

SHEYLAZARTH PRESCILIANA RIBEIRO

**COMPREENSÕES DO LAZER PELOS COORDENADORES DE NÚCLEO DO  
PROGRAMA SEGUNDO TEMPO:**

mediações implicadas nas capacitações do programa

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional / UFMG

2017

SHEYLAZARTH PRESCILIANA RIBEIRO

**COMPREENSÕES DO LAZER PELOS COORDENADORES DE NÚCLEO DO  
PROGRAMA SEGUNDO TEMPO:**

mediações implicadas nas capacitações do programa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Lazer.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional / UFMG

2017

R484c Ribeiro, Sheylazarth Presciliana  
2017 Compreensões do lazer pelos coordenadores de núcleo do Programa Segundo Tempo: mediações implicadas nas capacitações do programa. [manuscrito] / Sheylazarth Presciliana Ribeiro – 2017.  
361 f., enc.: il.

Orientadora: Ana Cláudia Porfírio Couto

Doutorado (tese) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 241-252

1. Lazer – Aspectos sociais - Teses. 2. Políticas públicas – Teses. 3. Formação profissional - Teses. I. Couto, Ana Cláudia Porfírio. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer  
Email: [ppgiel@eefto.ufmg.br](mailto:ppgiel@eefto.ufmg.br) Telefone: (31) 3409-2335

EEFTO UFMG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA, FISIOTERAPIA  
E TERAPIA OCUPACIONAL

### ATA DA 26ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

SHEYLAZARTH PRESCILIANA RIBEIRO

Às 14h00min do dia 20 de outubro de 2017 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho "*Compreensões do Lazer pelos coordenadores de núcleo do Programa Segundo Tempo: Mediações Implicadas nas Capacitações do Programa*", requisito final para a obtenção do Grau de Doutora em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para a candidata, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

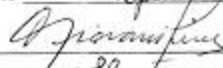
Membros da Banca Examinadora	Aprovada	Reprovada
Profa. Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto (Orientadora)	x	
Prof. Dr. Giovani Lorenzi Pires (UFSC)	x	
Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (UFMG)	x	
Profa. Dra. Leila Mirtes S. Magalhães Pinto (UFMG)	x	
Prof. Dr. Rafael Fortes Soares (UNIRIO)	x	

Após as indicações a candidata foi considerada: Aprovada

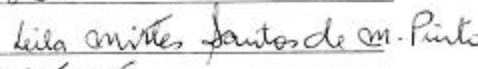
O **resultado final** foi comunicado publicamente, para a candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

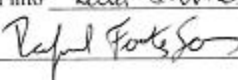
Belo Horizonte, 20 de outubro de 2017.

Profa. Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto 

Prof. Dr. Giovani Lorenzi Pires 

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama 

Profa. Dra. Leila Mirtes S. Magalhães Pinto 

Prof. Dr. Rafael Fortes Soares 

Para Maria, que me faz filha,  
Para Francisco, que me faz mãe,  
Para Cecília, que me faz tia,  
Para Cintia, que me faz irmã.

Para Eduardo, que faz brilho com o olhar.

## AGRADECIMENTO

A extensa pesquisa empírica que deu origem a este trabalho, conduzida de 2015 ao fim 2016, só foi possível graças à paciência de todos os Coordenadores e trabalhadores do Programa Segundo Tempo da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Foram 71 Coordenadores de Núcleos participantes entre preenchimento de questionários, grupos focais, acompanhamento no campo e entrevistas. Além de ressaltar a contribuição para essa pesquisa das Coordenadoras Gerais Érika, Consuelo e Carlos, Ana e Guilherme. Agradeço ainda ao DCMH da UEMG, pelo licenciamento para estudo, e à UFMG, por sua presença em todo meu processo formativo, e, em especial à Professora Ana, pela orientação deste trabalho. Aos grupos de estudo, os quais eu reconheço como espaço de partilha e crescimento, são meus horizontes de continuidade formativa. Ao Ministério do Esporte, em especial, ao PELC e ao PST— que sempre me deram o que pensar.

Aos próximos do meu coração:

Pensei no tempo e era tempo demais  
Você olhou sorrindo pra mim  
Me acenou um beijo de paz  
Virou minha cabeça  
Eu simplesmente não consigo parar  
Lá fora o dia já clareou  
Mas se você quiser transformar  
O ribeirão em braço de mar  
Você vai ter que encontrar  
Aonde nasce a fonte do ser  
E perceber meu coração  
Bater mais forte só por você  
O mundo lá sempre a rodar  
E em cima dele tudo vale  
Quem sabe isso quer dizer amor  
Estrada de fazer o sonho acontecer

(Lô Borges e Márcio Borges – Quem sabe isso quer dizer amor, estrada de fazer o sonho acontecer, 2002)



*Alexandre Beck*

## RESUMO

Esta pesquisa aborda o Programa Segundo Tempo (PST) do Ministério do Esporte (ME) através de dois eixos de ação, os Coordenadores de Núcleo (CNs) e a Capacitação profissional. Ela investiga como as Capacitações do PST estão envolvidas na construção dos sentidos de lazer dos CNs por meio de um mapeamento das mediações. Buscamos entender que sentidos de lazer têm os CNs, quais são apropriados nas capacitações e, por meio de quais mediações, os CNs se apropriam do sentido de lazer. No que tange as Capacitações, buscamos saber se o PST tem clareza da inclusão do lazer em seus princípios e diretrizes, quais estratégias o PST usa para atuar a partir deles, como o lazer é debatido nas capacitações e se esses debates influenciam a ação pedagógica dos CNs. A partir dessas questões, nosso objetivo se configurou em identificar as mediações estabelecidas nas capacitações do PST que influem na constituição de sentidos de lazer pelos CNs do PST. E como objetivos específicos propusemo-nos: descrever e analisar as propostas das Capacitações do PST (presencial e EaD); identificar e analisar os sentidos que os CNs do PST atribuem ao lazer; e identificar as mediações implicadas na produção desses sentidos por meio das capacitações do PST. A realização dessa pesquisa contou com uma coleta de dados junto aos convênios do PST da região metropolitana de Belo Horizonte/MG que estavam em execução nos anos de 2015 e 2016, cujos CNs já tivessem vivido as Capacitações do Programa. Assim encontramos as cidades de Sabará, Belo Horizonte, Contagem e Betim. Os instrumentos de coleta foram grupos focais, entrevistas semiestruturadas, questionários e acompanhamento de campo. Para o estudo de dados utilizamos a análise de conteúdo e articulamos as categorias dos estudos de recepção. Para tanto, traçamos um eixo conceitual que aborda os estudos culturais junto aos estudos da comunicação, tomamos como referência os autores Martín-Barbero (1995; 2004; 2009; 2014), Stuart Hall (1997; 2003), Veneza Ronsini (2010; 2015), e Costa Filho (2016) entre outros. Esses estudos nos permitiram olhar para as Capacitações do PST como elemento de um sistema de produção cultural. A análise partiu das mediações de Martín-Barbero com relações entre as lógicas de produção, matrizes culturais, formatos dos meios e competências culturais. O deslocamento entre esses conceitos e as Capacitações do PST nos permitiu inferir sobre as mediações configuradas nas ritualidades, sociabilidades, tecnicidades e institucionalidades dos cursos e dos CNs. Tomamos como bússola o mapa noturno de Martín-Barbero e promovemos a discussão das ritualidades e socialidades a partir de desse autor, Hall, Ronsini e Costa Filho compondo as categorias ligadas a identidade (gênero, classe, etnia, trabalho) e debatemos com autores do campo do lazer e do campo do trabalho questões da análise. Para elencar os sentidos de lazer e da Capacitação para os CNs, tomamos a ideia de socialidade de Martín-Barbero e a teoria da codificação e decodificação de Hall e apontamos os sentidos preferenciais, negociados e de oposição. De forma geral, as institucionalidades foram debatidas a partir da regulação cultural de Hall e, sobre as tecnicidades, usamos os modos de endereçamento de Elizabeth Elsworth entre outros autores. Toda a tese é permeada pela presença de estudiosos da área do lazer, políticas públicas de esporte e lazer e Educação Física que foram alimentando todo o debate dentro das categorias elencadas. Como conclusão, demarcamos os sentidos apresentados pelas Capacitações do PST como preferenciais, e, a partir deles, referenciamos os sentidos de lazer dos CNs que são, em sua maioria, preferenciais e negociados com os das Capacitações do PST. Encontramos também CNs com sentidos de lazer opostos aos do ME. Contudo, não conseguimos dados concretos de quais CNs se apropriam nas Capacitações do PST. Para os CNs, o lazer tem



características associadas a não obrigação; tempo de distração; atividades de satisfação; prazer; diversão; liberdade de expressão; atividade sem cobrança; sem focar nada; escolha. Quando verificamos a ocorrência desses sentidos de lazer nas Capacitações do PST, eles aparecem no debate teórico sendo evidenciados e até combatidos. Contudo, quando questionamos os CNs nas entrevistas sobre onde e quando eles formularam o conceito de lazer, 100% dedicam esse saber à graduação do curso de Educação Física. Ficou evidente que a promoção dos sentidos do lazer é mediada pela graduação em Educação Física. Consideramos as graduações de Educação Física como mediadora por excelência do lazer tendo como referência os CNs, pois existe disciplina específica na graduação, atividades práticas que viabilizam o tratamento do tema, além de um acervo teórico de debate sobre o lazer. Nos modos de endereçamentos percebemos as disputas curriculares que envolvem a presença e a permanência do tema lazer. O que nos ajudou a perceber que o PST é formado por um grupo de pessoas muito distinto e que não está, em seu todo, convencido da inclusão do lazer em seus princípios e diretrizes. Mesmo sem essa clareza, o PST usa uma estratégia para atuar a partir do lazer, que é o programa especial Recreio nas Férias. A forma direta que o lazer atinge os CNs nas Capacitações do PST é no conteúdo transmitido via a Capacitação em EaD e nos livros Branco e Recreio nas férias. A temática lazer é discutida na Capacitação EaD e no livro Branco, via um capítulo específico que aborda a temática propondo formas de implementá-la nos núcleos. Já no livro Recreio nas Férias, dedicam toda a obra ao debate sobre o lazer e sua forma de ser aplicado no Programa Recreio nas Férias.

**Palavras-chave:** Sentidos do lazer. Coordenadores de Núcleo do PST. Capacitação PST. Formação profissional. Estudos de Mediação.

## ABSTRACT

This research approaches the Second Time Program (PST) of the Ministry of Sports through two axes of action, the Nucleus Coordinators (CNs) and the Professional Training. She investigates how PST Capacities are involved in building the senses of leisure of NCs through a mapping of mediations. We seek to understand what senses of leisure have the CNs, which are appropriate in the capacities and through which mediations the CNs appropriate the sense of leisure. Regarding the Capacitations we seek to know if the PST has clarity of the inclusion of leisure in its principles and guidelines, what strategies the PST uses to act from them, how leisure is debated in the capacities and if these debates influence the pedagogical action of the CNs . Based on these questions, our objective was to identify the mediations established in the training of the PST that influence the constitution of the senses of leisure by the CNs of the PST. And as specific objectives we propose: to describe and to analyze the proposals of the Capacitations of the PST (presence and EAD); to identify and analyze the senses that SNPs attribute to leisure; and to identify the mediations involved in the production of these meanings through PST capabilities. The research carried out included data collection with the PST agreements of the metropolitan region of Belo Horizonte / MG, which were in execution in the years of 2015 and 2016, whose NCs had already experienced the Program's Capacities. We found the cities of Sabará, Belo Horizonte, Contagem and Betim and the collection instruments were focus groups, semi - structured interviews, questionnaires and field follow - up. For data analysis we use the analysis of content and articulate the categories of the reception studies. For that, a conceptual axis was drawn that addresses the cultural studies along with the studies of the communication having as reference the author Martín-Barbero, Stuart Hall, Venice Ronsini, and Costa Filho among others. These studies allow us to look at the PST Capacities as part of a cultural production system. The analysis part of the mediations of Martín-Barbero with relations between the logics of production, cultural matrices, media formats and cultural competences. The articulation between these elements and the PST Capacities allows us to infer about the mediations configured in the rituals, sociabilities, technicities and institutionalities of the courses and NCs. We took as a compass the night map of Martin-Barbero and promoted the discussion of ritualities and socialities from Martin-Barbero and Venice Ronsini composing categories linked to identity (gender, class, ethnicity, work) and debated with authors of the area of leisure and work analysis issues. In order to list the senses we take Stuart Hall's coding and decoding theory and point to the preferred, negotiated, and opposing senses. In general the institutions are debated from the cultural regulation of Stuart Hall and the technicities we use the modes of address of Elizabeth Elsworth among other authors. The entire thesis is permeated by the presence of scholars from the laze area, public policies for sports and leisure and Physical Education that have fueled the whole debate within the categories listed. As a conclusion we have outlined in our thesis the senses presented by the PST Capacitations as preferential, we have been able to affirm that there are senses of leisure of the CNs that are, for the most part, preferential and negotiated with those of the PST Capacities, but we can not obtain concrete data of which are appropriated by the NCs in the PST Capacities. For CNs, leisure has characteristics associated with non-obligation; distraction time; satisfaction activities; pleasure; fun; freedom of expression; activity without charge; without focusing anything; choice. When we verify the occurrence of these senses of leisure in the PST Capacities, they appear in the theoretical debate being evidenced and even opposed.

However, when we question the CNs in the interviews about where and when they formulated the concept of leisure, 100% dedicate this knowledge to the mediation of the graduation of the Physical Education course. It was evident that the institution that promotes the knowledge about leisure and media the appropriation of the senses of leisure by the CNs is the graduation in Physical Education. We consider the graduation of Physical Education as mediator for excellence of the leisure, because there are specific discipline in the graduation, practical activities that enable the treatment of the subject, besides a theoretical collection of debate about the leisure in the graduations of physical education. In addressing modes we perceive the curricular disputes that involve the presence and permanence of the leisure theme, which helps us to realize that the PST is formed by a very distinct group of people and is not, in its entirety, convinced of the inclusion of leisure in principles and guidelines. Even without this clarity, the PST uses a strategy to act from leisure, which is the special Recreational Recreation program. The direct form that the leisure reaches the CNs in the Capacitations of the PST is in the content transmitted via the Training in EaD and in the books Branco and Recreio in the vacations. The theme of leisure is discussed in the EaD Training and White book via a specific chapter that addresses the theme proposing ways to implement it in the nuclei. Already in the book Recreio in the Vacations dedicate all the work to the debate on the leisure and its form to be applied in the Program Recreio in the Vacations.

**Keywords:** Leisures senses. Core Coordinators of PST. PST training. Professional qualification. Mediation Studies.

## LISTA DE SIGLAS

**AVA** – Ambiente Virtual De Aprendizagem  
**BH** – Belo Horizonte  
**CN1** – Coordenadores de Núcleoparticipantes dos GruposFocais, variam de CN1 a CN13.  
**CNB1**- Coordenador de Núcleo de Betim 1  
**CNB2** - Coordenador de Núcleo de Betim 2  
**CNB3** - Coordenador de Núcleo de Betim 3  
**CNB4** - Coordenador de Núcleo de Betim 4  
**CNC1** –Coordenador de núcleo de Contagem 1  
**CNC2** - Coordenador de núcleo de Contagem 2  
**CNFS** – Coordenadora de núcleoacompanhadanaformaçãoemserviço  
**CNs**– Coordenadores de Núcleo  
**CS** – CoordenadorSetorialparticipante do Grupo focal  
**EaD** – Educação a Distância  
**ECs** –EquipesColaboradoras  
**ENTCNB1** - Entrevista do Coordenador de Núcleo de Betim 1  
**ENTCNB2** - Entrevista do Coordenador de Núcleo de Betim 2  
**ENTCNB3**- Entrevista do Coordenador de Núcleo de Betim 3  
**ENTCNB4** - Entrevista do Coordenador de Núcleo de Betim 4  
**ENTCNC1** – Entrevista do Coordenador de Núcleo de Contagem 1  
**ENTCNC2** - Entrevista do Coordenador de Núcleo de Contagem 2  
**EPT** – Esporteparatodos  
**EST1** – Estagiárioparticipante do Grupo focal  
**EST2** – Estagiárioparticipante do Grupo focal  
**FUB/UNB** – Fundação Universidade de Brasília da Universidade de Brasília.  
**GF1**– Grupo focal 1 – Turma 1 de Sabará  
**GF2**– Grupo focal 2 – Turma 2 de Sabará  
**GF3**– Grupo focal 3 – Turma de Belo Horizonte - Pampulha  
**GF4** – Grupo focal 4 – Turma de Contagem  
**IES** –Instituto de Educação Superior  
**IPEAD** – FundaçãoInstituto de PesquisasEconomicas, Administrativas e Contabeis de Minas Gerais.  
**ME** –Ministério do Esporte  
**PBH** – Prefeitura de Belo Horizonte  
**PCdoB** – PartidoComunista do Brasil  
**PELC** – ProgramaEsporte e Lazer da Cidade  
**PPC**- Projetospedagógicos de convênios  
**PPNs** – Plano pedagógicodo núcleo  
**PSS** – ProcessoSeletivoSimplificado  
**PST**– Programa Segundo Tempo  
**RMBH** – RegiãoMetropolitana De Belo Horizonte  
**SIAPA** – Sistema de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo  
**SINCOV**- SistemaNacional de Convênios  
**SNEE** – SecretariaNacional de EsporteEducaional

**SNELIS** – Secretaria Nacional de Esporte Lazer e Inclusão Social

**SPR** – Entrevistadora Sheylazarth Presciliana Ribeiro

**TED** – Termo de execução descentralizadora

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**UNB** – Universidade de Brasília

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1– PLANO DE TRABALHO — COLETAS APLICADAS NA PRESENTE PESQUISA.....	37
FIGURA 2 - MAPA NOTURNO .....	49
FIGURA 3 - FILME FUNDAMENTOS DO LAZER E DA ANIMAÇÃO CULTURAL (2010) NO SITE YOUTUBE.....	145
FIGURA 4 - LIVROS PRODUZIDOS PARA CAPACITAÇÃO PST (2003-2006) ..	156
FIGURA 5 - LIVROS PRODUZIDOS PARA A CAPACITAÇÃO DO PST(2009-2014) .....	179

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>33</b>
2.1 O Campo de Estudo .....	33
2.1.1 Os Grupos focais.....	37
2.1.2 As Entrevistas Semiestruturadas.....	41
2.1.3 O Questionário dos Coordenadores de Núcleo (CNs).....	43
2.1.4 A Observação de campo e o Caderno de campo .....	44
2.1.5 A análise de documentos .....	45
2.2 A Análises dos dados .....	46
<b>3 COORDENADORES DE NÚCLEO: OS SENTIDOS CULTURAIS DO LAZER.....</b>	<b>54</b>
3.1 Coordenadores de Núcleo o Esporte, Lazer e o social: aproximações identitárias com o Programa Segundo Tempo.....	58
3.2 Aproximações socioeconômicas e situações de invisibilidade.....	65
3.3 Coordenadores de Núcleo e a Família .....	70
3.4 A formação profissional .....	74
3.5 O trabalho com políticas públicas de esporte e lazer.....	84
3.6 Coordenadores de Núcleo e os sentidos do lazer.....	102
3.6.1 Os sentidos atribuídos à capacitação .....	105
3.6.2 Os sentidos do lazer .....	129
3.6.3 Vídeo de Fundamentos do Lazer e da Animação Cultural: Capacitação na Educação à Distância (EaD) .....	144
<b>4 A CAPACITAÇÃO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: MATRIZES PARA O ESPORTE EDUCACIONAL.....</b>	<b>150</b>
4.1 Históricos da Capacitação: a institucionalidade da formação no esporte educacional....	154
4.2 Os recursos técnicos: Livros, Capacitações Presenciais e os sites da Capacitação EaD .....	171
4.3 As tecnologias nas Capacitações do PST: aproximações entre formação docente e tecnologias de formação. ....	174
4.4 O Programa Segundo Tempo (PST), Lazer e o Esporte. ....	186

4.5	A forma direta de atingir os Coordenadores de Núcleo: as Equipes	
	Colaboradoras .....	216
4.6	Equipes Colaboradoras (ECs) .....	219
4.6.1	Trabalho com relatórios .....	222
4.6.2	A tutoria das Capacitações EaD .....	223
4.6.3	Bolsas de remuneração .....	224
4.6.4	Os Currículo das Capacitações .....	226
4.6.4	As Equipes Colaboradoras(ECs) como intelectuais .....	227
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES NEM TÃO FINAIS ASSIM...</b> .....	<b>230</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>240</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>252</b>
	Grupos focais .....	253
	Entrevistas semiestruturadas .....	285
	Respostas do questionário do Coordenador de Núcleo (Betim/MG) .....	326
	Caderno de campo .....	336
	Roteiro de grupo focal .....	345
	Termo de anuência.....	346
	Questionário do Coordenador de Núcleo – Aplicado Betim/MG .....	347



## 1 INTRODUÇÃO

Esse texto constitui a parte final do processo de doutoramento no curso de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia, e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa tem como tema central as mediações sobre o lazer que organizam a apropriação social que os Coordenadores de Núcleo (CNs) do Programa Segundo Tempo (PST) fazem dele. E, para referenciar essas apropriações, baseamo-nos na Capacitação do PST, cuja implementação se iniciou, em todo Brasil, em 2003 pelo Ministério do Esporte (ME).

As mediações de lazer se referem ao conjunto de fatores que reorganizam, junto aos receptores, informações dirigidas por meios da comunicação. Já a ideia de apropriação aponta para a ação de tomar o sentido do outro como seu, reelaborando-o em relação aos usos que se faz de algo na vida cotidiana, e, os sentidos adquiridos por esses usos.

O ME, ao promover o PST, demonstra preocupação se essa política pública tem sido apropriada pela população participante e os envolvidos na sua produção. Por isso, ele elabora tentativas de construção de práticas de articulação. Uma dessas articulações é a criação de cursos de formação profissional, nomeados de Capacitação do PST, para capacitar os seus CNs a atuarem de acordo com as diretrizes do Programa (BRASIL, 2017a).

No presente trabalho, nossa intenção é aprofundar discussões sobre o PST, por meio do diálogo com os seus CNs, dada a necessidade de compreendermos cada vez mais as políticas públicas de esporte educacional em nosso País, das quais o PST é um dos principais instrumentos. O PST é uma ação governamental, criada, em 2003, por legislação específica<sup>1</sup>, sendo que, entretanto, sua organização é anterior a essa data. Trata-se de um Programa gestado por interesses que regem os governos e o desenvolvimento do esporte, que influenciam de forma direta nas decisões políticas.

Em nosso meio, convivemos com dois argumentos circulantes sobre as políticas

---

<sup>1</sup>Criado pela Portaria Interministerial n° 3497 de 24 de novembro de 2003.

públicas de esporte educacional<sup>2</sup>. O primeiro se refere aos documentos orientadores do Esporte Educacional publicados pelo professor Manuel Tubino em sua obra *Estudos Brasileiros sobre o Esporte: ênfase no esporte-educação* (2010). Nesse livro, Tubino (2010) mostra que documentos internacionais como a “Carta dos direitos da criança no esporte”<sup>3</sup> e a “Carta internacional de educação física e esporte da [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –] UNESCO”<sup>4</sup> influenciaram a produção de documentos brasileiros<sup>5</sup>, que defendiam a necessidade de um esporte como direitos de todos, que valorizassem a manifestação esportiva para além dos esportes de performance, de alto rendimento<sup>6</sup>.

Nesse processo, também apontado por Tubino (2010) como “a chegada do esporte contemporâneo”, cujo autor foi influenciador, gestou-se uma categorização do esporte, ou seja, “esporte de alto rendimento, esporte educacional e esporte de lazer”. As nomenclaturas “esporte educacional, esporte escolar ou esporte educação” se referiam ao esporte praticado por crianças e adolescentes no período escolar com intuito de desenvolvimento físico e moral. Esse esporte busca gerar hábitos na prática cotidiana das pessoas do esporte concebido como meio para a conquista da saúde, socialização e formação do caráter. Além disso, ao ser proposto o acesso ao esporte educacional para as crianças e os jovens, esperava-se que estes se tornem sujeitos que se interessem pelo esporte de alto rendimento e, que as pessoas identificadas como habilidosas sejam encaminhadas para escolas de treinamento esportivo. Esse último argumento é também produtor de críticas no meio acadêmico, pois alimentaria a pirâmide esportiva, expressa pelo sistema esportivo em vigor no País, valorizando a seleção de talentos e desvalorizando a autonomia da prática das manifestações esportivas no lazer.

Tubino (2010) ressalta, ainda, que a Constituição Federal de 1988 (CF/88),

---

<sup>2</sup>Nomenclatura cunhada pelo Art. 217 da Constituição Federal de 1988 (como desporto educacional) e legitimada (como esporte educacional) pela Lei Pelé ou Lei do Passe Livre, promulgada em 24 de março de 1998. (BRASIL, 1998).

<sup>3</sup> Documento aprovado no 10º Congresso Internacional do Panathlon, Avignone, 1995.

<sup>4</sup> A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris para sua 20ª sessão, no dia 21 de novembro de 1978.

<sup>5</sup> Carta brasileira do esporte na escola, de julho de 1989; Jogos Escolares Brasileiros (JEBs); Esporte e educação, de julho de 1989; Por uma carta de princípios para o Esporte Educação no Brasil, elaborada por Manoel Tubino, em 1989.

<sup>6</sup> Esporte de alto-rendimento, para Tubino (2010), se relacionava ao período moderno e as ideologias que marcaram o esporte como símbolo de supremacia de um grupo sobre outro. As Olimpíadas, por exemplo, se fortaleciam pelos usos políticos do esporte de rendimento e do “amadorismo” (que mobilizou facilidades, bolsas e ajudas aos atletas para promoção de carreiras no esporte). O esporte de alto rendimento é marcado pela participação em competições organizadas por Federações e Confederações Esportivas e tem como objetivo básico a vitória.

consolidada em lei, dá prioridade aos investimentos estatais em políticas públicas esportivas do esporte educacional. Sobretudo, à ideia de uma “nova” forma de esporte que atendesse a todos os cidadãos, em especial, às crianças e aos adolescentes, promovida ao lado de outro argumento: da necessidade de formação de atletas no Brasil.

Os trabalhos de Athayde (2009) e de Bracht e Almeida (2003) apresentam indícios de como as Olimpíadas (especialmente a de Sidney) e Copas do Mundo de Futebol fazem *quórum* para ampliação de cenários de formação de atletas no Brasil. Entretanto, o baixo *score* de medalhas brasileiras em olimpíadas produz anseios populares que são, por vezes, tratados como problemas sociais. Por um lado, algumas políticas públicas nascem dessa necessidade de vivenciar o cenário esportivo com atletas que representem o País e que tenham condições de vitória. Por outro lado, as ações governamentais de esporte são pensadas com baixos orçamentos e uma tentativa de pulverização nos municípios, o que nem sempre garante que o resultado final de produção de atletas se efetive.

Uma política pública que se orientou pelos argumentos acima foi o programa Esporte na Escola, criado em 21 de junho de 2001, na Secretária Nacional de Esporte, que era um setor do Ministério do Esporte e Turismo, no fim do governo Fernando Henrique Cardoso<sup>7</sup>.

Em 2003, apesar da troca de governo e da separação entre Ministério do Turismo e do Ministério do Esporte, o programa continuou nomeado como Esporte na Escola. Seu objetivo era: "democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte como instrumento educacional, visando o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens, como meio de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida." (PIRES, 2005, p.8). E, articuladas a esse objetivo, o Programa Esporte na Escola tinha como linhas estratégicas: incentivar a prática da Educação Física na escola básica; implantar infraestrutura esportiva nas escolas; e implantar núcleos de esporte na escola.

O programa, que tinha como público-alvo, preferencialmente, alunos em situação de risco, se estruturava por meio de seis ações básicas do Esporte na Escola: 1) produção de vídeos didáticos; 2) capacitação de professores; 3) dotação de infraestrutura esportiva (materiais e instalações) na escola; 4) realização de concursos temáticos e campanhas publicitárias sobre esporte, além da 6) promoção de eventos esportivos escolares.

---

<sup>7</sup> Em 2001, a Secretária Nacional de Esporte era gerenciada pelo Senhor Ricardo Avellar.

Os núcleos do Programa Esporte na Escola teriam a presença do professor de educação física da escola e contariam com o incentivo, especialmente do programa de voluntários veiculado pela Rede Globo - Amigos da Escola. E os critérios para que as escolas pudessem se candidatar ao programa eram: disponibilizar a infraestrutura de quadra esportiva e recursos multimídia, o que gerou, segundo Pires (2005) um descompasso entre as linhas estratégicas e a contrapartida dada pela escola, já que uma linha estratégica era a implantação de infraestrutura esportiva nas escolas.

Pires (2005), analisando criticamente essa política pública de esporte educacional e considerando sua relação com a escola e com a educação física escolar, destaca que o Programa Esporte na Escola foi questionado naquele momento histórico devido ao cenário esportivizado que cercava essa ação, as ideologias que estavam em disputa na educação física escolar, o baixo investimento financeiro nas escolas que aderiam ao programa e as contradições entre atendimento dos núcleos e o público-alvo<sup>8</sup>.

Os dois argumentos apontados (Movimento Internacional do Esporte Para Todos, e a necessidade de formação de atletas) para justificar os investimentos estatais no esporte educacional, podem se complementar, criando um cenário que providencie diferentes discursos para organizar uma prática social. O esporte educacional, pensado como política pública, longe de ter um lugar orçamentário garantido, vive constantemente disputas e negociações com as outras formas esportivas (de lazer e alto rendimento) dentro dos órgãos gestores, e é marcado por algumas rupturas e continuidades como veremos a seguir.

O Programa Esporte na Escola, que vigorou nos anos de 2002 e 2003<sup>9</sup>, foi renomeado, em 2004, como Programa Segundo Tempo (PST), passando a ser executado pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional do Ministério do Esporte (SNEED-ME), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura para repasse de verba do

---

<sup>8</sup>Segundo Pires (2005), a contradição está no fato de que o projeto é dedicado preferencialmente [a alunos] em situação de risco pessoal e social. No entanto, as aulas devem ser desenvolvidas nos dias úteis da semana. Somente em casos excepcionais serão permitidas aos sábados. “Ora, será que aos finais de semana esses alunos ficam livres da situação de risco pessoal e social que justifica sua participação no Programa? E mais: se a intenção é a inclusão social, não seria desejável que se buscasse a integração familiar — cuja falta pode ser, muitas vezes, a causa mais visível da situação de risco — através do esporte escolar, o que parece mais factível nos finais de semana? Além disso, sabe-se que adolescentes e jovens em situação de risco têm enormes dificuldades em se submeterem a normas muito rígidas; então, será que faz sentido a existência de tantas restrições, punições e “castigos” aos alunos participantes, algumas implicando o seu afastamento definitivo do programa?” (PIRES, 2005, p.8)

<sup>9</sup>Concordo com Athayde (2009) quando diz que a transição em 2003 do governo Fernando Henrique para o governo Lula foi um período caracterizado por alterações mínimas nas ações, devido à apropriação das ações que já existiam no governo antecessor, e também por uma escolha política do governo Lula, que foi marcado por manutenção e continuidade de políticas do governo passado.

PST às escolas. A SEED-ME passou a considerar esse programa como o orientador de suas ações pautadas pela Portaria Interministerial nº 3497, de 24 de novembro de 2003, no primeiro mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva.

Naquele ano a proposta era firmar parcerias com prefeituras, governos de estados, ONGs, e Instituições de Ensino superior (IES) para a realização de núcleos esportivos em locais de vulnerabilidade social. Esses núcleos ofertariam o ensino do esporte educacional, incluindo todas as crianças e os adolescentes nas atividades que eram organizadas no contraturno escolar. As atividades esportivas eram organizadas e ministradas por professores da área da Educação Física e apresentavam diferentes esportes para os participantes. Nesses núcleos eram ofertados lanches para os participantes.

Desde então, os catorze anos do PST estão sendo de mudanças e continuidades na forma e no conteúdo da política pública. Kravchychyn e Oliveira (2016) dividem esse período em dois momentos marcados pela troca de Secretário e o "choque de gestão". De 2003 a 2007, os autores apontam o vínculo do Programa com a escola e o que naquele momento gerou um desajuste, pois as escolas que funcionavam em dois turnos não tinham espaços para o funcionamento do PST. Necessitavam de organização de outros espaços da comunidade para receber a ação. Esse período foi marcado pela vontade política de expansão do PST por todo o País, e vários estudos indicam que a expansão e a consistência pedagógica não cresceram proporcionalmente, além de considerarem a fragilidade da parceria com o Ministério da Educação e Cultura, que durou até 2006. De 2008 a 2014, os autores apontam um "choque de gestão" que tinha o objetivo de dar "identidade pedagógica ao Programa", articulado às políticas educacionais de todo o País. Para o secretário empossado na época, o ideal era apresentar o PST como uma política pública de excelência, que se vinculasse a argumentos fortes o suficiente para seu reconhecimento como uma "Política de Estado". Para tal objetivo, a SNEED-ME iniciou um tipo diferente de parceria com universidades (de 2003 a 2007, também aconteceram parcerias com universidades, mas, sobre isso, falaremos à frente). A parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através da extensão universitária, possibilitou um arranjo de gestão acadêmico que vinculou professores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil ao PST. E essa parceria ampliou os recursos humanos da SEED-ME e também o alcance de intervenção do Estado na política pública executada por esta Secretaria

Nacional.

