, eles citam, eles falam, conhecem, mas não assim, um elemento concreto, “esse exercício eu tirei dali ou daqui”.

[Pesquisador] Essa é até nossa próxima questão. Se os professores e monitores fazem uso efetivo desse material e de que forma você constata isso.

[Entrevistado] É como eu te disse agora, nas visitas in loco, a gente vê as aulas deles preparadas muito baseadas naquilo que eles apreenderam de anos atrás, na graduação, nas experiências de histórias de vida... e a gente costuma recomendar, falar olha... você tá muito baseado nas lógicas dos fundamentos técnicos, o Segundo Tempo vem propor uma abordagem tática, a partir de situações-problema, o material pode te auxiliar... o que a gente vê de diferente é algo que a gente falou na capacitação. Às vezes é até a mesma atividade, o mesmo jogo que a gente passou na capacitação que era pra ser um exemplo, e a partir do qual era pra eles extrapolarem e buscarem outros... às vezes eles guardam pra usar na visita para mostrar que de alguma maneira eles estão alinhados com a proposta, mas os convênios que a gente acompanha, muito pouco assim eu consigo identificar é do material, você identifica assim, às vezes eles fazem o jogo da velha, porque está na vídeoaula do Pablo, e por ser uma atividade diferente, vai aparecer. Mas se professores e monitores montam os planos de aula, aparecendo atividades do CAP e de algum outro material eu não consigo identificar.

[Pesquisador] Você acha que esse material tem linguagem acessível, clara e objetiva, atendendo as necessidades desses monitores? Ou que esse uso, ou não uso, como você expõe, se dá por causa desse fator?

[Entrevistado] Eu acho que a linguagem não é o maior dos problemas, eu acho que o pessoal não tem o hábito de ler, esse é o problema. Quando eu falo pessoal é de uma geração, é de uma juventude que está muito refém de ideias prontas, de redes sociais, monta aula a partir de facebook, youtube, então eu acredito que a linguagem escrita, só ela, dê conta de atender, de estabelecer um diálogo com esse público e, às vezes, é pelo fato da gente ter muito material, né? E às vezes acaba nem evoluindo, a gente fala, olha, tem o caderno pedagógico, tem o material do esporte da escola, o “fundamentos do Programa Segundo Tempo”, recreio nas férias, e às vezes a pessoa tem dificuldade de se orientar no meio de tanta coisa, que ela pega o tamanho, o tanto de calhamaço de papel e... muita gente tem preguiça mesmo de ler. Então talvez, outra linguagem além da linguagem escrita, acho que poderia favorecer uma utilização maior, que talvez teria uma utilização maior. Às vezes não é nem a linguagem, a descrição não é o maior dos problemas, mesmo assim, o capítulo que fala do esporte no livro de fundamentos, escrito pelo Pablo, ele usa um referencial mais pesado, não é todo mundo que dá conta de compreender, na? Mas quando você pega os materiais com repertórios de atividades, realmente fica mais fácil, mais claro, mas ainda tem uma sobrecarga de textos extensos, que o pessoal tem dificuldades.

[Pesquisador] Como você avalia as capacitações gerenciais e pedagógicas disponibilizadas pelo ME? Os RH dos convênios têm participado dessas capacitações?

[Entrevistado] Bom começando de trás pra frente, eles tem participado sim, de maneira geral, tive uma adesão quase que completa dos RHs. Eu acho que a grande dificuldade é depois... como que depois eles se apropriam deste

conhecimento. A participação é grande, outro problema que a gente tem é a rotatividade. Então nem sempre a pessoa que participou da capacitação é a pessoa que vai estar no núcleo quando a gente for visitar, a gente já viu uns casos desses. Mas assim, avaliando o formato da capacitação e o conteúdo, eu penso que a grande dificuldade é que tem uma overdose de conteúdo para dois dias. Conteúdos que são importantes e que têm uma linguagem até certo ponto acessível, mas é uma graduação em dois dias, é um bombardeio de informações. E eles saem deslumbrados com tudo aquilo, falando: “nossa quanta coisa e quanta informação”, e eles têm dificuldade de digerir tanta coisa, até porque fazem uma avaliação e acertam 70%, até 80% talvez. Agora, mas quando a gente vai visitar e pergunta o que eles lembram da capacitação é difícil extrair alguma coisa, pra eles lembrarem de 3 pontos precisa de uns minutinhos de palestra, teve vivência, teve discussão de tal coisa, às vezes tem que por palavras na boca deles, porque se não eles não vão conseguir lembrar. Então eu acho que teve overdose de temas, uma racionalidade técnica igual ocorre nos cursos superiores, a gente ouve muito pouco eles, sabe muito pouco das demandas que eles têm.

[Pesquisador] Como você avalia o impacto dessas capacitações para as ações desenvolvidas nos núcleos?

[Entrevistado] Eu acho que o impacto é muito baixo, infelizmente. A maioria das coisas que a gente fala na capacitação e que a gente apresenta, a gente tem dificuldade de ver depois no dia-dia deles, tirando os aspectos que tão mais ligados na parte administrativa e são cobrados na visita, lista de chamada, plano de aula, o PPN tá lá... eles sabem que vão ser exigidos e vão ser cobrados relatórios, principalmente após a primeira visita. A gente vê que eles planejam que colocam avaliação e tudo, mas eles têm dificuldade de dar sentindo pra isso, o plano de aula nem sempre está articulado com uma proposta, não tem uma articulação entre conteúdo e avaliação. Então, eu vejo que tem uma dificuldade em traduzir as questões que acontecem na capacitação, o que acontece no dia-dia dos núcleos. E aí eu volto a insistir na questão de projeto piloto de acompanhamento, de 3 meses mais próximos, e ali a gente conseguiu ver as coisas acontecerem, avaliação, a gente viu eles conseguindo, dando sentido aos objetivos, assim por diante.

[Pesquisador] Você acha que esse processo da capacitação ele contribui com o entendimento da proposta dos fundamentos do programa segundo tempo e o desenvolvimento das ações?

[Entrevistado] Quando a gente pergunta isso aos professores, eles respondem ah... depois da capacitação eu entendi o que é o Segundo Tempo... eu achei que era mais um treinamento, eu achei que era mais escolinha de esporte, e a gente contribui mais com um choque de realidade. E a gente fala, olha, o que vocês conhecem de propostas pro ensino do esporte não está de acordo com a proposta do Segundo Tempo. Então eu vejo assim, que tem uma contribuição, mas tem problemas, aspectos negativos também.

[Pesquisador] Vamos falar um pouquinho mais do lado negativo...

[Entrevistado] Eu acho que é a quantidade de conteúdo, muito grande. Parece um curso superior de dois dias, e muitos conteúdos que passamos ali eles falam que nunca viram na faculdade, são muitos conteúdos, tem que vencer o roteiro, tem que apresentar deficiência, aprendizagem motora, até porque depois eles têm que prestar conta sobre isso. E pouco tempo para digerir os conteúdos. A gente consegue uma pra hora trabalhar com planejamento, e ali a gente está no final do processo, acaba sobrando muito pouco tempo para entender a realidade deles para depois estabelecer uma relação isso que a gente tá ensinando, construindo com eles ali, como isso se traduz em determinando núcleo, então o problema maior é conciliar tempo e quantidade.

[Pesquisador] Você citou que eles fazem o PPN. A grade, o horário, algumas solicitações que são necessárias na capacitação. Em relação a esses procedimentos, os convênios que sua equipe acompanha, eles têm mantido um processo de formação continuada de reuniões semanais, reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento?

[Entrevistado] De uma maneira geral não. A gente tem insistindo muito, que esse momento é privilegiado para que eles consigam avançar nas práticas, a gente fala “esse momento é o momento pra vocês planejarem discutirem os problemas que vocês têm, pra vocês estudarem novos materiais, para transformar mesmo em um grupo de estudos, de planejamento, de avaliação”... a gente tem insistindo muito... e a gente percebe que em muitos casos que esse horário é burocrático, mas a gente nem sabe se existe de verdade. A gente põe ele dentro pro pessoal falar, mas dá a impressão que é um horário de encher linguiça, falando o português claro, falando que as duas horinhas por semana, mas eles não dão ênfase se eles estão produzindo alguma coisa para o nosso planejamento, a gente não sabe. É muito solto e a gente não sabe se eles têm preenchido adequadamente esse espaço.

[Pesquisador] E por quais motivos você acha que isso tem acontecido?

[Entrevistado] Eu acho que facilita a diretriz do projeto piloto, fazer melhor. Eu acho que não é só porque a gente fez o projeto piloto, também porque lá eles tinham uma coordenadora pedagógica diferenciada, que estudava, que se interessava pela formação continuada, e ali fazia toda diferença. E olha, eu cito que tem projeto que não tem nem a interferência de um coordenador. Então, essa coordenadora tinha mestrado, era alguém diferente do perfil que a gente tem de forma geral. Agora, todos os convênios que estamos acompanhando, nenhum deles tem a coordenação pedagógica, a nossa EC tá acompanhando cinco, e destes, três têm quatro núcleos, e os coordenadores que tem muitas vezes nem são da Educação Física, e os técnico administrativos têm assumido algumas ações mais burocráticas. A dificuldade ali é você ter uma liderança que consiga caminhar com pautas que são interessantes para as reuniões. Acho que faz toda diferença quem está à frente desse projeto.

[Pesquisador] Ainda sobre as capacitações. O que se espera desse processo?

[Entrevistado] O que se espera é que eles compreendam as diretrizes do programa e que comecem a construir. Porque quando eles fazem os projetos pedagógicos eles não tiveram a capacitação, então que eles passem a ter um olhar desse projeto, rever algumas das ações desse projeto e a partir dali rever algumas questões como inclusão, como um projeto pedagógico. Que não sejam processos pedagógicos técnicos, que não sejam na prática problemas próprios do jogo. Então, a gente espera que essas temáticas, essas demandas comecem a aparecer nas discussões do núcleos.