Athayde (2009) fez um estudo sobre o PST no período de 2003 a 2006 e demonstrou que foi um período conturbado por uma disputa política partidária dentro do ME, que, por um lado, privilegiou o PST em detrimento a outros programas de esporte e lazer; e, por outro lado, garantiu uma expansão territorial do PST com o formato que o autor nomeia de “outdoorização política”. Essa crítica se refere à utilização do PST para divulgação de outros ideais políticos que não só as divulgadas inicialmente pelo Programa. Athayde (2009) indica uma prática pedagógica do Programa baseada nos ideais do esporte de alto rendimento, e um debate sobre as necessidades de avanços no que é nomeado de esporte educacional.

Ribeiro (2012) realiza um estudo pautado nas alterações estruturais do modelo de Capacitação do PST entre os anos de 2003 a 2010. Em 2004, 2005 e 2006, existiu uma capacitação no formato de curso de especialização oferecido pela Universidade de Brasília (UnB), através do seu Centro de Educação a Distância. Em 2006, 2007 e 2008, foram realizados encontros gerenciais em Brasília para a apresentação das diretrizes e dos formatos de execução dos convênios a serem estabelecido pelo Programa. A partir de 2008, iniciou-se uma nova configuração do PST com a constituição das Equipes Colaboradoras (ECs), as quais atendiam a diferentes convênios e ministravam cursos sobre o esporte educacional. A partir de 2008, as ECs foram reestruturando seu trabalho junto aos cursos de Educação a Distância (EaD) até chegar ao modelo atual de Capacitação, como veremos no capítulo 3.

Analisando os estudos aqui citados, verificamos a permanência, ao longo do tempo, de alguns eixos do PST: a Capacitação que rompe com a sua forma, mas continua como ação de formação de Coordenadores de Núcleo (CNs); o processo de ampliação de atendimento do Brasil, que aponta uma dinâmica de expansão da política, que por sua vez requereu novas demandas logísticas; e uma conexão, em um primeiro momento, do PST com a escola e, num segundo momento, com a necessidade de uma identidade pedagógica própria do Programa.

Atualmente, o Ministério do Esporte (ME) está organizado em quatro Secretarias finalísticas: Secretaria Executiva; Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS); Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor; e a Secretaria Nacional de Alto Rendimento. Através da SNELIS existe a execução do PST, entre outras ações pensadas para o esporte educacional, de lazer e

inclusão social no País. Políticas públicas de esporte e lazer como o PST, Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), Vida Saudável (VS), Jogos dos Povos Indígenas e Rede CEDES têm se destacado entre as ações de fomento ao esporte e lazer de inclusão social no país, desenvolvidas por parte do Governo Federal nos últimos 13 anos.

O ME, através de editais de chamada pública e ementas parlamentares, viabiliza a implementação de núcleos do PST junto a Prefeituras e Instituições de Ensino Superior (IES) nomeadas de parceiras do ME<sup>10</sup> para a execução do PST. Essa viabilidade se dá por convênios nos quais as parceiras, executam os núcleos de esporte educacional.

O PST é uma política pública que possibilita a criação de núcleos de esporte educacional. Os núcleos promovem o encontro entre os CNs, as crianças e os jovens num local da comunidade onde possam praticar o esporte educacional no contra turno escolar. O ME indica que os núcleos sejam implantados em comunidades onde vivem pessoas em situação de exclusão e na condição de vulnerabilidade social<sup>11</sup>. Entretanto, notamos que existem outros formatos do Programa que envolvem públicos alvo diferentes. Os convênios podem acontecer com diferenças no formato, mas os princípios que regem o PST são os mesmos, mesmo que suas orientações de ação tenham sido modificadas ao longo da existência do Programa.

Segundo Silva e Domingos (2014), ao entrar em contato com uma realidade diversa das comunidades atendidas, o PST inaugura parcerias diferentes nomeadas por 'Projetos Especiais do PST'. Esses "Projetos Especiais" usualmente surgem como experiências pilotos<sup>12</sup>, ou seja, são formatos que diferem em certa medida do modelo original do PST e aplicados em uma realidade específica, apontam as possibilidades de permanências ou reestruturação.

Silva e Domingos (2014) relatam experiências com o PST Universitário, o Recreio nas Férias, o Projeto Navegar, o PST Forças no Esporte e o PST Adaptados

---

<sup>10</sup> Considerando as Orientações Estruturantes do PST de 2017 (BRASIL, 2017), o edital público esclarece que o ME fica com os encargos dos recursos humanos e o material esportivo e a entidade conveniente ou parceira arca com: coordenador geral; encargos trabalhistas; estrutura física; identificação dos núcleos.

<sup>11</sup> Tomamos a ideia de Martins (1997) segundo o qual a exclusão e vulnerabilidade sociais são as privações múltiplas que um grupo ou pessoa pode sofrer, ligados à ideia de pobreza, ou "nova pobreza". A falta de acesso aos bens de mercado, de direitos, de liberdade e de esperança. Toda essa falta se torna visível na inadequação dessas pessoas excluídas ao sistema de oportunidades oferecido socialmente.

<sup>12</sup> Segundo Domingos (2014, p. 10) os pilotos têm objetivos ou de validar novos modelos de atendimento, ou podem surgir a partir de estudos de indicadores utilizados em experiências de avaliação do PST. A autora cita como exemplo dessas avaliações do PST o esporte de aventura (buscando o público jovem), o projeto de ginástica aeróbica (direcionado para reforçar a presença de mulheres nos núcleos), projetos de pesquisa e de capacitação e acompanhamento pedagógico do PST (como o Projeto de Memórias).

(que caracterizaram o biênio 2013-2014 do PST). Encontramos<sup>13</sup> nas Diretrizes do PST do ano de 2011<sup>14</sup> orientações para a implementação de núcleos especiais do PST Piloto Indígena, PST Piloto Socioeducativo e PST Piloto IES Colaboradoras (sob a coordenação das Equipes Colaboradoras<sup>15</sup>). Encontramos, ainda, nas Diretrizes de parcerias do ano de 2013<sup>16</sup> referências aos Projetos Pilotos do PST, que abordam o Piloto Comunidades Quilombolas e Comunidades Ribeirinhas, e as diretrizes do Projeto Piloto PST Modalidades.

O PST se dilui em diferentes formatos que tomam como referência o acesso a públicos alvos e tempos especiais durante a execução do convênio. Segundo Silva e Domingos (2014, p. 6) essas múltiplas formas de desenvolvimento das ações alimentam os números

atingidos pelo Programa nestes dez anos de existência com um histórico de atendimento de, aproximadamente, 2 milhões de crianças em mais de 1.500 municípios. O Programa atende, aproximadamente, 1 milhão de crianças, nos 412 núcleos conveniados e para que se torne viável conta com a colaboração de 1900 Coordenadores de Núcleo e aproximadamente 5.000 monitores distribuídos em 450 municípios do País.

Verificamos, assim, os esforços de políticas públicas de esporte educacional de atendimentos esportivos, considerando modelos de PST pensados para grupos distintos. Entretanto, esses modelos especiais não marcam uma presença constante nas orientações estruturantes do PST, e tão pouco se articulam definitivamente ao PST Padrão.

No ano de 2017, conseguimos identificar a oferta pelo ME de diferentes tipos de convênios do PST (Padrão, Universitário, e o Paradesporto)<sup>17</sup>, e no campo de pesquisa

<sup>13</sup> BRASIL (2017). Site do Ministério do Esporte, que organiza informações sobre as ações institucionais. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/manualDiretrizes.jsp>. Acesso em agosto de 2017.

<sup>14</sup> Não encontramos orientações específicas publicadas para o PST Comunidades Quilombolas e Ribeirinhas, mas encontramos no site do ME referências ao tipo de núcleo voltado para esse público.

<sup>15</sup> As ECs são constituídas por professores ligados às Instituições de Ensino Superior em todo o Brasil cuja função é acompanhar os trabalhos desenvolvidos nos núcleos do PST através do auxílio das propostas pedagógicas dos Núcleos (PPN), visitas “in loco”, plantão à distância e capacitação dos CNs.

<sup>16</sup> BRASIL, Diretrizes do PST (2013). Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/Diretrizes%20PST%20Padro%202013.pdf>. Acesso em agosto de 2017.

<sup>17</sup> Nos Editais de Chamamento Público, para firmar convênios com o ME no ano de 2016, é apresentado o Programa Luta pela Cidadania (LPC), lançado no fim de 2015. O LPC busca fomentar núcleos de diversas modalidades de lutas e artes marciais para pessoas a partir dos seis anos de idade. Os princípios são os mesmos do Esporte Educacional e sua fundamentação pedagógica pauta-se nas faixas etárias, focalizando o atendimento a pessoas até dez anos de idade por meio de metodologia nomeada de “abordagem de luta educacional” (BRASIL, Diretriz LPC 2016, p. 8). A partir dos onze anos, as ações são direcionadas às modalidades específicas de lutas. “Para o público acima de 14 anos será trabalhada a valorização e promoção das lutas e artes marciais, incentivando a autonomia, o prazer e a melhoria da



encontramos o PST Padrão, o PST Legados e o PST Projeto Piloto Educação Integral, que abordamos brevemente. Para ilustrar os núcleos dos modelos citados nesse parágrafo, consideramos os seguintes dados: estruturas da grade horária de atividades (1); os recursos humanos (2); as orientações pedagógicas (3); as metas de atendimento (4); o controle social (5); os espaços e suas identificações e divulgação (5); a alimentação (6); o acompanhamento e as capacitações (7); os materiais esportivos (8); o público alvo (9); e o tempo de duração dos núcleos (10).

No PST Padrão, segundo as Orientações do ano de 2017, os CNs e Acadêmicos de Educação Física atendem três turmas ao longo da semana com práticas corporais que contemplem as dimensões: conceitual (“O que se deve saber?”); procedimental (“Como se deve saber fazer?”); e atitudinal (“Como se deve ser?”). A definição das práticas nos núcleos é feita pela entidade parceira, depois de mapear a realidade local e os recursos físicos e materiais disponíveis. Quanto aos recursos humanos o formato atual contempla o Coordenador Geral e o Coordenador Pedagógico, além do Interlocutor SINCOV<sup>18</sup>, ambos trabalham 40 horas por semana. O CN e o Acadêmico são vinculados às áreas de Educação Física ou Esporte, sendo o primeiro formado e o segundo em formação e trabalhando 20 horas semanais. O PST Padrão 2017 se organiza para o ensino das práticas corporais a partir das faixas etárias dos participantes<sup>19</sup>, e cada participante deve frequentar o núcleo, no mínimo, duas vezes por semana durante, um mínimo, de 3 horas diárias, somando 24 horas de aulas por mês, em turmas de, no máximo, 35 pessoas. Atualmente, as metas de atendimento são de 100 crianças e jovens por núcleo. A entidade de controle social se faz presente e se refere a uma instituição local que acompanhará o convênio, como Organizações Não Governamentais (ONGs) ou Conselhos Municipais. Os espaços utilizados podem ser de dentro de escolas ou da comunidade, como ginásios esportivos, clubes sociais, pátio do Corpo de Bombeiros,

---

qualidade de vida, a partir de conhecimentos e aspectos gerais das artes marciais, de modo que os beneficiados vivenciem técnicas de Boxe, Capoeira, Taekowndo, Judô, Defesa Pessoal, Karate e outras modalidades” (BRASIL, Diretriz LPC 2016, p. 9).

<sup>18</sup>Profissional disponibilizado pela entidade conveniente apto a tratar com a área técnica acerca dos procedimentos e das demandas que se apresentem durante a execução do convênio. Ainda, deve, obrigatoriamente, ter o perfil de “fiscal do conveniente” e de “gestor de convênio”. (BRASIL, Diretriz 2017, p. 12)

<sup>19</sup> De 6 a 11 anos: são aplicadas práticas corporais de esportes, ginásticas, danças, lutas, capoeira, práticas corporais de aventura e atividades circenses, que visam o ensino do esporte educacional por meio das múltiplas vivências. De 12 a 14 anos: são desenvolvidas duas práticas corporais, de modo a considerar— aquelas que os beneficiados indicarem maior interesse e o fato de que devem ser pautadas nos princípios do esporte educacional. E 15 anos ou mais: o beneficiado poderá optar por apenas uma prática corporal— educacional de acordo com o seu interesse pessoal, haja vista o intuito de lhe conferir liberdade de escolha. (BRASIL, Diretriz 2017, 2017, p. 9).

academias etc. As identificações dos núcleos são feitas por placas de metal ou banners com as logomarcas do PST. E a divulgação dos núcleos é contrapartida da instituição parceira. Não existe verba oriunda do ME para a alimentação, mas a entidade parceira pode arcar com esta ação. O acompanhamento pedagógico e as Capacitações acontecem por meio das parcerias do ME com a UFGRS para realização da formação dos profissionais pela Capacitação Gerencial<sup>20</sup> e Pedagógica (presencial e a distância - EaD). Essas são organizadas pelas Equipes Colaboradoras (ECs) e a Equipe Técnica do ME, que acompanha os convênios junto ao SINCOV<sup>21</sup>. Os materiais esportivos e os uniformes são adquiridos com uma verba oriunda do ME. O público-alvo do PST Padrão são crianças e adolescentes com faixa etária de 06 a 17 anos. O tempo de duração dos núcleos são de 24 meses, resultante de 6 meses iniciais de estruturação, 17 meses de execução e 1 mês de recesso escolar.

O PST Legados foi um modelo de convênio que tinha como alvo os municípios que englobam as cidades sede da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e regiões metropolitanas. Esse modelo não foi ofertado para parcerias pelo ME nos dois últimos editais de chamada pública para convênios do Programa, entretanto, as parceiras do ME solicitam as prorrogações de tempo para conseguir implementar os núcleos nos municípios. Esse recurso de prorrogação dos convênios permite que encontremos cidades que ainda executem o PST Legados, como aconteceu em nosso campo de pesquisa. Os núcleos acontecem em espaços distintos, mas coordenados pelo mesmo CN. São ofertadas atividades esportivas e, opcionalmente, as atividades complementares<sup>22</sup> e atividades concentradas<sup>23</sup>. Os Coordenadores Geral (formação em gestão), o Pedagógico (formação em Educação Física) e o Setorial (formação em Educação Física) trabalham 40 horas e exercem atribuições de organização do convênio como um todo. Os CNs devem ser formados nas graduações de Educação Física ou Esporte, trabalhar 20 horas por semana e organizar as atividades no núcleo junto aos

---

<sup>20</sup> A Capacitação Gerencial é destinada ao Coordenador Geral e Pedagógico e acontece em encontros nacionais com temáticas referentes aos processos de coordenação, supervisão, orientação de PPNs e respostas de gestão junto ao ME.

<sup>21</sup> Sistema de Convênios criado em 2008 pelo Ministério do Planejamento para administrar a transferências de recursos da União para municípios e outras entidades.

<sup>22</sup> As atividades complementares consistem em intervenções educacionais, recreativas, artísticas, etc, definidas por cada núcleo em seu Planejamento Pedagógico do Núcleo (PPN). São temáticas relacionadas ao meio ambiente, saúde, cidadania, e outros, que orientem a formação de conceitos e hábitos educativos, utilizando o esporte como ferramenta de conscientização dos participantes sobre o convívio social sustentável. (BRASIL, Diretriz PST Legados, 2014, p. 10).

<sup>23</sup> As Atividades Concentradas têm como finalidade oferecer aos participantes do PST, no período de férias escolares, opções de lazer entendidas como atividades lúdicas, esportivas, artísticas, culturais, sociais e turísticas, diferentes daquelas desenvolvidas durante o ano nos Núcleos.

acadêmicos dos cursos de Educação Física. Devem ser ofertadas, para cada participante, um mínimo de três modalidades esportivas, duas coletivas e uma individual. E a frequência dos participantes deve ser de, no mínimo, duas vezes na semana, com duas horas diárias de atendimento. A meta de atendimento dos núcleos era de 100 a 150 crianças e jovens. Não existe a participação do controle social nesse modelo de convênio. Os espaços disponíveis para as atividades podem ser da escola e da comunidade, variados conforme o contexto local dos núcleos. Não existe verba destinada pelo ME para a oferta de alimentação aos participantes. O acompanhamento pedagógico e as Capacitações foram organizados pela parceria do ME com a UFRGS através das ECs, que promovem as Capacitações Gerencial e Pedagógica. A aquisição dos materiais esportivos se dá pela verba do ME, assim como os uniformes foram enviados pelo ME aos participantes. Participaram dessa ação crianças e jovens a partir de 6 anos de idade matriculados em escolas públicas, e o tempo de vigência dos núcleos é de 24 meses.

PST projeto piloto Educação Integral de Belo Horizonte (BH)/MG foi uma articulação entre o Projeto Escola Integrada<sup>24</sup> e o PST. Esse modelo foi uma estrutura localizada na cidade de BH que terminou no ano de 2016, e por essa razão tive acesso à sua execução no campo de pesquisa. Nos 2014-2015 havia 173 escolas municipais com o Programa Escola Integrada em BH, e a proposta era que houvesse 247 núcleos do PST articulados. No ano de 2016, a Prefeitura de BH conseguiu efetivar 195 núcleos em 143 escolas municipais. Sua estrutura de grade horária de atividades, os recursos humanos, as orientações pedagógicas, as metas de atendimento funcionaram como as do PST Padrão. E os espaços eram os mesmos usados pelo Projeto Escola Integrada de BH, podendo ser da escola ou de locais das comunidades atendidas. As placas de identificação eram obrigatórias, e a divulgação do programa, bem como as inscrições das crianças e dos jovens foram organizadas pela escola. A alimentação era responsabilidade da Prefeitura de BH. O acompanhamento pedagógico do convênio e as Capacitações dos profissionais funcionaram como as do PST Padrão e o PST Legados.

---

<sup>24</sup> A Escola Integrada em BH atua com a ampliação do tempo de permanência das crianças e dos jovens em atividades educacionais. Ela tem o Programa Mais Educação como referência para seu planejamento, tanto no que se refere ao arcabouço teórico quanto no apoio financeiro dado às instituições que realizam ações socioeducativas. O programa propõe articulação com variadas instituições, como espaços de ensino superior, organizações não governamentais, fundações sociais, associações, fundamentada na construção de uma rede. (SILVA, 2013).

Os materiais esportivos, o público alvo e o tempo de duração dos núcleos também funcionaram como os do PST Padrão.

O PST Paradesporto tem como principal diferença do PST Padrão o público alvo, pois atende pessoas com deficiência. Por isso, as alterações das diretrizes buscam priorizar as necessidades específicas desse grupo. Quanto às estruturas da grade horária de atividades, essas se diferem do PST Padrão somente no que diz respeito às necessidades dos diferentes tipos de deficiência, a faixa etária dos beneficiários<sup>25</sup> e a convivência de pessoas com deficiência com outros grupos comunitários. As turmas se diferem também quanto ao número de pessoas por turma, que tem, no máximo, 20 alunos, o que altera a meta de atendimento para 60 pessoas por núcleo. Quanto aos recursos humanos existe diferença com o PST Padrão no que se refere ao número de Acadêmicos de graduação em Educação Física, alterado de um para quatro pessoas em cada núcleo. As orientações pedagógicas são as mesmas do PST Padrão, e é feita a exigência quanto à participação de representante de entidade de controle social. Os espaços, sua identificação e divulgação, a alimentação, e o acompanhamento pedagógico e as Capacitações funcionam como o PST Padrão, bem como os materiais esportivos e o tempo de duração dos núcleos.

PST Universitário tal qual o Paradesporto são ações inspiradas no modelo Padrão para atendimento de públicos alvo específicos. Como induz o nome, esse modelo se destina à comunidade universitária, tomando como referência o PST Padrão. As diferenças são: o número de pessoas por núcleo, um total de trezentas, distribuídas em turmas de, no máximo, 60 participantes. E cada participante deve frequentar o núcleo duas vezes por semana, com uma hora e meia de duração, e pode existir flexibilidade para esse atendimento. Quanto aos recursos humanos, o núcleo é composto por um CN e três acadêmicos de Educação Física ou Esporte, que trabalham 20 horas semanais (dessas 15 horas dedicadas às atividades nos núcleos e 5 de planejamento). As orientações pedagógicas, o controle social e o tempo de duração dos núcleos funcionam como o PST Padrão, bem como a alimentação, o acompanhamento pedagógico e as Capacitações, os materiais esportivos e o tempo de duração dos núcleos. Quanto aos espaços, reúnem uma infraestrutura de quadra esportiva, sala de múltiplas atividades e ginásio. E quanto às identificações e divulgação dos núcleos, estas funcionam como o PST Padrão.

---

<sup>25</sup> A Diretriz de 2017 do PST Paradesporto (BRASIL, Diretriz Paradesporto, 2017, p. 9) orienta a organização de turmas por faixa etária.

Observamos que o PST que se apropriou de diferentes formas para abranger seus atendimentos, não só em escolas, mas em espaços da comunidade. É difícil falar de um único programa, o que temos são diferentes PSTs desenvolvidos com novas metodologias de composições de núcleos. Mas, para fins didáticos deste trabalho, falamos do PST como essa multiplicidade, com suas variações nos modelos de organização de núcleos e com suas diferentes formas de execução da ação nas comunidades atendidas. Observamos também os eixos de permanência que organizam essa política pública, como o eixo da Capacitação.

As vivências esportivas nos núcleos buscam produzir sentidos e ampliar as competências esportivas junto às crianças e aos jovens. Uma das tentativas de articular o esporte educacional idealizado pelo ME com a prática das crianças e dos jovens foi a elaboração de documentos por gestores do ME, destacando aqui as diretrizes do PST (BRASIL, 2016; 2017), que orientam a estrutura e as práticas nos núcleos.

As diretrizes do PST estão organizadas em um documento que se altera de acordo com as demandas políticas do ME. Nesse nosso estudo, trabalhamos com as diretrizes de 2017 do PST Padrão (que são as mesmas do Paradesporto e Universitário) e que têm como princípios: Direito à cidadania; Participação irrestrita; Diversidade de experiências; Transcendência pedagógica; e valores. Esses princípios se voltam para o objetivo de “democratizar o acesso de crianças e adolescentes aos conteúdos das práticas corporais por meio do esporte educacional de qualidade” (BRASIL, Diretriz 2017, p. 7).

Em relação aos princípios elencados nas diretrizes, abordamos cada um resumidamente: “Direito à cidadania” - refere-se aos documentos constitucionais que garantem o direito ao esporte em suas diferentes manifestações, que precisam ser materializadas na prática social, se comprometendo com os avanços sociais, com a equidade e a justiça social; a “participação irrestrita” afirma a presença garantida nos núcleos do PST de pessoas diferentes em termos de cor, raça, gênero, sexo ou religião, sem distinção ou discriminação; a “diversidade de experiências” aborda a condição dos participantes dos núcleos terem acesso a saberes que promovam: o usufruto de práticas corporais em diferentes contextos (recreativos e de lazer); a compreensão das diferentes práticas corporais e seus significados sociais; o protagonismo dos sujeitos nas práticas corporais de sua comunidade; o reconhecimento e repúdio aos aspectos negativos que envolvem as práticas corporais na sociedade (discriminação, violência, anabolizantes); a

valorização de procedimentos voltados à prática corporal segura; a compreensão do sistema de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam os gostos e as preferências pessoais; o princípio da “transcendência pedagógica” orienta o desenvolvimento de práticas corporais considerando as dimensões do saber fazer (procedimental), saber sobre (conceitual) e o saber ser (atitudinal), com vistas à formação cidadã dos participantes; e o princípio de “valores” implica aspectos sociais e culturais no desenvolvimento do esporte educacional, como: cooperação, coeducação, corresponsabilidade, respeito às regras e aos colegas, inclusão, regionalismo, emancipação e totalidade.

Analisando os dados até aqui apresentados, algumas contradições nos chama a atenção.

Em primeiro lugar, o fato de que se, por um lado, o PST é incluído entre os programas de esporte e lazer do ME, por outro, estudos nos mostraram que, por vezes, ocorreram disputas internas entre o PST e os “programas de lazer” deste Ministério. No entanto, as próprias diretrizes do PST enfatizam a importância da educação das crianças e dos jovens para “o usufruto de práticas corporais em diferentes contextos recreativos e de lazer”.

Em segundo lugar, analisando a organização dos modelos de PST e seus conteúdos, a questão do lazer pouco aparece, sendo destacada quase que especificamente nas “Atividades Concentradas” que, segundo o Programa, têm como finalidade oferecer aos participantes do PST, no período de férias escolares, opções de lazer entendidas como atividades lúdicas, esportivas, artísticas, culturais, sociais e turísticas, atividades diferentes daquelas desenvolvidas durante o ano nos Núcleos.

A percepção dessas contradições influenciou nossos estudos acadêmicos. Nesse sentido, é importante destacar que, no ano de 2007, trabalhamos com o convênio do PST de Contagem cuja experiência nos instigou a estudar o lazer e nos levou à inserção nos estudos das políticas públicas de esporte e lazer realizados, primeiro, nos grupos de estudos Polis e Oricolé<sup>26</sup>, e, depois, no mestrado em Estudos do Lazer na UFMG, no qual assumimos a temática de estudos do lazer nas políticas públicas de esporte educacional.

Paralelamente ao processo de formação universitária, nos envolvemos com o processo de formação de agentes sociais de outro programa do ME, o Programa Esporte

---

<sup>26</sup> Grupos de Estudos da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG que pesquisam as políticas públicas de esporte e lazer e a formação e atuação profissional na área do lazer.

e lazer da Cidade - PELC<sup>27</sup>. O PELC, que também é um Programa executado pela SNELIS-ME, possui um sistema de Formação de Agentes Sociais, bem como um sistema de Formação de Formadores. A atuação com o PELC nos exige uma atualização política frequente, e um envolvimento nos diversos contextos de promoção de políticas públicas de esporte e lazer, como prefeituras, IES, ONGs, e governos estaduais. Contextos que produzem experiências político-educacionais que instigam diferentes questões sobre a área do lazer. O lazer é entendido por nós como relevante tema a ser pensado, pois, tal como o esporte, é um direito constitucional garantido pela Constituição Federal de 1988 (Artigos 7, 217 e 227) e está inserido no cotidiano das comunidades e no fazer político de diferentes instituições.

Ainda no trabalho de mestrado, identificamos que o PST produziu documentos sobre o tema lazer e, inclusive, ofereceu programa de lazer, como o Recreio nas Férias, que é uma ação desenvolvida nos períodos de recessos escolares. Para melhor entendermos a fundamentação desta ação, passamos a observar a construção do currículo da Capacitação do PST, que nos levou a pensar como os conteúdos sobre lazer são divulgados por meio de livros, vídeos, fotos, palestras e cursos em EaD que chegam aos CNs. E a partir dessas observações surgiu outra questão: As capacitações têm atuado na discussão do lazer de modo a influir na ação pedagógica do CNs?

Considerando os recursos humanos como um componente orientador da estrutura do Programa, é muito importante a escolha do CN - pessoa que coordena as atividades do seu núcleo e as relações administrativas entre núcleo e comunidade. Esse sujeito foi identificado<sup>28</sup> pelo seu conhecimento prévio na área esportiva e, por isso, a escolha pelo professor formado na área da Educação Física. Assim, o CN é selecionado, primeiramente, pela sua identificação com a profissão da Educação Física. Outro entendimento pedagógico do ME é que o CN precisa conhecer, e estar alinhado com as diretrizes orientadoras do PST. Para isso, o ME produz uma série de mídias comunicativas como livros, pesquisas, eventos, sites de memória do PST, vídeos e Capacitação (presencial e virtual) que possam fundamentar a Capacitação dos CNs, de acordo com as diretrizes do Programa.

---

<sup>27</sup> Essa experiência política e educacional iniciou em 2010 por um chamamento público do ME em parceria com a UFMG para compor o quadro de formadores do PELC. Atualmente o PELC é gerido pela mesma secretaria do PST, a SNELIS. Vale lembrar que são Programas distintos e com focos de ação distintos.

<sup>28</sup> Não abordaremos aqui as disputas políticas sobre esse eixo do PST, mas ao longo do texto mostraremos que nem sempre é o graduado em Educação Física que exerce esse papel.

Por isso, a partir das diretrizes, entendemos que se inicia o encontro entre os CNs e a Capacitação do PST, mediado pelas reflexões e estudos de suas práticas. Esse encontro é importante para pensarmos sobre as apropriações do lazer por esse grupo social, pois entendemos o processo formativo como lugar de orientação discursiva, capaz de transformar a ação profissional na busca.

Consideramos a Capacitação do PST uma proposta de formação profissional voltada para os CNs. Essa prática é organizada em dois cursos, a Capacitação presencial e a Capacitação Virtual ou a distância (EaD). Esses dois modelos referenciam a forma de encontro entre o ME e os CNs, que tem por objetivo produzir e oportunizar a apropriação de conhecimentos orientados pelos princípios e diretrizes do PST.

Entretanto, desde as reflexões da dissertação de mestrado, vimos cada vez mais sendo instigados a repensar sobre os conflitos relacionados à inserção do lazer como temática de estudos nos documentos orientadores da Capacitação dos CNs no PST, o que nos leva à seguinte reflexão: Será que o PST tem clareza da inclusão do lazer em seus princípios e diretrizes? Que estratégias o Programa utiliza para atuar a partir deles?

Essas perguntas se fazem relevantes uma vez que, socialmente, o lazer tem diferentes sentidos assumidos pela população seja como o de mercadoria a ser comprada e usufruída seja como prática menos valorizada que o trabalho ou prática espontânea solucionadora de problemas sociais, como mostram, por exemplo, os estudos de Marcellino (1987). Esses e outros sentidos conviventes na compreensão social que o senso comum tem são tantas vezes paralelos e até mesmo contraditórios aos sentidos de lazer divulgados pelos princípios do PST, destacadamente ao sentido de lazer como direito social.

Frente a esse quadro de múltiplos discursos circulantes perguntamos: que sentidos de lazer têm os CNs? Quais são apropriados pelos CNs nas Capacitações do PST? Até que ponto a temática lazer é discutida nessas Capacitações? Por meio de quais mediações os CNs se apropriam dos sentidos de lazer?

Essas questões nos levaram ao objetivo geral deste estudo: Identificar as mediações estabelecidas nas capacitações do PST que influem na constituição de sentidos de lazer pelos CNs do PST.

E como objetivos específicos propusemos:

- Identificar e analisar os sentidos que os CNs do PST atribuem ao lazer.
- Descrever e analisar as propostas das Capacitações do PST (presencial e EaD).



- Identificar as mediações implicadas na produção desses sentidos por meio das capacitações do PST.

Para construirmos respostas buscando alcançar tais objetivos, desenvolvemos este estudo considerando a metodologia a seguir.

## 2 METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa quantitativa orientada por um estudo descritivo e interpretativo. O texto final resulta de quatro instrumentos para a produção dos dados: grupo focal; observação de campo; aplicação de questionário; e entrevista.

### 2.1 O Campo de Estudo

Participaram deste estudo sujeitos pertencentes a convênios do PST executados em cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), no ano de 2016. O interesse da pesquisadora desta tese pelo PST nesta região nasceu desde 2006, quando foi Coordenadora Geral de um convênio do PST estabelecido com a Prefeitura de Contagem, em Minas Gerais.

A RMBH é composta atualmente por 34 municípios, que são definidos como Região Metropolitana, entretanto existem relações de integração que apontam para municípios mais integrados à dinâmica metropolitana, gerando 15 municípios<sup>29</sup>. Assumimos esses municípios para nossa pesquisa.

Conforme o estudo de Andrade (2016), as categorias de centro e periferia nos últimos 27 anos sofreram mudanças que reorganizaram o que nomeamos de metrópole. As chamadas áreas centrais que concentravam os grupos de alta e média renda e ofertavam empregos e estruturas se opunham ao que era nomeado de periferia, considerados os lugares afastados do centro e local de moradia das populações de baixa renda.

Diferentes fenômenos de descentramentos ocorreram nas metrópoles. Andrade (2016) cita 4: Presença de condomínios fechados para a população de média e alta renda nas periferias das metrópoles; a existência de espaços pericentrais (entre a periferia e o centro) ocupados pelos grupos de média renda; mudanças nas áreas centrais

---

<sup>29</sup> Belo Horizonte; Contagem; Betim; Ribeirão das Neves; Ibirité; Vespasiano; Nova Lima; Lagoa Santa; Santa Luzia; Sabará; Esmeraldas; Juatuba; Sarzedo; Igarapé; Brumadinho.

relacionadas à composição da população e às atividades econômicas<sup>30</sup>. A não diferenciação das periferias e áreas centrais no que se refere à infraestrutura (serviços de água, luz, esgoto, etc.). Essas mudanças promoveram “espaços mais fragmentados, ou fractais, e mais heterogêneos socialmente. Fala-se, portanto, de periferias no plural e de múltiplas centralidades” (ANDRADE, 2016, p. 103).

Essas relações entre centro e periferia “por seu grande porte e por fortes relacionamentos entre si, além de possuírem extensa área de influência direta” vão compor o que o IBGE chama de região metropolitana. Andrade (2016) chama atenção que a competência por fazer alterações no que é denominado de região metropolitana é dos Estados, por isso, os critérios de natureza política podem influenciar algumas regiões que não possuem essa característica de interação serem assim nomeadas.

Andrade (2016) mostra que as diferenças entre as cidades citadas nesta pesquisa é a dinâmica metropolitana que é cheia de mudanças e continuidades. Para entender a relação entre polo (que mantém a centralidade no que concerne a concentração de renda e fluxos econômicos) e região metropolitana, eles categorizam cidades de “Muito alta integração”. São elas, Betim, Contagem, Nova Lima, Vespasiano, Ibirité e Ribeirão das Neves. Essas são, depois do polo, aquelas que apresentam maior fluxo de pessoas, com predomínio de fluxo de saída de pessoas para trabalhar em outras regiões. E Sabará entra no grupo de “Alta interação” e taxa alta de saída do município.

Os municípios de Muito alta e Alta integração “concentram 52,6% dos fluxos da RMBH, ou seja, um alto número de pessoas que experimentam a desconexão entre lugar de moradia e local de trabalho. Essa é uma característica das periferias metropolitanas. Nesse conjunto, estão representadas periferias mais antigas e novas, mas o que se nota é a manutenção de dependência em relação ao trabalho em outro município. Nesse aspecto analisados relacionalmente, esses municípios permanecem como cidades-dormitório<sup>31</sup> da RMBH.” (ANDRADE, 2016, p. 109).

---

<sup>30</sup> “... parte da área central, que teve sua qualidade de vida afetada por fatores como trânsito, barulho, poluição e violência, perdeu população de médio estrato e passou a atrair população de mais baixo status socioeconômico, seja como residente, ocupante de prédios abandonados, moradora de rua, além da manutenção ou intensificação das tradicionais áreas de prostituição e as novas de consumo de drogas como o crack [...] parte da área central, mais especificamente, o centro histórico das metrópoles, perde importância econômica com a transferência de seu comércio e serviços mais sofisticados para os shopping centers e outras áreas da cidade, o que dará início ao surgimento de novas centralidades em diferentes partes do território metropolitano.” (ANDRADE, 2016, p. 102).

<sup>31</sup> Cidade-dormitório é outra denominação para periferias que enfatiza a sua dependência em relação a outros espaços da metrópole para trabalho e estudo. Como periferia é empregada para se referir aos territórios da pobreza, uma vez que não é usada, por exemplo, para se referir às cidades com alta presença de condomínios fechados e também com alta dependência de outros espaços metropolitanos.

Essas características acopladas a outros dados, como o índice de violência, mostra como a descentralização de serviços básicos e ampliação de oferta de empregos em algumas cidades de Muito alta integração não diminuíram as diferenças sociais e espaciais. Assim, quanto a RMBH.

O que se pode perceber, por esse índice comparativo, é que, apesar de a ordem socioespacial se apresentar de forma mais fragmentada espacialmente, as desigualdades permanecem. E, apesar da melhoria dos indicadores de infraestrutura urbana nas periferias, as distâncias em relação às áreas centrais continuam. (ANDRADE, 2016, p. 115).

Percebemos que a região estudada é permeada por estruturas de desigualdades e dinâmicas de dependência da cidade polo. A cidade polo, BH, é referência nos sistemas de produção de empregos, mesmo as cidades de Contagem e Betim, entendidas como industriais, possuem um fluxo de saída de pessoas para trabalhar em BH.

A RMBH foi o contexto da autação que motivou nossa reflexão sobre os cotidianos dos CNs e o funcionamento do PST.

Mas a aproximação a esse campo com o olhar de pesquisadora aconteceu no ano de 2015. Para a definição do campo de estudo, primeiramente, buscamos a identificação das prefeituras da Grande BH que estavam executando convênios do PST. Para isso, entramos em contato com o ME e com as Coordenações Gerais do PST em cada cidade para solicitar permissão para a realização da pesquisa. O Termo de Anuência e do Termo de consentimento livre e esclarecido, disponíveis no Caderno de fontes (APÊNDICE A) foram apresentados aos convênios e aos CNs. Após todas as solicitações aceitas, mapeamos as Capacitações na execução de cada convênio.

O critério principal de participação na pesquisa foi que os CNs, sujeitos deste estudo, tivessem vivenciado a Capacitação do PST. O interesse em estudar a Capacitação do Programa direcionou a nossa atenção para a organização de um cronograma de levantamento de dados por meio de sujeitos que tivessem participado, ao máximo, de experiências da Capacitação presencial e EaD possíveis do PST. Para isso, foram mapeadas as cidades de Belo Horizonte, Sabará, Betim e Contagem, onde o PST estava em execução. Dentre as cidades com convênios estabelecidos, apenas Sabará foi identificada como a única que já havia executado a Capacitação e, por isso, foi a primeira a participar do levantamento de dados do estudo.

A cidade de Sabará executou 19 núcleos do PST Padrão. Nela, os núcleos aconteciam em escolas do município, praças de esporte com estrutura de piscinas e quadras, praças, campos de futebol e ginásio de esporte.

Depois de Sabará, através de uma observação do Campo, acompanhamos os tempos de formação em serviço de uma CN em Belo Horizonte. O convênio de Belo Horizonte executou 195 núcleos do PST Piloto Escola Integral<sup>32</sup>. O Projeto piloto foi executado dentro das escolas municipais articulado ao Escola Integrada, projeto das escolas municipais que será abordado no capítulo dois desta tese.

A terceira cidade que passou a fazer parte da pesquisa foi Contagem. O convênio de Contagem geriu 63 núcleos do PST Legados para cidades sede da copa do mundo de futebol (FIFA) região metropolitana. Esse convênio foi executado em escolas municipais, praças públicas, campos de futebol, associações de moradores da Cidade, clube e Centros de Assistência Social (CRAS).

E o último contato que fizemos foi com a cidade de Betim, que geriu cinquenta núcleos do PST Padrão, com CNs contratados para 40 horas ou para 20 horas. Esse convênio foi executado em escolas, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caics), CRAS, praças públicas, espaços de ONGs e campos de futebol.

Os convênios executados (Padrão, Legados e Piloto) tem em sua base toda a organização do PST Padrão (número de atendimentos por núcleos, público alvo, e a mesma base curricular dos PPNs). Não existe um público diferenciado como o PST Paradesporto e o PST Universitário. O ponto principal da opção por não excluir nenhum desses convênios da base de coleta de dados é a similaridade entre os eixos básicos dessa pesquisa: Os CNs e a Capacitação. Tivemos o cuidado de confirmar que todos os CNs de núcleo eram formados em Educação Física e as Capacitações obedeceram às estruturas impostas pelo Ministério do Esporte — EaD e presencial, com as temáticas presentes no livro Oliveira e Perim (2009).

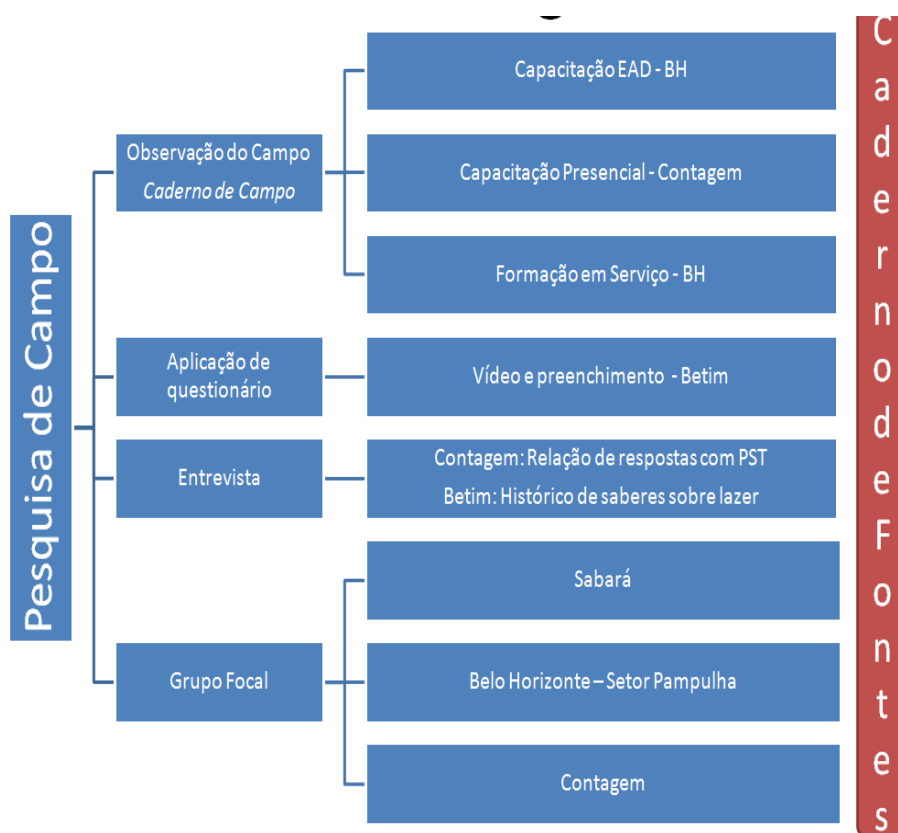
---

<sup>32</sup> “Ao final do ano de 2003, Belo Horizonte aderiu ao PST e a experiência proposta de trabalho ampliou os horizontes do desenvolvimento das políticas públicas neste segmento de crianças e adolescentes. A experiência da Prefeitura de Belo Horizonte a partir de 2008, após o estabelecimento formal de uma parceria entre o Programa Segundo Tempo[,] gerenciado pela Secretaria Municipal Adjunta de Esportes[,] e o Programa Escola Integrada[,] gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação, gerou uma série de questionamentos dos quais estabeleceu-se uma necessidade emergente de adequação da proposta original do Padrão do Programa Segundo Tempo. A partir daí, uma construção coletiva entre Ministério do Esporte e Secretaria Municipal Adjunta de Esportes com participação de representantes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte intensificou uma discussão em busca da devida adequação, culminando na presente proposta de se estabelecer um Projeto Piloto com vistas a estabelecer uma política intersetorial que contemplasse as necessidades do espaço e tempo da escola integral (Escola Integrada), mas sem perder o foco da qualidade e dos princípios de atendimento primados pelo PST. Diante deste novo modelo, o Programa Segundo Tempo assumiu um papel fundamental ao se estabelecer como política de esporte educacional. O presente projeto visa estabelecer uma proposta piloto que qualifique devidamente as ações de esportes no âmbito do ensino de tempo integral, buscando-se a reconstrução de um novo modelo de esporte educacional com base nesta nova realidade das políticas educacionais em nosso país.”(PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2017).

## A coleta de dados

Para a realização do estudo articulamos várias técnicas de coleta de dados por meio de grupo focal, questionário, entrevistas semiestruturadas, caderno de campo e análise de documentos, conforme o plano de trabalho sintetizado na Figura 1, a seguir.

**Figura 1– Plano de trabalho — Coletas aplicadas na presente pesquisa.**



Fonte: Esquema elaborado por Sheylazarth Ribeiro

### 2.1.1 Os Grupos focais

A opção pela metodologia de grupo focal como principal estratégia de coleta de dados parte da premissa que existe um processo de negociação de leituras dos CN entre si. O método de grupo focal é uma busca por capturar essas leituras e negociações

coletivas através dos diálogos dos sujeitos orientados por questões norteadoras.

Marques e Rocha (2006, p. 39) mostram que grupos focais são entrevistas em grupo e também um processo de mediação capaz de “incentivar a produção de sentido em situações de recepção coletiva e evidenciar processos políticos de questionamentos de representações.” Assim, compartilho com as autoras a compreensão de que a recepção é um processo ativo do sujeito, mas ela não está desconectada da ideia de uma construção social. Por isso, os grupos focais podem ser momentos privilegiados para observar os participantes “conduzindo seus próprios testes discursivos, negociando sentidos, confirmando ou desafiando modos apropriados de percepção” (LUNT; LIVINGSTONE, 1996 *apud* MARQUES; ROCHA, 2006).

O andamento do grupo focal se deu a partir de um roteiro. Para a elaboração dos agrupamentos, pautamos em estudos que sugeriram a organização dos grupos focais entre seis a dez pessoas participantes que partilhavam de identidades comuns. No que se refere ao número de participantes, ampliamos de dez para doze em um grupo focal, pois era o número de pessoas presentes na reunião, e, tais pessoas, quando questionadas se desejavam participar, todas afirmaram que sim.

O grupo é focal porque envolve algum tipo de atividade coletiva, como assistir a um filme, examinar uma mensagem ou simplesmente debater um conjunto específico de questões. No primeiro momento, a proposta de roteiro fora organizar a exibição do vídeo *Fundamentos do lazer e da animação cultural* (2009)<sup>33</sup>, entretanto, nas duas primeiras reuniões do grupo focal, aconteceram imprevistos que impossibilitaram a exibição. A discussão norteadora pelas perguntas do roteiro apresentou dados significantes e, a partir dessa experiência, mantivemos os demais grupos sem recorrer ao filme.

Não usamos “ponto de saturação” (que ocorre quando as histórias e depoimentos começam a se repetir), pois os quatro grupos focais trouxeram pontos em comum, mas também, distintos. Os grupos focais duraram de 21 a 47 minutos e trouxeram vários elementos organizados ao longo da tese.

No processo de coleta, aconteceram dois tipos de relações entre os sujeitos. No primeiro tipo, havia uma interação maior entre as participantes que pediam a fala ou logo pontuavam uma ideia contrária ou complementar uma após a outra. Nesse grupo, a

---

<sup>33</sup> Esse vídeo é a versão audiovisual da temática de mesmo nome presente em: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre (Org.). *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tNFjv4Yu6P8>>.

mediação da coordenadora (pesquisadora) foi organizar os tempos e a ordem da conversa e, por vezes, foi difícil seguir o roteiro estabelecido para o grupo focal. Em outro tipo de grupo focal, as pessoas se limitavam a conversas iniciadas por perguntas do roteiro, que eram respondidas como se fosse uma entrevista coletiva.

Mesmo com essa realidade, concluímos que, quando a fala de um sujeito é emitida, os outros sujeitos se manifestam em relação a essas falas de maneiras múltiplas. Por essa razão, o método de entrevista coletiva pode produzir elementos que reorganizam os ditos dos sujeitos. Segundo Marques e Rocha (2006, p. 39 – grifos das autoras):

As ‘entrevistas em grupo’ foram muito utilizadas por pesquisadores da Escola Norte-Americana desde 1926, sendo intensificada na época da Segunda Guerra Mundial de modo a examinar o grau de persuasão da propaganda e a efetividade dos materiais de treinamento para as tropas. Nos anos 1940, Paul Lazarsfeld e Robert Merton desenvolveram um programa de pesquisa sobre respostas da audiência a emissões de rádio. Contudo, para Merton, a “entrevista focada” em grupo seria um adendo a um questionário (*survey*) ou estudo experimental conduzido com uma amostra significativa da população. Na década de 1980[,] o uso dos grupos focais estava mais voltado para pesquisas de marketing e mais recentemente de audiência. A partir dessa década, o trabalho de David Morley teve grande influência na re-emergência dos grupos focais no contexto da abordagem dos estudos culturais à mídia (FRANÇA, 2004; LUNT E LIVINGSTONE, 1996). Entretanto, uma das maiores críticas ao seu trabalho concentra-se no fato de que ele, em nenhum momento, comenta que as pessoas foram entrevistadas enquanto grupo.

Concordamos com Marques e Rocha (2006) que o processo de entrevista em grupos deve ser entendido de forma diferente do processo de entrevista individual. Por essa razão, sublinhamos tal fato nesse texto.

Outro fator relevante foi o grupo de auxílio na coleta. Autores como Aschidamini e Saupe (2004) mostram a importância de se ter uma equipe de trabalho para diferentes funções na coleta. Entretanto, mesmo com esforços para conseguirmos uma equipe, houve divergência entre os tempos dos grupos focais e os tempos de pessoas que poderiam auxiliar. Desse modo, a coleta aconteceu com base em uma estratégia simples. Montamos um quadro com os nomes dos participantes no qual era indicado o momento da fala em uma sequência, que, ao ouvirmos o áudio, identificávamos quem falava. Essa técnica auxiliou na ordenação de quem falava, mas a dificuldade encontrada para a transcrição foi devido às conversas, por vezes, confusas. Isso impediu o reconhecimento de algumas vozes e falas, apontadas durante a transcrição como NR (Não reconhecido).



Uma circunstância que cerca o grupo focal é o processo de gravação. Ressaltamos a dificuldade de coordenar o grupo e a manutenção da atenção ao aparelho de gravação utilizado. Outro fato que ocorreu com a gravação foi o corte que algumas partes sofreram pelo mau uso do recurso do celular (devido à ausência de parceiros na coleta do material). Isso dificultou as transcrições, mas não inviabilizou o uso do texto.

Como já dissemos, o primeiro grupo focal realizado foi na cidade de Sabará, que reuniu onze CNs, dois Estagiários do PST e um Coordenadora Geral.

Depois de Sabará, através de uma observação do Campo, acompanhamos a formação em serviço de uma CN em Belo Horizonte. Concomitantemente, com a observação, participamos da Capacitação em EaD, junto aos CNs de Belo Horizonte, e após esta capacitação foi realizado o grupo focal com o setor<sup>34</sup> da Pampulha. Nessa cidade, onze CNs e uma Coordenadora Setorial participaram do grupo focal, além de uma CN que acompanhou a formação em serviço.

A terceira cidade que realizou o grupo focal foi Contagem, na qual fizemos observação de Campo da Capacitação presencial e, uma semana após, realizamos o grupo focal com os oito CNs e um estagiário do PST do grupo da manhã. Nessa cidade, também realizamos duas entrevistas.

O último contato foi com a cidade de Betim, na qual aplicamos questionários interativos (APÊNDICE A) com uso de um vídeo sobre lazer produzido pelo ME, além da coleta de entrevistas com quatro CNs. Essa troca de técnica de coleta em Betim deu-se pelo entendimento, após o primeiro grupo focal em Sabará, que o roteiro de perguntas do grupo focal não possibilitaria capturar dados referentes à vida cotidiana dos CNs fora do PST.

Assim, na presente pesquisa a coleta de dados no formato de grupo focal se deu em três cidades da região Metropolitana de BH/MG, durante reuniões dos CNs. Na cidade de Sabará foi constituído um grupo focal no período da manhã, que será nomeado ao longo deste estudo como **GF1**, e um no período da tarde, o **GF2**. Na cidade de Belo Horizonte, o grupo focal realizado será nomeado de **GF3**, e o da cidade de Contagem, de **GF4**.

Os participantes variaram de sete a onze pessoas em cada um dos quatro diferentes grupos focais realizados, que foram nomeados de CN1, CN2, CN3. Desse modo, cada participante recebeu uma sigla inicial numerada sucessivamente, de modo a

---

<sup>34</sup> O convênio da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) foi dividido considerando suas nove regiões administrativas — Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha, Venda Nova.

representar as pessoas participantes dos grupos. A ideia principal era ouvir somente os(as) CNs, mas como a Coordenação Geral se fez presente nas coletas de dados, participaram, além dos (as) coordenadores(as), alguns estagiários ou monitores.

Em resumo, organizamos os seguintes grupos focais:

- **GF1:** CG1 - Coordenadora geral do programa; CN1; CN2; CN3; CN4; CN5 representam os cinco Coordenadores de Núcleo participantes;
- **GF2:** EST2; EST1 – Estagiários participantes; CG1 – Coordenadora Geral participante; CN1, CN2, CN3, CN4, CN5, CN6 – Coordenadores de Núcleo participantes;
- **GF3:** CS – Coordenadora Setorial; CN1, CN2, CN3, CN4, CN5, CN6, CN7, CN8, CN9, CN10, CN11 – Coordenadores de Núcleo participantes;
- **GF4:** EST1 – Estagiário participante; CN1; CN2; CN3; CN4; CN5; CN6; CN7; CN8 – Coordenadores de núcleo.

Quanto à participação de pessoas de diferentes níveis hierárquicos no grupo focal, no primeiro momento na cidade de Sabará, tivemos algumas dúvidas quanto ao resultado dos dados coletados, já que a Coordenadora Geral estava presente. Depois de ouvirmos o áudio da gravação dos debates realizados nesse grupo focal, avaliamos que a presença da Coordenadora Geral não teve implicação na capacidade de contribuição dos sujeitos no levantamento de dados<sup>35</sup>. Por isso, não houve objeção a quem quisesse participar dos demais grupos focais, desde que sejam pessoas relacionadas ao PST.

Entre os CNs participantes do grupo focal, existiam alguns conhecidos pela docência na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Esse fato contribuiu para aproximação com alguns CNs, durante a pesquisa de campo.

### 2.1.2 As Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas nesse trabalho aconteceram por três razões diferentes. A primeira razão, que originou a entrevista com a professora que coordena a Educação a Distância (EaD) do PST, foi a necessidade de levantarmos dados sobre o curso não disponíveis nos documentos e nos artigos pesquisados. Depois do grupo focal de Sabará, o frequente relato sobre a Capacitação em EaD apontou a necessidade de preenchermos lacunas sobre o tema.

---

<sup>35</sup> Nos referimos as questões centrais da coleta, ou seja, as questões da Capacitação do PST e dos conceitos de lazer que circulam entre os CNs.

A entrevista com a gestora da Capacitação se deu via Skype, a partir de um agendamento através de e-mail com a professora. Todo o processo foi gravado pelo próprio Skype, depois transcrito, e gerou o primeiro texto de entrevistas nomeado no Caderno de Fontes (APÊNDICE A) como “Gestora do EAD – PST”. Essa entrevista auxiliou na descrição do processo de Capacitação na modalidade EAD e também produziu dados sobre como a gestão entende e propõe ações nesse processo. Ela é citada nessa pesquisa como Gestora EaD e sua fala será representada por “Gestora EaD”.

A segunda razão por ativar a técnica de entrevista semiestruturada foi a busca por elementos pessoais das vidas dos CNs que mostrassem a aproximação deles com as teorias do lazer e aproximação com as abordagens disponibilizadas pela Capacitação. Na cidade Contagem, encontramos três CNs que tinham uma fala sobre lazer alinhada às falas que emanam do vídeo *Fundamentos do Lazer e animação Cultural* (2009) do PST (entretanto, nessa cidade, o vídeo não foi exibido para a coleta de dados). Esses CNs foram convidados para falar de sua relação com o lazer e o PST. Identificamos duas pessoas, marcamos e gravamos as entrevistas, produzindo as transcrições B e C do Caderno de fontes (APÊNDICE A). Essas pessoas entrevistadas serão citadas como: CNC1 - Coordenadora de Núcleo de Contagem 1; CNC2 - Coordenador de Núcleo de Contagem 2.

A terceira razão que gerou a necessidade de realizarmos entrevistas foi uma tentativa de encontrarmos influências que levam os CNs a aprender a trabalhar com o lazer no PST. As quatro últimas entrevistas do Caderno de fontes foram concedidas por CNs da cidade de Betim. A intenção dessas entrevistas já estava prevista no projeto de pesquisa inicial. Nosso objetivo foi, a partir de perguntas direcionadas sobre a vida dos CNs entrevistados, mapear quais instituições e mídias contribuíram com a formação para o trabalho com o lazer no PST. Desse modo, tivemos oito pessoas interessadas em participarem conseguimos coletar quatro entrevistas. Essas pessoas entrevistadas serão citadas como: CNB1 - Coordenadora de Núcleo de Betim 1; CNB2 - Coordenador de núcleo de Betim 2; CNB3 - Coordenador de Núcleo de Betim 3; CNB4 – Coordenadora de Núcleo de Betim 4.

As entrevistas semiestruturadas foram pensadas a partir de perguntas geradoras que orientaram as falas dos entrevistados. Com base em nosso objetivo citado acima, norteamos uma entrevista e uma conversa, que podem ser averiguadas na íntegra no Caderno de fontes (APÊNDICE A).

### 2.1.3 O Questionário dos Coordenadores de Núcleo (CNs)

O Questionário Final (APÊNDICE A) foi um instrumento construído com o objetivo de coletar dados que respondessem a duas questões. A primeira se relaciona à condição socioeconômica do grupo pesquisado e a segunda corresponde ao acesso que os CNs tiveram ao vídeo *Fundamentos do lazer e da animação cultural* (2009) e suas percepções sobre. Para alcançarmos esse último objetivo, adotamos uma metodologia de exibição desse vídeo, seguido de uma série de perguntas sobre a mídia, realizadas ao fim do questionário, que serão descritas no Capítulo dois deste estudo.

A ideia de tentar coletar dados socioeconômicos e de atividades de lazer dos CN nasceu a partir de leituras de autores dos Estudos Culturais e Comunicação, cujos trabalhos focavam a recepção pelo: teatro (FERREIRA, 2006); cinema (COSTA, 2010); e rádios alternativas (COSTA FILHO, 2016). Esses três trabalhos são exemplos de que a recepção é um processo que se compõe da articulação de diferentes contextos de mediação. Para Jacks (1999) *apud* Marques e Rocha (2006, p. 41), “há um conjunto de elementos que intervêm na estruturação, organização e reorganização de percepção da realidade em que está inserido o receptor”. Esse conjunto de elementos que interpela as mensagens produzidas pelo emissor/produtor, endereçadas para o receptor, são nomeadas de mediações.

Uma das técnicas que Costa Filho (2010) usou como proposta para coleta de dados que auxiliassem na investigação das mediações foi o questionário (COSTA FILHO, 2010), que tenta articular contextos<sup>36</sup> diferentes aos quais os sujeitos da pesquisa estão imersos. O questionário (COSTA FILHO, 2010) apontava para os seguintes itens: características pessoais dos sujeitos; informações sobre a casa e família; informações sobre o acesso à internet e ao estudo; trajetória escolar; informações sobre os sujeitos e o trabalho; e as perguntas sobre seu objeto de estudo (cinema brasileiro).

---

<sup>36</sup>Jacks, por exemplo, serve-se de mediações culturais (sotaque, linguajar, costumes, tradições, símbolos, mitos), estruturais (idade, sexo, classe social, escolaridade, etnia), institucionais (religião, empresa, escola, televisão, associações) e regionais (cidade, região, bairro). Assim, o espaço doméstico revela-se como uma mediação central que, ao lado de outras mediações, é acionada para revelar como os locais de vivência do cotidiano influem na produção de sentido acerca das mensagens televisivas, na produção de identidades individuais e sociais, nos modos de consumo dos receptores, etc., sobretudo no que se refere às narrativas ficcionais. (MARQUES; ROCHA, 2006, p. 41).

O trabalho mencionado acima nos ajudou a pensar sobre quais temas seriam relevantes para compor a busca por informações que se relacionariam com os objetos “lazer”, CNs e a “Capacitação do PST”. Desse modo, aplicamos um Questionário Piloto<sup>37</sup>, livremente, para pessoas da família e amigos. O objetivo foi averiguar se as perguntas indicavam coerência com as informações buscadas. Esse piloto foi pautado no trabalho de Costa Filho (2010) e também no questionário socioeconômico da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, 2015)<sup>38</sup> para o vestibular.

As experiências descritas geraram o Questionário Final, composto de 44 questões, com as seguintes temáticas geradoras: renda da família e moradia; cor da pele; trabalho (para além do PST); curso de graduação em Educação Física; lazer na graduação em Educação Física; como se compõem o lazer dos sujeitos. Essas temáticas foram distribuídas ao longo das questões do questionário.

No Questionário Final, as questões 33 a 44 relatam as impressões dos CNs sobre o filme *Fundamentos do lazer e da animação cultural*. Não houve debate organizado com a presença da pesquisadora. Repassamos os questionários para o questionário Google, que possui ferramentas para o tratamento das informações. A descrição das respostas está no Caderno de fontes (APÊNDICE A).

#### **2.1.4 A Observação de campo e o Caderno de campo**

O Caderno de Campo (APÊNDICE A) foi, nesta pesquisa, uma técnica usada para registrar a participação da pesquisadora em momentos de formação dos CNs do PST, em serviço, tanto na Capacitação presencial quanto EaD. Nele registramos notas referentes à organização dos tempos junto aos CNs, impressões sobre os eventos, endereços e telefones de pessoas ligadas à Capacitação acompanhada, das reflexões momentâneas sobre os eventos e leituras a respeito do observado.

Os registros nem sempre acompanham uma ordem fácil ou mesmo uma caligrafia legível, mas as anotações foram fundamentais para refazermos o caminho percorrido em campo e estabelecermos sentidos na escrita do relatório de pesquisa final. No Caderno de Campo existe a descrição dos eventos e espaços percorridos durante a pesquisa e, sempre que necessário essas descrições foram retomadas ao longo da tese

---

<sup>37</sup> Esse questionário foi uma articulação de questões encontradas no questionário de Costa Filho (2010), acrescido de questões do questionário socioeconômico da UEMG. E frente as respostas dada pelas pessoas do questionário piloto, nenhuma questão sofreu alteração para o Questionário Final aplicado pela pesquisadora aos CNs da cidade de Betim.

<sup>38</sup> Site da UEMG acesso em março de 2015. [www.uemg.br](http://www.uemg.br).

para auxiliar nas argumentações e análises sendo citadas como referentes ao Caderno de Campo.

### 2.1.5A análise de documentos

Para ampliarmos dados sobre o nosso objeto de estudo, realizamos pesquisa documental sobre documentos produzidos pelo PST buscando descrever o sistema de produção da Capacitação e o processo de funcionamento do Programa. Para tal, estudamos as seguintes fontes:

1. *Fundamentos do Programa Segundo Tempo* (OLIVEIRA; PERIM, 2009);
2. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo 2016 e 2017* (BRASIL, 2016a) e (BRASIL, 2017b);
3. *Orientações estruturantes 2017* (BRASIL, 2017b);
4. Sistema de consulta e adaptação de planejamentos pedagógicos – SICAPP (BRASIL, 2017c);
5. *Manifestação dos Esportes* (BRASIL, 2005);
6. *Dimensões pedagógicas do esporte* (BRASIL, 2004);
7. *Recreio nas férias – Reconhecimento do direito ao lazer* (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2009);

Os documentos 1, 5, 6, e 7, listados acima, são livros escritos no formato de artigos acadêmicos e serão citados ao longo da tese respeitando seus autores. Desses documentos foram retirados os dados para analisar a produção sobre lazer e esporte educacional no PST. Os documentos 2, 3, e 4 foram utilizados para apresentar e analisar dados sobre as diretrizes do PST e promover descrições sobre o funcionamento do programa.

Realizamos uma análise documental por compreendermos que o “tratamento da informação contida nos documentos acumulados [...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.” (BARDIN, 2001, p.51). A ideia foi construir uma releitura do PST, facilitando ao leitor o acesso às informações contidas nos documentos pertinentes ao debate da tese. Nesse sentido, para Bardin (2011), a análise documental produz também operações intelectuais, pois assume o recorte da informação, divide em categorias segundo critérios temáticos e pode tratar as mensagens dos documentos com inferências sobre outra realidade que não somente a da mensagem.

## 2.2 A Análises dos dados

No escuro definitivo não se tem caminho. Não se encontra o Norte ou o Sul. No definitivo escuro não se tem portas ou janelas. E como Lua necessito de fresta para pisar na terra. (Bartolomeu de Queiroz, O gato, 2014.).

A metodologia de pesquisa neste trabalho teve o desafio de ser fresta, uma brecha orientadora que permitiu entrar um feixe de luz da Lua e possibilitou buscar algumas direções. Pensamos, então, essa brecha como os estudos da mediação. Essa é uma pesquisa observacional, descritiva com diferentes análises, mas cujas orientações interpretativas se baseiam na proposta de mediação composta pelo mapa noturno de Martín-Barbero (2009).

Na proposta de organização das análises, a pré-análise teve como fonte as entrevistas, os grupos focais, os questionários e o caderno de campo (o qual transformou observações de campo em documento escrito, como parte do acervo de fontes de análise).

A hipótese que levantamos sobre a metodologia de análise é a de que é possível aplicar o circuito de produção de práticas (mapa noturno) de Martín-Barbero (2009) em análises sobre uma política pública de formação em esporte educacional. A partir da hipótese e do objetivo de encontrar as mediações que implicam nas Capacitações e nos sentidos de lazer dos CNs, os indicadores corresponderam aos do mapa noturno que fundamentam a interpretação final segundo este autor.

O mapa noturno é o nome atribuído por Martín-Barbero (2009) a uma análise baseada em seu modelo teórico que dá “pistas para entre-ver meios e mediações” (p.12). Esse esquema busca compreender as relações entre lógicas de produção, matrizes culturais, formatos dos meios e competências culturais. Indicamos as ampliações que fazemos de algumas delas para comportarem a ideia de produção cultural da Capacitação do PST.

A seguir complementamos nosso entendimento sobre a transposição dos estudos de mediação e do mapa noturno para uma política de formação do esporte educacional. Também retomamos as explicações de nossas categorias norteadoras: institucionalidade; ritualidade; tecnicidade; e socialidade.

Na apropriação do mapa noturno como sistema de produção de uma política

pública de formação no esporte educacional destacamos a mediação em foco.

O mapa noturno de Martín-Barbero é pensado na articulação entre comunicação, cultura e política. A cultura, para o autor, é o lugar do vivido. São os modos de vida encarnados no cotidiano social. A cultura é tão ampla que “escapa a toda compartimentalização, irrigando a vida social por inteiro.” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 14). Ela, a cultura, permite abarcar gestos do movimento humano e as produções artísticas, a saúde, a violência, os ritmos de vida, etc. É na cultura que o autor consegue ver a comunicação acontecer, ele desloca seu estudo de comunicação restrito aos meios e transporta suas reflexões para o âmbito dos usos que as pessoas fazem dos dispositivos de comunicação.