[Pesquisador] Você percebeu evolução na proposta pedagógica do PST desde o início da sua participação do programa até o momento? Em caso positivo, por que você entende que essa evolução ocorreu? Com qual propósito?

[Entrevistado] Sim, eu percebo vários avanços. A gente tem um acumulo de conhecimento, de materiais didáticos, a gente tem fórum de discussão, a gente consegue avançar em vários aspectos, repercutindo nos próprios contatos com nosso convênio. Tem a própria maturidade, nossa equipe, todo mundo de alguma maneira já consegue lidar com questões que há anos atrás a gente tinha mais dificuldade, então eu consigo identificar várias questões do ponto de vista da nossa Equipe Colaboradora. E eu sinto também que, no caso específico da minha EC, a gente já acompanhou muito mais convênios do que a gente acompanha hoje, então eu sinto um declínio do número de atendimentos que a gente faz.

[Pesquisador] Você percebeu evolução na efetividade da proposta pedagógica do PST junto aos professores e aos alunos do programa desde o inicio de sua participação no programa até o momento? Se sim, porque você entende que ela ocorreu? Se não, porque você entende que ela não acorreu?

[Entrevistado] Eu acho difícil porque, como os convênios têm prazo de validade e a gente trabalha em convênios diferentes, e eu tenho exemplos muito bons que a gente atendeu no início. E eu tenho o de hoje, de professores e monitores que têm muita dificuldade de entender o projeto, então eu vejo que nesse sentido o tempo de vigência do convênio acaba prejudicando um pouco esse avanço dos recursos humanos, essa maturidade. Acaba prejudicando, porque não tem maturidade, quando a coisa está ficando boa acaba o convênio e eles ficam órfãos. Então, acho difícil perceber essa evolução da proposta pedagógica. Assim, o que eu disse na primeira questão, a ampliação do material, a gente ter a maturidade nesse sentido, talvez a gente consiga hoje trabalhar de forma mais confortável, mais segura pra gente passar melhor o conteúdo, mas a evolução eu tenho dificuldade de enxergar.

[Pesquisador] Em relação às avaliações in loco, as visitas realizadas pela sua EC produziram efeitos na aplicação da proposta pedagógica do PST nos convênios? Em caso positivo, quais foram?

[Entrevistado] Ah, produzem. Porque elas têm um impacto grande, causam um estresse muito grande, porque eles estão sendo avaliados ali, estão sendo quase auditados, parece. O nível de tensão é alto, e depois fica o relatório e eles querem resolver aqueles problemas. Então são esses os pontos mais fortes, o ponto de vista da burocracia e de caráter mais fiscalizador, então a gente veio, tal horário o professor tal tava fazendo plano de aula, faltou... não se faz chamada nesse núcleo...e depois, quando a gente volta, a tendência é eles fazerem o que não era feito. E depois disso tem o momento muito rico, que a gente costuma fazer uma reunião com o professor e depois com todos os membros do convênio, coordenador geral, pedagógico, professores, monitor, todo mundo. E nessas reuniões a gente se atenta às questões pedagógicas, como a proposta pedagógica, a importância do planejamento... ao menos nesse momento é uma hora muito rica, uma troca. Eu, pelo menos, saio com uma sensação que houve um nível de conscientização. Ao menos eles se sentiram solidarizados. A gente concorda com isso, acreditamos nisso. Eu cheguei a visitar um convenio que foi muito legal, um pessoal que tinha sido aluno meu quando eu comecei a dar aula, aí antes de começar eu cheguei pra esse aluno e falei: “esquece aquilo que eu te ensinei que tava tudo errado... falei brincando, mas falando sério, tudo que eu ensinei pra vocês naquela época era o método analítico, que hoje eu não acredito mais. Assim, se eu estivesse no seu lugar iria rever muito as coisas, e eu acredito muito na forma que o Segundo Tempo avança, é uma forma na qual eu acredito... e eu falo isso muito também para você rever, reaprender sua prática”. Então, eu vejo que o que a gente faz é para a gente tentar sensibilizar, e nem sempre o resultado é o que a gente quer, mas a gente tenta plantar a sementinha.

APÊNDICE F – Transcrição da entrevista com o Coordenador de EC 3 – Realizada em 15/10/2014

[Pesquisador] Considerando a proposta pedagógica do programa, qual a sua opinião em relação à organização e conteúdos apresentados por ela?

[Entrevistado] A questão da organização eu vejo como algo que está bem feito, está colocado para toda a comunidade acadêmica, a área da educação física. Envolve os diversos conteúdos que dão sustentação à proposta, eu penso que estão bem organizadas. Desde o início considerando essa reorganização, a partir de 2008 ela vem sofrendo modificações importantes que são naturais do processo. Em relação às propostas também vejo com bons olhos, eu acho que o programa tem objetivos claros, que podem ser alcançados onde eles são desenvolvidos. Então eu penso que os conteúdos são bem organizados, bem pensados, tem uma escrita que possibilita um entendimento bastante claro daqueles que trabalham com o Programa Segundo Tempo.

[Pesquisador] A proposta pedagógica é realmente aplicável nas diversas realidades dos convênios acompanhados pela equipe?

[Entrevistado] Eu defendo a linha que ela é aplicável em diferentes contextos. O que às vezes falta, na minha opinião, é um tempo de estudo maior em relação à proposta, realmente as pessoas envolvidas lerem o material, estudarem o material e tentarem aplicar esse material, e ver se dá certo ou não. A proposta eu vejo como aplicável, tenho utilizado a proposta em outros espaços, na universidade e os alunos têm recebido com bastante motivação e têm aceitado bem essa proposta. O que às vezes a gente encontra são argumentos de que não é aplicável, eu acho que falta mais a contrapartida do convênio em relação a oferecer as reuniões pedagógicas, realmente quem é o coordenador pedagógico ficar só nessa função. Muitas vezes o coordenador pedagógico assume funções de coordenador geral, e aí com certeza a questão pedagógica começa a ficar comprometida. Em alguns espaços têm também a contrapartida da prefeitura em relação a aumentar a carga horária e o valor que esses professores e monitores recebem. Mas eu acredito que a proposta é aplicável, obviamente que precisa se adaptar a alguns contextos, mas é uma proposta muito boa.

[Pesquisador] Agora em relação aos materiais pedagógicos, que são os livros e os cadernos disponibilizados pelo ministério do esporte, os convênios que você acompanha, tiveram acesso a esses materiais pedagógicos produzidos pela SNELIS, e eles são utilizados pelo RHs?

[Entrevistado] Os convênios tiveram, geralmente eles tem acessos na capacitação, e ai os materiais que chegam é o livro branco de fundamentos, em alguns, os convênios tem recebido alguns exemplares do caderno de apoio pedagógico, capa laranja ou capa branca depois, em relação ao livros ensinando e aprendendo esporte, a gente vê que eles tem chegado pouco pelo

menos nos convênios que nós acompanhamos, às vezes chega alguns exemplares e recentemente que esse material, principalmente o ensinando e aprendendo esportes 1 e 2, recentemente é que ele está disponibilizado no site no centro de memórias de esporte no site do Rio Grande do Sul da Universidade Federal. Até então, muitas vezes a gente indicava e dizia que esses materiais estavam disponíveis, no caso desses dois últimos nem no site da SNELIS ou nem no site do PST/UEM que virou SNELIS, nem no site do esporte.gov estavam disponibilizados, então realmente fica difícil eles é, a gente cobrar uma utilização desses materiais. O de fundamentos e o caderno de apoio pedagógico sempre estiveram a disposição no site e chegaram a esses locais, e novamente, aqueles que tem uma boa gestão, que tem reuniões pedagógicas, têm utilizado sim o material, tá, agora aqueles que já começam com algum problema de gestão, prorrogando o início de atendimento, geralmente têm mais dificuldade e isso acaba que estendendo também aos professores e monitores. É, estou pensando se tem algum outro material. O livro de fundamentos de 2008 sempre esteve também disponível, a todos a gente tem sempre falado isso pra utilizarem. Acho que esses são os materiais.

[Pesquisador] E de que forma você constata esse uso dos materiais?

[Entrevistado] Apenas visitas, mediante as visitas, mediante essas reuniões pedagógicas, que em alguns momentos a gente consegue participar, mediante os cursos de capacitação e mediante o contato frequente com os convênios, por meio de telefone, às vezes encontros que eles oferecem final de ano e a gente consegue também participar desses encontros de finalização do ano, um exemplo disso foi a Funesp que todo ano realizou o encontro final, e todo ano a Equipe Colaboradora conseguiu participar, mesmo mediante visitas e contatos frequentes por e-mail, telefone e estudos também tá, estudos no sentido de às vezes o convênio já desenvolveu a capacitação pedagógica, a equipe do Ministério, a Equipe Colaboradora já foi lá, mas como tem muitas pessoas novas no processo, a gente conseguiu desenvolver atividades em que eles realizavam, mandavam pra equipe, nós devolvíamos, então nesses relatos, nessas atividades, a gente consegue perceber se eles têm utilizado ou não, e de que forma os materiais pedagógicos, os livros.

[Pesquisador] E ao seu ver os materiais disponibilizados, eles têm uma linguagem acessível, clara e objetiva, atendendo as necessidades dos profissionais atuantes nos convênios?

[Entrevistado] Eu acredito que sim, pra mim os materiais são excelentes, eles têm melhorado constantemente, e isso eu digo com base nesses bons convênios que nós conseguimos acompanhar, e também pela aceitação tá, dos alunos de graduação em Educação Física, os quais eu apresentei essa proposta e desenvolvi a proposta, tanto no campo teórico como também prática pedagógica, com crianças dessa faixa etária. Então, experiências de estágio em que os alunos desenvolveram essa iniciação esportiva universal, escola da bola, com crianças de 6 a 12 anos, então nós, com a minha supervisão, então

é uma proposta que foi muito bem recebida pelos alunos que eu trabalhei na Universidade Estadual de Goiás, então pra mim os materiais são excelentes, e cabe ao professor ao aluno, ao monitor de Educação Física realmente aproveitar esse material rico que nós temos ai, que foi produzido ao longo dos anos com base nas experiência e muitas discussões entre os professores de diversas universidades e que trabalha no Programa Segundo Tempo.

[Pesquisador] Como você avalia as capacitações gerenciais e pedagógicas disponibilizadas pelo ME? Os RH dos convênios têm participado dessas capacitações?

[Entrevistado] A capacitação gerencial eu não tive a oportunidade de participar de nenhuma, geralmente quem participa são os coordenadores gerais, eu acho que o pedagógico também. Então, eu acho que a capacitação gerencial é fundamental para que eles saibam como funciona o programa, e que depois eles precisam prestar contas. São informações que a gente sabe superficialmente, não é de nossa competência. Muitas vezes as pessoas que vão são pessoas que não vão trabalhar com o programa, nós temos relatos de que às vezes vai o coordenador geral e leva como pedagógico uma pessoa próxima que não tem relação com o programa, depois entram outras pessoas para desenvolver o programa que não participaram dessa capacitação gerencial. Então eles perdem informações muito importantes que depois eles apresentam para a equipe colaboradora, e aí a gente tenta ajudar, tenta estabelecer os contatos, mas a capacitação gerencial é fundamental. Depois nós vamos para as capacitações pedagógicas, que da mesma forma são essenciais. A quantidade de dias não é suficiente para dar conta de todos os temas, então quem vai com uma expectativa de fazer com que esses professores, em alguns casos monitores participem, quando a gente vai com capacitações pedagógicas, que da mesma forma são essenciais. A quantidade de dias não é suficiente para dar conta de todos os temas, então quem vai com uma expectativa de fazer com que esses professores, em alguns casos monitores participem, quando a gente vai com a expectativa de que eles possam compreender tudo isso, a gente acaba que se frustrando. Agora, quando a gente vai com a expectativa de que esses professores já participaram durantes 4 a 5 anos de um curso de educação física, que no caso é a maioria atualmente dos professores, esse curso acaba lembrando de vários aspectos e contribuindo com o que eles já tiveram. Muitas vezes o que a gente vê nos cursos de capacitação são relatos dos próprios professores, de algo que eles não tiveram na universidade, ou algo que naquele momento eles não conseguiram enxergar isso como importante. Tem uma organização, e aí tem relação com a primeira questão. Tem uma organização que tem coerência entre os temas, não é algo isolado como em alguns momentos a gente teve na universidade, são temas que fundamentam a prática, que dão subsídios para as atividades esportivas, e que dão suporte para a avaliação também dessas práticas. Então, tem uma coerência, tem uma continuidade. A capacitação pedagógica acaba trazendo tudo isso de conteúdo em dois dias, antes eram três dias. Cada professor trabalhava com um tema presencialmente, hoje nós temos os vídeos e a mediação de três pessoas da equipe colaboradora, que realizam isso e, mais recentemente, também no formato em EaD. É, três dias

era um tempo bastante bom para todas as pessoas envolvidas, as pessoas das equipes ou do Ministério que iam e também os professores que participavam. Mas lógico que era um gasto bastante elevado, e que os professores precisavam se ausentar bastante das universidades. Então, tem o pró e o contra. O pessoal tem colocado que não é tão fácil se ausentar das instituições, porque tem que viajar um dia antes, e um dia depois, mas é um formato que a gente vê que pode dar conta sim, se tiver uma continuidade desse processo. E aí o EAD vem pra complementar, embora muitas dificuldades nesse formato também pela questão dos professores não terem tanta familiaridade com os instrumentos, com os equipamentos.

[Pesquisador] Como você avalia o impacto dessas capacitações para as ações desenvolvidas nos núcleos?

[Entrevistado] Quando não há uma boa gestão, e quando também as pessoas envolvidas não estudam o material, a gente não consegue ver muita efetividade lá na prática. Alguns cursos que nós demos e que fizemos visitas na sequência, a gente pôde observar que os professores e monitores inclusive estavam utilizando atividades que nós colocamos no curso de capacitação. Então aí a gente pode ver que a capacitação, pelo menos ali, na prática, já trouxe novos elementos ou novas formas de organizar as práticas esportivas. Então, nós tivemos convênios que a gente conseguiu ver isso na prática, mas, de novo, está relacionado aos itens já comentados, boa gestão, reuniões pedagógicas. Quando há coordenadores pedagógicos e setoriais que pensam no planejamento anual e semestral, os professores acabam dando um jeito de dar conta do que eles precisam fazer, não agem de forma isolada ou até mesmo esquecida por essa coordenação. Mas acho que é isso, a gente tem conseguido notar em alguns locais que o pessoal consegue planejar, consegue utilizar o que nós passamos no curso de capacitação e que está nos materiais, e outros que acabam que ainda assim utilizando alguns instrumentos de avaliação de planos, planos de aula, que não é bem o que nós temos indicado nos materiais pedagógicos, mas que, se dão conta de atender o processo, a gente tem essa flexibilidade com esse pessoal.

[Pesquisador] Sua equipe acompanha o planejamento e o desenvolvimento das ações? O processo de formação continuada acontece? Em caso positivo, de que forma?

[Entrevistado] Em 2009, 10 e 11 nós tivemos convênios que tiveram bastante dificuldade de processo continuado, pelos motivos já colocados. Depois disso, nós tivemos alguns convênios que foi uma satisfação muito grande trabalhar com eles, porque o que a gente preparou as atividades que nós procuramos pensar e trabalhar com esses convênios, seja na capacitação, seja na forma continuada, eles deram conta. Foi uma satisfação então também ver que o nosso trabalho também está sendo utilizado, está tendo impacto lá nesses convênios. Então, em 2011 e 2012 nós tivemos alguns convênios que conseguiram desenvolver essa formação continuada, mediante reuniões e

mediante alguns trabalhos desenvolvidos durante o ano, que culminava no evento final.

[Pesquisador] O que se espera desse processo? Em sua opinião essa formação trabalhada é visualizada no cotidiano de ações?

[Entrevistado] Eu acho que espera-se que a criança tenha uma prática esportiva de qualidade, que ela receba boas aulas. Agora, a capacitação, só ela, dificilmente vai dar conta de dar todo esse suporte, precisa dessa formação continuada, precisa desses estudos. Mas o que se espera é que a criança possa ter uma prática esportiva de qualidade, uma prática esportiva que lhe dê prazer e que também, na medida do possível ela consiga aprender valores que utilize depois, fora do espaço do Segundo Tempo.

[Pesquisador] Você percebeu evolução na proposta pedagógica do PST desde o início da sua participação do programa até o momento? Em caso positivo, por que você entende que essa evolução ocorreu? Com qual propósito?

[Entrevistado] Sim, percebi avanços na proposta pedagógica. Entrei em 2008, antes desse período tinha um curso de especialização na UNB que os professores participavam. Em 2008 surgiu o livro “fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo”, o conhecido “capa verde”, que lançou vários temas que dão suporte a toda essa prática nos núcleos, mediante o convite de vários professores para escrever esses capítulos. Em 2009, foi lançado um material bastante semelhante, “fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo”. O título muda um pouquinho, com a mesma lógica de organização do material, ou seja, conteúdo que pudessem dar suporte a essa prática. Entretanto, avançou no sentido de que alguns temas bastante específicos acabaram que se tornando um pouco mais ampliados, é o caso do desenvolvimento e aprendizado motora que no primeiro livro tinha este título, e no segundo ele apareceu em vários momentos, capítulo de planejamento, no capítulo de estilos de ensino e por aí vai. Então, houve uma evolução do ano de 2008 já para 2009. A partir daí, nós tivemos outros livros, eu destacaria o aprendendo e ensinando esportes no Programa Segundo Tempo e o caderno de apoio pedagógico. O caderno de apoio pedagógico contribuindo mais para atividades de iniciação sem especificar para uma modalidade, e com atividades também que pudessem é, atender aos temas em relação ao gênero, deficiência, como a proposta também valoriza. Depois, o ensinando e aprendendo esportes segundo tempo com modalidades esportivas, uma parte inicial dessas modalidades e em torno de dois, três, cinco planos de aulas. Nesses planos de aula já foi possível verificar essa evolução, uma vez que, foi a primeira vez que apareceu um plano de aula proposto por esse grupo de professores que trabalha no Segundo Tempo, conforme a proposta apresentada nos cursos de capacitação. Então, a identificação, os objetivos, a estrutura da aula com roda inicial, enfim, e a avaliação coerente com o que até então tinha sido falado. Depois, e agora bem recentemente, no ano passado agora em 2013, um manual de práticas corporais, um manual para iniciação

esportiva no Programa Segundo Tempo do professor Pablo Greco e têm mais dois autores que eu não me recordo, o nome que veio a detalhar o capítulo 6 desse livro branco de fundamentos que é a “organização e ensino do esporte do Programa Segundo Tempo”. Esse livro é bem maior, tem a parte de fundamentação e cada pilar da aprendizagem tática, da aprendizagem motora, nós temos vários exemplos de atividades, descrições, quais os parâmetros que esses jogos ou atividades trabalham. Isso veio também, acredito, que por uma reivindicação tanto dos professores que estão no programa, como também dos professores das equipes colaboradoras, envolvidos diretamente no programa, assim como os professores que estão lá com as crianças, uma vez que o capítulo 6 não apresentava muitos detalhes, exemplos de atividades, e pra quem é da área fica uma leitura bastante fácil, mas pra quem tem uma dificuldade de entender o tema ou nunca viu esse tema na sua graduação ou em outros momentos era bastante difícil. Esse livro, ele vem a como dizem, a “desenhar” para a pessoa entender, porque tem os jogos lá, os desenhos, as representações e o como jogar. Então eu verifico evolução na proposta sim. Eu acho que ela ocorreu pela necessidade de se avançar. Professores de universidades que pesquisam, que estudam, enxergaram a necessidade desse avanço, e também pelos contatos com os professores e monitores dos núcleos, essa reivindicação como eu coloquei. Mas também em grande parte, pelos próprios professores que escreveram o capítulo, pelos professores que estão na coordenação geral do Programa Segundo Tempo, como o professor Amauri da equipe pedagógica, a necessidade de deixar a linguagem um pouco mais clara para que pudessem chegar a esses professores, acho que esses são os motivos principais.