A comunicação é mediadora de um crescente processo de "máquinas produtoras de bens simbólicos ajustados aos seus 'públicos consumidores'". (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 13). Para o autor, existe uma hegemonia comunicacional do mercado na sociedade, “a comunicação convertida no mais eficaz motor de desengate e de inserção das culturas” (p. 13). Assim, o cotidiano é repleto de dispositivos de comunicação cujos usos indicam as formas de apropriação desses pelos grupos sociais. Mas esses dispositivos, longe de serem neutros, representam os interesses sociais. A cultura é, assim, um campo de disputas políticas mediadas pelos sistemas de comunicação.

Atualmente, a política é vista pelo autor como uma reconfiguradora das mediações. Os meios de comunicação constituem “parte da trama dos discursos e da própria ação política.” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 14). Frente ao poder dos meios de comunicação na cena política e na vida cotidiana dos sujeitos, Ruas (1999) considera mídias, por exemplo, a TV, como um ator político capaz de alterar agendas e reconfigurar arenas de disputas políticas.

Ao entender a comunicação como questão de mediação, mais que de meios, Martín-Barbero (2009) considera a comunicação questão de cultura, pois ela apresenta um conjunto de fatores “que estruturam, organizam e reorganizam a percepção e a apropriação da realidade social, por parte do receptor.” (SANTOS; NASCIMENTO, 2000, p. 5). Penetrando nos modos de vida da população, configurando os usos e ritmos da vida social, transformando as sensibilidades dos sujeitos, as mediações compõem as apropriações e os sentidos.

O conceito de apropriação, encontrado nas investigações de Certeau (1994) [...] aponta para a ação de tomar o do outro como seu, redesenhando-o e reconfigurando-o. No caso da comunicação, é tomar os significados originários, transformando-os em sentidos articulados ao contexto. É um



processo que não só pode transformar internamente o receptor, mas também pode gerar uma mudança nos meios e mensagens.(COSTA FILHO, 2016, p. 33).

A fim de perceber os usos sociais dos meios e os processos de apropriação derivados desses usos, Martín-Barbero (2009) constrói um Mapa Noturno para orientar o campo das mediações. Esse nome origina do livro *Voo noturno*, de Saint Exupéry, e tem relação com instinto que os pilotos utilizavam para voar durante a noite sem equipamentos específicos de orientação espacial. Desse modo, o autor aposta que a cultura, compreendida como modo de ser da vida cotidiana, com suas representações simbólicas<sup>39</sup> formadoras de sentido, contém elementos suficientes para indicar as mediações. Vale ressaltar que, segundo Santos e Nascimento (2000), as mediações não são categorias prontas, elas

são as circunstâncias do objeto que oferecem as pistas para que o pesquisador capte a mediação “por excelência”, isto é, aquela ou aquelas cuja interferência afeta de maneira singular o processo de comunicação. Nessa perspectiva, a mediação é considerada como algo construído em cada caso. A tarefa do pesquisador nesse modelo é a de construir um itinerário original, como quem desvenda o mapa noturno de que fala Martín-Barbero.(SANTOS; NASCIMENTO, 2000, p.6).

Martín-Barbero oferece um roteiro orientador que conecta emissor, meio e mensagem, e articula com as vivências, experiências, imaginários e contextos sociais e políticos dos meios e dos receptores. Os quatro elementos estruturantes do mapa são: Matrizes Culturais; as Competências de Recepção; as Lógicas de Produção; e Formatos Industriais. E entre esses existem mediações, nossos operadores teóricos, que ele considera importante para entender o processo de comunicação que são: socialidade; institucionalidade; tecnicidade; e ritualidade. Esses se organizam em eixos como podemos ver no esquema da figura 2 abaixo.

---

<sup>39</sup> O simbólico é discutido em Martín-Barbero (2014, p.31), para ele, o símbolo “em grego significa algo partido em dois, em que uma parte é dada por um ao outro como garantia de reconhecimento. Cada pedaço não é nada isoladamente, mas pode ser um todo se unido ao outro. É no encaixe das partes que os portadores de cada metade se reconhecem e se encontram. Símbolo significa então pacto, convenção aliança.” A linguagem é comunicação porque os signos se tornam visíveis e legíveis transformando-se em símbolos para quem faz parte daquele pacto coletivo. O símbolo é promotor de pensamento, é mediação, é relação. O símbolo é marca da existência do signo, e é marca também da aceitação de “outra mediação introduzida pela decifração do sentido. E, portanto, constitutivamente ligado ao discurso” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 31).

**Figura 2 - Mapa noturno**

Fonte: MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 16.

As matrizes culturais são atuais, embora o nome se associe a algo radical, são vigentes mesmo contendo narrativas anacrônicas conectadas às vidas das pessoas. Elas dizem respeito às tradições e às formas de transmissão do conhecimento e suas transformações ao longo do tempo e que conectam o passado e presente. Segundo Costa Filho (2016):

O pesquisador chileno Guillermo Sunkel (1987), de quem Martín-Barbero toma a definição de matrizes culturais, as define como uma configuração histórico-estrutural dos valores e significados que circulam em determinadas realidades sociais, orientando os relatos populares. As matrizes culturais criam diversos sentidos sobrepostos sobre um mesmo lugar e tempo, construindo as múltiplas territorialidades dos espaços. Estes tecidos possibilitam que as mensagens transitem em fluxos diferenciados pelos universos culturais dos receptores. (COSTA FILHO, 2016, p. 34).

Um exemplo de matriz cultural é o sentido do tempo que variam de acordo com os contextos populares (exemplo rural e o industrial) e os modos de transmissão do conhecimento.

“As Matrizes Culturais ativam e moldam os *habitus*<sup>40</sup> que conformam as diversas competências de recepção” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 17).

As competências de recepção ou consumo dialogam com as ritualidades e as sociabilidades, mostrando que os modos de uso das matrizes culturais e dos formatos industriais produzem efeitos nos modos de recepção. As ritualidades se relacionam com as formas de interagir que os sujeitos fazem dos formatos industriais em seu cotidiano,

<sup>40</sup> Se referindo à categoria de Pierre de Bourdieu.

estamos falando dos modos de usos dos produtos. É nas competências de recepção que se podem perceber as relações entre matrizes culturais e os produtos de massificação. As sociabilidades dizem respeito às identidades culturais, à “trama de relações cotidianas que tecem os homens ao juntarem-se, é por sua vez lugar de ancoragem da práxis comunicativa e resulta dos usos coletivos de comunicação.” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 17).

No que se refere às lógicas de produção e aos formatos industriais, esses sofrem uma ampliação, como o fez Costa Filho (2016). O autor pesquisou os usos sociais de duas rádios Zapatistas<sup>41</sup> na construção da autonomia de comunidades ecoletivos autônomos no México. Essas rádios possuem ideais ligados a “ações políticas e práticas de resistência, autoafirmação, independência, autogoverno e sustentabilidade.” (COSTA FILHO, 2016, p.6). Desse modo, o conceito de lógicas de produção ou lógicas de mercado marcadas no mapa noturno de Martín-Barbero, utilizado pelo autor para identificar os usos sociais, não abrangem suficientemente as lógicas das rádios Zapatistas.

Assim como qualquer indústria, o principal objetivo é a obtenção de lucros, algo que pode ser subvertido pelos ethos dos profissionais, pela normatização legal, pelos movimentos sociais e pelas pressões das audiências. Estas lógicas, numa pesquisa de emissoras não comerciais, como as rádios zapatistas, precisam ser revistas para verificar as relações de poder e os processos e rotinas de produção específicos das mesmas. Para isso, a relação desta com o padrão comercial é desejável, a fim de reconhecer os sinais diacríticos, compreendidos como as diferenças das identidades entre o comercial, o popular e o comunitário. Assim, aqui ampliamos, a partir das próprias exigências de compreensão do objeto, o conceito de lógicas de mercado para lógicas de produção, a fim de incluir as relações não comerciais de emissoras como as rádios zapatistas, em seu processo de organização e gestão às margens do mercado e da legalidade. (COSTA FILHO, 2016, p. 36).

Vemos similaridades entre nosso objeto e o objeto de pesquisa de Costa Filho (2016). Como as rádios Zapatistas<sup>42</sup> partiram da premissa de que não cabiam no conceito de lógicas de mercado<sup>43</sup>, entendemos que o PST é uma política pública pautada em diretrizes que objetivam o acesso ao esporte e lazer, viabilizando a democratização do esporte educacional. Vemos nessa ação governamental uma produção que parte de

---

<sup>41</sup> Referem-se a rádios ligadas aos ideais do movimento insurgente do exército Zapatista de Libertação Nacional no México.

<sup>42</sup> As rádios mexicanas *Frecuencia Libre* e a *Radio Rebelde* estão envolvidas na construção da autonomia política zapatista e foram objetos de estudo do autor.

<sup>43</sup> “lógicas de mercado referem-se às rotinas e processos de elaboração dos conteúdos e gestão dos meios que obedecem às gramáticas industriais como automação, serialização, padronização, segmentação e lucratividade. É, como define, Ronsini (2012), a administração que organiza os meios de comunicação conforme os interesses políticos e econômicos.” (COSTA FILHO, 2016, p. 35).

lógicas diferentes das de obtenção de lucros financeiros, embora apresente disputas políticas sobre as relações profissionais, possua uma normatização legal. O PST é uma política pública voltada para a ampliação de movimentos sociais esportivos e, em suas Orientações estruturantes (BRASIL, 2017b), possui um tópico promotor de influências para autogestão municipal, pensando em movimentos sociais para mobilizar as dinâmicas políticas locais. Desse modo, acreditamos que existem outras lógicas possíveis de serem entendidas em produções não comerciais, mas que fazem parte de um sistema de produção cultural ligado ao esporte.

Na mesma perspectiva, pensamos os formatos industriais que se voltam para uma relação entre o “código de produção e a expectativa dos receptores” (COSTA FILHO, 2016, p. 36).

Aqui o conceito também será alargado para ‘formatos dos meios’, a fim de incluir as produções das estações analisadas que supostamente não seguem a lógica de mercado e conseqüentemente não devem configurar-se como industriais. No entanto, assim como a definição original, os formatos representam a transformação das formas simbólicas em discursos, quadros, eventos e programas. Já os gêneros, para Martín-Barbero, são mais amplos, podendo ser compreendidos como chaves de leituras, estratégias de comunicabilidade que tentam indicar os sentidos possíveis de recepção. (COSTA FILHO, 2016, p. 36).

Os formatos dos meios podem ser pensados a partir dos modos de endereçamentos. Ellsworth (2001) fala sobre os modos de endereçamento como a forma que o cinema lida com as questões da relação entre “social” e “indivíduo”, ou seja, entre “o lado de fora” e a “psique humana”. Ela declara que “se você compreende qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador...” (ELLSWORTH, 2001, p. 12). Os modos de endereçamento são como o produtor se relaciona com os formatos dos meios, pensando na apropriação pelo receptor.

Para pensar os modos de endereçamento, tomamos as referências de Costa Filho (2016) como categorias de aproximação da mensagem com os receptores a partir dos seguintes elementos: os mediadores (professores das ECs); os assuntos abordados, ou temáticas (lazer); o papel social a expectativa criada junto aos receptores que o emissor se propõem a atender (formação profissional); os recursos técnicos são os livros, as capacitações presenciais e as EaDs; a linguagem pedagógica e acadêmica; os textos (oral e imagem dos vídeos, retórica dos professores das ECs, os escritos dos livros real e

virtual) compreendidos como a forma direta de atingir os receptores através de seu conteúdo transmitido.

Como um dos meios que a Capacitação do PST usa para alcançar os CNs é o vídeo<sup>44</sup> sobre lazer, nós o usamos para pensar a apropriação pelos sujeitos. A partir da lógica de que existem várias formas de apropriação que o receptor faz dos endereçamentos, tomamos a teoria coding/decoding de Stuart Hall (2003).

Leituras como de Wottrich, Silva e Ronsini (2009) apontam que o entendimento de Coding/Decoding de Stuart Hall (2003) podem auxiliar na identificação das competências de recepção dos sujeitos.

As relações entre as matrizes, formatos dos meios, lógicas de produção (endereçamentos) e competências culturais (coding/decoding) apontam as institucionalidades, ritualidade, socialidade e tecnicidade que são nossas categorias guias para encontrar as mediações existentes na entre as Capacitações e os CNs. Essas categorias foram retomadas nos capítulos três (Ritualidades e socialidades) e capítulo quatro (institucionalidades e tecnicidades) organizando teoricamente as falas dos sujeitos e as análises dos documentos que compõem as argumentações dos capítulos.

Acreditamos que todo esse trabalho se justifica pela busca de perceber novas formas de pensar as políticas públicas de formação no esporte educacional e as potencialidades de seu alcance junto ao público alvo. Não só por uma busca no processo de eficiência e efetividade do curso, mas porque a concretização de seus objetivos ligados à democratização do esporte educacional e ampliação de acesso das pessoas ao direito ao esporte estão indiscutivelmente ligados ao convencimento dos CNs sobre a atuação diferenciada nos núcleos de trabalho. Assim, as comunidades locais atendidas com CNs atentados ao processo de autogestão da comunidade podem promover o envolvimento das comunidades com as lutas por acesso ao esporte.

É relevante pensar nesse trabalho como uma busca interdisciplinar, que pensa as políticas públicas de formação em esporte e lazer não só como questões educacionais, mas como questão de emissão e recepção e questão de cultura. Como uma ação que tem potencial de afetar os modos de usos dos CNs, no que se refere ao lazer e ao fazer cotidiano dos núcleos do PST. Além de conectar teorias do campo da comunicação, lazer, esporte educacional e formação profissional em esporte e lazer.

---

<sup>44</sup> Fundamentos do lazer e da animação cultural (BRÊTAS, 2009).

E, por último, justificamos essa pesquisa como a tentativa de investigação do mapa noturno e das mediações de Martin-Barbero (2009) e ampliações de Costa Filho (2016), percebendo a viabilidade de seus usos na pesquisa com as políticas públicas de formação no esporte educacional.

Por isso, o texto desta tese, além de contemplar a introdução, a metodologia e as considerações finais, inclui dois outros capítulos.

O Capítulo três apresenta os sujeitos da pesquisa (CNs), suas vivências e ações no esporte e no lazer. Nessa contextualização são analisados dados sobre as questões socioeconômicas que os cercam, bem como as relações familiares e os sentidos da instituição família em sua atuação. Destacamos os mediadores por excelência, encontrados no estudo, e que, no nosso entender, estabelecem relações com a formação profissional e o trabalho, ou atuação profissional, no campo das políticas públicas de esporte e lazer.

No Capítulo quatro organizamos os argumentos sobre as Capacitações do PST, analisando o Programa, o Esporte Educacional, o Lazer e o histórico da Capacitação do PST e suas produções. A partir dessa apresentação de dados e argumentos mostramos a organização da Capacitação, tendo como referência principal as ECs e suas produções na capacitação presencial e EaD.

### 3 COORDENADORES DE NÚCLEO: *Os sentidos culturais do lazer*

O lazer no cotidiano e nas falas dos CNs é conteúdo desenvolvido neste capítulo, bem como as mediações que promovem os sentidos de lazer. O mapa noturno norteou este estudo a partir das matrizes culturais e das competências de recepção mediadas pelas ritualidades e sociabilidades (ou socialidades). Além da descrição teórica dessa parte do mapa noturno, este capítulo identificou as mediações implicadas no lazer produzidas nas relações entre os CNs e suas vivências no esporte e no lazer; as questões socioeconômicas que os cercam, bem como as relações familiares. Analisamos também a relação com a formação profissional e o trabalho no campo das políticas públicas de esporte e lazer como mediadores por excelência da Capacitação do PST. E por último, identificamos e analisamos os sentidos do lazer tendo como referência a Capacitação do Programa.

As referências bibliográficas inspiradoras deste capítulo foram a obra de Martin-Barbero (2009), a tese de Costa Filho (2016) cujo título é *Usos sociais das rádios Zapatistas*. Este último autor faz um estudo explorando as categorias do mapa noturno de Martin-Barbero. Para descrição dos sentidos do lazer e do filme *Fundamentos do Lazer* (BRÊTAS, 2010), utilizamos a teoria de Coding/Decoding, de Stuart Hall (2003).

Iniciamos o capítulo pelas competências de recepção e não pelas lógicas de produção (como encontramos em outros trabalhos dos estudos de recepção), pois desejamos apresentar o sujeito em primeiro plano. Acreditamos que essa decisão influencia a sequência de leitura, levando à memória do leitor os traços da vida cotidiana dos CNs aos quais são dirigidos os cursos de Capacitação do PST.

As competências de recepção são ativadas pelos habitus das matrizes culturais, nesse lugar cabem processos de criação e inventividade dos receptores no cotidiano vivido. Reforçamos então que o receptor (os CNs) são entendidos como pessoas capazes de dar novos significados às mensagens do emissor (a Capacitação do PST). As competências de recepção podem se associar as habilidades construídas a partir do contato prévio dos receptores com gêneros similares de mensagens. A exemplo, temos o formato acadêmico, para pessoas que vivenciaram as graduações, as aulas que utilizam metodologias de retórica e/ou debates a partir de *power point* constroem um acervo de lembranças que são ativados caso os graduados entrem em contato com vivências do gênero de palestras. As competências de recepção podem ser construídas e

motivadas pelas lógicas de produção, mas as leituras dos receptores são marcadas por outras mediações (ritualidades e sociabilidades) que podem estabelecer novos sentidos para os meios.

Quando Martin-Barbero (2009) sugere pensar os processos comunicativos a partir da cultura, significa o rompimento com o pensamento que estabelecia nas disciplinas e nos meios o primeiro plano das reflexões. Martin-Barbero relata que a circulação de elementos culturais não são condicionadas pelas tecnologias de comunicação, mas “trabalham em harmonia com a sensibilidade e as formas de percepção do povo, que dotado de sentido interpreta a mensagem a partir do seu repertório sociocultural.” (DANTAS, 2008, p. 4). Temos aqui reflexões sobre a importância de sistematizar a vida cotidiana dos sujeitos para compreender as articulações entre as lógicas de produção e as competências de recepção.

Didaticamente, fazemos recortes teóricos que orientam a escrita, entretanto, existem reflexões que abordam as lógicas de produção da Capacitação neste capítulo, para orientar reflexões sobre o tema. Contudo, as mediações que se aproximam do lugar pensado para as competências de recepção (que coloca os sentidos dos sujeitos em foco) no mapa noturno são as socialidades e as ritualidades.

Ao falar de mediações de ritualidades, estamos na captura de “ritmos e formas, seus cenários de interação e repetição” (MARTÍN- BARBERO, 2009, p. 19) existentes no âmbito dos receptores. As mediações das ritualidades em relação aos formatos de meios<sup>45</sup> são as gramáticas de ação, ou seja, o que é promovido pelas indústrias permite a ação (olhar, escutar, ler, sentir). É nesse formato de meios que existem as negociações entre receptores e a ação do poder político dos meios. E aqui, Martin-Barbero (2009, p.19) orienta sobre a diferença entre significação e sentido. “Porém, uma coisa é a significação da mensagem e outra, aquilo a que alude a pragmática quanto faz a pergunta pelo sentido que tem para o receptor a ação de ouvir rádio e de ver televisão”. As ritualidades em relação as competências culturais têm aproximações com os usos sociais dos meios<sup>46</sup>, múltiplas trajetórias de leituras ligadas às construções sociais do gosto (níveis educacionais), pela memória étnica, de gênero, de classe e seus saberes constituídos, pelos hábitos familiares de convivência.

---

<sup>45</sup> Lembrando que aqui apresentamos um ajuste de formatos ‘industriais’ para o termo ‘formatos de meios’ a fim de pensar programas esportivos que não se ajustem necessariamente aos regimes de mercado.

<sup>46</sup> Aqui podemos apontar como aspectos do curso de Capacitação inserem-se na vida e trabalho dos CNs a partir de seus usos.



Quando tomamos as competências culturais em relação às socialidades, nos referimos a movimentos sociais (não necessariamente fundamentalistas ou nacionalistas) que buscam a comunidade, como a música, o esporte. As socialidades têm articulação com a sensibilidade e a subjetividade humana e a construção e reconstrução das identidades. Ela está ligada ao sentido cultural.

Martin-Barbero, compreende a comunicação como um processo de diferentes textos de diversas culturas que circulam entre os segmentos sociais. E é nesse contexto de múltiplas versões possíveis da realidade que são formadas as competências dos receptores que “correlacionam, criam, mudam e confrontam os sentidos existentes nas vivências dos sujeitos e nos significados oferecidos pelos textos.” (COSTA FILHO, 2016, p. 164).

Assim, a socialidade “analisa a apropriação dos sentidos dos meios pelos receptores” (Orozco *apud* COSTA FILHO, 2016, p. 162). Reconhecemos que a autora Ronsini (2010) conceitua a socialidade com outras palavras. Para ela, as temporalidades sociais, a cotidianidade familiar e as competências culturais<sup>47</sup> “estão imbricadas e podem ser absorvidas nas noções de ritualidade e de socialidade” (p. 6). Ao analisar Martin-Barbero, Ronsini (2010) acredita que identidades e cognitividades podem ser noções embutidas tanto na mediação da socialidade quanto da ritualidade<sup>48</sup>. Em nosso entendimento, os autores dialogam com Martin-Barbero e mostram a socialidade como o sujeito e seus pertencimentos identitários, as questões emocionais e cognitivas<sup>49</sup>.

O debate acima (socialidades e ritualidades) direcionou as categorias formadas no diálogo entre dados do campo e as informações teóricas sobre ritualidades e socialidades<sup>50</sup>. Temos um capítulo com as seguintes categorias: O esporte, lazer e o

<sup>47</sup> Essas são mediações descritas por Martin-Barbero (2009) para apresentar como a TV se organiza para enviar mensagens aos telespectadores, mas que podem ser ressignificadas pelos telespectadores.

<sup>48</sup> A autora mostra como, na sua leitura de Martin-Barbero, “o conceito de tecnicidade adquire novo estatuto para além de mediar a relação entre lógicas de produção e formatos dos industriais. Por sua centralidade na organização social, ela percorre o circuito inteiro, modelando a ritualidade a socialidade e a institucionalidade” (RONSINI, 2010, p. 7).

<sup>49</sup> Aqui entendemos cognitivas como operações internas dos sujeitos que se expressam em diferentes discursos.

<sup>50</sup> Na leitura dos dados do campo, tratados e organizados no Caderno de fontes, levantamos os enunciados temáticos que se associavam as propostas de ritualidade e socialidade de Martin-Barbero (2009). Organizamos falas cujos núcleos de sentido se aproximavam da referência de identificação, questões emocionais, sentidos (gosto, cheiro, olhar, percebo, discordâncias etc.), os usos dos livros, cursos de capacitação EaD presencial e em serviço, múltiplas trajetórias de leituras ligadas as construções sociais do gosto (níveis educacionais), memória étnica, de gênero, de classe e seus saberes constituídos, pelos hábitos familiares de convivência. A partir dessa tentativa de limitar as falas em categorias, produzimos o texto nomeado de Capítulo três. E, por último, ressaltamos a dificuldade de fundar categorias a partir das falas dos CNs, por vezes as falas se articulam umas às outras com um sentido tão peculiar que optamos

social, as aproximações identitárias dos CNs; CNs e as questões socioeconômicas (classe, etnia e gênero); CNs e as relações familiares; CNs e a formação profissional; CNs e o trabalho com políticas públicas de esporte e lazer; e, por último, CNs e os sentidos culturais da Capacitação presencial, EaD e em serviço.

Os CNs são interlocutores entre a população e o esporte educacional difundido pelo PST. Eles atuam diretamente com as crianças e os jovens participantes do programa e é o trabalho do CNs que encarna as diretrizes e as orientações de funcionamento do PST. O vínculo entre o CN e o PST se organiza pelo trabalho, esse vínculo é sistematizado nas entidades parceiras através de processos de contratação de pessoal baseada nas atribuições dos CNs divulgadas pelas Diretrizes do PST (BRASIL, 2016).

Depois que o convênio é firmado entre o ME e a entidade parceira, o Plano de Trabalho e o Projeto Pedagógico do convênio indicam o número de CNs que deve ser contratado para execução das ações. Primeiramente existe a escolha do Coordenador Geral, que será o responsável por construir o elo entre a parceira e o ME. O convênio tem atualmente um (a) professor (a) responsável pelo acompanhamento pedagógico do convênio, o Coordenador Pedagógico. Esse último constrói as articulações entre os CNs e suas demandas junto às crianças e aos jovens. Existe ainda, em convênios com mais de vinte núcleos, o Coordenador Setorial, que apoia os núcleos e articula o Coordenador Geral e Pedagógico com os CNs e os monitores. Outro profissional atuante do PST no setor administrativo é o interlocutor SINCOV<sup>51</sup>, que é responsável por atualizar o sistema e articular as informações junto à equipe do ME e ao Coordenador Geral.

Para cada núcleo de setenta a cem crianças, são designados um monitor de esporte e um CN. Segundo as Diretrizes do PST (BRASIL, 2016a, p. 12), o CN deve ser um “professor de nível superior da área de Educação Física ou esporte, responsável pela organização, condução e desenvolvimento das atividades no núcleo. Dedicção de 20h/semanais.”

O campo da Educação Física é o ponto em comum de experiência dos CNs para construírem sua atuação. Mas nem sempre o CN é um professor formado na área da Educação Física, um exemplo está no retrato do convênio do Município de Riacho da Cruz apresentado por Bezerra (2014). Em Riacho da Cruz, os CNs não tinham formação

---

por tratar, em certa medida, alguns enunciados temáticos dentro de categorias que a priori não se conectavam.

<sup>51</sup> SINCOV é um sistema de convênios do Governo Federal que organiza os gastos e os repasses para as ações firmadas junto aos Ministérios.

específica em Educação Física ou esporte, e a pesquisa utilizou-se da metodologia de observação participante para promover uma experiência de formação junto aos CNs.

Das vinte horas de trabalho, cinco horas são dedicadas a reuniões administrativas, planejamento de aulas e formação continuada. Essa última é uma das atribuições do Coordenador Pedagógico e é promovida na perspectiva de ampliar os debates sobre as realidades dos núcleos e as relações com o esporte educacional. Segundo as Diretrizes de 2016, o Coordenador Pedagógico deve:

Manter um esquema viável de monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas, promovendo encontros periódicos para formação continuada e socialização de experiências dos recursos humanos, bem como para revisão e aprimoramento do planejamento pedagógico (BRASIL, 2016a, p. 13).

Existem peculiaridades em cada uma das atribuições designadas pelo ME, e, na realidade dos núcleos, por vezes, essas atribuições se mesclam de acordo com demandas diárias como faltas ou projetos no estilo de excursões<sup>52</sup>.

Os CNs são quem mantêm, junto com os monitores/estagiários, o PST em sintonia com a comunidade, eles trabalham os esportes culturalmente já inseridos na cultura local, bem como convidam as comunidades atendidas a viverem novas experiências no campo do esporte educacional. Eles são mediadores esportivos das comunidades atendidas pelos convênios do PST.

### **3.1 Coordenadores de Núcleo o Esporte, Lazer e o social: aproximações identitárias com o Programa Segundo Tempo.**

Pensar as relações identitárias no âmbito do esporte, lazer e o “social” implica retomar uma antiga questão que traz reflexão para as áreas, qual seja, superar a frágil, mas ainda presente, visão de que o trabalho e o lazer são dimensões opostas do cotidiano. O trabalho no PST tem, nas palavras de alguns dos CNs, outros sentidos produzidos pelos sentidos de identificação com esporte, lazer e questões sociais.

Um dos pontos apresentados por alguns CNs foi a identificação com o esporte e como essa aproximação dá a forma de percepção do trabalho no PST.

---

<sup>52</sup> Aqui estamos apontando para atividades que retiram um grupo de crianças do núcleo. Assim, outras pessoas que não são CNs ou monitor tomam à frente das atividades. Em diferentes convênios, percebemos a falta do CN ser suprida pelo Coordenador Pedagógico e/ou Geral.

CNB3 – Olha, eu sempre fui uma pessoa muito agitada, então eu gosto do esporte, o esporte pra mim é o meu xodó, tudo que tiver bola me chama que eu vou e assim, a minha infância foi muito boa também, tive oportunidade de conhecer, fiz parte de alguns projetos, não sei se você conhece que tinha antigamente, Toriba... (Caderno de fontes, ENTCNB3, p. 288).

CN7 – Igual, no ponto de vista, eu faço do meu trabalho o meu lazer. Além de eu fazer uma coisa que eu gosto, eu gosto de dar aula, eu gosto de trabalhar com esporte, o esporte e a educação eu acho que é uma sinergia perfeita. Mas é porque eu amo isso, eu gosto disso. (Caderno de fontes, GF4, CN7, p.237).

O PST tem sua prioridade de ação pelo esporte, as pessoas que se identificam com essa prática veem o potencial de fortalecê-la através do Programa. O trabalho possui a dimensão concreta de que o esporte se realiza e essa dimensão pode ser interpretada como gratificante e prazerosa.

A associação do esporte e lazer ao prazer é potencial de uma marca diferente para a visão frequentemente divulgada sobre o trabalho. O “desinteresse pela atuação”, a ideia de repetitivo e a conexão com tarefas penosas cuja remuneração não compensa o esforço, são sentidos usualmente encontrados no mundo do trabalho, e não foram expressões colhidas durante esta pesquisa. Todavia, outras formas de ver o trabalho de CN existem, como podemos ver no seguinte relato da CNB4: "o Segundo Tempo como o lazer pra mim, eu não vejo, porque, pra mim, aqui é trabalho e eu levo isso muito a sério." (Caderno de fontes, ENTCNB4, p. 199).

A CNB4 fala em sua entrevista sobre outro discurso social, o de que o trabalho é o lugar de seriedade e, a esse conceito, estão articulados sinônimos como respeitabilidade, severidade, integridade. E o lazer seria, nessa oposição, o lugar da brincadeira, alegria e euforia entre outros. Esse relato da CNB4 foi divergente dos outros dados de coleta e referência uma discussão presente no campo do lazer.

O campo do lazer possui uma abordagem clássica que separa e distancia o mundo do trabalho do mundo do lazer. O lazer seria assim um resíduo do tempo do trabalho (CARDOZO, 2014), no qual o lazer seria considerado “no contexto do tempo e na experiência do não trabalho, delimitado por condições econômicas e situações relacionadas as formas sociais de utilização do resíduo do trabalho” (p. 19). Essa abordagem apresentada por Cardozo (2014)<sup>53</sup> tem aproximações com a fala da

---

<sup>53</sup> Vale lembrar que o autor ainda apresenta outras duas abordagens para indicar os diferentes discursos sobre lazer: Lazer idealizado; Lazer educativo; e o que utilizamos aqui, Lazer como resíduo do tempo de trabalho.

CNB4, quanto ao elemento que marca a separação do tempo de trabalho do tempo de lazer, por ser o primeiro construtor de momentos produtivos e respeitados socialmente, e o segundo detentor de valores aceitos moralmente, quando se aproxima do universo da produção mercadológica.

Contudo, notamos que essa abordagem que marca os tempos de lazer como brincadeiras e trabalho como seriedade é reelaborada tanto na teoria quanto nas práticas cotidianas dos sujeitos. Domingos e Rechia (2016) apresentam novas estruturas nos ambientes de trabalho e avaliam como a noção de pertencimento das pessoas pelas novas formas de trabalho e divertimento são produzidos por meio de relações de poder.

Mesa de sinuca na empresa? Sala de videogame, quadra poliesportiva, brincadeiras e jogos, treinamento empresarial com intervenções lúdicas e recreativas, tempo de trabalho ou de lazer? Mais uma vez parece que o meio produtivo está à frente. De modo cada vez mais comum, a indústria, o comércio e os serviços apropriam-se de elementos lúdicos em sua dinâmica. Será sua preocupação “o sujeito” ou o mercado está, mais uma vez adiantado em sua reestruturação trabalhista? A sede de trabalho, por suas associações, clubes, academias e demais espaços, enquadra-se como local disponível para as vivências no tempo/ espaço de lazer. Ao agir desta forma, o sentido de pertencimento e o desejo de tornar os colaboradores parte emocionalmente envolvida da empresa podem ser destacados como elementos presentes nas políticas institucionais, mesmo que de forma implícita. Tais ações influenciam os níveis de satisfação no trabalho, o rendimento profissional do trabalhador e, conseqüentemente, a produtividade, competitividade e sustentabilidade não apenas das corporações, mas também de comunidades e economias nacionais e regionais. Assim como a indústria é revolucionária e se apropria continuamente de diferentes práticas, a incluir as subjetivas, a educação também precisa ser, no intuito de antecipar-se aos preceitos do mercado. Não há como esperar, urgentemente o fluxo da produtividade contínua precisa ser repensado. (DOMINGUES; RECHIA, 2016, p. 379).

O trecho acima aponta uma leitura sobre o fomento, diferente de outros momentos históricos, de práticas antes entendidas apenas como trabalho e/ou lazer. A articulação entre práticas de trabalho e outras práticas culturais seriam um potencial ampliador das jornadas de trabalho e a manutenção da produtividade corrente da lógica de produção.