[Pesquisador] Você percebeu evolução na efetividade dessa proposta junto aos professores e os alunos do programa, desde o início da sua participação até o momento?

[Entrevistado] Convênios que se preocuparam na organização desde em quem colocar como organizador geral e principalmente como coordenador pedagógico, convênios que procuraram fazer um teste seletivo para professores e monitores, a gente pode dizer que é possível verificar uma efetividade da proposta pedagógica. Convênios que têm uma dificuldade de gestão, a tendência é também chegar isso aos professores e monitores. Seja por desconhecimento ou por uma falta de clareza desses gestores, como também na realização de reuniões administrativas e pedagógicas e aí os professores trabalham do jeito que eles entendem que podem ser. Então naqueles convênios que, tiveram uma boa organização, uma preocupação de fato desde as questões administrativas, a questão pedagógica ela aconteceu de forma bastante satisfatória, considerando logicamente algumas exceções e convênios que tiveram uma dificuldade desde o início, geralmente têm uma limitação pra desenvolver a proposta como a gente pensa, como a gente apresentou nesses materiais.

[Pesquisador] Em relação às avaliações in loco, as visitas realizadas pela sua EC produziram efeitos na aplicação da proposta pedagógica do PST nos convênios? Em caso positivo, quais foram?

[Entrevistado] As avaliações in loco realizadas pelas equipes colaboradoras, por serem um canal direto do convênio com o ministério e com o programa, sempre produzem efeitos positivos e uma preocupação maior por parte desses parceiros de desenvolver a proposta e conforme está nas diretrizes. Então, a gente vê que quando as visitas se aproximam os convênios têm uma preocupação um pouco maior em de fato, trabalhar conforme as diretrizes. E essa aproximação da equipe colaboradora tende a, de uma forma obrigatória ou não, fazer que o pessoal saia dessa zona de conforto e procure desenvolver a proposta. As visitas em loco, antes realizadas com uma frequência maior, então a cada, não tenho certeza, mas a cada quatro meses se eu não me engano, nós tínhamos pelo menos umas três visitas durante o ano. De um tempo pra cá se reduziram a duas visitas no convênio e uma possível terceira visita sendo realizada pela equipe do Ministério do Esporte de Brasília. O contato da equipe colaboradora é fundamental para tentar efetivar essa proposta, já que se sentem mais seguros por terem uma equipe orientando, mesmo que no processo de avaliação a maioria entenda como algo fiscalizador, muitos já superaram essa ideia, sabem que a equipe tem a função de verificar se as ações estão acontecendo ou não e que mais do que isso procura orientar e tentar ajudá-los para que possam desenvolver bem o programa. Essa redução de visitas acaba que tendo talvez o efeito contrário, afastando mais o que nós conseguimos de aproximação com esses convênios. A avaliação in loco sempre vai ajudar, e tende a colaborar com a efetividade da proposta pedagógica, uma vez que também, durante a visita e no momento final do dia, a gente procura passar todas as questões que nós temos no instrumento, o que foi positivo, o que precisa melhorar, e o que possivelmente depois o pessoal do ministério pela equipe pedagógica e também pela equipe de Brasília, o que muito provavelmente eles vão recomendar para que haja melhoras.

APÊNDICE G – Transcrição da entrevista com a Coordenadora de Convênio 1 – Realizada em 31/08/2014

[Pesquisador] Considerando a proposta pedagógica do PST, qual a sua opinião em relação à organização e conteúdos apresentados por ela?

[Entrevistada] Em princípio, pensando na proposta pedagógica de convênio. Quando a gente elabora ela, a gente se preocupa que atenda à necessidade do município. Desde a organização geral, objetivos, conteúdos. É interessante, quando você elabora, que você começa a refletir sobre o esporte e como você precisa trabalhar esse esporte. Então, a proposta pedagógica é acessível, traz uma reflexão pra gente, enquanto coordenadora. O que a gente pretende trabalhar? Ela nos dá um norte. No segundo momento, quando a gente elabora a projeto pedagógico dos núcleos, o coordenador de núcleo, a partir da proposta do município, pensa em como trabalhar aqueles objetivos e conteúdos na realidade dele, como isso pode ser adaptado.

[Pesquisador] Mas sobre a proposta, seus princípios, a forma pela qual ela se apresenta ao convênio. Há aplicabilidade na realidade dos seus núcleos?

[Entrevistada] Sim, é aplicável. Quando os professores recebem o material, é difícil observar isso. Mas o material é muito rico, o que a gente mais utilizou foi o dos fundamentos pedagógicos. Os outros materiais são importantes, mas esse é o livro que dá o embasamento, deixa claro o que o Ministério traz como proposta. Ela é acessível e mostra que a proposta de esporte educacional que ela traz é aplicável, sim. E pelas comunidades que são atendidas, a proposta é ideal, porque nosso município tem várias regiões, e cada região tem uma cultura, tem suas características locais. E o esporte educacional, o modelo que ela traz, é possível ser aplicado a todo esse público, que precisa ter direito ao acesso ao esporte.

[Pesquisador] Há alguma dificuldade na aplicação da proposta nos núcleos de seu convênio?

[Entrevistada] Bom, num primeiro momento ela tem que ser compreendida pelo profissional que vai atuar. Essa é a primeira dificuldade, às vezes ela acontece. Então, ela tem que ser bem compreendida, pra que não seja só um documento, o planejamento tem que acontecer na prática. Então, é um desafio que a gente tem, mas a partir de que a gente começa a planejar, aplicar, refletir e ver os resultados juntos com os professores, o resultado vai aparecendo. Eles começam a entender que a gente precisa trabalhar com a questão do acolhimento, que todos têm o direito de participar, o professor tem que pensar em atividades que as meninas também participem, que não são só os meninos... são desafios que vão sendo superados, mas é a longo prazo.

[Pesquisador] Então, você acha a proposta possível de ser aplicada.

[Entrevistada] A partir do momento que eles [professores] compreendem, sim. Você gostaria de um exemplo?

[Pesquisador] Sim.

[Entrevistada] Fizemos um encontro de avaliação, e cada núcleo apresentou... cada coordenador de núcleo apresentou as experiências do seu núcleo. Daí isso foi muito bom, foi a oportunidade de a gente ver se eles compreenderam a ideia, a proposta do programa. Uma professora, por exemplo, que construiu uma caixa de areia no núcleo pra ela poder ensinar o atletismo, mesmo que o espaço do núcleo, a princípio, não seja adequado para o atletismo. Teve que adaptar, essa é uma ideia que vem do princípio do esporte educacional, não deixar de ensinar uma modalidade porque não tem uma pista. Para as crianças também, por exemplo, no nosso convênio os professores levam as crianças para visitarem outros núcleos, para conhecer outros espaços, jogar com outras crianças. Independente de quem ganha ou perde, é ensinado pra elas que conhecer os outros lugares e outras crianças é importante, mais do que ganhar ou perder.

[Pesquisador] Além desses encontros, como você verifica a aplicação da proposta?

[Entrevistada] Ah, eu estou sempre nos núcleos, faço visitas constantes. Além de observar as atividades, conversamos muito, temos reuniões pedagógicas semanais nos núcleos e mensais com todo mundo, a gente discute muito e vai tentando aperfeiçoar.

[Pesquisador] O material pedagógico produzido pela SNELIS atende às necessidades dos professores e monitores do seu convênio? Eles compreendem e utilizam o material no dia-a-dia dos núcleos?

[Entrevistada] Eu creio que sim. O livro dos fundamentos é bem interessante, por que dá a base pra gente discutir a proposta com os professores. Esse que teve os modelos de planejamento foi bem interessante, também.

[Pesquisador] Ensinando e aprendendo esportes, o que tem o volume 1 e o 2?

[Entrevistada] Isso, porque os professores visualizam a ideia, os planos de aula. A gente utilizou nos nossos planejamentos, foi bem interessante. Daí, dá subsídio pra eles criarem, adaptarem, foi muito bom. Quanto à utilização no dia-a-dia, a gente começou a pedir pra eles colocarem as referências, de onde tiraram os conteúdos do plano de aula. Claro que eles utilizavam outras fontes também, normal, mas a gente via, na prática, que o material era bem utilizado.

[Pesquisador] Além do material, e as atitudes deles no dia-a-dia?

[Entrevistada] Ah, sim. Por exemplo, a roda inicial e final, isso sempre acontece, não era comum antes. Às vezes a gente vê que o professor vê que a atividade não está dando certo, pára, conversa com os alunos, e às vezes até muda a atividade. Não é o plano que é mais importante. A longo prazo, fruto de discussões, de reuniões, eles foram conquistando isso.

[Pesquisador] O convênio participou efetivamente das capacitações gerenciais e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério do Esporte?

[Entrevistada] Sim. Na capacitação gerencial, a primeira, fui eu, o coordenador geral e o técnico [administrativo]. No ano passado, em 2013, fomos convidados novamente, daí a fundação entendeu que era importante a gente participar de novo e nos encaminhou. Porque a primeira é o Ministério que oferece, depois é por conta da fundação, o convênio é que custeia. Foi bem interessante a segunda participação, quando a gente vai com o processo já entendido aproveita bastante a formação, os detalhes. No caso dos professores, foi a capacitação que a Equipe Colaboradora veio dar pra gente.

[Pesquisador] Os monitores participaram ou foram os professores que replicaram a capacitação no convênio?

[Entrevistada] Participaram, e isso foi muito importante. Claro que quando você vai multiplicar esse conhecimento é importante também, mas quando eles estão ali, junto, participando, discutindo, é muito bom, essa inserção foi muito importante.

[Pesquisador] Como você avalia o conteúdo e importância dessas capacitações para o processo desenvolvido pelo PST?

[Entrevistada] São extremamente importantes para o professor se situar, a questão da inclusão, do esporte educacional. Tudo isso a gente vai estar utilizando. A única dificuldade mesmo foi trabalhar com a questão dos vídeos, alguns têm uma dificuldade maior de se concentrar. Por mais que tenha os momentos de discussão, dá pra dizer que não há um aproveitamento 100%, né? Daí, depois a gente tem que reforçar alguns pontos nas nossas reuniões.

[Pesquisador] Mas aí é a questão do formato, não?

[Entrevistada] Sim, quanto aos conteúdos, às práticas, o trabalho da equipe [colaboradora], ok.

[Pesquisador] As ações de formação continuada ofertadas pelo ME contribuem com o entendimento dos fundamentos pedagógicos PST e no desenvolvimento das ações? Em caso positivo de que forma?

[Entrevistada] Essa formação continuada... você se refere...

[Pesquisador] Ao trabalho da Equipe Colaboradora, nas visitas aos núcleos, ações que as equipes executam pessoalmente ou à distância, reuniões, contatos telefônico, por email ou outras ações de assessoria que possam ter reforçado ou complementado o que foi trabalhado na capacitação.

[Entrevistada] Ah, sim... eu gostaria de reforçar como aspecto muito positivo a atuação da Equipe Colaboradora. Eu já vivi outros momentos no PST, que não via o trabalho da Equipe como uma parceria, mas uma fiscalização. Hoje ela vem, avalia, faz o que tem que fazer mesmo, mas a gente vê os professores hoje muito mais como parceiros. Se a gente conseguiu bons resultados, a gente deve muito à participação da equipe. Em todas as visitas, no final, eles fazem uma reunião com toda a equipe e dizem, “olha, isso está bom, mas isso a gente tem que acertar”, tudo isso gerava uma discussão e a gente crescia muito com ela. Além disso, a troca de email com o professor [nome] foi constante, respostas sempre rápidas. E um fator que nos ajudou foi o fato de ele ser da mesma cidade, então a gente se comunicava frequentemente por telefone, por email, eu estendia os emails dele aos professores, então eles tinham também esse acesso. Isso foi muito importante, esse apoio... foi um dos pontos fortes desse último convênio, a aproximação acadêmica ali da prática, isso foi muito rico.

[Pesquisador] Você já falou sobre isso quando citou as reuniões periódicas e discorreu um pouco sobre seus conteúdos, mas talvez valha o reforço, a abordagem específica. O seu convênio mantém um processo de formação continuada e discussão pedagógica do programa?

[Entrevistada] Sim. As reuniões de planejamento, entre o coordenador monitor do núcleo são semanais. Mas temos nossa reunião mensal, que de certa forma funciona como uma formação continuada, um reforço constante da capacitação. Daí a gente coloca um professor com mais experiência e conhecimento sobre uma modalidade pra trabalhar com os outros, por exemplo, se o professor é especialista em atletismo, trabalha com uma oficina com os demais. Aconteceu isso também com o xadrez, por exemplo.

[Pesquisador] Ia te perguntar como elas são organizadas e com que frequência, mas você já antecipou. Quer complementar tua resposta anterior ou trazer mais alguma informação?

[Entrevistada] Acho importante dizer que essa forma de conduzir as reuniões serviu pra quebrar algumas limitações. Já tivemos casos de o professor querer

trabalhar só uma modalidade ou as modalidades que tinha mais segurança, e as crianças quererem uma outra. Essas oficinas serviram pra ampliar as opções.

[Pesquisador] Sobre a formação oferecida pelo Ministério para os Recursos Humanos, o que se espera desse processo? Em sua opinião, a formação trabalhada é possível ser visualizada no cotidiano das ações desenvolvidas nos núcleos do convênio?

[Entrevistada] Acho que já mencionei, né? A gente visualiza isso no trabalho que a gente observa nos núcleos, mas também nos debates, discussões, reflexões. E o que a gente espera é fazer um trabalho que vá ao encontro do que é pedido quando se trabalha com o esporte educacional. Tem material, tem capacitação, tem acompanhamento, mas o professor precisa querer fazer.

[Pesquisador] O seu convênio não teve a oportunidade de ser capacitado no modelo EaD com uma parte presencial, esse modelo é mais recente. Também você já antecipou algumas informações sobre a capacitação presencial. Quer complementar a sua posição sobre a possibilidade de atendimento da capacitação oferecida às diversas realidades que você aponta que o convênio tem?

[Entrevistada] É, não trabalhamos com a EaD. Tivemos a presencial com vídeo, que como já disse teve o problema da concentração de alguns professores, mas que a gente vai sanando no dia-a-dia. Sobre as realidades, acho que já me posicionei, a proposta não é engessada, atende sim.

[Pesquisador] Agora gostaria que você pensasse em termos de processo. Você percebeu a evolução da proposta pedagógica desde o início de seu trabalho no Segundo Tempo até esse momento?

[Entrevistada] Bem, eu tive oportunidade de participar do PST em três momentos, como acadêmica, como coordenadora de núcleo e como coordenadora pedagógica. Então eu acho que eu tenho uma visão específica de cada momento. Primeiro, trabalhei com o livro verde [fundamentos pedagógicos para o PST – 1º ciclo de capacitação / 2008]. Ele era importante, mas não foi tão utilizado como o material atual. Tinha uma linguagem que não era tão acessível, mas tinha uma parte de atividades muito boa. Até, há pouco tempo nós utilizamos a parte de esportes de raquete num planejamento. Mas o próximo, que veio depois, o capa branca [fundamentos pedagógicos do PST: da reflexão à prática] veio com uma linguagem mais simples e o pessoal utilizou mais. Isso não sou eu, [nome], que falo, são os professores mesmo. A gente não tinha muitos no começo, mas a gente passou digitalizado pra quem pedia. No PPC a gente só utilizou ele, as orientações de planejamento são claras e objetivas, e quando os professores foram fazendo os PPNs e me passando, fazendo junto comigo, na verdade, eles estavam entendendo e utilizando. Então, eu vejo que a linguagem ficou mais acessível mas o livro

manteve o conteúdo acadêmico. Os temas são voltados às situações dos núcleos, as questões de gênero, da deficiência, de como eu posso trabalhar o esporte, a questão pedagógica, metodológica. Então, é um material bem amplo, bem rico e foi muito utilizado no nosso convênio. Eu, particularmente, utilizei também em outros momentos, não só no PST, é um material riquíssimo, é... um referencial mesmo, pra vários momentos. E aí tem o outro, volume 1 e 2, que traz os planejamentos. Assim, ele foi interessante, mas eu ainda acho que o de capa branca atendeu melhor, porque simplificou muito... simplificou muito... e o professor precisa ter capacidade de ele mesmo criar seu planejamento, de construir sua própria prática. Quando os professores viram o livro eles disseram, “nossa, que legal, tem planejamento pronto”, mas depois entenderam que eram só exemplos, que eles teriam que desenvolver os planos. Mas como exemplo talvez tenha sido bom, complementou o livro branco.

[Pesquisador] Então, você entende que o material evoluiu. Mas já que você participou de vários cursos de capacitação, nesse sentido você acha que houve evolução?

[Entrevistada] Sim, muito. Não só a capacitação, mas aquilo que a gente conversou, a formação continuada, a atenção que a gente recebe. Então, evoluiu não só naquele momento de formação que é dado de tempos em tempos, mas no todo.

[Pesquisador] Quanto à efetividade da proposta, os benefícios dela, você tem visto evolução?

[Entrevistada] Apresentou sim. E a gente observa isso principalmente no desenvolvimento das aulas. A gente percebe também nas reuniões com os professores, nas preocupações demonstradas por eles. Um exemplo, as discussões não são só sobre o que fazer nas aulas, como ensinar o esporte, as dimensões conceituais e atitudinais são assunto também. Mas como já disse, é um processo difícil.

[Pesquisador] Você encontrou muita resistência?

[Entrevistada] Você diz, por parte dos profissionais?

[Pesquisador] Sim.

[Entrevistada] Ah, sim. Não é preconceito, desculpe... mas a resistência era visível principalmente por parte dos professores mais velhos, que já traziam com eles suas experiências e a opinião formada sobre o que dá certo e o que não dá. E daí não davam espaço para discutir... por que discutir aquilo que ele já tinha como certo? Alguns até desistiram. Mas tivemos também aqueles que vieram de uma formação não tão rica, que viram no nosso projeto e no PST um

norte para sua atuação profissional no projeto e em outros locais, isso foi muito bom.

[Pesquisador] E você entende que as crianças e os jovens se beneficiaram dessa evolução?

[Entrevistada] Olha, embora a gente fizesse avaliações periódicas de satisfação com as crianças, com os pais, elas eram formais, isso não contava muito, pelo menos pra mim. O que me fazia perceber que as atividades chegavam com qualidade para as crianças era a frequência dos alunos nos núcleos. Eles não têm a obrigação de frequentar as aulas, como na Educação Física escolar. Participa quem gosta. E os professores mais envolvidos com a proposta, os mais dedicados, são os que apresentam o maior índice de retenção. Não tem mágica, se as aulas têm qualidade, se as atividades são atrativas, os alunos vão querer voltar no outro dia. Se não, abandonam.