A lógica de produção que busca manter o funcionamento da relação hegemônica de mercado através da articulação trabalho/divertimento pode se aproximar dos sentidos de amar e gostar como fala a CN7 do GF4: “Mas é porque eu amo isso, eu gosto disso”. O esporte como trabalho é relevante para os CNs. Quando o trabalho se relaciona ao universo do lazer<sup>54</sup>, especialmente uma prática que afeta os sentidos dos CNs, como o

---

<sup>54</sup> Aqui tomamos a premissa que o esporte é uma prática possível do lazer.

esporte, a identificação com o PST é presente e reflete uma particularização da existência social dos CNs. Verificamos esse perfil de praticante de atividades físicas ainda nas respostas dos questionários, pois, 80.6% dos depoentes da pesquisavivencia no lazer prática de caminhadas ou outras atividades físicas.

As relações com o trabalho esportivo, por vezes, levam o CN a produzir ações além de sua atribuição regida pela Diretriz do PST (BRASIL, 2016a). Ao se identificar com uma ação, busca formas de garantir e dar continuidade a projetos, mesmo que de forma particular.

CN6 – Eu pelo menos, quando a gente tinha um grupo lá de WhatsApp, eu vi, eu não me lembro se foram [?], mas eu vi realmente fotos lá de... do festival de sorvetes, aí eu fiquei pensando, mas como que será que fizeram? De onde saiu a verba?

CN5 – Do bolso! (Caderno de fontes, GF1, CN6, CN5, p. 202).

CN2 – A gente fez umas gracinhas pra eles lá, a gente levou eles pra tomar... chupar chupe-chupe, tinha uma moça vendendo chupe-chupe na rua, aí eu ia começar as atividades no núcleo, aí a gente trouxe eles pra fora, na praça, a gente comprou chupe-chupe pra eles, eles gostaram muito, a gente fez essa gracinha na semana das crianças (Caderno de fontes, GF2, CN2, p. 203).

E relacionando o relato das CN5 e CN6 do GF1, que recorrem de seu salário para promover ações, o CN6 apresenta seus questionamentos sobre como proceder nesses eventos que, entre outras análises, não parece caber entre suas funções.

CN6 – Aí eu fiquei curioso, mas eu fiquei com vergonha de perguntar, entendeu? E aí, vocês tão falando, às vezes, eu fico pensando o seguinte, como fazer isso? Como sair do cotidiano, exemplo, às vezes, você tá ali dentro do grupo e você tá muito cômodo ali porque ali você tá protegido de alguma maneira, alguma coisa... a partir do momento que você sai daquele portão pra fora, acho que a responsabilidade aumenta, você já tá... tem que ter responsabilidade sobre 20 meninos, exemplo, entendeu? (Caderno de fontes, GF2, CN6, p. 202).

As formas de ação dos CNs com as crianças do Programa e os questionamentos oriundos do CN6 do GF2 mostram que as formas de agir na atuação de CNs é diferente, tal qual é diferente a forma de viver o trabalho de CN. E essa diferença mostra que, por um lado, os CNs reconhecem o esporte como uma prática identitária; por outro, a atuação nos núcleos é diferente. E a ideia de potencializar datas comemorativas, como a semana das crianças, nos núcleos aproxima-se da leitura que alguns CNs fazem sobre o discurso do “social”, ou seja, o “social” se realiza também quando se promove uma ação voluntária de doação para as crianças.

É desafiador atuar com crianças e jovens cujas vontades ou necessidades são apresentadas para alguns CNs no cotidiano do trabalho. Quando os CNs providenciam

sanar as vontades (fazer gracinhas para as crianças) com verbas do próprio bolso no dia das crianças, em alguma medida, eles se percebem realizando bem feitorias. E, é notório como isso é importante para eles, pois as crianças adoram. Todavia, a discussão sobre realizar o “social” aparece também na necessidade formativa para a cidadania. Quando as crianças e os jovens participam de atividades de esporte e lazer com uma adequação das práticas as suas necessidades, que estimule a permanência no PST e a participação efetiva no núcleo, essas atividades garantem o “social”. Acreditamos que o conceito de “social” é atrelado ao exercício da cidadania, e o esporte e o lazer são direitos sociais.

CNs frequentemente nas entrevistas e nos grupos focais, articularam esporte e o “social”. É recorrente o fato de os Cns se identificarem com o esporte porque acreditam no seu poder de transformação social e esse processo, é nomeado de “social”.

CNB4 – Mas o meu caso com o Segundo Tempo é porque eu me identifico mesmo, por ser um programa que atende crianças que precisam, que precisam da atividade física, mas não é só o “jogar bola”, é o respeito, a vivência entre os colegas, é princípio de tudo, é saber porque se faz aquilo, não é só ali pegar a bola e chutar. (Caderno de fontes, ENT CNB4, p. 294).

A identificação dos Cns com as questões sociais, em relevo às de "ajudar as crianças" não aparece somente em nossos dados. Durante a pesquisa de Silva Junior e de outros autores (2016) que buscava o perfil dos CN do PST, coletaram 1.117 questionários preenchidos no ano de 2013 e apresentaram os seguintes números:

Os respondentes também foram perguntados quanto ao motivo pelo qual procuraram pela função de coordenador no PST, 33% responderam pela sua identificação com projetos sociais e proposta do PST, 17% pela realização profissional e/ou pessoal, 16% crescimento profissional, 12% satisfação de trabalhar com crianças e jovens, 9% pela possibilidade de trabalhar na educação de crianças carentes por meio do esporte de lazer, 6% como forma de oportunidade de trabalho e complemento de renda, 5% por convite de terceiros e 2% por outros motivos. (SILVA JUNIOR *et al.*, 2016, p. 3).

O social idealizado nas diretrizes do PST é elemento da construção identitária entre os Cns e o Programa. A nosso ver, o social tem um debate para além do esporte e tem diferentes fontes discursivas como movimentos sociais, Estado e Igreja. O social, atualmente, também se compõe em área de discussão nomeada de Serviço Social.

Como já citado, dizemos social ao processo de promoção, ou transformação, de situações de vida do público frequentador dos núcleos do PST. Ao abraçar o conceito de social que capturamos das falas dos Cns, entendemos também sua fragilidade. A produção do sentimento de pertencimento as ações que se voltam para a promoção da

vida humana são crescentes e muito divulgadas em nosso País, diferente da distribuição de recursos para consolidar tais ações. Assim, os mecanismos de poder iluminam as diferenças sociais marcadas pela desigualdade de acesso, mas mantêm as formas de dominação.

Ao reconhecer essa fragilidade, é notório como a ideia de que o esporte pode ensinar valores como "respeito e a vivência entre os colegas" são importantes para os CNs. Como nos mostra outro CN, a proposta de um núcleo no qual meninos da periferia estejam cercados de intervenções socialmente aceitas, são “poderes” atribuídos pelos CNs ao esporte. O CN é entendido, por vezes, como aquele que dá o esporte educacional às pessoas necessitadas e torna possível a promoção social.

CN2 – Não focado em formar atletas e sim de um trabalho mais de socialização, tirar os meninos do tempo ocioso, focar nos meninos que ficam na rua, a gente tem vários alunos que moram em periferia, à beira de favela mesmo, então, o programa ajuda muito nisso, tirar esses meninos... tem alunos meus que viram pra mim, ô, professor, posso ficar nas duas aulas? Porque eu fico em casa sem fazer nada... aí eu deixo o menino participar, o da primeira turma, na segunda. Então, a gente... tenta deixar eles participarem o máximo. (Caderno de fontes, GF2, CN2, p. 204).

O social existe na atuação com a "criança que precisa". Essa criança está, normalmente, na periferia e necessita de diferentes intervenções, e o esporte se apresenta como um potencial mediador. Esse mediador se relaciona também com o tempo nomeado de ocioso. Para o CN2 do GF2, é proporcional a permanência no núcleo versus a promoção social, quanto mais as crianças e os jovens estiverem no núcleo, mais promoção existe. Aqui retomamos a fragilidade do social com os argumentos de Marcellino (2001), os males sociais são mais profundos que o acesso a um direito social, como o esporte e lazer. Para o autor, a cidadania se constitui com uma articulação entre os direitos sociais básicos articulados aos contextos culturais das comunidades.

A visão moralista que influencia o conceito que os CNs têm sobre a rua e sobre o ócio é ressonante nos argumentos populares do Brasil. Encontramos esse argumentos em diferentes níveis de gestão e mesmo entre a população (Linhales *et al.*, 2008) fortalecendo a premissa que o esporte é uma atividade boa, e na rua existe tráfico e violência. Vale relativizar que em diferentes ambientes podemos encontrar o tráfico e a violência, inclusive de diferentes formas, mas pensando que sua ocorrência é maior na rua, ainda assim, é importante pensar sobre as atividades esportivas promovidas e como será oferecido para cumprir os objetivos do PST. O esporte e a rua são fenômenos



complexos, esse argumento circula e empodera gestores a produzirem políticas públicas de esporte e lazer, contudo, não temos clareza se as ações produzidas a partir dessa lógica garantem o exercício da cidadania.

Os CNs vivem a necessidade cotidiana dos grupos atendidos, e o que é imediato para sanar um déficit na promoção social faz sentido para esse grupo.

CNB3 – as pessoas têm muitas dificuldades, você vê os meninos falando que vêm pra cá porque aqui tem almoço, tem lanche e eles em casa muitas vezes não tem isso e a gente percebe também, por exemplo, que aqui (*se referindo ao bairro*) não tem uma quadra gratuita que eles podem fazer uma atividade esportiva, se a escola estiver fechada, aqui não entra qualquer pessoa, vai entrar quem é aluno, por exemplo, não tem um shopping pra assistir um cinema, se quiser tem que pagar, tem que pagar o ônibus e ele tem que ir lá... (Caderno de fontes, ENTCNB3, p. 291).

Se essa intervenção está relacionada à fome, ao lazer, à educação ou à saúde ou outro direito social, o PST vem para dar o esporte que falta à comunidade atendida. E o fato do CN ser o garantidor desse movimento de sanar essa falta aponta um lugar de estar sendo útil. Essa utilidade articula o esporte às questões de valores sociais e afetivos na visão de alguns CNs. E o processo de identificação dos CNs com o PST se forma em uma operação cognitiva de construção diacrônica. A fala do CNB4 a seguir nos auxilia a pensar essa construção identitária.

CNB4 – Olha, eu vou falar uma coisa assim, muito pessoal, porque é realmente isso, eu vim de família muito pobre, muito pobre, eu com nove anos de idade, eu já trabalhava pra ajudar minha mãe, não conheço nem meu pai, então brincar não existia na minha vida, uma criança de nove anos que precisa trabalhar, ela quer brincar mas ela não pode, então hoje o que eu faço é praticamente dar pra eles o que eu não tive, é olhar pra eles e saber que aquilo que eu tô passando era o que eu queria e que isso faz uma diferença muito grande, isso é muito importante pra uma criança, então se eles estão aqui, eles têm essa oportunidade, então eles precisam viver isso no máximo, porque senão, não faz sentido nenhum. (Caderno de fontes, ENTCNB4, p. 297).

O CNB4, com sua fala, mostra-nos como sua identificação se consolida a partir de suas experiências de vida, como ter vivido ‘o não brincar’ provoca a proteção dessa prática para o outro. Esse é alguém entendido como excluído desse processo de lazer e esporte, e por isso marcado, pela visão do CNB4, como alguém que precisa de sua intervenção. O reconhecimento do social que marca a CNB4 é o retrato de sua infância cuja necessidade de trabalho burlou suas experiências de brincar, e esse é o movimento de sua identificação com a luta pelo lazer como um problema social. O caso da CNB4

mostra como seu reconhecimento com sua história de família motiva sua identificação com as questões sociais<sup>55</sup>.

A relação identitária com o esporte e as questões sociais são processos de experiências de vida construída tanto na relação com o esporte quanto na exclusão do esporte jogos e brincadeiras. Entendemos que a representação simbólica que o esporte adquiriu como um curandeiro dos males sociais é flexível o suficiente para que as pessoas que tiveram o esporte marcando sua história fortaleçam suas práticas esportivas, e as pessoas que tiveram esse acesso negado historicamente se reconheçam na proposta de construir o acesso a esse bem cultural.

Entendemos como mediação esse processo de identificação com esse esporte “social”, pois ele é um dos fatores capazes de alterar os sentidos usualmente encontrados no campo do trabalho. Sentidos ligados à monotonia do trabalho repetitivo, despojado de qualquer atividade criativa, e pensado com tarefas penosas cuja remuneração não compensa o esforço, são ressignificados por CNs que dizem amar o trabalho com o esporte social, atribuindo a esse trabalho iniciativa, liberdade de ação e empoderamento do CN de “dar” as crianças o que ela, CN, não teve.

### **3.2 Aproximações socioeconômicas e situações de invisibilidade**

Nos questionários aplicados, encontramos o dado de que 68,3% do grupo respondentes são casados (a) ou divorciados(a). E 55,6% moram com cônjuge ou filhos. Constituiu-se um perfil de 55,5% de CNs que contribuem ativamente para a renda da casa e seu cuidado ou é o principal responsável pelo sustento da família. E quando questionados sobre essa renda familiar, 33,3% afirmam que ela se encontra de 3 à 4,5 salários mínimos, e 22% de 4,5 à 6 salários.

---

<sup>55</sup>Na coleta de dados notamos que, ao tratar da identificação com as questões sociais do programa, dizemos que existem dificuldades de acesso a direitos sociais também para uma parte desse grupo pesquisado. E essa falta de acesso produz familiaridades e distanciamento com o universo do público-alvo do PST. Um dado que esboça essa familiaridade é que o PST busca atender localidades nomeadas de vulneráveis socialmente. A pesquisa de Silva Junior e outros autores (2014) constatou que 60% dos coordenadores mora na comunidade onde o núcleo está situado e 40% não mora na localidade. Se as relações de vulnerabilidade social têm como indicadora falta de recursos para uma comunidade ou grupo lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade, podemos dizer que algumas dessas situações de vulnerabilidade podem ser localizadas, como em bairros sem rede de esgoto ou falta de serviços de educação e saúde. Ainda, se as questões de vulnerabilidade estiverem associadas à raça ou à cor de pele, um conjunto de quase 60% de nossos respondentes se considera negro, mulato ou pardo.

Desse grupo de CNs respondentes, 66,7% trabalham 40 horas ou mais e 19,4% trabalha mais de 20 horas por semana. E 41% se declararam pardo ou mulato, 36% se declarou branco e 6% negro. Quanto ao número de mulheres, registramos uma média de 50% em todos os convênios pesquisados, exceto Sabará que esse número aumentou para 60%.

A mediação que encontramos na composição das ritualidades (gênero, classe social, etnia) foi a condição de ser CNs em espaços organizados para a educação escolarizada. Não houve perguntas sobre questões de gênero e etnia, e esses dados não apareceram. O que foi capturado como regulador da interação entre a CN, os espaços e tempos da vida cotidiana e os espaços e tempos que conformam a formação em serviço, foi a condição de ser CN em um espaço pensado para a Educação Básica. E percebemos como as relações entre grupos de trabalhadores ligados a organizações sociais diferentes são complexas.

"Atualmente, o trabalho ocupa um lugar central na definição da identidade, na personalidade de um indivíduo." (CATTANI, 2006, p. 39).

Menina, eu antes de formar, eu já mexia com Projeto Social, então quando eu, formada, fiquei sabendo do Segundo Tempo, primeiramente, o brasileiro é assim, "eu preciso trabalhar" a gente de cara vai assim, eu preciso trabalhar, eu tenho um diploma, então eu vou lá. (Caderno de fontes, ENTCNB4, p. 295).

O discurso "todo mundo precisa trabalhar" é recorrente e sublinhado pela mídia, ele aponta como o trabalho marca de nossos modos de vida. O "ser trabalhador" é entendido ora como uma prática resultante da relação mercado e produção, ora como uma prática que organiza a vida social cotidiana. Questões frequentes no ambiente escolar e familiar como, "o que você vai ser quando crescer?", ou mesmo receber brinquedos que organizam experiências profissionais da vida adulta, são discursos de produção do "ser trabalhador".

O "ser trabalhador" não é natural, impregnado em nossos genes, os desejos profissionais são construídos nos nossos modos de conhecer o mundo. A marca da relação "mercado e trabalho" produz um conjunto de discursos articulados para fortalecer a identidade social de trabalhador. Um desses discursos caminha no sentido de apresentar o mundo do trabalho como um sistema inclusivo, no qual cabem todos os que querem "trabalhar de verdade".

O capitalismo prometeu trabalho para todo mundo desde que as pessoas se esforçassem. Não importava o que fizessem, elas teriam um lugar sacramentado na sociedade. Nesses últimos duzentos anos, a pessoa de valor era aquela que trabalhava, que seria considerada honesta, não importando a natureza do trabalho exercido, Mesmo um trabalho desqualificado garantiria, aos olhos de todos, um lugar na sociedade; trabalhando, os indivíduos conseguiriam realizar seus sonhos de consumo ou de ascensão social, a formação dos filhos etc. Em síntese, essa foi a 'grande promessa' que mobilizou um número infinito de trabalhadores ao longo dos séculos 19 e 20. (CATTANI, 2006, p. 40).

A grande promessa a olhos vistos está longe de ser cumprida. E as relações de trabalho se pautaram no desequilíbrio salarial, na noção de *status* à algumas profissões e no não reconhecimento de outros tipos de trabalho. Há regimes de luz e sombra sobre determinados tipos de trabalho que são mais valorizados socialmente do que outros.

A lógica de precarização do emprego opera uma dualização nos mercados de trabalho ao criar dois grupos de trabalhadores com condições de emprego e, portanto, também de trabalho bastante distintas. É de admitir que essa situação atinja sobretudo os mais jovens. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2008, p. 541).

As distinções no campo do trabalho estão relacionadas a questões de raça, gênero, idade e classe social, como se houvesse uma peneira social selecionando as funções e os lugares aos quais cada grupo pertence. Em outras palavras, alguns trabalhadores são excluídos de espaços sociais por serem trabalhadores sem *status* e invisibilizados, como nos mostra o estudo do pesquisador Costa (2008), quando se disfarçou de gari:

Moisés, Tião, Nilce, Chico, Bahia, Joãozinho. Estes homens com quem trabalhei, estes e outros trabalhadores garís, sempre me falaram sobre falta de atenção, sobre a invisibilidade pública. O desaparecimento de cada um deles, os rostos deles desmanchados no olhar reificado de cada sujeito, sempre foi sua principal reclamação. Verdade que sobrevivem com salário miserável e, vez ou outra, bem raramente mesmo, o assunto vinha à tona. Entretanto, nada se comparava ao queixume justo e sensato contra o que lhes arruinava em sua dignidade: sentirem-se abandonados em sua existência, excluídos do âmbito do discurso e da ação. (COSTA, 2008, p.154).

As ideias acima sobre exclusão social iluminaram algumas das relações encontradas nessa pesquisa sobre os CNs e as relações no ambiente de trabalho. Em Belo Horizonte, o convênio do PST é executado em parceria com o Projeto "Escola Integrada". Essa é uma política pública baseada em uma proposta da Rede Municipal de BH denominada *Escola plural* cujo um dos eixos era a reorganização dos tempos escolares. O Projeto Escola Integrada foi assim criado em 2006 pela Secretaria Municipal de Educação e propunha o desenvolvimento das competências individuais,

sociais, produtivas e cognitivas dos estudantes matriculados, visava melhorias na aprendizagem e no nível de escolaridade e, conseqüentemente, no sucesso pessoal e escolar. Para alcançar esse objetivo, a Escola Integrada se articulou ao PST, dentre outros programas e projetos, para alimentar suas ações. Conforme Silva (2013, p. 106):

O Programa Escola Integrada como uma estratégia de intervenção deveria ser resultado de uma ação coletiva, por isso a importância da participação efetiva no seu planejamento. Os sujeitos das ações do programa, os professores e demais integrantes da escola devem compor os fóruns democráticos escolares para que as propostas político-pedagógicas sejam discutidas e (re)construídas coletivamente, integrando a comunidade escolar nesse processo.

A dinâmica do PST no convênio entre o ME e a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) acontece num formato de articulação entre duas ações: A Escola Integral e o PST. Essa parceria tem relações produtivas para o PST, um exemplo é a organização das turmas, visto que os CNs chegam à escola com as turmas formadas e não é necessário que ocorra a mobilização da comunidade para cadastro no Programa. Paralelamente às vantagens, no campo pesquisado nesta tese, o contato da CN acompanhada na formação em serviço (CNFS) com a escola, que já possuía um grupo de professores concursado e atuante, produziu também outras relações entre grupos. A almejada conexão entre Escola Integrada, CNs e professores para discussão das questões pedagógicas e fóruns democráticos, no qual existe igualdade entre os sujeitos é entendida como necessidade, não como realidade.

Viver os tempos de formação em serviço<sup>56</sup> junto à CNFS acompanhada no campo mostrou relações com o núcleo e com a escola como um todo. Verificamos que a Coordenadora da Escola Integrada era o ponto de conexão da CNFS com a escola. Tanto a frequência de trabalho (livro de ponto) quanto suas ações no núcleo, todas as ações passam pela coordenação da Escola Integral. Os porteiros, professores e mesmo os secretários (as) não conheciam a CNFS.

(...) quando cheguei na portaria da escola e perguntei ao funcionário sobre a CN ele indicou que não sabia quem era, e me indicou a secretaria, que também desconheciam a CN. Quem conseguiu me dar indicativos sobre a CN do PST foi a Coordenadora da Escola Integrada. Quando perguntei para a CN de núcleo sobre os espaços de planejamento ela me indicou que preparava suas aulas (ministradas ora no espaço da Escola Integrada, ora nos espaços não utilizados da escola) na sala de informática. A sala de informática nos horários usados pela CN sempre estava ocupada com turmas da Escola Integrada, ou seja, o espaço para refletir e construir suas ações no núcleo era em meio a outra aula da Escola Integrada. Quando questionada sobre outros

<sup>56</sup> Lembramos que esse tempo é formado pelas quatro horas semanais, no PST Escola Integrada/2015-2016, dedicadas aos estudos e planejamento, que o CN possui pactuado com o ME.

espaços mais silenciosos como a sala de professores a resposta foi que esses espaços não eram disponibilizados para ela na escola, ela não frequentava a sala dos professores do ensino regular e tão pouco conhecia o grupo. Percebi então que as dificuldades de articulação PST e escola. (Caderno de fontes, Caderno de campo, p.329).

Retomamos aqui uma forma de invisibilidade associada aos espaços ocupados e não ocupados na escola. A CNFS entende os espaços escolares que frequenta a partir de uma relação local, ao que é combinado na Escola Integrada. Não participar de espaços restritos condiciona que ela não seja vista e ela não vê, ela não diz e não escuta, ela não se identifica com grupos de professores e tão pouco levanta a possibilidade de dialogar entre parceiros de área, ela não partilha cafés. A ela cabe uma relação integral com as crianças, pois, até em seus tempos de formação e planejamento, está respirando as diversas possibilidades com o mundo infantil e juvenil. Seu contato com o trabalho do PST se altera quando ela sai da escola para as reuniões administrativas do PST convocadas pela Coordenadora Setorial. Vale ressaltar que essa pesquisa aponta uma observação, não podemos afirmar que, em todo o convênio de BH, os CNs não frequentam as salas de professores. Mas essa relação construída aborda as diferenças de tratamento dentro das escolas entre os diferentes profissionais, pois as relações de trabalho indicam a que locais você pertence, o que lhe é permitido fazer ou não, com quem você falará e como falará. As relações de trabalho produzem posições de sujeito e os sujeitos vão se conformando com essas posições.

Não encontramos dados de campo, documentos do PST de BH ou na revisão de literatura consultada sobre o tema PST e Escola Integrada, projetos e ou ações que promovessem o vínculo entre essas diferentes políticas dentro da escola. Existe, como apontado por Silva (2013), uma ideologia na produção desses diálogos para promover um movimento realmente de Educação Integral.

A condição de ser CN em uma escola de educação básica é aqui entendida como mediação da formação em serviço. O fato da CN ser limitada aos espaços de convivência escolares diminui seu acesso aos conhecimentos produzidos pelos outros setores da escola. Outro fato é que essa limitação induz a CNs a participar, no tempo de formação em serviço, de espaços que as crianças do PST e da Escola Integrada frequentam. O que, em certa medida, dificulta o processo de leitura e de finalização de escritas de planos aos quais a CN se propunha.

### 3.3 Coordenadores de Núcleo e a Família

Os CNs têm a família como unidade básica de referência para a ideia de promoção social. A coleta de dados através de questionários apontou que, quando questionados sobre a escolarização do pai e da mãe, temos 38,9% dos pais que estudaram do 1º ao 5º ano. Quanto às mães, temos o número de 33,3% que estudaram do 1º ao 5º ano. Dos nossos respondentes, 54,3% afirmaram que foram incentivados pelos pais para cursar a graduação e, atualmente, 75% têm alguém na família com curso superior.

Um grupo de CNs<sup>57</sup> possui na família o exemplo de pessoas com baixo nível de escolarização, mas que motivaram os filhos a cursar o nível superior. Esse incentivo da família é afirmado na leitura de dois dados, quando os CNs nos dizem que o ingresso nas universidades de 83,3% não se deu por meio de nenhuma ação afirmativa e quando 97% dos respondentes dizem não receber nenhum tipo de auxílio permanência na faculdade, mas 60% informam que os pais e familiares, colegas e professores ajudaram a enfrentar dificuldades durante o curso para concluí-lo. Quanto à graduação, as experiências são descritas como 61,8% pagaram seu curso e os demais estudaram em escolas públicas ou tiveram algum tipo de financiamento. E a escolha pela Instituição na qual cursou a graduação se deu pelo preço e pela proximidade com a residência. A partir desses dados, podemos inferir que a família, mais que o Estado, foi a fonte de auxílio para promoção social desses CNs, uma maioria advinda de famílias com os pais sem altos níveis de escolarização.

A família não é a principal influenciadora pela escolha do curso, pois, quando questionados sobre o motivo da escolha do curso, apenas 1 CN indica influência familiar, e 10 respostas indicam vocação. Embora ela não seja a fonte de influência para a escolha do curso, da família surge a ajuda necessária para compor o que vai ser entendido como promoção social dos CNs.

Nomeamos, restritamente, promoção social como o movimento de aquisição de conhecimentos e habilidades que auxiliam a mudanças nos modos de vida. Temos, assim, dados de experiências práticas vividas pelos CNs que apontam que a promoção social se dá por auxílio da família, que é um dos espaços fundantes da promoção social. Embora não tenhamos dados em abundância para ampliar o alcance do argumento, a

---

<sup>57</sup> Grupo formado de 4 bacharéis e 24 licenciados e 8 com as duas habilitações

promoção social se mostra nas falas dos CNs, quando eles usam metodologia oriundas do exercício familiar e referenciadas com personagens da família (mãe), nos núcleos do Programa.

CNB4 – É bom, você fica mais próximo, você começa a entender porque o fulano é dessa forma, porque que cicrano é daquela forma, a mágica do Segundo Tempo é essa, eu sou a que mais... coordenadora eu lembro pouco, de ser coordenadora, eu sou mais mãe que tudo, porque aqui você ouve, aqui você dá conselho, aqui você conversa, são crianças totalmente carentes que necessitam disso, às vezes deixa de fazer uma besteira porque você, na hora certa falou com ele aquilo, não falando que ele não devia fazer, colocando pra ele o que é certo e o que é errado e que se fosse você o que você faria, mas é ele que resolve, então você faz a diferença na vida deles, até porque você não trabalha com crianças só de seis anos, nós temos meninos de dezesseis anos, de quinze, catorze, são meninos grandes. (Caderno de fontes, ENTCNB4, p. 303).

CNB3 – Ah, com certeza, sabe o que eu percebo? Por exemplo, eu sou muito mãezona, aí eu venho pra cá, conheço um menino, vejo que ele é muito rebelde, muito revoltado, eu dou um tempo pra ele acostumar comigo, daí a pouco ele já virou meu amigo, aí começa a dividir comigo as experiências dele lá fora, como que é a vida, a realidade e eu vejo que isso afeta um pouco a gente como profissional, você fica abalada, você não pode fazer nada pra mudar aquilo ali, mas ao mesmo tempo eu já vejo que cria um vínculo muito forte, você deixa de ser só um professor e passa a ser um amigo. (Caderno de fontes, ENTCNB3, p. 291).

Ao se nomearem de "mãezonas", as CNB3 e CNB4 indicam que as práticas pedagógicas que envolvem o aconselhamento e a escuta das crianças e dos jovens foram aprendidas na família e, frequentemente, presente nessa figura social determinada que é a mãe. Nos cursos de graduação, que formam para o trabalho, as metodologias familiares de aconselhamento e escuta não tem ressonância nos currículos de formação, por essa razão dedicamos sua fonte à unidade familiar. Temos, assim, um conjunto de CNs que se apoiam na família e nas experiências familiares possíveis de serem associadas aos núcleos para tratar as relações entre CN e crianças e os jovens.

Ao detectar na família referências para a atuação e também como foco de promoção social, não significa que os CNs não entendem o Estado como responsável por esse papel. A mesma CN, que destaca sua postura de "mãezona" e amiga dos meninos do núcleo, também mostra como atua educando as crianças e os jovens do núcleo para exercer seu papel de cidadão.

CNB3 – ...tá na Constituição [de 1988], que é uma obrigação do Governo oferecer isso e as pessoas não têm esse entendimento e também ninguém sabe, como que eu vou fazer pra cobrar isso, onde que eu vou, como que funciona? Eu nunca ouvi falar na minha vida, "vamos reclamar nossos



direitos de lazer", nunca ouvi falar e eu acho que vem também da questão social, quanto mais poder aquisitivo a pessoa tem, mais condições ela tem de fazer uma escolha do que ela quer fazer no tempo livre dela e as pessoas que têm uma renda menor não têm essa opção, ela não vai deixar de comer pra fazer uma atividade que vai oferecer um benefício pra ela de lazer, tanto é que o entendimento deles sobre isso é totalmente diferente, a gente percebe isso nas crianças, que elas não têm ligação com isso.

SPR - E você trabalha nessa frente, CN, de educar para esse entendimento?

CNB3 – Com certeza, eu tento passar pros meninos que eles têm direito, eu costumo falar pra eles, olha, quem paga meu salário são vocês, se vocês não virem eu não continuo trabalhando aqui mais, então vocês têm que saber valer o direito de vocês, do mesmo jeito que a gente não pode tratar vocês mal, vocês também não têm o direito de tratar a gente mal... (Caderno de fontes, ENTCNB3, p. 291).

Aqui temos uma leitura que se aproxima das diretrizes do PST quanto à concepção de esporte e lazer como direitos sociais e os participantes do Programa como cidadãos de direito. A CN mostra a escassez desse discurso de luta por direito ao lazer em suas experiências de vida, e ainda apresenta como a desigualdade social organiza as práticas de lazer a partir do sistema de classes. Ela constrói junto aos participantes do núcleo uma ideia do direito como condicionante do respeito ao direito do outro e sobre importância da luta do “fazer valer o direito”, participando do núcleo para manutenção do próprio núcleo enquanto política pública. O curso de Capacitação oferece esse discurso no livro *Recreio nas férias – Reconhecimento do direito ao lazer*, mas a CNB3 não apropria dos seus conhecimentos sobre lazer na Capacitação. Ela atribui à graduação em Educação Física e também à sua atuação como estagiária no PST em outro convênio.

Uma situação notória na fala da CNB3 é uma articulação de sentidos do direito ao esporte e lazer que sua entrevista promove. Martin- Barbero (2009) chama atenção para essa capacidade de produção de múltiplas versões criadas pelos receptores. Para o autor, a comunicação é um processo de diferentes textos de diversas culturas que circulam entre os segmentos sociais. Nesse contexto de múltiplas versões possíveis da realidade são formadas as competências dos receptores que correlacionam, criam, mudam e confrontam os sentidos existentes nas vivências dos sujeitos e nos significados oferecidos pelos textos (COSTA FILHO, 2017).

A CNB3 fala primeiro sobre a necessidade de lutas para a garantia do direito social ao esporte e lazer, e, em seguida, ela mostra como a família é um dos seus pontos de apoio para elaborar metodologias de relação humana no núcleo. Mas o termo “mãezona”, utilizado no seu aumentativo, relaciona-se a uma pessoa matriarca de todas as bondades possíveis, associada a quem faz o bem, e facilmente nos identificamos com

ela. Esse símbolo da mãe doadora que oferece o suporte material para a promoção social, a figura da ‘mãezona’ é associada ao assistencialismo, ou mesmo à filantropia<sup>58</sup>.

À primeira vista, a fala da CNB3 parece macular as categorizações acadêmicas que entendem como distantes essa relação entre direito social e ação por bem-estar e solidariedade, como aponta Telles (2001):

É esse retraimento e esse encapsulamento que conferem — ou podem conferir — plausibilidade a novas formas de gestão da pobreza, entre a administração técnica das ‘necessidades sociais’ (mas afinal, o que são essas necessidades? E quem as define?) e discurso humanitário da filantropia que faz apelo a um sentido de solidariedade constitutivo dessa trama associativa, mas bloqueia a sua dimensão política e a reduz aos termos estritos da responsabilidade moral. (TELLES, 2001, p. 13 – grifo da autora).