[Pesquisador] As avaliações in loco e o acompanhamento da Equipe Colaboradora produz efeitos nas atividades do convênio?

[Entrevistada] Foi bem interessante a estratégia da reunião com todos os professores e monitores no final das visitas, adotada pela Equipe Colaboradora. Daí se discutia tudo o que foi visto, cada lado dava sua opinião, se posicionava, e eram estabelecidas as metas a serem cumpridas, aquilo que estava bom e o que precisava melhorar. O documento que vem depois é só um documento. As avaliações da Equipe só nos ajudaram.

APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com o Coordenador de Convênio 2 – Realizada em 01/09/2014

[Pesquisador] Considerando a proposta pedagógica do programa, qual a sua opinião em relação à organização e conteúdos apresentados por ela?

[Entrevistado] Para nós da coordenação foi muito bom, mas tivemos muita resistência no inicio, porque antes de nós termos o programa Segundo Tempo, as coisas corriam muito soltas, a gente não tinha definição de organização e de conteúdo, de proposta, a gente trabalhava de acordo com o que cada professor decidia, de acordo com a necessidade de sua realidade. Então, a partir do momento que nos tínhamos diretrizes pra trabalhar, tivemos uma resistência grande à proposta. A resistência era grande porque era mais fácil você trabalhar sem planejamento, sem nada. Depois que nós passamos a organizar tudo, melhorou muito o trabalho, mas houve resistência, porque algumas pessoas não concordavam com o conteúdo, porque a gente tinha uma realidade de um seguimento que vinha a muito tempo, não só da prefeitura, mas outros projetos, mas depois com os poucos nós fomos conseguindo mostrar a importância de você ser organizado, de se ter os conteúdos, dos propósitos do PST.

[Pesquisador] A proposta pedagógica é realmente aplicável nas diversas realidades dos convênios acompanhados pela equipe?

[Entrevistado] Sim, eu vou te colocar assim, eu já coloquei das dificuldades que nós passamos. Depois que nós tivemos as capacitações, a equipe colaboradora indo fazer a capacitação, sem duvidas melhorou muito, porque ficou muito mais fácil. Não é o coordenador que esta cobrando, porque a grande dificuldade era essa, o coordenador querendo modificar. Hoje não, eles entendem que é uma proposta, uma parceira que nós temos com o governo federal, o programa que nós temos que seguir. A partir do momento que nós tivemos a capacitação dos professores e dos monitores melhorou ainda mais.

[Pesquisador] Há pleno entendimento, os professores e monitores conseguem aplicar a proposta pedagógica do PST ou eles têm dificuldade?

[Entrevistado] É como eu te falei, no inicio houve muita dificuldade. Mas como a gente já tem um processo de quatro renovações, hoje nós temos 100% de entendimento dos professores e monitores. Os professores entenderam que era necessário que os planejamentos e o processo como um todo fosse modificado. De 60 professores, apenas dois se desligaram do Segundo Tempo por não se adaptarem.

[Pesquisador] De que forma você verifica a aplicação da proposta nos núcleos de seu convênio?

[Entrevistado] Temos a reunião pedagógica, que a gente faz nos núcleos, e tem uma mensal que a gente trabalha com os coordenadores setoriais. Os setoriais acompanham diariamente as atividades.

[Pesquisador] O material pedagógico produzido pela SNELIS atende às necessidades dos professores e monitores do seu convênio? Eles compreendem e utilizam o material no dia-a-dia dos núcleos?

[Entrevistado] A gente tem uma característica que acho que facilita um pouco o programa em nossa cidade, porque todos nossos professores são formandos e todos os monitores são acadêmicos, pelo fato de termos uma faculdade de Educação Física em nosso município. Assim, temos um perfeito entendimento da proposta e de seu material. A gente percebe isso nos planejamentos semanais e nas aulas que eu e os coordenadores setoriais observamos.

[Pesquisador] E qual é a sua impressão sobre o material, de forma geral?

[Entrevistado] Evoluiu muito, se aproximou muito da realidade, do dia-a-dia do professor. É de mais simples entendimento do que já foi, e os livros mais recentes, com exemplos de atividades, são muito utilizados. Alguns dos livros nós ainda não recebemos, mas baixamos do site, isso foi recomendado na capacitação.

[Pesquisador] O convênio participou efetivamente das capacitações gerenciais e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério do Esporte? Como você avalia essas capacitações?

[Entrevistado] Participaram todos os professores e monitores, inclusive os que foram substituídos. O conteúdo é importantíssimo, a capacitação é fundamental para o desenvolvimento do processo. A capacitação ajudou muito o desenvolvimento do PST na cidade, porque você falar é uma coisa, a Equipe Colaboradora passar dois dias na tua cidade dando atenção aos professores é outra.

[Pesquisador] Como você avalia o impacto dessas capacitações para as ações desenvolvidas nos núcleos?

[Entrevistado] Os professores passaram a se preocupar mais com o planejamento e a adoção de métodos diferenciados de aprendizagem, o método analítico ainda aparece. Apesar de termos muito tempo de PST, as renovações não são automáticas, não temos professores de carreira, mudam os profissionais, novamente o processo é retomado. Mas, de forma geral, temos observado muitos progressos na questão metodológica.

[Pesquisador] As ações de formação continuada ofertadas pelo ME contribuem com o entendimento dos fundamentos pedagógicos PST e no desenvolvimento das ações? Em caso positivo de que forma?

[Entrevistado] As capacitações ajudam muito a gente ter um processo padronizado, todos os núcleos aplicam a proposta pedagógica.

[Pesquisador] O processo a que me refiro é o que ocorre principalmente depois da capacitação, ele se desenvolve por meio da assessoria da Equipe Colaboradora desde o auxílio nos projetos pedagógicos e planejamentos, orientações durante as visitas e à distância.

[Entrevistado] A Equipe Colaboradora é muito atenciosa, estão sempre disponíveis, nos orientando no que temos condições de melhorar ou modificar. Nas visitas e após, e isso vem acontecendo da melhor forma possível. Sabemos que a visita também fiscaliza. Nos convênios anteriores eu percebia que essa era a função, fiscalizar. Todos temiam a visita. Hoje, sabemos que o processo é de fiscalizar, mas também de orientação. A equipe colaboradora nos ajuda muito. Os contatos são frequentes, temos toda a orientação de que precisamos, isso aconteceu na primeira visita deste novo convênio, e na sequência, por meio de email e telefone. Está tudo OK.

[Pesquisador] O que se espera desse processo? Em sua opinião essa formação trabalhada é visualizada no cotidiano de ações?

[Entrevistado] Entre um conveniamento e outro tivemos um espaço que impediu uma continuidade. Daí, praticamente, recomeçamos tudo. Agora a gente vai precisar de um pouquinho de tempo para ver as mudanças na prática dos professores e os benefícios às crianças, mas eu tenho certeza que vai haver.

[Pesquisador] O seu convênio realiza reuniões periódicas de planejamento, de estruturação das ações, de formação continuada? Se sim, como ocorrem?

[Entrevistado] Além das reuniões semanais de planejamento, nos núcleos, nós temos um calendário de reuniões mensais coordenadores, professores e monitores.

[Pesquisador] Você percebeu evolução na proposta pedagógica do PST desde o início da sua participação do programa até o momento?

[Entrevistado] Eu acho que o que mais evoluiu no Programa Segundo Tempo foi a proposta pedagógica. A gente que tem a participação de mais tempo vê as mudanças, a preocupação das pessoas que estão na frente. Por exemplo, essa proposta nova de capacitação. Se a gente analisa, pela nossa primeira

capacitação, a evolução é muito grande, assim como a evolução do material didático e do acompanhamento, de forma geral.

[Pesquisador] Você percebeu evolução na efetividade nessa proposta junto aos professores e os alunos do programa, desde o início da sua participação até o momento?

[Entrevistado] Nós sempre tivemos uma participação boa, mas temos um pouquinho de resistência, nos bairros considerados classe média, porque temos uma cidade que oferece muito, existem muitas competições, e o PST não participa tanto. Não é pela proposta, temos que oferecer mais opções de festivais e até competições, isso não é proibido. Mas existe essa concorrência, fica fácil para professores de escolinhas de futebol, iludem as crianças que eles vão competir, futuramente vão jogar no Flamengo, etc. São de escolinhas particulares, que têm objetivo financeiro, então eles acabam dentro desse período, as pessoas de classe média, nos temos alguns postos próximos que a gente acaba perdendo algumas crianças. Mas nos bairros mais pobres, que são a prioridade, há uma maior participação.

[Pesquisador] Em relação às avaliações in loco, as visitas realizadas pela EC produziram efeitos na aplicação da proposta pedagógica do PST no seu convênio? Em caso positivo, quais foram?

[Entrevistado] É fundamental a avaliação, a visita da equipe colaboradora e suas orientações são fundamentais para o processo. Assim como a Equipe Colaboradora, os coordenadores setoriais são importantes. Mudou, com certeza, em relação à fase da fiscalização.

APÊNDICE I – Transcrição da entrevista com a Coordenadora de Convênio 3 – Realizada em 01/09/2014

[Pesquisador] Considerando a proposta pedagógica do PST, qual a sua opinião em relação à organização e conteúdos apresentados por ela?

[Entrevistada] Então, eu acho que a proposta pedagógica do programa vem numa crescente, ela tem avançado bastante. Hoje ela é organizada ela tem conteúdos claros, é aplicável. Mas ela já foi bem confusa, bem difícil, hoje ela é, sim, uma proposta boa, na minha opinião.

[Pesquisador] Os seus professores ou monitores têm entendimento e conseguem aplicar a proposta?

[Entrevistada] A maioria sim, consegue. Alguns têm dificuldade, mas a dificuldade aparece porque o profissional, monitor ou professor não se intera da proposta das diretrizes do programa. Então, é aquilo que a gente sempre fala, depende muito também do professor, dele querer entender e estudar a proposta do programa pra poder trabalho de acordo com ela, mas eu acredito pelo que eu vejo, ela é sim de fácil entendimento, pra quem quer compreender ela.

[Pesquisador] Como você disse, então, que a maioria consegue aplicar, quais as indicações de que há esse entendimento e aplicação? Quais ações devem ser potencializadas para melhorar ainda mais essa ação?

[Entrevistada] Então, os planos de aula são um bom indicativo de que essa proposta é aplicável. Além dos planos de aula, nas reuniões de estudo os professores relatam a prática deles, e também nessas reuniões a gente estuda e discute a proposta. Então, pra melhorar isso, eu acho que é, seguindo esse caminho, continuar fazendo essas reuniões pedagógicas, sobre as necessidades que aparecem lá na hora da prática, elas são bem pertinentes e bem importantes, elas são muito ricas porque se aprende sempre, e se troca sempre. Enquanto existe troca, na minha opinião existe aprendizagem, então isso também vale.

[Pesquisador] O material pedagógico produzido pela SNELIS atende às necessidades dos professores e monitores do seu convênio? Eles compreendem e utilizam o material no dia-a-dia dos núcleos?

[Entrevistada] Atende, e alguns sim. Alguns fazem uso efetivo e outros fingem que fazem, né? Mas o nosso convênio é pequeno, nós temos dois núcleos e hoje com dois coordenadores de núcleo muito envolvidos no programa, então, hoje se faz o uso desse material. Eu vejo sempre o quanto os professores estão planejando, que os livros estão sempre perto. E hoje além de ver, e de ver com meus próprios olhos as atividades, a gente constata isso também

vendo os planos de aula, nas nossas reuniões. Então, hoje sim, existe o conhecimento desse material e ele é usado. O que é muito positivo.

[Pesquisador] Agora vamos falar um pouco sobre o processo de formação e serviço. O convênio participou efetivamente das capacitações gerenciais e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério do Esporte? Todos os integrantes participam das capacitações correspondentes? No caso do coordenador geral, pensando na capacitação gerencial, e os demais nas capacitações pedagógicas.

[Entrevistada] Sim, todos participaram.

[Pesquisador] Como você avalia o conteúdo e importância dessas capacitações para o processo desenvolvido pelo PST?

[Entrevistada] Na minha opinião, e até ouvindo relato dos professores, a capacitação serve como uma espécie de luz, porque antes quando tu pega as diretrizes do programa pra ler, pra começar a entender, até pra já iniciar a construção do PPC do PPN, as coisas ficam um pouco confusas. A linguagem é fácil, mas como é uma coisa nova, às vezes lendo ali sozinho tu não entende tão fácil. Então, a partir da capacitação eu percebo que há um entendimento maior, há um envolvimento maior. As coisas ficam mais claras, as ideias elas surgem com uma facilidade maior, então 100% positivo esse processo.

[Pesquisador] As ações de formação continuada ofertadas pelo ME contribuem com o entendimento dos fundamentos pedagógicos PST e no desenvolvimento das ações? Em caso positivo de que forma?

[Entrevistada] Sim, porque enquanto a gente tá sendo capacitada, a gente tá aprendendo, tá discutindo. A gente tá contribuindo com alguns e alguns estão também contribuindo com a gente. Então eu acho que esse processo de troca nas capacitações, essas idéias que surgem, esse conhecimento novo que a gente acaba adquirindo eles só podem contribuir.

[Pesquisador] O seu convênio mantém algum processo de formação continuada específica pra discussão pedagógica do programa, como reuniões pedagógicas de planejamento e estruturação das ações?

[Entrevistada] Sim.

[Pesquisador] Como elas são organizadas? Com que frequência e qual importância desse processo?

[Entrevistada] A gente faz reuniões semanais e reuniões quinzenais de estudo. Então durante toda semana a gente se reúne, nessas reuniões semanais a

gente troca as experiências da semana, é um espaço também pra discutir o planejamento, pra planejar aula. E nas reuniões quinzenais que são as reuniões de estudo a gente sempre traz temas. No início dessas reuniões a gente estudou o programa. As diretrizes, a questão da proposta pedagógica, o livro dos fundamentos pedagógicos do Segundo Tempo foi todo estudado, todo debatido e quando acabou essa fase a gente começou estudar as necessidades que foram vindas, foram sendo trazidas dos núcleos das aulas em si. Então apareceu lá um aluno que tem algum tipo de doença, que tipo de atividade a gente pode trabalhar, então a gente faz esse tipo de conexão e estuda essas coisas, e isso é bem bacana, é bem rico e tem dado uma contribuição, assim, em qualidade muito grande no trabalho que a gente desenvolve.

[Pesquisador] Sobre a formação oferecida pelo Ministério para os Recursos Humanos, o que se espera desse processo? Em sua opinião, a formação trabalhada é possível ser visualizada no cotidiano das ações desenvolvidas nos núcleos do convênio? De que forma? Então, voltando a pensar na formação continuada, você percebe que eles conseguem efetivar o que eles aprendem no dia a dia das ações nos núcleos?

[Entrevistada] Sim, na maioria das vezes sim. Toda vez que tu tem acesso ao novo conhecimento, normalmente tu volta com uma empolgação maior, com ideias novas e é principalmente nesse primeiro momento tudo é aplicado. Às vezes a gente até fala “calma, não joga tanta informação na criança de uma só vez, porque também é confuso pra ela”. Então sim, a gente vê, visualiza e vê a importância. E eu acho que esse processo de formação ele é fundamental pro programa. Quanto mais ele acontecer melhor.

[Pesquisador] Os modelos de formação disponibilizados pelo Ministério do Esporte atendem a realidade? Pensando aí no caso da educação à distância, da formação continuada por meio do EaD e presencial?

[Entrevistada] Sim, atendem. Eu acho que acabei já respondendo por que.

[Pesquisador] Vou te fazer mais três questões. Você até já respondeu parcialmente duas delas, mas eu gostaria que você pensasse agora, vou aproveitar tua experiência de 10 anos de projeto. Você está desde 2004, isso é muito importante para nós. E você já deu uma dica sobre essa questão, mas eu gostaria que você fosse um pouquinho mais enfática. Você percebeu a evolução da proposta pedagógica desde o início de seu trabalho no Segundo Tempo até esse momento?

[Entrevistada] Como eu falei, em 2004 quando eu iniciei no Programa, iniciei como monitora, eu não tive nenhum acesso a informação sobre o projeto no primeiro momento. Quando eu fui ter acesso ele foi confuso, a gente recebia dois livros, um de capa rosa... três, um de capa rosa, um de capa verde e um de capa azul. E aí a gente tinha que responder algumas questões e enviar para

o Ministério. E aí a gente recebia um retorno e ninguém fazia nada, nem a gente nem o Ministério em si. Então assim, na minha opinião o programa ele, sim tinha uma proposta, mas eu não via com... não via que a qualidade daquilo que a gente estava fazendo, a qualidade da nossa aula, a qualidade do atendimento que a gente tava dando pras crianças... eu não via isso como um ponto importante no programa. O ponto importante do programa e que hoje ainda é, mas eu não vejo como mais importante, era o quantitativo. Tu tinha que ter lá os teus... na época a gente tinha que ter 400 beneficiados e se não tivesse estava ruim, o resto não importava. Em 2008, eu fui coordenadora pedagógica do nosso convênio, então em 2008 eu de cara de cara percebi toda essa transformação do projeto, tanto com as capacitações, quanto com o material que a gente recebeu. Até mesmo no site do Ministério, quando eu entrei lá pra baixar as diretrizes do programa, pra começar a montar o nosso PPC, pra começar a pensar de que maneira a gente ia trabalhar. Então eu acho que hoje e de 2008 pra cá, o programa... ele é muito preocupado com a qualidade daquilo que vai se oferecer pra criança e isso se vê pelas inúmeras capacitações. Eu mesma já participei de várias, os meus colegas que estão trabalhando comigo, a gente vai dando oportunidade de participar. E essa troca, e essa preocupação que eu percebo hoje com a questão da qualidade, de qualificar cada vez mais o profissional, para que o projeto tenha sim uma identidade de qualidade, não só de quantidade é show de bola, é muito legal, é muito bacana. E eu sou uma apaixonada por esse projeto, gosto muito desse projeto, porque foi ele que me fez gostar do que eu faço. E hoje assim, esse projeto, na minha opinião, quem trabalha nele tem que trabalhar com mais carinho, com mais atenção, com mais cuidado, porque hoje ele... a gente recebe com esse carinho a mais, com essa atenção a mais, com esse cuidado a mais. Então a gente tem que estar o tempo todo engajado. Vocês com um carinho maior com o projeto e a gente também com um carinho maior com o projeto. Isso eu percebo muito e isso eu cobro muito. Quando eu vejo que alguém tá olhando com desdém pro Segundo Tempo eu já vou lá e puxo a orelha. “Não, aqui ou tu abraça e tu fica o tempo inteiro com cuidado, com carinho, vendo quais são as necessidades da criança ou não... ou então tu não faz nada e a gente vai resolver de outra forma”. Mas eu acho bem importante, eu sinto isso... e isso pra mim foi bem bacana.

[Pesquisador] A gente sabe que as propostas só não adiantam. Não resolve só ter uma boa proposta. Isso também você já abordou em alguns momentos da sua fala aqui, mas também eu gostaria que você levasse pela ótica do processo. Você percebeu evolução na efetividade da proposta? As crianças e os adolescentes estão efetivamente se beneficiando da proposta pedagógica?

[Entrevistada] Com certeza, porque a proposta ela vem avançando e vem numa crescente, mas hoje tanto que trabalha quanto quem participa no Segundo Tempo consegue entender o que é o projeto. Consegue entender e se sentir parte desse processo.

[Pesquisador] Ele está mais próximo do professor?

[Entrevistada] Sim. E do aluno também.