A solidariedade ou filantropia pode estar imersa na condução das práticas de promoção de direitos sociais ou, como nos diz Sposati (1995, p. 31), "uma política de proteção social compõe o conjunto de direitos de civilização de uma sociedade ou o elenco das manifestações e das decisões de solidariedade de uma sociedade para com todos os seus membros." Em sua organização, as políticas sociais são firmadas num exercício de preservação da segurança e dignidade a todos os cidadãos. A solidariedade é seu ponto fundante. Entretanto,

Esse mundo da pobreza, mundo da filantropia, é o terreno, como vimos, no qual se deram alguns dos embates cruciais dos últimos anos pela conquista de uma cidadania ampliada. E é o terreno no qual a destituição de direitos, destituição real e simbólica, vem se traduzindo no que Yazbek (1995) chama de ‘refilantropização da pobreza’ em um cenário de redução de investimentos públicos na área social e de obstrução dos instrumentos de intervenção social previstos na Constituição de 1988 e na [Lei Orgânica da Assistência Social]Loas. (TELLES, 2001, p.11– grifo da autora).

Academicamente temos uma disputa teórica alocada à defesa da conquista da cidadania ampliada. Essa disputa clama o cuidado no trato dado aos conceitos de filantropia e solidariedade.

O discurso do direito ao esporte e lazer, enunciado pela CN em: "é uma obrigação do Governo oferecer isso e as pessoas não têm esse entendimento", mostra

---

<sup>58</sup> Atualmente ainda vemos a prática de ligar as mulheres a ações clientelistas. Um exemplo é o da primeira dama Marcela Temer que se responsabiliza por programas de assistência social. Essa forma tradicional de ligar a primeira dama à política pela assistência social é usual nos governos e se forjam sobre ações paternalistas e clientelistas. Leituras múltiplas são feitas socialmente, mas um dos sentidos frequentes atribuídos a esse fato é a transformação do direito em bem-estar. Ao articular a figura da mulher ao direito, o símbolo da bondade, da “mãezona”, da promotora familiar altera-se o símbolo da política pública de promoção social por ser de direito. Essa articulação configura o sentido dessa nova ação estatal, na qual os cidadãos perdem seu status de direito transformando em bem-estares ou beneficiários (favorecidos).

uma organização de sua atuação em que ela apresenta essa ideia para as crianças e os jovens. Embora ela tente garantir a ideia de direito na formação dos participantes do PST, o termo utilizado “oferecer” aponta elementos parernalistas, que escondem a obrigação pactuada entre o estado e o cidadão de garantia dos direitos sociais, civis e políticos.

A nosso ver, a CN constrói enunciados da academia que se conectam a textos elaborados nas experiências familiares, e outros espaços sociais coexistindo na atuação da CNB<sup>3</sup>. Em sua prática, não existem impedimentos de que ela se comporte como uma “mãezona”<sup>59</sup> e dizer sobre as lutas necessárias para acessar direitos sociais, mesmo que sua fala seja contraditória. Creemos que essa atuação não é menos importante por ser ambígua, sua forma talvez seja mais aceitável e acessível ao público a ela destinado.

Concebemos as relações familiares como mediadores da atuação profissional nos núcleos do PST. Sua forma de promover socialmente alguns membros da família e sua interlocução com as metodologias de relações humanas são entendidos como modelos ofertados aos CNs para compor o acervo de possibilidades metodológicas de atuação nos núcleos.

### 3.4 A formação profissional

Santos e Nascimento (2000) analisaram três pesquisas de recepção nomeadas de mediação por excelência. Esse termo se refere aos estudos de recepção “enquanto lugar onde o processo da comunicação adquire sentido” (p. 10). As autoras articulam conceitos de mediação de Martín-Barbero e Orozco Gómez na busca de pistas que ajudem a desvendar as mediações por excelência. Em um dos estudos de recepção televisiva analisado<sup>60</sup>, o objetivo foi compreender como se estabeleciam as relações entre a cultura massiva/hegemônica — representada pelo programa Globo Rural — e as culturas populares — representadas pelos pequenos produtores rurais de Sapucaia, Bom Jardim, Pernambuco. E a mediação por excelência desse estudo foi identificada pelas

<sup>59</sup> "Uma maternidade social que em vez de se fechar na família faz do bairro seu espaço de instalação e exercício" (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 275). Cabe ressaltar que são essas possibilidades de humanizar o outro, frente ao seu entendimento de mundo junto ao esporte, que constroem a identificação dos CNs com o PST.

<sup>60</sup> NASCIMENTO, Marta Rocha. Globo Rural e cotidiano em Sapucaia: estudo de recepção do programa Globo Rural pelos pequenos produtores rurais de Sapucaia, Pernambuco. Recife, 1999. Dissertação (Mestrado em Administração Rural e Comunicação Rural) - Universidade Federal Rural de Pernambuco.

autoras pela combinação de mediações de gênero e ocupação. “Assim, do fato de ser mulher agricultora no contexto popular rural do Nordeste do Brasil, e mais toda a carga cultural que isso significa, é que se constitui a mediação que condiciona os “usos” do Globo Rural em Sapucaia” (SANTOS; NASCIMENTO, 2000, p. 8). Do ponto de vista da autora deste estudo, as mulheres não assistem ao programa Globo Rural do início ao fim como os homens, pois têm tarefas atribuídas pelo sexo (cuidar das crianças e da casa), assim alteram a forma da recepção.

O estudo supracitado permite compreender que as mediações têm suas brechas individuais (exceções), que acontecem em grupos maiores a partir de outros lugares que dão sentido ao processo comunicativo. Junto às brechas há as mediações por excelência, que mesmo construídas caso por caso, afetam de maneira singular os usos que se fazem da mensagem.

A mensagem que tomamos como referência é o lazer. Aqui estamos apontando o lazer enquanto um fenômeno interdisciplinar, capaz de ser pensado em diferentes campos de estudo, mas que é, atualmente, promovido também em área própria<sup>61</sup> e, por vezes, possibilitando a articulação desses diferentes campos. Nos referimos, mais especificamente, ao lazer organizado em pesquisas e disciplinas acadêmicas que ao complexo campo da vida social. Gomes e Pinto (2009) demonstram que

No Brasil, o reconhecimento da importância do lazer ocorre, em grande parte, graças às políticas de atividades recreativas difundidas no âmbito estatal e corporativo, destacando-se iniciativas ligadas aos setores públicos federais, estaduais e municipais, assim como de sindicatos e instituições sociais como a Associação Cristã de Moços (ACM), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC). (GOMES; PINTO, 2009, p.74).

As formas políticas de organização das atividades recreativas e de lazer permearam a cotidianidade brasileira de formas múltiplas. Ao tentar entender o lazer no imaginário social brasileiro Gomes e Pinto (2009, p.80) pensam que “a construção social do lazer pode se dar de formas diferentes nas sociedades, culturas e momentos históricos. Podemos dizer que cada sociedade e grupo social lida e representa de maneira diversa o lazer”. O enaltecimento da diversidade brasileira para entender o lazer é ponto de partida para que as autoras apresentem que essa diversidade dialoga com a hegemonia em termos de produção televisiva. A capacidade de alcance da TV Globo nos municípios brasileiros é de quase 100%, e sua programação distribui

---

<sup>61</sup> Temos aqui diferentes congressos no Brasil e no mundo que se organizam sobre esse campo, bem como uma pós-graduação na Universidade Federal de Minas Gerais, que dedica seus estudos ao campo do lazer, promovendo uma proposta interdisciplinar.

informações sobre modos de vida, e também as formas de usos dos lazeres. E essas representações de lazer divulgadas entram em negociações com identidades locais, mas não inviabilizam uma complexa trama de produção das identidades do lazer no Brasil.

No que tange a academia e sua produção e difusão de conhecimentos sobre o lazer, seminários sobre o tema, cursos de especialização em lazer e grupos de estudos no âmbito estatal e corporativo promoveram, e ainda promovem, contribuições<sup>62</sup> para os estudos do lazer dentro e fora do Brasil. Gomes e Pinto (2009) apresentam que os grupos de pesquisas cadastrados no CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), mais de 150 definiram o lazer como palavra-chave das produções científicas. A maioria dos grupos cadastrados é atrelada à área da Educação Física.

A Educação Física é uma área que desenvolve reflexões sobre os lazeres. As graduações em Educação Física têm mantido disciplinas dedicadas ao entendimento de lazer nos currículos dos cursos. Esse processo formativo é nomeado neste trabalho de mediação por excelência da Capacitação do PST.

De questionário aos CNs aplicados neste estudo, extraímos os seguintes dados: 58,3% dos respondentes cursaram na graduação de Educação Física uma disciplina cujo tema principal era lazer, e 41,7%, uma disciplina cujos temas principais se dividem entre brincadeiras, recreação, jogos e lazer. Não houve resposta negativa ou que definiu outros formatos de trabalhar o lazer.

Quando questionados em uma escala de 1 a 6, em que o 1 significa “discordância total” e o 6 significa “concordância total”, temos as seguintes interpretações sobre as disciplinas de lazer nos cursos de graduação:

- Segundo os CNs 27,8% concordam totalmente que as disciplinas de lazer cursadas na faculdade contribuíram para sua formação integral; 13,9% concordam em grau 5; 25% concordam em grau 4; 25% discordam em grau 3; e 8,3% discordam e grau 2.
- 27,8% concordam em grau 4 e 27,8% discordam em grau 3 que os conteúdos abordados nas disciplinas sobre lazer da graduação favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades profissionais;

---

<sup>62</sup> Entre essas iniciativas Gomes e Melo, citados por Gomes e Pinto (2009, p. 88) destacam: “ Em 1990, foi criado o Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da (UFMG). Em 1993, o CELAR/UFMG criou o curso de especialização em Lazer – Pós-graduação *Latu senso*, atualmente realizando sua 10ª versão. Em 1998, lançou a revista *Licere* que, hoje, publica três números por ano e, no Brasil, no momento é o único periódico científico dedicado especialmente à temática lazer.” E, atualmente, nesta instituição temos também os cursos de mestrado e doutorado em lazer.

25% concordam em grau 5 e 16,7% concordam totalmente com a afirmação.

- 42,9% concordam em grau 4 que as metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas de lazer do seu curso desafiaram a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas. E essa questão foi bem diversa frente às respostas dos CNs, com tendência mais à concordância total que a discordância total.
- 61,2% concordam em grau 5 e totalmente que as disciplinas de lazer propiciaram experiências de aprendizagem inovadoras.

Esses dados mostram que, no que se refere às graduações em Educação Física, o lazer é trabalhado em disciplinas próprias ou em temas próximos como jogos, brincadeiras e recreação. E os CNs concordam que as disciplinas favorecem sua atuação profissional bem como contribuíram para sua formação integral.

O grupo de estudos Oricolé<sup>63</sup> produziu pesquisas como de Gomes (2013), Montenegro (2012) e Silva (2010), que analisam as relações das graduações em Educação Física (e seus professores universitários) e a temática lazer. Gomes (2013) aponta as diferenças do trabalho com o lazer quando os cursos de Educação Física são separados em licenciatura e bacharelado. Segundo o autor:

Pude constatar que o limite expresso na concepção sobre o lazer dentro da diferenciação entre as modalidades: licenciatura e bacharelado na Educação Física, é anunciada apenas na questão dos campos de atuação profissional. A diferença recai nos espaços de intervenção profissional (se escolar ou não escolar). Desta forma, o entendimento sobre lazer: seus conteúdos, interesses, histórico, concepções e significados é algo comum para ambas as modalidades. Além disso, há maior ênfase dos estudos sobre o lazer nos cursos de bacharelado e por isso, necessitamos ampliar as discussões sobre a problemática encontrada no cotidiano da formalização de programas e propostas das disciplinas nestes cursos, bem como a emergência em revisar os ordenamentos legais, no sentido da ampliação dos conhecimentos sobre o lazer nas licenciaturas (GOMES, 2013, p. 8).

Notamos que Gomes apresenta a diversidade do trabalho com o lazer na essência da proposta de graduação. Isso quer dizer que as competências culturais para o lazer, construídas nas graduações de Educação Física, estão relacionadas ao tipo de curso e a sua especificidade de atuação profissional. O trabalho de Montenegro (2012) teve o

---

<sup>63</sup>Laboratório de estudo de formação e atuação profissional da Universidade Federal de Minas Gerais.

objetivo de analisar os conhecimentos sobre lazer desenvolvidos no curso de Educação Física da cidade de Belém (Pará). O autor entendeu que:

a [Universidade Estadual do Pará] UEPA enfatiza temas como lazer e políticas públicas; enfoque sócio-histórico do lazer; lazer e direito social. Na [Universidade Federal do Pará] UFPA, evidenciou-se que a disciplina segue orientação didático-metodológica, mas não desenvolve uma formação que se limita a preocupação de ministrar conhecimentos de cunho técnico aplicados ao lazer. Quanto às entrevistas, foi possível identificar que a maioria dos alunos não se apropria do conhecimento debatido pelas disciplinas, os quais demonstraram ter um entendimento ‘funcionalista’ do lazer. Este fato revela um distanciamento entre os relatos da maioria dos discentes e a proposta de formação desenvolvida pelas instituições no que concerne ao lazer. (MONTENEGRO, 2012, p.15).

Montenegro (2012) afirma que, em algumas graduações de Educação Física, existe um descompasso entre o que se planeja ensinar e como os estudantes de graduação se apropriam do conhecimento debatido nas aulas. Ele evidencia que a leitura de quase 67% dos estudantes entrevistados se aproxima do entendimento “funcionalista” descrito pelo autor Marcellino (1987). A leitura funcionalista é “altamente conservadora, que busca a “paz social”, a manutenção da “ordem”, instrumentalizando o lazer como fator que ajuda a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre em atividades equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas.” (MARCELLINO, 1987, p. 38). E o trabalho de Silva (2010) é uma análise da formação de vida de professores universitários que atuam nas graduações em Educação Física e pesquisam sobre lazer. Silva explica que:

As experiências que marcaram a construção de saberes dos professores se diversificam e são encontradas em diferentes ambientes e fases da vida, dizem respeito a vivências positivas, bem como a angústias e barreiras encontradas no percurso dos professores. Todos parecem mobilizar saberes a partir de suas vivências pessoais de Lazer. (SILVA, 2010, p. 7)

O autor afirma que a formação dos professores para o campo do lazer são experiências de diferentes ambientes e situações. Vale ressaltar que o grupo entrevistado faz parte de uma geração de pesquisadores que se envolvem em intensos debates que expõem as ideologias nas quais a problemática do Lazer está envolta. Desse modo, a pesquisa se refere a um grupo muito restrito, mas que faz parte da produção do conhecimento acadêmico na área do lazer.

Recolhemos os dados acima sobre as graduações de Educação Física: diferenciação do ensino do lazer para bacharelado ou licenciatura; descompasso entre o

que se ensina nas graduações e o que o estudante aprende; e as vivências pessoais de lazer dos professores universitários como potenciais mobilizadoras de saberes sobre lazer. Essas três análises são uma amostra do debate que cerca as graduações de Educação Física e a temática lazer. É nesse lugar complexo das graduações em Educação Física que os CNs reconhecem a construção de seus conhecimentos sobre o lazer.

Temos um perfil de CNs que, ao ingressar no PST e em seus processos de Capacitação, já tiveram acesso a algumas teorias sobre a temática como nos apontam colocações feitas durante as entrevistas:

SPR – Aqui, CNC1, a pergunta base mesmo que tem me levado a buscar vocês, principalmente você e o CNC2, é que no grupo focal, você comentou que pra você o programa Segundo Tempo era um programa de lazer porque ele trabalhava no tempo livre das crianças, e aí eu queria entender em que momento da sua vida, se você consegue mapear quando que você aprendeu ou quando você formulou essa ideia, você consegue me ajudar a pensar nisso?

CNC1 – Sim, eu aprendi isso na faculdade, quando eu tive a disciplina de lazer na faculdade que a gente aprendeu que o lazer, tá associado ao tempo, o tempo livre e mesmo sendo um pouco subjetivo porque, tá, ele tem a ver com o prazer também, tem que ser uma atividade prazerosa, então isso me levou a pensar que o programa trabalha com lazer sim, porque os meninos vêm no contra turno escolar, eles não são obrigados a fazer atividade e os que estão e permanecem é porque gostam, então porque se gostam, de alguma maneira é satisfatório e traz prazer pra eles, as atividades e o lazer engloba tudo eu acho, porque aqui a gente trabalha valores, então tem aquele lazer tá ali pelo lazer, a gente consegue casar os dois aqui porque a gente tem normas e ainda aumenta a possibilidade deles fazerem essas atividades no momento da casa deles, na rua brincando, então a gente aumenta a possibilidade deles em relação às atividades que eles querem fazer no momento de lazer deles, mesmo. (Caderno de fontes, ENT CNC1, p. 255).

CNC2 – Ah, sim. Não, Sheila, pois é, o primeiro contato que eu tive realmente com lazer e o que seria a definição de lazer, foi na faculdade. Que até então eu não tinha um conceito formado nem nada e aí foi onde eu li e também durante as aulas foi dito que lazer seria tudo aquilo que, seriam atividades das quais você gosta de praticar e você as pratica no seu momento livre, sem ter a obrigação com trabalho, com estudo. Então, assim, aquelas atividades que você procura e tem prazer nelas no seu momento que seria de repouso, ou ocioso no caso. E o Segundo Tempo eu considero, foi tanto que a minha fala foi essa. Por quê? Os alunos mesmo estando, muitas vezes, no ambiente escolar, dentro da escola e alguns em praças e tal, tendo orientação de professor, mas os alunos, eles não são obrigados a participar do Segundo Tempo. Então quando eles vêm fazer a aula, eles tão no seu momento de lazer, eles tão ali porque eles gostam daquilo. Não é igual a escola que a aula de Educação Física é obrigatória, faz parte do currículo. O Segundo Tempo não, não é obrigatório. Então, assim, se eles tão vindo é porque eles tão se divertindo tendo o seu momento de lazer ali. (Caderno de fontes, ENT CNC2, p. 258).

CNB1 – Olha, além da disciplina da faculdade, inclusive eu fiz Licenciatura, tive a disciplina de lazer, aí formei agora no final do ano Bacharel no



Pitágoras e tive que fazer o lazer de novo, porque eles analisaram lá e eu tive que fazer de novo, basicamente foram as mesmas coisas que eu já tinha estudado, mas foi bom, que algumas coisas que surgiram novas e tal, então assim, a minha base de lazer é essa, são essas duas disciplinas que eu fiz, eu fiz um curso no ENAF de recreação, fiz um outro de jogos e brincadeiras no ENAF também e os outros conteúdos assim, eu tiro de livros, livros e [ininteligível - 00:08:19]. (Caderno de fontes, ENTCNB1, p. 267).

CNB2 – Foi mais ou menos o seguinte, a primeira vez que eu tive contato com o lazer, foi na matéria, quando eu fiz ainda na graduação em Educação Física em Viçosa, na Federal lá, acho que a gente teve lazer, não sei se no segundo período ou no terceiro, mas foi mais ou menos do começo pro meio da... eu fiz lazer um só, professor “S”, que eu acho que ele tá na UFMG hoje, aí foi o primeiro contato que eu tive de poder ler alguma coisa sobre lazer, porque eu não tinha nenhuma noção do que era lazer, que existia gente estudando?, que existiam locais pra ter lazer, na nossa prática que é mais esportiva, aí, a partir disso aí eu nunca tive tanto contato depois disso, que eu era da área do basquete, treinamento, então, não tinha muito contato com política pública, nada desse tipo de coisa. (Caderno de fontes, ENTCNB2, p. 273).

CNB3 – Consigo, quando eu não tive essa matéria na faculdade, meu entender sobre lazer era outro, pra mim era lazer era assim: era o meu final de semana, o que eu quero fazer e o que eu posso fazer, depois que eu tive a faculdade, eu tive essa matéria lá de lazer e aí a gente é questionado, quanto aos autores, quanto que a gente encontra na literatura e o que vem, bem de antes, vem bem da industrialização, como que foi fundamentado o lazer, pra qual segmento e hoje eu vejo que a minha área de Educação Física tem muito a ver com o lazer... (Caderno de fontes, ENTCNB3, p. 284 ).

SPR – E você lembra por acaso, onde que você aprendeu a nomear, por exemplo, que as pessoas no tempo livre fazem lazer? Vamos supor, quando elas estão em uma atividade que elas não estão por obrigação, aquilo chama lazer, você se lembra onde você aprendeu que essa palavra existia na vida das pessoas?

CNB4 – Com meu professor ‘M’, da faculdade, foi exatamente o que ele falou e isso pra mim ficou assim, muito claro a partir daí, mas é isso mesmo, não quer dizer que lazer, se eu estiver na minha casa deitada na minha rede eu não tô, não é lazer, é lazer, porque se eu estou na rede, a partir do momento que eu estou lá na rede deitada porque eu não quero fazer nada, que eu não tenho obrigação nenhuma, que eu estou simplesmente deitada por opção minha, é meu lazer. (Caderno de fontes, ENTCNB4, p. 298).

A graduação em Educação Física é espaço reconhecido pelos CNs de circulação dos discursos sobre lazer<sup>64</sup>. Entendemos que esse é o dado repetido nas seis entrevistas

---

<sup>64</sup> Outras estruturas que fazem circular em menor ou indiretamente a ênfase na temática são: ter participado de escolinhas de esporte antes de entrar na faculdade, embora seja diferente é possível adaptar para o trabalho com o lazer no PST (ENTCNC1); a prática de trabalho no próprio programa auxilia na melhora da atuação, a atuação como atleta de basquete (ENTCNC2); curso de recreação do ENAF, livros (ENTCNB1); ex-atleta de basquete (ENTCNB2); livros da Capacitação do PST, internet (Youtube), programas de TV, projetos sociais Tória, JEBs da escola, reuniões com CNs, (ENTCNB3); trabalho voluntário no projeto Criança Feliz Capacitação da prefeitura de Betim (ENTCNB4). As experiências registradas foram apontadas nas entrevistas como locais que produziram conhecimentos para atuação com o esporte e o lazer nos núcleos do PST.

de CNs e ampliado por descrições no grupo focal, sua frequência de presença na coleta das entrevistas é de 100%.

Mesmo com todo o potencial sobre o lazer desenvolvido pelas graduações em Educação Física dos CNs pesquisados, esses saberes não se mantêm intactos ao longo da vida como aponta a entrevista do CNB1:

SPR – Você se lembra dos autores mais ou menos que você viu nessas disciplinas, os conteúdos que você estudou?

CNB1 – Não lembro, autores assim eu não lembro, lembro assim, o conteúdo era o que é lazer, nossa, tem muito tempo, por que assim, a gente estuda, aí por exemplo, quando eu busco em livros em curso, você já busca à parte teórica, você foge daquela base que você teve na faculdade, mas lá tinha as áreas do lazer, a gente discutiu muito quando era essas áreas de lazer, o lazer como uma ferramenta pra ensinar, igual eu tô te falando, o lazer, o momento livre de obrigações, o lazer utilizado pra ensinar, então tinha as áreas do lazer que era área [ruído externo -00:10:34], né, eu não lembro todas, eram sete áreas.

SPR – Isso, os interesses, né.

CNB1 - É, os interesses, físico, social, intelectual, a gente discutiu essas partes assim, onde cada atividade encaixa dentro dos interesses, mas os autores assim, eu não me lembro. (Caderno de fontes, ENT CNB1, p.267).

Pelas falas dos CNs, conseguimos mapear as diferentes abordagens<sup>65</sup> sobre lazer divulgadas nas graduações de Educação Física. Concordo com Montenegro (2012), quando diz que, em algumas graduações de Educação Física, existe um descompasso entre o que se planeja ensinar e como os estudantes de graduação se apropriam do conhecimento debatido nas aulas. As mediações existem em diferentes operações comunicativas, mas, apesar delas, para Martín-Barbero (2009) as mediações da institucionalidade<sup>66</sup> têm sido,

“desde sempre, uma mediação densa de interesses e poderes contrapostos, que tem afetado, e continua afetando, especialmente a regulação de discursos que, da parte do Estado, buscam dar estabilidade à ordem constituída e, da parte dos cidadãos – maiorias e minorias – buscam defender seus direitos e fazer se reconhecer, isto é, re-construir permanentemente o social” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 17).

<sup>65</sup> Segundo Isayama (2002) a abordagem das disciplinas que tratam dos temas recreação e lazer nas graduações em educação física tem o interesse de preparar os futuros profissionais para o mercado de trabalho. Entendo esse fato como uma dificuldade da formação de profissionais.

<sup>66</sup> “A mediação institucional se manifesta a partir da participação do indivíduo em determinadas instituições como a família, a igreja, a escola, o trabalho. As instituições utilizam diversos recursos para implementar sua mediação, como o poder e as regras, e podem competir entre si.” (SANTOS; NASCIMENTO, 2000, p.6). Vale lembrar que falar da mediação institucional não é o foco deste capítulo, entretanto, Martín-Barbero (2009) fala da dupla relação entre Matrizes Culturais com as competências de recepção e as lógicas de produção. Essa tríade é mediada pelas mudanças nas institucionalidades e pelos movimentos de socialidade. Desse modo, no nosso caso, a participação dos CNs nos cursos de Educação Física pode ser visto nas competências de recepção.

Entendemos assim as graduações de Educação Física como instituições promotoras de discursos sobre lazer, com interesses e poderes contrapostos. E as Capacitações do PST se assemelham às metodologias e aos discursos promovidos nessas instituições complexas. Essa análise sobre as Capacitações e os discursos sobre lazer serão descritos no capítulo quatro, mas para nosso argumento se formar neste ponto da tese é necessário entender que os professores das ECs, que promovem as Capacitações, são professores ligados às IES do Brasil. Os CNs participantes desta pesquisa associam a Capacitação presencial e EaD ao que já conhecem por causa da graduação em Educação Física.

A capacitação me lembrou muito a faculdade, principalmente as matérias pedagógicas, teoria e tudo, então, eu senti como se eu tivesse na faculdade vivenciando tudo de novo, é como se eu tivesse ainda aula, as metodologias, tudo me fez lembrar da época de quando eu estudava, da formação. (Caderno de fontes, GF1, CN5, p.189).

Levamos em consideração a recorrência de resposta comparando a capacitação aos cursos de graduação, tanto no modelo EaD quanto formação presencial. Tal recorrência aponta para o dispositivo de seleção de recursos humanos do PST, pois as pessoas que passaram pela graduação de Educação Física são as indicadas para atuar no Programa. Por um lado, esse dispositivo de contratação de recursos humanos tenta construir uma confluência de aportes teóricos basilares para o esporte educacional; e, por outro, constrói uma exigência sobre as ECs de extrapolarem o que vem sendo ensinado nas graduações de Educação Física no País.

Segundo o CN5, é: “Mesma coisa. Eu achei que foi muito repetitivo. Eu me senti na faculdade. Nada, assim, teve algumas coisas legais sim, mas achei que tava na faculdade. Pra mim, não foi nada de novidade.” (Caderno de fontes, GF3, p.282). Tais relatos que assimilam as aulas de graduação aos cursos de Capacitação do PST nos indicam que a forma do curso é a mesma.

A noção de forma é pensada por Johnson (2010) é pensada na subjetividade, ou seja, “as formas através das quais os seres humanos “vivem”, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente” (p. 29). Segundo o autor, *insights* estruturalistas amplos mostram a existência real de formas sociais que “exercem suas pressões através do lado subjetivo da vida social” (p.29). Em nossa visão, verificamos que a forma tem estrutura e articula subjetividade e objetividade, ela, a forma, permite ser reconhecida, vivida e

ocupada e exemplos de formas subjetivas são as linguagens, os signos, as ideologias, os discursos e os mitos.

Pensando as aulas da faculdade, ou a academia enquanto forma, ou linguagem, ela pode ser reconhecida na Capacitação do PST? Acreditamos que sim. Quando tomamos as temáticas dos fundamentos do PST, encontrados no livro de Oliveira e Perim (2009), todas elas são escritas por professores da área da Educação Física. Se avaliamos, como no capítulo quatro, as aulas da Capacitação presencial, verificamos a relação professor/aluno como as salas de aulas convencionais (professor a frente orientando o grupo e os estudantes participando do processo segundo a orientação). As formas acadêmicas são mediações que organizam a Capacitação do PST.

O CN5 do GF3 e o CN5 do GF1<sup>67</sup> indicam uma leitura de que as temáticas vêm se desdobrando nos cursos de graduação, como registra a fala abaixo sobre a EaD.

CN1 – A profundidade que foi travada foi feita porque o pessoal, por exemplo, não conseguiu ou não leu todo o material que teve eu acredito que ele... eu não me arrisco a dizer todos, mas a grande maioria esmagadora, não vai ler todo o material. Mesmo porque, e aí vem até a questão da população do negócio, que os professores já têm uma formação. Então muitos preferem até seguir pelas respostas que tem, e uns preferem se arriscar no conhecimento que eles trazem do que realmente fazer o curso. Pra muitos ali é um curso a mais, então já vem com a bagagem e eles falam: “Não vou ler, porque o que eu tenho de bagagem vai me possibilitar responder isso”, e a grande maioria faz. (Caderno de fontes, GF3, CN1, p.282).

A CN1 do GF3 articula um sentido aos usos frequentemente relatados pelos CNs sobre a participação na Capacitação em EaD. Os CNs relatam falta de tempo para se dedicarem às leituras, relatam problemas no site do curso e apontam que respondem aos questionários e fóruns do curso com o conhecimento prévio.

Mesmo porque, e aí vem até a questão da população do negócio, que os professores já têm uma formação. Então muitos preferem até seguir pelas respostas que têm, e uns preferem se arriscar no conhecimento que eles trazem do que realmente fazer o curso. Pra muitos ali é um curso a mais, então já vem com a bagagem e eles falam: “Não vou ler, porque o que eu tenho de bagagem vai me possibilitar responder isso”, e a grande maioria faz.” (Caderno de fontes, CN1, GF3, p. 282).

Tal uso do Curso EaD nos levou à reflexão sobre a similaridade que os CNs encontram na Capacitação presencial quando dizem que ela se assemelha às aulas da graduação. Esse saber procedente das graduações em Educação Física articulados com o

<sup>67</sup> Esse mesmo tema e sentido se repetem nas falas dos: CN1 do GF1; CN1 e CN6 do GF3. Essa temática quando aparece não sofre alterações interpretativas dos outros membros do grupo.

contexto de “falta de tempo”, atribuído pelos CNs à vida “fora do PST” (como será analisado no próximo subcapítulo), é mediador dos modos de uso que os CNs fazem das Capacitações do PST.

A graduação em Educação Física é espaço privilegiado para compreender-se os sentidos do lazer e da capacitação apropriados pelos CNs.

### **3.5 O trabalho com políticas públicas de esporte e lazer**

As políticas públicas de esporte e lazer são foco de vários estudos a partir de sua inclusão na Constituição de 1988. Embora as ações governamentais para atender o esporte e lazer sejam anteriores a Constituição, é a partir desse fato que se fortalece o discurso de esporte e lazer como direitos sociais.

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

A teoria da cidadania de Marshall (1967) é uma influenciadora de movimentos políticos brasileiros de democratização. E dentro das políticas sociais de nossa Constituição o lazer se coloca ao lado de outros direitos como saúde, educação, trabalho, moradia etc. O esporte é o caminho descrito constitucionalmente para promoção do lazer. Dessa forma, temos a compreensão da presença do esporte e lazer na constituição dos direitos sociais como parte da composição de ações que garantiria a cidadania no país.

As políticas públicas de esporte e lazer crescem como uma área de estudos para entender o que vem sendo pensado para tentar garantir o “status” de cidadania no Brasil. Em razão desse crescimento vários pesquisadores<sup>68</sup> apresentam um panorama dessas ações. As políticas públicas de esporte e lazer apontam muitos desafios como as

---

<sup>68</sup> Como os trabalhos Marcellino (2001), Werneck (2003), Isayama e Linhares (2008), Castellani Filho (2007) etc.

concepções assistencialistas expressas nas gestões (MARCELLINO, 2001), polêmicas sobre a formação dos profissionais<sup>69</sup>, ações focadas no futebol e a formação de quadro de profissionais que atuam com o esporte e lazer (LINHALES *et al.*, 2008).

Entre esses entraves um específico é a formação de quadros profissionais para atuar em ações governamentais de esporte e lazer. Como aponta Marcellino (2001) os quadros efetivos de profissionais nos municípios são escassos e muitos recorrem ao ME para garantir orçamento para as ações de esportes. Uma pesquisa que ajuda a perceber o quadro de pessoal envolvido na gestão de esporte e lazer na Região metropolitana de BH é de Linhales e outros autores (2008), que apresentam os seguintes dados:

Em quatro municípios a composição numérica não ultrapassa dez pessoas, que estão distribuídas em diferentes funções, sendo que em uma dessas cidades foi relatada a composição de apenas duas pessoas: 'Hoje na equipe estamos eu, como secretário, e meu chefe de divisão. Só nós dois'. Em um município apenas não tivemos clareza do número de funcionários que compõem o setor. Nos demais, essa composição eleva-se, sendo que em três municípios varia de 32 a 72 pessoas e nos demais fica próximo ou acima de 100 funcionários. (LINHALES *et al.*, 2008, p. 26).

Linhales e outros autores (2008) fazem um recorte da Grande-BH, composta por treze municípios descritos acima. Embora não se fale sobre a forma de contrato dos funcionários nas secretarias responsáveis pelo esporte e lazer, percebemos que os contratos temporários e os cargos de comissão são os tipos de relação trabalhista vigentes.