[Pesquisador] Da realidade?

[Entrevistada] Sim.

[Pesquisador] Ela é aplicável?

[Entrevistada] Completamente.

[Pesquisador] Na tua experiência com o PST, sempre foi assim?

[Entrevistada] Em 2008 eu já senti ela mais aplicável, mas hoje, eu percebo que sempre está se tentando fazer com que ela fique mais acessível e mais aplicável. O que eu acho muito importante ressaltar é que quando ela não é aplicável, a gente consegue tornar ela aplicável. Porque a gente tem esse acesso, a gente tem essa possibilidade. Tanto através da equipe colaboradora, quanto até pelo próprio técnico do Ministério do Esporte que acompanha o nosso convênio. Quando surge uma dificuldade a gente discute com relação à proposta pedagógica e a gente consegue com que ela seja moldada a nossa realidade. Até porque pensando em âmbito nacional é muito difícil fazer uma proposta, uma única proposta padrão pra todos os Estados, pra todas as localidades. Não dá. Vocês conseguem ainda muita coisa, fazer com que ela fique acessível a todo mundo, e é ai que tem que existir o bom senso e bom entendimento de que quando não dá pra fazer do jeito que tá ali, a gente tem que... dentro das diretrizes, óbvio, do programa, dentro daquilo que o programa permite... transformar ela em uma proposta aplicável pra realidade que o projeto está inserido.

[Pesquisador] Você já está me dando a dica pra te fazer uma ultima pergunta, pensando na especificidade da tua realidade, do teu projeto. As avaliações in loco do membro da Equipe Colaboradora vai lá, na sua cidade. É uma avaliação, não deixa de ser uma assessoria, mas é avaliação. O resultado dessa avaliação chega até você? Você recebe a devolutiva desses resultados? Se sim, como eles impactam na ação do convênio?

[Entrevistada] A gente recebe e até eu comentei já com vários... vários professores da Equipe Colaboradora que foram nos visitar, eu acho que se tem alguma coisa que ainda pode melhorar é esse sistema do PST tanto na questão de cadastro quanto essa avaliação que eles fazem. Porque às vezes a pergunta é muito pratica “quantos alunos têm?” Aí no dia tem tantos alunos. De uma turma de 25, no dia tem 10 alunos, aí tá chovendo... aí o foco é no problema. Quando a gente recebe a devolução dessa avaliação, a gente tem lá como um ponto ruim, aí sempre tem um texto no início do ofício que vem do Ministério que diz que “Se a gente não melhorar o quantitativo em tantos dias a

gente tá sujeito a perder o convenio", então mesmo que os professores coloquem lá que "o dia tava ruim, tava chovendo muito, tava muito frio", isso não aparece na hora da devolução da avaliação. Então, eu acho que essa avaliação deveria ser mais humana. Ela deveria... se tá escrito lá que tem esse quantitativo por causa disso, então na hora da devolução não precisa ser uma coisa tão enfática, tão dura. Porque aí a gente tem que pegar esse ofício, tem que ir lá com o Secretário [da prefeitura], tem que explicar "não calma", porque aí já vira uma coisa assim... "meu Deus do céu, olha aqui, vamos perder o convênio". Já tive que ir até o prefeito, explicar que não era o problema de fato, foi uma coisa que aconteceu no dia. E a gente lá tem uma sorte ou azar... que lá em [nome da cidade], toda vez que vem visita é num dia que não é pra vir. Ou tá chovendo muito, ou tem jogos escolares ou tem alguma coisa, mas enfim, e eu só acho assim, que essa devolução acontece, até num tempo bem bacana. A gente recebe muito rápido o retorno. Só que essa análise do que é avaliado na hora da visita não precisaria ser uma coisa tão dura.

[Pesquisador] Fora essa questão do quantitativo que é uma questão que faz parte das nossas discussões também, pra tentar amenizar e talvez nas próximas visitas isso. Isso já é uma coisa que preocupa, porque ela acaba impactando. Mas fora a questão da frequência de alunos, os outros resultados, o fato da visita ter acontecido, as orientações durante a visita e aquelas que vêm a partir da avaliação. Essas avaliações servem pra algum tipo de modificação no trabalho?

[Entrevistada] Sim. Com certeza, porque quando a gente tá fazendo o trabalho, às vezes a gente esquece de detalhes, ou às vezes até nem esquece, tá tudo certinho só que tu vai... quando chega alguém de fora, vê uma nova possibilidade, vê uma nova condição ali para aquele trabalho. E aí, no caso, com os professores da Equipe Colaboradora, a gente já discute, e quando vêm as recomendações em resposta da avaliação que eles fazem, essas recomendações acabam tendo um peso maior. Porque é um documento oficial, vem lá do Ministério do Esporte, então aqui diz que tu tem que fazer tal coisa, e tu vai lá e mostra pro professor "ó, tá vendo, vamo lá", então isso acaba tendo uma força maior. Vale mais do que eu chegar lá e dizer ou que qualquer pessoa que tá ali chegar e dizer. Então é muito mais fácil cobrar ou realizar, ou fazer que uma coisa aconteça quando vem documentada lá de vocês, do que a gente imaginando, falando e discutindo.

ANEXO A – Autorização – SNELIS/ME

MINISTÉRIO DO ESPORTE
SECRETARIA NACIONAL DE ESPORTE, EDUCAÇÃO, LAZER E INCLUSÃO SOCIAL – SNELIS
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS INTERSETORIAIS – DEDAP

AUTORIZAÇÃO

Considerando o Projeto de Pesquisa "Análise da Construção e Desenvolvimento da Proposta Pedagógica do Programa Segundo Tempo", coordenado pelo Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, tendo como pesquisador participante o Prof. Ms. Claudio Kravchychyn;

Vimos, por meio desta, autorizar a participação de Recursos Humanos ligados a esta Secretaria, por meio de entrevistas, questionários e/ou outro apoio solicitado, bem como a utilização de documentos e registros internos, para fins de pesquisa científica. Da mesma forma, autorizamos o contato e coleta de dados junto às entidades parceiras dos Programas vinculados a esta Secretaria.

ANDRÉA NASCIMENTO EWERTON
Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento de Políticas e Programas Intersetoriais – DEDAP

Brasília, 19 de Dezembro de 2013.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO, que faz parte do curso de doutorado em Educação Física do Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, orientado pelo Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é "analisar a participação científico-acadêmica na gestão e desenvolvimento do Programa Segundo Tempo, caracterizada pela formulação e aplicação de uma proposta pedagógica para o seu desenvolvimento". Para isso a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio entrevista semiestruturada, baseada no objetivo do estudo. Não são previstos riscos ou desconfortos inaceitáveis à participação no estudo. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são o possível aprimoramento das ações do Programa e da formação profissional para atuação no campo dos projetos sociais esportivos no Brasil. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar no endereço abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.
Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

Data:_____ / _____ / 2014.

_____
Assinatura do Participante

Eu, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, pesquisador responsável pela pesquisa, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa denominado ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO.

Data:_____ / _____ / 2014.

_____

Assinatura do Pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:
Nome: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
Endereço: Av. Colombo, 5.790 - Jd. Universitário – Bl. M-05 – Departamento de Educação Física – Maringá-Paraná-Brasil – CEP 87020-900 – Tel. (44) 3011-4315

E-mail: aaboliveira@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br

ANEXO C – Aprovação – Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Pesquisador: Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31620214.4.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 693.715

Data da Relatoria: 09/06/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a participação científico-acadêmica na gestão e desenvolvimento do Programa Segundo Tempo, caracterizada pela formulação e aplicação de uma proposta pedagógica para o seu desenvolvimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o referencial teórico, o Programa Segundo Tempo (PST) é uma política pública desenvolvida em todas as regiões do Brasil e gerenciada pelo Ministério do Esporte (ME,por meio de sua Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS). Voltado ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social, o PST busca utilizar o esporte em sua vertente educacional como meio de fortalecimento do processo de inclusão social e de preparação para a vida em sociedade. Nesse

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br

sentido, desde 2008 vem sendo construída e implementada uma proposta pedagógica, por meio de um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que constituiu um Projeto de Extensão para o atendimento à demanda do Programa, estabelecendo parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o Brasil, dentre elas a Universidade Estadual de Maringá. Tal ação possibilitou a criação de uma equipe pedagógica visando não só a idealização da proposta, mas a capacitação de recursos humanos, a assessoria aos convênios, o acompanhamento e a avaliação das ações. O presente estudo tem por objetivo principal analisar a participação científico-acadêmica na gestão e desenvolvimento do Programa Segundo Tempo, caracterizada pela formulação e aplicação de uma proposta pedagógica para o seu desenvolvimento. A pesquisa terá característica qualiquantitativa e descritiva, e os instrumentos de pesquisa a serem utilizados são um questionário comum, aplicado à coordenadores das equipes científico-acadêmicas de assessoria, acompanhamento e avaliação pedagógica, denominadas Equipes Colaboradoras (ECs), coordenadores gerais, pedagógicos, setoriais e de núcleo das entidades convenentes, bem como gestores - secretários e diretores nacionais - das secretarias ligadas ao esporte educacional do Ministério do Esporte, que concederão entrevistas semi-estruturadas. Os dados serão analisados por meio de estatística descritiva e de análise de conteúdo.Trata-se da primeira análise do projeto, onde não foram verificadas pendências. O projeto apresenta claramente o embasamento teórico, a justificativa e os objetivos. A metodologia proposta está de acordo com os objetivos a serem alcançados. Os riscos e benefícios estão apresentados de maneira satisfatória. Apresenta TCLE adequado e autorização do Ministério dos Esportes para a realização da pesquisa. Apresenta cronograma adequado e os custos serão arcados pelo próprio pesquisador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos e documentos de apresentação obrigatória estão devidamente anexados ao protocolo.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Continuação do Parecer: 693.715

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

MARINGA, 23 de Junho de 2014

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br