Cidades brasileiras como Belo Horizonte<sup>70</sup> firmam convênios do PST com o ME desde o ano de 2003 e já passaram períodos de ausência desse contrato e, em alguns momentos, as ações foram custeadas pela PBH. Linhales e outros autores (2008) mostram que todas as entrevistas realizadas com gestores da região metropolitana de BH apresentaram o tema sobre uma preocupação de atender crianças e adolescentes com políticas públicas de esporte e lazer, seja por verbas do município ou de parcerias com o governo federal ou estadual. E entre os doze gestores entrevistados oito já

---

<sup>69</sup> Linhales e outros autores (2008) nos explicam que, quanto à formação dos profissionais que atuam com as políticas públicas de esporte e lazer na região metropolitana de BH, os gestores entendem de maneiras diversificadas essa demanda. Os gestores entendem como polêmica a necessidade ou não das pessoas serem formadas em Educação Física, ou ainda ex-atletas, ou provisionados, ou ainda serem formados em outros cursos superiores. Houve referência à preferência por ex-atletas em detrimento do professor de Educação Física.

<sup>70</sup> A prefeitura de BH possui em sua Secretaria Adjunta de Esporte e Lazer quadro de professores de Educação Física efetivos para atuar com as políticas públicas de esporte e lazer.

geriram o PST e três (em 2008) o Programa Minas Olímpica<sup>71</sup>. De acordo com a visão dos gestores, a presença desses programas no município contribui para que haja um atendimento, mesmo que mínimo, à população. De acordo com Linhales e outros autores (2008, p. 40) parece que nas prefeituras pesquisadas “a implantação de um programa significa o término de outro; situação que veio à tona em diferentes falas. Também identificamos que projetos já existentes na prefeitura são rebatizados com novo nome em função dos convênios”.

A pesquisa citada acima aponta que existem ações de esporte e lazer nos municípios da região metropolitana e que, falar do término e continuidade de ações de esporte e lazer por parte do município, possui mais elementos que simplesmente dizer que, ao findar-se o convênio finda-se a ação. A pesquisa demonstra que as prefeituras têm se articulado na busca de verbas para esporte e lazer por diferentes fontes, gerando processos criativos por parte das prefeituras no diálogo que estabelecem com propostas dos governos estadual e federal. “As gestões municipais não são meras executoras, ao contrário, elas jogam com as circunstâncias, buscando fazer das parcerias estratégias para consecução de seus interesses de gestão e também de articulação política” (LINHALES *et al.*, 2008, p. 40). Linhales e outros autores (2008) analisam ainda que

se em alguns municípios foi possível constatar a coexistência entre programas continuados e eventos esporádicos, em outros não identificamos esse nível de articulação e diversidade de ações. Também merece ressalva a grande ênfase nas atividades esportivas, o que, para a política de lazer, deixa em evidência uma monocultura que dificulta o incremento da diversidade cultural. (LINHALES *et al.*, 2008, p. 42).

Diferentes realidades sobre as ações continuadas de esporte e lazer estão colocadas para a região metropolitana de BH. O ato de gerir um convênio do ME já é desafiador, visto que alguns municípios possuem pouco poder administrativo nas prefeituras. Em grande medida, ainda no Brasil, a maioria das cidades que compactuam com o ME, ao fim do período de execução, não conseguem angariar recursos para

---

<sup>71</sup>O Programa Minas Olímpica é um programa de esporte do governo do Estado de Minas Gerais promovido por parcerias com as cidades mineiras. Direciona suas ações para se tornar um programa de iniciação esportiva com foco na aquisição das habilidades motoras, sem perder o seu caráter de inclusão social. Tal Programa promove o esporte nas suas diferentes dimensões, através das várias modalidades, para que a criança (educando) desenvolva sua trajetória esportiva, incorporando em sua formação integral os valores do esporte, favorecendo que se tornem jovens protagonistas. O foco da ação consiste no desenvolvimento esportivo, seguindo conhecimentos técnicos e científicos, procurando contribuir para que o Estado de Minas se torne referência no âmbito nacional, na formação de jovens esportistas cidadãos. Seu objetivo prioritário, definido institucionalmente é “Educar pelo esporte, promovendo a cultura esportiva, da atividade física e do lazer para alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo.” (SILVA; GUALBERTO; SILVA, 2013, p. 1).

manutenção das ações de esporte educacional nos municípios, e, ao findarem os convênios, acaba-se a ação.

O PST é uma política pública de esporte educacional que busca a formação de ações de esporte e lazer do governo local, fomenta a Capacitação de pessoas, busca motivar a formação de quadros permanentes conforme a diretriz da institucionalização das políticas públicas de esporte e lazer, a autogestão<sup>72</sup>.

Nascimento (2007) fala que autogestão é tão antiga como o movimento operário internacional que resulta em aspirações de pessoas livres e criativas. Para Kardeļj (citado por Nascimento, 2007, p. 31) a autogestão “é um processo revolucionário de transformação social que só pode se expressar em uma profunda revolução socialista e popular”. A palavra autogestão diferentemente foi introduzida na França nos anos de 1960 para designar uma experiência político-econômico-social da Iugoslávia. E na sua origem significa gestão por si mesmo. Desse modo, a proposta é que o PST seja uma tecnologia ou metodologia de gestão do esporte educacional, que possa ser empregada pelos municípios ao se findar o convênio.

Contudo, apesar das expectativas e incentivos à autogestão e à municipalização, o quadro frequente nos municípios do País é o da descontinuidade de políticas públicas de esporte e lazer.

Essa é uma das razões pela qual o trabalho com esporte e lazer nos municípios é visto pelos CNs como um emprego temporário, e o foco principal deles é estudar para fazer concurso público na área da Educação Física Escolar. Alguns, inclusive, avaliaram que gostavam muito do trabalho nos núcleos, mas sabem que é temporário.

A temporalidade, salário e falta de segurança trabalhistasno trabalho com políticas públicas de esporte e lazerinfluenciam também na rotatividade profissional nos núcleos. No convênio de Betim, por exemplo, iniciou-se o ano de 2016 com um grupo de CN e, no mês de fevereiro, depois das designações<sup>73</sup>, quase 35% do grupo precisou

---

<sup>72</sup> Em outro momento (RIBEIRO; FERRAZ, 2016), expressamos a ideia de que a municipalização é diferente de autogestão. Não há como garantir que uma prefeitura consiga municipalizar o programa e faça uma administração tendo como referência a autogestão, pois, como visto, as práticas de autogestão são pautadas em ideologias de horizontalização das decisões e correm riscos de ser degeneradas pela insuficiente formação e envolvimento dos participantes e gestores. Um grupo que se organiza pela autogestão tem potencial de criar formas institucionalizadas de existência. E, por isso, acreditamos que esses conceitos dialogam quando, por exemplo, formam grupos como conselhos municipais, ONGs esportivas etc.

<sup>73</sup> A designação é um processo de contratação de professores de Educação Física e de outras disciplinas, para suprir demandas na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.



ser recontratado. Os núcleos, nessa ausência do CN, ficam parados e os participantes das atividades acabam deixando o PST, gerando a necessidade de nova mobilização comunitária.

Além da descontinuidade existente nas políticas públicas de esporte e lazer, a CN2 do GF3 abaixo citada mostra como vida de quem trabalha nessas ações é complexa.

Oh, igual o colega falou lá, ele tem a criança, ele tem o comércio, cada um tem sua vida fora do Segundo Tempo. Mas o Segundo Tempo não é exclusividade de ninguém, embora cada um dê o sangue pra trabalhar e pra fazer bem feito, como a gente tem sempre recebido elogio. (Caderno de fontes, GF3, CN2, p. 213).

O trabalho com o PST é lugar de uma atuação valerosa, e possui um significado de dedicação e contribuição com integridade, a CN2 do GF3 mostra o zelo com as aulas de esporte e lazer para a comunidade. Mas existem condições que cercam o trabalho com as políticas públicas de esporte e lazer que influenciam a forma da atuação.

Pensando nas condições que cercam tal trabalho, fizemos uma comparação entre as lógicas do trabalho precário e as falas dos CNs.

Trabalho precário significa "trabalho incerto, imprevisível, e no qual os riscos empregatícios são assumidos principalmente pelo trabalhador, e não pelos seus empregadores ou governo." (KALLBERG, 2009, p. 21). A precariedade não está associada aos conceitos de formalidade ou informalidade no trabalho, ela perpassa ambas práticas, por isso, serviços públicos podem ser enquadrados na ideia de precariedade. A ideia de precariedade existe desde a mudança nas relações de trabalho, nas quais surgem o assalariamento e novas estruturas da relação mercado e trabalho. Segundo Oliveira e Carvalho (2008, p. 543),

o traço mais marcante da passagem de uma lógica concorrencial a uma lógica fordista, no que diz respeito ao mercado de trabalho, foi o fato de a relação de trabalho ter deixado de ser uma relação puramente mercantil. Passando a ser regulada juridicamente, deu lugar à noção de emprego, mudando radicalmente as condições de trabalho e de vida dos indivíduos. A garantia de emprego — o contrato por tempo indeterminado — e a proteção social estão mesmo na origem da chamada cidadania social na Europa ocidental do pós-guerra. A proteção social inaugura os direitos no trabalho e faz desaparecer a lógica caritativa da esmola aos desprotegidos.

No Brasil, a difusão da precariedade é, para Kalleberg (2009), fomentada pelo aumento da privatização e da desregulação do Estado frente à ideologia neoliberal. Na década de 1990, um grande número de empresas adotou novas tecnologias e formas de

organização do trabalho, o que resultou em aumento de produtividade, ampliação do setor informal juntamente ao desemprego<sup>74</sup> e instabilidade no setor formal. O autor afirma que o trabalho precário é visto como condição "normal", em economias capitalistas, em função da constituição histórica de um duplo movimento: liberalismo econômico que favorecia a manutenção dos mercados livres e flexíveis; e movimento de proteção sociais que eram reações sociais às perturbações que mercados desregulados impunham a vida das pessoas.

Quanto ao setor público, encontramos o trabalho de Gomes, Silva e Sória (2012) que apresenta um histórico da tentativa do Estado conformar seu quadro de recursos humanos desde a década de 1930. Os autores marcam a década de 1990, tal qual Kalleberg (2009), como uma sucessão de acontecimentos que justificam o baixo dinamismo de trabalho também no setor público.

Por sua vez, nos anos 1990 o Brasil adere ao receituário do denominado 'Consenso de Washington', e a questão do funcionalismo público passa a figurar na agenda das reformas necessárias à retomada do crescimento econômico. Os governos ao longo dos anos 1990 tenderam a tratar o emprego público como um problema fiscal e atuaram no sentido de restringir sua dimensão e/ou seus custos (GOMES; SILVA; SÓRIA, 2012, p. 167).

Essa abordagem do emprego público como um problema para as diferentes esferas governamentais escurece a construção de estratégias de aprimoramento das funções públicas e da atuação dos diversos servidores. Na década de 1990, esse entendimento direcionou políticas públicas cujas "condições e relações de trabalho apresentaram-se mais precarizadas (evidenciadas pela ausência de reajuste salarial; o crescimento de formas variáveis de remuneração; ampliação do quadro de temporários e terceirizados e com a postura autoritária diante da representação sindical)." (GOMES; SILVA; SÓRIA, 2012, p. 168).

Quanto aos servidores temporários, o artigo não apresenta estatísticas sobre o governo federal. Entretanto, alguns números fazem pensar essa relação de emprego temporário na área do esporte e lazer. Municípios e governos estaduais ampliaram sua contratação de servidores temporários em função de convênios com o ME e, atualmente

---

<sup>74</sup> Um dado que exemplifica o desemprego da época: Com a ocupação crescendo menos do que a IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, as taxas de desemprego experimentaram um salto e alcançaram números ainda não vistos na economia brasileira (7,2% em 1992 para 10,1% em 2001). O segmento mais afetado foi o juvenil, que amargou os mais elevados níveis de desemprego (em 2001, por exemplo, o desemprego juvenil feminino alcançou a marca de 23,1%). As mulheres, por sua vez, representavam a maioria dos desempregados (54,4% do estoque de desempregados em 1999 era do sexo feminino). Entretanto, o aumento do desemprego alcançou todos os grupos sociais, segundo qualquer atributo pessoal. (GOMES; SILVA; SÓRIA, 2012, p. 168).

(BRASIL, 2017), existem 154 convênios ativos do PST, Programa Esporte e Lazer da Cidade e Programa Vida Saudável. Além de 19.639 escolas executando o Programa Esporte da Escola em diferentes municípios. Todos esses convênios geram formas de contratação para o servidor temporário.

Kalleberg (2009) relaciona precariedade às dimensões da insegurança no trabalho e se baseia na definição de precariedade da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A precariedade está relacionada a uma via de mão dupla: a insegurança no trabalho que se relaciona à insegurança de renda.

Cinco dimensões de precariedade se referem diretamente a emprego e trabalho: (1) Insegurança do mercado de trabalho (falta de oportunidades de emprego). (2) Insegurança do trabalho (proteção inadequada contra a perda de emprego ou despedida arbitrária). (3) Insegurança de emprego (inabilidade de continuar em uma ocupação particular devido à falta de delimitações de ofício e qualificações de trabalho). (4) Insegurança de segurança e saúde (condições precárias de segurança ocupacional e saúde). (5) Insegurança de reprodução de experiência<sup>75</sup> (falta de acesso à educação básica e treinamento vocacional). As outras duas dimensões de precariedade são: (6) Insegurança de renda (nível inadequado de renda; nenhuma garantia de recebimento ou expectativa de um nível adequado de renda atual e futura). Insegurança de renda indica se as rendas são adequadas e se existem auxílios de renda quando necessários. (7) Insegurança de representação (falta de direitos individuais em leis e de direitos coletivos para negociar). Esse tipo de insegurança pode ser visto como uma causa dos outros tipos, no sentido em que, se trabalhadores são capazes de exercer representação individual e coletiva, eles são menos propensos a ficarem inseguros em outras dimensões. (KALLEBERG, 2009, p. 24– nota nossa).

Ao pensarmos nos pontos acima e nos vínculos dos CNs, consideramos que, quanto à insegurança de renda, a relação salarial (6)<sup>76</sup> no PST, a renda pode ser alterada de acordo com pacto firmado entre a entidade parceira e o ME. Cidades como Belo Horizonte, atualmente pagam R\$1.300,00 (Um mil e trezentos reais) para os CNs por 20 horas/semana de atuação. Nas Orientações Estruturantes<sup>77</sup>(BRASIL, 2015), o valor do salário de um CN é de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) para 20 horas/semana de atuação, a diferença de salários é indício dos encargos de contratação. Segundo a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais (IPEAD, 2017), a cesta básica de R\$ 392,62 (trezentos e noventa e dois

<sup>75</sup> Consideramos que o esforço deste estudo é tratar as relações da Capacitação do PST, não analisaremos esse tema especificamente, reconhecendo que existe uma produção de cursos, livros, apropriação de tecnologias que focam no aprimoramento da prática pedagógica do CN. Desse modo, consideramos essa como uma das potencialidades do trabalho com o PST.

<sup>76</sup>Referência às numerações das dimensões de precariedade sobre emprego e trabalho propostas por Kalleberg (2009). Cada dimensão será retomada nesse tópico de acordo com sua numeração no trecho citado.

<sup>77</sup> Documento que orienta as entidades interessadas em pactuar a execução dos “Programas PST” e “Luta pela Cidadania” do Ministério do Esporte. (BRASIL, 2015).

reais e sessenta e dois centavos) somada a outros gastos com transporte, lazer, contas, aluguel, entre outros, tem-se um salário que necessita de complementação financeira para pessoas que contribuem ativamente com a renda familiar. Além dos dados descritos, existe a verbalização desse salário baixo por parte de CNs, como em:

CN6 – É... tem meninos lá que os professores falam, ah, esse menino não tem jeito, esse menino mudou, o quê que aconteceu com esse menino? A gente vai criando alternativas pra que realmente possam mudar, disciplinar os meninos e tal. Quando você vê esse alcance, tá conseguindo de alguma maneira, tá podendo modificar, isso é muito gratificante, você vê que o trabalho que tá sendo feito, tá dando resultado, eu acho legal, isso faz a gente até esquecer de quanto ganha.

CN5 – É. Porque o salário é uma coisa difícil. (Caderno de fontes, GF2, CN5; CN6, p.206).

Quanto à insegurança de representação (7), temos o exemplo dos CNs da Cidade de Contagem/MG. Com os salários atrasados, o grupo se organizou em um movimento de paralisação que resultou na construção de grupo representante, esse negociou com o Secretário de Esporte e o Prefeito do ano de 2016, conforme relato no Caderno de fontes (p. 261). Embora existam esses entendimentos de mobilização trabalhista, esses servidores temporários não têm representação alguma junto a sindicatos ou a associações de trabalhadores. Foi uma ação isolada e solitária dos CNs desse convênio especificamente.

A insegurança do mercado de trabalho (1) é outro fator relevante para a área da Educação Física e, em certa medida, uma potencialidade para o PST. O crescimento de oferta de cursos de graduação eleva o número de profissionais disponíveis para atuação no mercado, e esse aumento viabiliza a concorrência entre professores da área. A cidade de Belo Horizonte conta atualmente com dezesseis cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2017) e, na cidade de Betim (na qual aplicamos o questionário de perfil do profissional), existem cinco instituições que oferecem tal graduação. Mesmo que muitos desses professores formados não atuem na área, existe um número alto de concorrência em concursos públicos. Essa oferta de trabalho e a baixa recepção do mercado cria uma instabilidade para o recém-formado nas graduações de Educação Física e, por vezes, inserem-se em trabalhos com o perfil de precário.

Insegurança de emprego (3) é uma característica difícil de mapear nas secretarias municipais ou estaduais responsáveis pelo esporte e lazer. Deveríamos produzir um estudo próprio para tentar identificar as leis que delimitam ofício e qualificações de trabalho com esporte e lazer. Na cidade de Betim em MG, atualmente existe uma

Secretaria de Esporte que executa diferentes ações no município, duas de suas características são: possui um grupo de coordenação pequeno e as práticas são mantidas por professores de Educação Física deslocados da Secretaria de Educação. Além desse grupo, seu funcionamento, que atinge as diferentes regiões cotidianamente, dá-se pelos CNs do PST e os Agentes Sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), programa que acontece através de convênios junto ao ME. A luz desse exemplo, percebemos que, nessa cidade, não existe a carreira ou a função que seja similar à de CN do PST.

Quando pensamos na questão da (4), insegurança de segurança e saúde, os CNs não apresentaram relatos sobre relações diretas de prejuízo à saúde, mas apresentaram depoimentos sobre questões de violência nos núcleos:

CNB2 – Então, era assim, você vê que eles gostam de fazer certas coisas, mas não tem.. às vezes, nem local pra fazer e aqui é um espaço que poderia ser usado muito mais racionalmente, nem se fosse final de semana liberado, porque tem gente querendo vir no final de semana aqui, mas como fica fechado, aí acaba que eles pulam o muro. Um outro problema é vandalismo, porque eles quebram também as coisas, porque como o lugar é fechado...

Entrevistadora- E você já falou sobre isso com a direção aqui do espaço?

CNB2 – É porque gestão nossa aqui é basicamente da Escola Integral, então, não sei o que é o...

SPR – O diretor da escola é o responsável aqui pelo espaço?

CNB2 - Não, tem uma gestora que a prefeitura trouxe pra ficar gerindo só o núcleo, na verdade, ela é a gestora principal do núcleo, de todo o espaço, da Escola Integral e do espaço pela prefeitura, mas eu não sei se eles conseguem fazer esse tipo de manobra porque eles precisam de mais gente, às vezes pra... os problemas que têm, como aqui funcionam os núcleos, têm muitos documentos, muitas coisas aqui que o pessoal, às vezes, pode invadir, isso acontece de vez em quando, como também colocar fogo e outras coisas... no começo eles estavam roubando muitas coisas aqui, estava tendo muito assalto, depois parou. Depois pararam, acho que o pessoal percebe que o pessoal vem aqui pra ajudar e não pra atrapalhar, então, acaba que chega num momento que não tem muito mais fundamento ficar... vai roubar livro de criança, caderno? Não tem sentido, na prática. Aí parou de ter arrombamento e passou a ter um pouco mais de bom convívio com a comunidade, embora eu ache que se no final de semana pudesse funcionar, pra comunidade, seria um ganho gigantesco, seria uma troca, porque não tem local pra... não tem um parque, não tem.. assim, não tem nada, na realidade, próximo pra eles e aqui é um espaço que é bem interessante, o espaço aqui é legal, é um espaço que acomoda muita gente, tem uma infraestrutura razoável, tem banheiros, tem bebedouro. (Caderno de fontes, ENTCNB2, p. 275).

A descrição do CNB2 na citação anterior apresenta questões sobre violência no núcleo e uma incerteza de quem são os responsáveis pela gestão do espaço. O relato apresenta a ideia de um equipamento de esporte e lazer, que é fechado para a comunidade aos fins de semana, e a vontade do CNB2 de que o espaço tivesse outros usos. Esse é um debate que poderia ampliar a percepção das relações intersetoriais que

configuram as ações do PST, ou de outros programas de governos que pensam a abertura da escola ou espaços finais de semana como o Programa Escola Aberta do Ministério da Educação<sup>78</sup>.

Ao analisarmos as questões de Insegurança na segurança e saúde do trabalho e sua relação com a intersetorialidade municipal e os equipamentos e espaços de lazer, notamos que o PST, quando implementa o núcleo em espaços e equipamentos públicos, fica submetido a

um aparato governamental todo fatiado por conhecimentos, por saberes, por corporações, nos quais as pessoas, as famílias e/ou os grupos não são vistos como totalidades. Além disso, encontramos outros agravantes para a segmentação, tais como: a herança da hierarquia verticalizada, piramidal, na qual as decisões são tomadas apenas no topo, não na base, próximo à população; e o loteamento político-partidário e de grupos de interesses, do aparato governamental. Dessa forma, temos diversas fatias isoladas, cada qual preocupada com um aspecto da vida social, ainda submetidas ao loteamento político-partidário. (BONALUME, 2011, p.8).

A dificuldade expressa acima sobre articular os setores governamentais mostra que, por vezes, na prática, temos um espaço ou um equipamento esportivo que pode ser gerenciado por uma Secretaria de Educação, mas a limpeza é responsabilidade da Secretaria de Limpeza Urbana, a manutenção do patrimônio é de responsabilidade da Secretaria de Obras e quem executa ações diárias no equipamento é a Secretaria de Esporte. Esse simples exemplo mostra quantos setores da prefeitura estão envolvidos na gestão de um equipamento comunitário, cuja própria comunidade apresenta demandas para abertura aos fins de semana. E as ações integradoras entre as secretarias são poucas e, por vezes, desconhecidas do trabalhador que atua junto à comunidade. Tal fato nos leva a crer que, para promover transformações intersetoriais desafiadoras em municípios, o PST poderia se pensar como intersetorial. O CN é um possível articulador de setores da prefeitura, o que facilitaria seu trabalho, e, se conseguisse promover essas diferentes ações públicas para o espaço, melhoraria sua própria relação de segurança e saúde no local de trabalho.

Ainda sobre a temática (4), insegurança na segurança e saúde do trabalho, apresentamos os relatos de CNB3 sobre como se relacionam com situações difíceis com as crianças e jovens nos núcleos:

---

<sup>78</sup>O Programa Escola Aberta é uma política pública educacional do governo Federal que incentiva a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades oferecidas aos estudantes e à população do entorno.

CNB3 –acho que a dificuldade maior é lidar com as crianças que vêm com uma formação de caráter diferente, que passa por problemas de violência, são meninos agressivos, mas que ao mesmo tempo, eles não têm um momento de lazer, então a busca deles é aqui, é aqui que eles vão ter uma socialização, um coleguinha pra brincar, pra poder fazer alguma atividade assim, fora da sala de aula. (Caderno de fontes, ETNCNB3, p.282)

CNB2 – Então, é difícil, aí o pessoal tenta contornar a situação, mostrar pra ele que ele deve fazer as atividades que ele quis fazer, mas, às vezes, tem o caso também dos meninos que não têm muito o perfil, são muito agressivos com os outros, aí você vai tentando, tentando, tentando, chega uma hora que você tem que chamar os pais pra conversar, fazer aquele plano tradicional na escola e aqui o pessoal tenta primeiro verbalmente, conversar com ele, depois de dialogar muito já manda uma advertência pro pai, avisando e quando já chega no limite, quando ultrapassa alguns limites a gente já chama os pais pra ter uma reunião com os pais mesmo pra mostrar qual o problema que o menino tá criando porque, às vezes, tem menino que cria problema aqui não só com os professores, mas com os outros colegas. (Caderno de fontes, ETNCNB2, p.276 ).

Apesar de haver somente um relato sobre falta de segurança no núcleo, existem diferentes relatos sobre a violência na relação dos participantes do PST entre eles e com os CN. Um fato é que esse debate foi tratado pelos CNB2 e a CNB3 com reflexões pedagógicas do que como um problema de segurança pública.

A relação do trabalho no PST associada à segurança pode ser pensada também a partir da forma de organização de tomada de decisão dentro da secretaria que executa o Programa. Existem espaços públicos que fazem parte dos núcleos que são considerados pela comunidade sem segurança além de não possuírem estruturas como banheiro e bebedor de água. Entretanto, o CNB1 que atua em praça pública possui um limite de ação, ou seja, a partir de argumentos que mostrem as dificuldades de executar o programa em um espaço, ele pode reorganizar o núcleo em outro equipamento da comunidade, como o exemplo abaixo:

CNB1 – Entendi, assim, eu trabalho no [*Centro de Referência de Assistência Social*] CRAS do Bandeirinhas, eu trabalhava aqui perto daquele campo.

SPR- Naquela escola?

CNB1 – Isso, em cima, tem uma quadra, eu trabalhava no núcleo era na escola, mas eu não utilizava a quadra, aí em outubro do ano passado, eu fui transferido pro CRAS Bandeirinhas.

SPR- Por que não tinha criança?

CNB1 – Não, teve uma confusão lá, porque assim, alguns adolescentes da sociedade queriam usar a quadra no mesmo momento em que eu dava as aulas, então teve esse conflito, isso ia prejudicando a aula, tinha dias que eu chegava pra dar aula, eles estavam usando a quadra e eles se recusavam a sair, aí era aquela briga, que a quadra era pública, como era um espaço realmente da sociedade, público, da comunidade, então aí eles decidiram por retirar o núcleo de lá, aí eu fui transferido pro Bandeirinhas, bairro Bandeirinhas que é o CRAS, então ele é dentro do CRAS, o núcleo.(Caderno de fontes, ENTNCNB1, p.264).

Para finalizarmos essa análise sobre insegurança no trabalho, destacamos que a percepção de insegurança é, por vezes, um fator subjetivo. No PST, algumas relações entre o Coordenador Geral e o CN passam pelo diálogo, e, a apresentação de alternativas para consolidação de um núcleo do Programa pode ser decidida pelo CN. Essa possibilidade de autonomia para agir em outros espaços, no qual encontre possibilidades efetivas de trabalho, dá ao CN o entendimento de que o problema foi resolvido.

A última insegurança associada à precariedade que analisaremos é a do trabalho (2). As prefeituras contratam os CNs para vagas temporárias por Processo Seletivo Simplificado (PSS) ou bolsa de estágio e não oferecem garantias quanto à perda de emprego ou à demissão arbitrária. Todas as prefeituras que executavam convênios do PST pesquisadas contrataram os CNs via PSS.

Mesmo reconhecendo a legalidade instituída da contratação temporária, conforme Lei nº 8.745 (BRASIL, 1993), vale localizá-la historicamente no período de ampliação de políticas neoliberais e a redução de cargos públicos nas diferentes esferas em função das privatizações dos bancos e empresas estaduais e federais. Diferentemente, os municípios tiveram um aumento no número de cargos devido à descentralização das políticas sociais promulgadas na Constituição Federal de 1988.

Ilustraremos com o diálogo a seguir o (PSS) e o entendimento que a CN tem sobre esse dispositivo.

SPR – Termina daqui há, se eu não me engano, dez meses ou sete meses esse convênio de vocês.

CNB3 – É, mas provavelmente ele vai ser renovado, porque da outra vez que aconteceu isso também, existe a verba que eles já tinham repassado, que tá disponível, o que precisa é entregar toda a documentação coerente, certinha pra não ter problema, então nós acreditamos que não vai ter paralisação nem problema nenhum quanto a isso.

SPR – Mas se, por exemplo, parar, como é que você vai fazer? Como é que fica essa relação de emprego?

CNB3 – No caso, como eu fiz o PSS depois, eles não podem me mandar embora, mas quem fez antes, aí sim, vai ter que ser reincidido o contrato.

SPR: Não, mas aí se o convênio acabar?

CNB3 – Acabou, é, mas aí eu tenho um PSS com eles que é de um ano, vai vencer em agosto ainda, então eu acredito que a gente deve ser direcionada pra outra coisa na Secretaria do Esporte.

SPR – E aí quando acabar esse um ano como é que?

CNB3 – Aí renova de novo, se a gente quiser renova por mais um ano. Olha, eu tô aqui no Segundo Tempo, de manhã eu trabalhava em academia e eu preferi estar aqui, porque a gente tem muitos benefícios, temas férias, tem os recessos escolares, isso é muito positivo pra gente que tá trabalhando, mas é tranquilo pra mim. (Caderno de fontes, ENT/CNB3, p. 290).



A Lei Federal nº 8.745/1993 estabelece a contratação de profissionais por tempo determinado para necessidades temporárias de interesse público, tem sido reprisada regionalmente por municípios que possuem essa necessidade. Com frequência, as leis municipais seguem as características de simplicidade da lei federal, ou seja, o processo seletivo pode ser feito através de uma análise curricular ou inscrição, sem a necessidade de uma prova didática ou escrita. Essa forma de contratação dá posse ao candidato aprovado para permanecer no cargo oferecido durante o tempo que a gestão julgar necessário. Não existe um vínculo de estabilidade entre as esferas governamentais e o candidato aprovado.

Esse dispositivo legal é utilizado com frequência por Prefeituras que firmam parcerias para execução de programas do ME. A nosso ver é um dispositivo necessário para iniciar um trabalho de organização e entendimento de política pública de esporte e lazer. O que observamos também é o uso desse dispositivo por parte de governos para sanar faltas de concursos públicos que gerariam cargos de estabilidade.

Municípios como Belo Horizonte têm renovado frequentemente os convênios com o ME para executar o PST, contudo, não elaboram um movimento de debate e permanência de estruturas como as do PST e da Escola Integrada<sup>79</sup> no cotidiano da cidade. As ações são temporárias e se mantêm frágeis, entretanto, na expectativa de fazer parte de uma política de governo nas gestões que serão eleitas.

Essa expectativa aparece na fala da CNB3 em “renova de novo, se a gente quiser renovar por mais um ano”. As formas de conveniar são burocráticas e, por vezes, lentas, as continuidades de convênios sem interrupção da execução são poucas, e quando existem podem ter origem do orçamento na entidade parceira ou de ementas parlamentares direcionadas para as execuções. E, nesse momento de fim de convênios, o discurso de "renovação" fica presente para tentar garantir o fim da execução das ações junto às comunidades.

Tomemos outra reflexão sobre a fala da CNB3 que se refere ao trecho “eu trabalhava em academia e eu preferi estar aqui, porque a gente tem muitos benefícios, tem as férias, tem os recessos escolares, isso é muito positivo pra gente que tá trabalhando.” Esse discurso sobre "benefícios em empregos estatais" aponta a fragilidade das práticas de trabalho que cercam os professores de Educação Física tanto

---

<sup>79</sup>A Escola Integrada é um programa de ampliação de permanência do aluno na escola que incorpora o PST na cidade de BH. Para mais informações ver: SILVA, 2013.

no setor privado quanto no público. A precariedade passa a ser vista como condição "normal", na qual os direitos trabalhistas pouco fazem parte de uma conquista de classe, mas, sim, ganham a perspectiva de "benefícios" doados pela prefeitura e não recebidos em outros locais de trabalho.

Esse é o 'universo da pobreza', não porque toda essa população viva sempre e necessariamente em condições de pauperização ou miséria. Mas porque é o avesso do 'mundo do trabalho' onde vigoram as regras formais do contrato de trabalho, os direitos a ele indexados e as proteções garantidas pelo Estado contra os riscos do trabalho e da vida. (TELLES, 2001, p. 143).

Telles (2001) chama de avesso do mundo do trabalho a trama que mantém mais da metade da população brasileira à margem do Brasil legal. Essa trama é tecida de "relações que articulam, à margem do mundo público das leis, miríades de organizações filantrópicas e o próprio Estado." (TELLES, 2001, p. 143). Desse modo, não soa estranho a precariedade ser vista como normal.

Os argumentos articulados em torno da ideia de trabalho precário têm o objetivo de sistematizar algumas vivências dos CNs na atuação com as políticas públicas de esporte e lazer. Entendemos, que existem muitas outras experiências que não conseguiram ser descritas aqui. Martín-Barbero (2009) pensa o tempo como um lugar de construção que delimita e configura a materialidade social e a expressividade cultural. Por isso, o dispositivo do tempo-valor, potencializado pela tecnologia do relógio, configurou as relações sociais em um tempo histórico, e ainda configura. Estamos dizendo que o tempo de trabalho (articulado com a diversão ou não) é configurador das formas de vida dos CNs. Eles "correm" de empregos para outros empregos para complementar renda, eles buscam crianças na escola e cuidam de comércios, inventam e negociam as questões familiares, de formação profissional, lazeres e outras demandas da vida cotidiana com o trabalho nos núcleos do Programa. Mobilizam-se e mobilizam as gestões para reivindicar salários atrasados, sistematizam trocas de núcleos de espaços dentro das comunidades, agem respondendo ao formato, por vezes precário, que é atribuído pelas diferentes instâncias de governos às políticas públicas de esporte e lazer.

O trabalho com as políticas públicas de esporte e lazer é mediador da atuação dos CNs nos núcleos do PST, bem como nas Capacitações. Compreendemos que esse trabalho, junto às condições que nomeamos de precárias, interpelam os tempos sociais

dos CNs, e provocam arranjos nos usos que eles fazem das capacitações no que diz respeito ao tempo e, nos usos que eles fazem dos núcleos no que diz respeito à atuação.

***A atuação prática no PST como produtora de saber: aquela fala, aquela postura e aquela maneira de conduzir a aula.***

A prática docente das ECs vai encontrar CNs que reconhecem na sua prática de atuação um espaço de construção de saberes. A atuação providencia o público, o local, o tempo, o material (ou sua falta) que propiciam uma rede de ação. Essa rede de ação vai garantir a execução do ser CN, é nesse espaço que toda a teoria se transforma, ou perde seu sentido de verdade, ou representa a realidade. Na atuação as percepções e os sentidos acontecem, é ali que o CN realiza como construir o esporte com os participantes.

CN1 - Eu acho que você tem que ter uma percepção da desenvoltura do que tá sendo feito ali, captar quais os momentos mais importantes, momentos chave que você pode utilizar para com o público que você tem, será que, de repente, aquela fala, aquela postura e aquela maneira de conduzir a aula, de fazer isso. Será que se eu colocar no momento certo, que eu vou começar uma atividade ou no meio da atividade, será que vai funcionar, será que não vai? Então, basta aí você tá fazendo uns testes também, vendo como é que funciona. No meu mesmo eu fiz um teste numa aula, que foi feita lá, que eu achei interessante, um elástico, que a gente fez lá, a gente pegou um elástico, amarrou de uma trave na outra, pra ensinar os primeiros passos pro voleibol. Eu fiz, no começo deu super certo, mas depois enrolou, aí a gente se perdeu um pouco, eu tentei intervir e tal, mas deu pra ver que teve o momento certo daquela aula que eu consegui ter êxito (Caderno de fontes, GF1, CN1, p.190 )

O CN1 do GF1 mostra como seu saber é construído por elementos relacionados a reconhecer "momentos-chave", atividades que só fazem sentido para seu público se alocadas em tempos entendidos como "momentos mais importantes". Ele apresenta também como sua atuação prática é fértil de testes para construir suas "formas de ensinar o esporte educacional". Os testes são pesquisas que vão produzindo dados sobre a ação realizada e vão mostrando como "funciona" a atividade, e todo esse conjunto é avaliado pelo CN mostrando 'quando deu super certo' e quando 'a gente se perdeu um pouco'. A avaliação passa também pela construção da postura do CN, ele tem de conseguir ampliar sua "percepção", ou os sentidos de olhar, ouvir, falar com o público. "Aquele fala, aquela postura e aquela maneira de conduzir a aula", ele reconhece em si os

sentidos de posição do corpo, as possibilidades de tonificar a voz e trabalhar a retórica e os momentos de uso dessa fala, e, entende a condução da aula como sua atribuição. Ele se produz CN na atuação prática do PST.

Outras falas que reconhecem a atuação prática como lugar de aprendizagem são:

CNC2– Ah, Sheyla, foi mais com relação, com a prática mesmo. É leitura, um pouco de leitura, até pra adequar as atividades com a faixa etária, mas é praticando mesmo. Tanto que eu vejo uma evolução mesmo nas minhas aulas de quando eu comecei no Segundo Tempo pra hoje. (Caderno de fontes, ENTCNC2, p.257)

SPR – E entender que o programa Segundo Tempo é um programa de lazer, foi um entendimento seu ou você também aprendeu isso em algum lugar, você já ouviu esse discurso antes?

CNB1 – Do programa Segundo Tempo? Não, eu aprendi na prática. (Caderno de fontes, ENTCNB1, p.268).

A atuação é reflexiva e avaliativa porque é lugar de construção de parâmetros de valor. A avaliação do CNC2 é chamada de "evolução" e mostra como seu reconhecimento sobre “atividades adequadas às faixas etárias” se altera proporcionalmente a oportunidade de praticar. A atuação é produtora de parâmetros, e mesmo que o CNC2 não aponte quais são, esses parâmetros interagem com seu poder de reflexão. A avaliação permite olhar para sua experiência no núcleo e apontá-la como “mais evoluída” do que quando começou o trabalho no PST, através dessa auto-avaliação.

Nessas atividades cotidianas nos núcleos são conformadas as demandas da realidade local (aqui entendidas como as crianças e os jovens participantes, os espaços da comunidade, os tempos da comunidade, as atividades culturais da comunidade). Desse modo, a comunidade é conformadora das práticas de atuação dos CNs.

CN10 – Ah, todo dia quando eu chego na aula: “o professor, vai ter tempo livre?”, primeira coisa que eles falam. Por que esse tempo livre? Seria o tempo de lazer deles mesmo. Porque a aula pra eles, eles não consideram um lazer. Eles me pedem um tempo livre todas às vezes. Então o que eu tenho que fazer com eles? “Oh, primeiro eu vou passar a atividade que eu tenho e dependendo como é que for o comportamento da turma eu vou deixar tantos minutos com atividade mais livre”, que aí ele vai subir na árvore, dar cambalhota, brincar de bola, entendeu? (Caderno de fontes, GF3, CN10, p.223)

A atuação com a comunidade exige decisões dos CNs que moldam conteúdos e tempos da aula. As negociações entre ele e os participantes vão se construindo a partir dos desejos da comunidade de ter o “tempo livre” – o momento que os participantes recebem a autorização para construir suas relações com os movimentos corporais, e as

intenções do CNs que é diversificar os conteúdos esportivos. Por isso, as decisões sobre os conteúdos tomadas pelo CN10 nem sempre são as mesmas. No trecho abaixo ele argumenta sobre o futebol e a necessidade de cercear essa prática algumas vezes para a comunidade.

CN10 – Muitas vezes... se eu não tô dando atividade de futebol, que é o que eles mais gostam, eles: “ah, mas não tem futebol? Já tem duas semanas”, eu falei: “você quiser escolinha de futebol, ali ó, no Cruzeiro ali tem. Você pode ir lá que tem seu futebol, você quer futebol. Você vem pra cá e só quer jogar futebol?”. Então eu tenho que fazer essa mistura. (Caderno de fontes, GF3, CN10, p.223).

Os “tempos livres” exigidos pela comunidade e, por vezes, concedidos pelo CN10, são trazidos nessa fala como um tempo que não deveria ser dedicado somente ao futebol. Desse modo, existem mais combinados junto à comunidade que possibilitam a mediação entre conteúdo esportivo e tempos livres nas aulas ministradas no núcleo do CN10.

A atuação prática ensina ao CN10 que ele deve ter um olhar relativizado sobre as informações que partem do ME. Segundo ele, "o Ministério lá passa pra gente uma informação, igual o CN1 falou, chega na realidade é diferente. A gente não consegue seguir nem tudo ao pé da letra o que é passado pra gente. Então a gente tem que fazer essas modificações." (Caderno de fontes, GF3, CN10, p. 223). A atuação prática é, então, lugar de reelaboração das informações institucionais, e negociação com as questões locais.

CNC1 – que a faculdade inteira já foi explicando as diferenças pra gente e durante a prática a gente vê que realmente não tem necessidade da gente cobrar, é muito mais prazeroso, (Caderno de fontes, ENTCNC1, p. 255)

CN1 – Materiais são excelentes, são excelentes os materiais, [ininteligível – 00:09:27] dá muito norte pra gente, pra gente poder abordar coisas que a gente aprendeu na graduação, mas é na prática que a gente vai vivenciar realmente (Caderno de fontes, GF2, CN1, p. 198).

A CNC1 e o CN1 apontam um elemento de análise da atuação prática, que se mostra, desnuda e enche a vista de quem dela quer se apropriar. Na prática, é possível ver acontecer teoria, pois a prática é o realizável.

Baseamo-nos na área de estudos de formação profissional para corroborar com Tardif (2002) que os saberes da atuação prática são oriundos de diferentes experiências dos CNs (neste trabalho, já identificamos a família, a graduação em Educação Física e a Capacitação do PST). A atuação prática é entendida como local privilegiado de produção de saberes. E os saberes apresentados neste capítulo são o reconhecimento por

momentos-chave das atividades, o ato de avaliar que potencializa adequar atividades aos participantes do PST, tomar decisões que moldam a aula aos desejos da comunidade atendidae, relativizar informações institucionais. A atuação constrói o saber do CN em relação ao esporte e à comunidade, e esse saber é mediação para as informações oriundas das Capacitações. Esse saber é também poder, pois garante a fala sobre o real trabalho produzido no núcleo.

Um debate que julgamos necessário é sobre a questão da conformação da atuação prática quando o CN constrói esse saber descrito acima. O trabalho de Arroyo (2000), aponta como o ofício de mestre<sup>80</sup> funciona. Segundo o autor a tendência docente é “que repetimos mais do que inventamos seus (o ofício) traços mais perenes, porque nossas escolhas têm que repetir os rituais perenes que dão identidade à escola e ao ofício de mestre” (ARROYO, 2000, p. 153). A garantia de permanência de determinadas práticas que conformam a escola promove a continuidade dos formatos de ensino sem grandes rupturas, mantém os papéis de todos os atores envolvidos e reproduzindo as mesmas relações sociais.

Arriscamos a afirmar que esse lugar de construção da Capacitação dos CNs do PST pode ser concebido como uma vasta oportunidade de experimentar atuações práticas nos núcleos, mas perigosa, visto que pode se produzir mantendo sempre as mesmas relações sociais.

Produzimos mais um olhar que induz desejos sobre o Programa. E, no diálogo com a Educação Física escolar, mas não dependente exclusivamente dela, as atuações nos núcleos se fazem urgentes enquanto estudos e pesquisas sobre os saberes produzidos nesses lugares, pois acreditamos no potencial balizador que esses saberes possuem para as teorias do esporte educacional.

O contexto de atuação prática é contexto privilegiado de formação do CN e, no cotidiano dos núcleos, são forjados saberes sobre esporte educacional. Desse modo, acreditamos nas narrativas dos CNs e nas cenas cotidianas relatadas por ele como parte da composição de saberes sobre os núcleos e como eles vem se configurando. A atuação prática é mediação porque ela dá o crível de verdadeiro e falso aos discursos direcionados ao esporte educacional promovidos institucionalmente. A atuação prática

---

<sup>80</sup> Utilizamos ofício de mestre para ser fiel à ideia que o autor promove sobre as práticas de docência. A esse termo, estamos conectados e o atribuímos como sinônimo de atuação prática, vocábulo que dá título este subcapítulo.

mostra aos CNs que eles detêm o saber para trabalhar com situações que são oportunizadas nos núcleos, ela empodera e constrói o CN.

Um de nossos objetivos é saber como essa atuação funciona no que se relaciona ao lazer nos núcleos do PST. Os sentidos de lazer que encontramos nas falas dos CNs são um referencial aos modos de uso do lazer nos núcleos? Cabe aqui compreender os sentidos que os CNs atribuem ao lazer para articular com os usos que eles providenciam na atuação prática com o esporte educacional.

### **3.6 Coordenadores de Núcleo e os sentidos do lazer**

Na teoria de Martin-Barbero (2009) o autor não desenvolve os conceitos de mediações e sentido. Ele opera com essas ideias induzindo nossa interpretação sobre os termos. Esse exercício, embora divertido, coloca-nos em um terreno movediço de articulações teóricas. Mas entendemos alguns pontos: é o sentido que nos possibilita perceber a cultura e a comunicação funcionando num sistema inseparável. A cultura é comunicativa por premissa, pois é no ato relacional comunicativo que os sentidos, literalmente, saltam aos olhos. Assim, o sentido é o relevo discursivo que traz à tona as mediações comunicativas culturais.

Fica evidente que o autor não se propôs a deixar receitas, e sim rastros, por vezes difíceis de serem seguidos. E por essa razão concordamos com Wottrich, Silva e Ronsini (2009) sobre o uso da teoria Codificação/decodificação de Hall (2003) para articular a captura do sentido.

Hall (2003) fala sobre o processo de codificação e decodificação como uma proposta para outras maneiras de fazer estudos da mídia. Mas o autor explicita que qualquer texto literário, ou qualquer texto, ou conjunto de regras seguiram um processo de codificação. O momento da codificação surgiria da captação que as pessoas fazem do mundo e codificam, portanto, “você lê o circuito como se existisse um mundo real, depois alguém fala sobre ele e o codifica, aí então alguém o lê, e o mundo real passa a existir novamente”, conforme Hall (2003, p. 364). O autor nos lembra que o mundo real não está desconectado da linguagem, ele está envolvido em todo esse processo de leitura.

A mensagem é uma estrutura complexa construída dentro de um referencial de sentidos. Desse modo, a produção é a organização de signos, dentro de um sentido coletivo, que serão veiculados.

Os aparatos, relações e práticas de produção, aparecem, assim, num certo momento (o momento da ‘produção/circulação’), sob a forma de veículos simbólicos constituídos dentro de regras de linguagem. É nessa forma discursiva que a circulação do ‘produto’ se realiza. O processo, desta maneira, requer, do lado da produção, seus instrumentos materiais — seus “meios” — bem como seus próprios conjuntos de relações sociais (de produção) — a organização e combinação de práticas dentro dos aparatos de comunicação. (HALL, 2003, p.388 – grifos do autor).

#### No processo de decodificação da mensagem pelos receptores

Os códigos de codificação e decodificação podem não ser perfeitamente simétricos. Os graus de simetria — ou seja, os graus de ‘compreensão’ e ‘má – compreensão’ na troca comunicativa — dependem dos graus de simetria/assimetria (relações de equivalência) estabelecidos entre as posições das ‘personificações’ – codificador – produtor e decodificador-receptor. Mas isso, por sua vez, depende dos graus de identidade/não-identidade entre os códigos que perfeitamente ou imperfeitamente transmitem, interrompem ou sistematicamente distorcem o que está sendo transmitido. A falta de adequação entre os códigos tem a ver em grande parte com as diferenças estruturais de relação e posição entre transmissores e audiências, mas também tem algo a ver com a assimetria entre, os códigos de ‘fonte’ do ‘receptor’ no momento da transformação para dentro e para fora da forma discursiva. O que são chamadas de ‘distorções’ ou ‘mal-entendidos’ surgem precisamente da falta de equivalência entre os dois lados na troca comunicativa. Mais uma vez, isso define a ‘autonomia relativa’, mas também a ‘determinação’, da entrada e saída da mensagem em seus momentos discursivos (HALL, 2003, p. 391 – grifos do autor).

Temos outro mapa que organiza a produção do sentido através do que Hall chama de assimetria de códigos da fonte e do receptor. Essas assimetrias nos interessam muito, pois são elas que indicam a descrição dos sentidos dos CNs sobre a Capacitação e sobre o lazer. Segundo Costa (2012), Hall elaborou categorias para estruturar as leituras dos receptores da mensagem, seriam elas:

- a. Uma posição dominante ou preferencial, quando o sentido da mensagem é decodificado segundo as referências da sua construção;
- b. Uma posição negociada, quando o sentido da mensagem entra em negociação com as condições particulares dos receptores;
- c. Uma posição de oposição, quando o receptor entende a proposta dominante da mensagem, mas a interpreta segundo uma estrutura de referência alternativa. (COSTA, 2012, p. 113).

O importante é percebermos que, segundo essa proposta de Hall, conseguimos “captar” os sentidos dos sujeitos frente às mensagens codificadas em diferentes textos sociais. E além de captá-los, entendemos que existe uma relação de *subjetividade negociável* e não apenas dominada pela mensagem. Pautado na teoria de Hall (2003),



existem possibilidades de compreender como os sujeitos se relacionam com as decodificações, ou mensagens, produzidas por um emissor. Nossa proposta utilizou as posições apontadas por Hall (2003) —preferencial, negociada, oposição — para identificar os sentidos atribuídos às capacitações e ao lazer pelos CNs com os dados dos grupos focais.

Mencionamos os grupos focais pela própria forma de produção de falas percebida ao analisar os grupos como um todo. As conversas desenvolvidas nos grupos focais a partir das perguntas geradoras<sup>81</sup> tiveram sentidos por vezes distintos. E é perceptível como a primeira fala de CN que emana após a pergunta orienta o sentido sobre o qual as outras falas dirigem. É evidente que temos autonomia relativa dos CNs nas conversas, isso pode ser observado quando eles mudam os sentidos das respostas que estava em curso, e um dado relevante é como eles usam atributos da vivência prática nos núcleos para argumentar essas mudanças. Um exemplo é no GF1 quando a CN2 fala sobre a capacitação:

CN2 – Ela significou muito aprendizado, nós aprendemos muitas coisas, tiramos muitas coisas, assim, eu aprendi algumas atividades e também a parte teórica.

CN3 – Pra mim a capacitação acabou que... no primeiro dia nós fomos que planejamos a aula, sem nenhum.. nenhuma dica deles, porque eles só colocaram pra gente, separaram em grupos e nós demos aula pros alunos e aí, no segundo dia eles é que deram a aula pra gente, só que é muito diferente, porque nós trabalhamos totalmente diferente do que eles trabalharam, porque nós trabalhamos com as crianças, que é o que a gente faz e eles trabalharam com nós. Então, pra eles foi muito mais prático, as atividades deles, todas funcionaram certinho, a nossa nem tanto, falhou em “N” coisas, em “N” situações que realmente é a nossa realidade. (Caderno de fontes, GF1, p. 263).

Esse diálogo mostra como as mudanças de sentido no grupo focal existem, mas os quatro grupos focais tiveram, predominantemente, sequências de falas com sentidos similares sobre o tema. Acreditamos que isso demonstra, em certa medida, como as repostas dentro da metodologia de grupo focal têm potencial dialógico umas com as outras.

---

<sup>81</sup> O que é significa a Capacitação do PST para vocês? O que é lazer para vocês? Como a capacitação do PST aborda o lazer? Essas e outras questões mobilizaram as conversas no grupo.

### 3.6.1 Os sentidos atribuídos à capacitação

As Capacitações do PST serão nosso objeto de estudo do Capítulo quatro deste estudo. Contudo, na busca desse jogo de sentidos entre lazer e a Capacitação, percebemos duas questões: 1- é impossível abordar o sentido da capacitação sem recorrer a questões de sua produção, e aqui contamos com a compreensão do leitor, pois algumas informações que conectam produção/recepção se desvendam ao longo da leitura do próximo capítulo; e 2- os sentidos do lazer se formam em relação aos sentidos da capacitação. Como desdobramento dessas questões emerge a necessidade de pensar o sentido como rede.

Frente a essa lacuna, nos cabe pensar o sentido como orientador que direciona o uso que dá forma social ao objeto estudado, em nosso caso, o lazer na capacitação. Com o mapa noturno, tomamos como premissa que as diversas competências culturais dos sujeitos ditam demandas e dispositivos de ação que conformam os usos tanto da Capacitação quanto do lazer. Como uso da capacitação, tomamos a forma de participar dos encontros e como os CNs dizem trabalhar com as informações da Capacitação no cotidiano dos núcleos.

Nada mais adequado, portanto, que percorrer o sentido nos relatos dos CNs nos grupos focais organizando sua posição frente às Capacitações. Utilizamos os sentidos referenciados de Hall (2003) negociada, preferencial e oposição, mas optamos por não separá-los nesse momento. O texto foi descrito permitindo ao leitor reconhecer os sentidos que os sujeitos assumem frente a alguns pontos da Capacitação.

O texto foi organizado a partir dos seguintes temas: a capacitação presencial, a Capacitação em EaD e a Capacitação em Serviço.

#### *Presencial*

Esse tema trabalha com uma questão dos sentidos que os CNs atribuíram à Capacitação presencial do PST. Essa Capacitação acontece na cidade sede do convênio e é organizada pelas ECs com temáticas de debate do PST fundadas no livro Oliveira e Perim (2009).

Dividimos a escrita do sentido da Capacitação presencial em dois momentos: 1- levantamos elementos das falas dos CNs sobre a Capacitação que nos levam a entender os sentidos sobre a Capacitação como preferencial, negociação e oposição ao sentido do

ME; e 2- analisamos as falas sobre as atividades práticas da Capacitação nos posicionando sobre alguns sentidos das práticas da capacitação que surgem nas falas dos CNs.

A posição do ME sobre a Capacitação presencial é agregar o número total de participações de CNs no curso de Capacitação, bem como buscar que os CNs transformem sua atuação prática nos núcleos, promovendo o esporte educacional de forma sistematizada que deve ser informada através de documentos administrativos como os PPNs (Plano Pedagógico do Núcleo) e relatórios. O curso presencial é promovido pensando nesse fazer prático dos núcleos e, para isso, as ECs organizam uma programação que tem como condutora temáticas de esporte educacional com metodologias que trabalham a teoria e a prática esportiva.

A Capacitação presencial é 75% composta de atividades práticas, ou seja, o curso é pensado para que os CNs pratiquem as atividades propostas, entre elas ministrar aulas para crianças ou o grupo de CNs presentes. As capacitações presencial e EaD se dividem no intuito de promover, primeiramente, a EaD com uma parte teórica e depois a presencial que coloca em prática a teoria disponibilizada na EaD. Lembramos aqui do relato de campo da Capacitação presencial disponível no Caderno de fontes (APÊNDICE A).

Quando questionados sobre a Capacitação no GF1 as leituras que os CNs apresentaram foram:

CN2– Ela significou muito aprendizado, nós aprendemos muitas coisas, tiramos muitas coisas, assim, eu aprendi algumas atividades e também a parte teórica.

CN3 – Pra mim a capacitação acabou que... no primeiro dia nós fomos que planejamos a aula, sem nenhum... nenhuma dica deles, porque eles só colocaram pra gente, separaram em grupos e nós demos aula pros alunos e aí, no segundo dia eles é que deram a aula pra gente, (...), *pra mim, o que faltou pra mim foi eles trabalharem com as crianças, é isso que pra mim faltou, mas conhecimento, as dicas, o ensino, eu tirei muita coisa.*

CG1 – Eu achei mais proveitoso da forma que foi dessa vez, porque que já tinha participado de outra capacitação do Segundo Tempo, foi muito teórico, assim, a gente ficou no hotel, sentado, ouvindo eles falarem. Dessa vez não, a gente foi pra prática mesmo, (...) eu acho que dessa vez foi bem mais válido.

CN5– A capacitação me lembrou muito a faculdade, principalmente as matérias pedagógicas, teoria e tudo, então, *eu senti como se eu tivesse na faculdade.*

CN4 – Eu achei muito válido a capacitação, gostei demais, muitas dicas que eles fizeram lá, falaram pra gente, eu usei depois disso, muitas atividades que eles passaram eu usei, (...) *algumas coisas que eu acho muito fora da nossa realidade.*

CN1 – Pegando um gancho na fala do pessoal aí, extraindo, deu pra extrair bastante coisa boa, eu achei que foi muito válido aprender coisas diferentes e a gente tem que perceber que o lado acadêmico, né? Então, a gente... igual ele falou, que a gente... *realmente, eu também me senti na faculdade de novo,*

*como se eu tivesse fazendo algumas matérias. Então, basta a gente extrair o que vai ser usar como ferramenta, vai ser útil e ficar.* (Caderno de fontes, GF1, p.265).

No GF1 temos falas que apontam o curso como lugar de aprendizagem prática e teórica, proveitoso, pois tiveram muitas atividades práticas que os CNs podem usar nos núcleos no dia a dia. Percebemos essas leituras preferenciais ao modelo aplicado do curso. Existem também as falas (acima grifadas em itálico) que representam os momentos de negociação sobre o curso de Capacitação presencial, e apontam como a forma acadêmica se insere no modelo de Capacitação do PST. Entretanto, o sentido de se parecer com a faculdade forja em uma crítica da repetição de conteúdos que nem sempre representa a realidade dos CNs.

No GF2 o debate passou pelas seguintes temáticas:

CN6 – Olha, eu achei muito importante porque a gente vivenciou algumas atividades que a gente pôde trocar algumas experiências e isso pra mim foi gratificante porque se aprende com os outros, (...) o material também é muito bom.

CN3 – E reciclagem também do material que, às vezes, a gente não tem, a gente pode aproveitar muito material e poder reciclar.

CN2 – Apesar de que a capacitação, eles deram várias... [ininteligível – 00:04:35] pra gente montar um plano de aula, deu relação tanto online quanto presencial, falando dessa recreação, lazer das crianças, eu acho que foi muito gratificante, foi boa a capacitação, tanto presencial, quanto online, abordei várias questões envolvendo gêneros, vários fatores que a gente tem no nosso dia a dia dentro da escola.

CN1– Eu achei que foi muito curta, é muito rápido e assim, passa muita coisa em um espaço de tempo curto, poderia ser mais dias e *por ser o dia todo, é muito cansativo, no início a gente consegue captar muita coisa, mas vai chegando no final da tarde e a gente já começa a não assimilar (...) ele também poderia ser antes do início do projeto, a gente já começa com o projeto, sem ter uma capacitação antes, a gente tem que fazer e depois, quando já tá no início, já iniciou, que a gente vai ver como que deveria ter começado.*

CN2 – No final da capacitação eles entregaram um questionário pra gente, perguntando sugestões, críticas, coisas assim, *ai eu dei a sugestão que os estagiários participassem das próximas capacitações, acho que seria de suma importância todos participarem, porque é uma aprendizagem, eles tão na formação, acho que isso seria muito importante pra eles, na vida deles, com certeza.*(Caderno de fontes, GF2, p.268).

As falas do GF2 demonstram que os sentidos que os CNs atribuem à Capacitação do PST são preferenciais no que concernem as vivências de algumas atividades e trocas de experiências, e a Capacitação produz o sentido de reciclagem de conhecimentos. A importância dos conteúdos de gênero que afetam o cotidiano da CN2 dentro da escola ganhou um sentido preferencial no debate da Capacitação. Ressaltaram o sentido dos bons materiais utilizados para o curso e as informações. Quanto às falas

em itálico, consideramos o sentido negociado com as formas do curso de Capacitação, pois não houve uma negativa completa ao processo de Capacitação, e, sim, sugestões que enaltecem a necessidade de se pensar na presença dos estagiários participando do curso e como a carga horária programática está distribuída num formato denso e que não mantém o grupo concentrado no último período do dia. Outra informação que sugere negociação é que o CN1 vê mais sentido de utilidade do curso de capacitação para o CN que atua no PST se esse se realizasse antes do início da execução do convênio com as crianças e os jovens.

No GF3, o debate apresentou muitas temáticas, desse modo, fizemos diversos recortes apontando as temáticas de sentido abordadas<sup>82</sup>:

CN1 – Para mim, a capacitação foi na tentativa de montar e agregar um repertório de conhecimento. Infelizmente, pra mim não foi muito proveitoso, as coisas que foram aplicadas lá, eu já sabia várias coisas. Teve muito... [ruído externo – 00:02:07] muito frustrante nesse caso.

CN1 – Foi repetitivo, foi bem parecido com a aplicação das aulas na faculdade, algumas coisas da especialização também.

CN10 – Mas eu percebi que foi, assim, muita coisa repetida, tinham atividades lá que foram oferecidas e eu tinha feito uma semana antes com os meus alunos, né, na escola, percebi também a falta de interesse de algumas pessoas em questão, né, por ter muita coisa repetida, inclusive, (...) mas assim, me ajudou muito também, não vou falar que eu não tirei nada, nenhum proveito dela, vou tá mentindo. Mas eu gostei, por mais que algumas coisas foram repetidas, mas como você tá em grupo, assim, fazendo uma atividade, a gente se vê do lado das crianças, a gente vai se empolgando nas atividades que é realizada, a gente vai vendo o que os alunos sentem também quando fazem a atividade parecida com o que a gente fez. Mas, fora isso, acho que tudo vale a pena, né?

CN7 – Eu acho que é válido. Foi uma prática boa. Os professores tá aprendendo, novidade. Só que eu acho que atrapalhou foram fatos antes da capacitação, questão de horário. Pra mim mesmo, eu já fui pra capacitação desmotivado, pelo fato de ser o dia inteiro. Eu trabalho à tarde, tenho criança, então isso desmotiva muito as pessoas. Eu mesmo fui desmotivado pra [inaudível – 00:04:43] vou ficar só pra assistir por obrigação. Quando obriga a pessoa fazer alguma coisa, muitas vezes que não tem condições de fazer, isso atrapalha um pouco. Mas foi válido.

CN6 – Bom, você cria uma expectativa muito grande quando se fala “Capacitação”, né, que na minha visão é você melhorar seu repertório, novos conhecimentos, novas abordagens. E pra mim eu vejo como um novo, recomeçar novamente, mudar algumas coisas, recolocar as coisas no lugar. Então, fica uma expectativa, apesar de ser o meu primeiro mês, é meu primeiro ano, querendo, essas informações, né? Como o CN7 mesmo diz, a gente já cria um pouco... desmotivado por causa de fatos de horário, a gente tem que remanejar, tem trabalho pra fazer, eu dou personal. Eu perdi muito

---

<sup>82</sup> Optamos por trazer trechos longos dos recortes das falas dos CNs para mostrar a intensidade de temas presentes nesse diálogo. O GF3 passou pela ideia de repetição do conteúdo do curso, práticas repetidas mas que ajudam em algum ponto a compreender o PST, repetição das aulas da faculdade, a beleza do encontro do grupo de CNs no curso, a obrigação da participação, a relação antes/durante/depois no curso(expectativa do curso, curso repetitivo nos conteúdos, frustração), a luta (reclamação) pelo formato instituído de participação, a complexidade dos interesses políticos da capacitação.

dinheiro esses dias, porque eu ganho por hora e tal, o cliente me espera, me paga X, então você já fica desmotivado. E quando você chega no local e espera esse novo, você fica um pouco frustrado, tá? Eu me senti um pouco frustrada em determinadas atividades. Algumas atividades foram legais. na hora que deu o material eu acho que tinha que ter dado um material que você acompanhasse, ao início da palestra, e não foi passado esse material, como a nossa colega havia falado. Então muito ficou perdido.

CN2 –Se você quer criar uma coisa que vai acontecer com esse montante de pessoas, o mínimo seria uma organização inicial. E a gente teve que se organizar pra essa desordem e, depois, cada um com sua rotina teve que se ajustar. Aí veio a notícia de que a capacitação presencial seria dois turnos, na verdade não fomos contratados pra trabalhar de 8h as 12h, mas a capacitação seria no horário de 8 da manhã às 17 horas. Então essa convocação saiu e a gente não teve liberdade de escolher esse horário dentro da nossa carga horária destinada ao PST, a nossa contratação. Ainda teve uma outra coisa, uma pressão. Quem não fizer a capacitação pode ter o seu contrato rescindido. Então o profissional foi pressionado pra fazer essa capacitação. Vamos lá, fizemos as reclamações cabíveis, reclamamos, reclamamos, reclamamos, no final das contas tivemos que ir e cumprir o horário. Cada um se ajustou, chegou, às vezes 10 minutos antes ou 10 minutos depois, mas teve lá. Frequentou e participou. Quando fomos participar o ânimo já não estava o mesmo de uma capacitação de, por exemplo, acontecer em quatro dias dentro da carga horária normal.

CN1 –Mas foi um problema, principalmente pelo pessoal que trabalha e o pessoal que realmente tem essa relação de tempo, que podia ser pensado. Novamente a gente cai na questão de interesses. Quais são os interesses de quem tá arrumando, de quem tá recebendo o curso. Que os interesses de quem tá fazendo o curso é teu. Pra quem tá oferecendo esbarra em outras coisas como o custo do curso, de trazer os professores, de implementar o espaço, que vai ser implementar o curso, e eu compreendo isso, mas é uma coisa que gera desgaste de valor, do pessoal que tá sendo aluno do curso. Quanto a escolha dos professores também é uma coisa que eu cheguei a pensar. Que a gente tinha, por exemplo, a maioria dos professores de Minas, eu entendo como que funciona essa seleção, na construção do projeto como que é feita essa seleção do projeto. Que quem faz tem um poder a mais. (...)É uma decisão política do projeto e de quem tá construindo o projeto, de quem tá recebendo pelo projeto e de quem tá arquitetando tudo isso. Porque se você imaginar que o projeto simplesmente tem uma visão política e humanitária plenamente, não vai ser somente isso. Passa por isso também, mas nós temos vários outros pontos que permeiam isso. Que vai desde a parte de verba até a parte, realmente, social. Temos vários pontos que a gente tem que pensar. E a questão da escolha dos professores, eu acho que passa por isso. E aqui não foi pensado. E aí a gente vem com as matérias também, que as matérias são adequadas aos professores, aos núcleos que estão dando, né? Essas aulas também... o pessoal falou que algumas são mais interessantes ou não, né? Eu acho que isso é um efeito de cascata de tudo isso, né? Obviamente o curso, como um todo, vai ter pontos positivos, negativos, participação ou não nas nossas aulas, mas eu acho que é uma coisa muito maior do que simplesmente: “Ah, não gostei não”. (Caderno de fontes, GF3, p. 210).

Diferentes temas foram apresentados pelo GF3. As falas se aproximam de um sentido de oposição aos sentidos esperados pela Capacitação. Consideramos esse sentido em função dos usos que alguns CNs apontaram no curso. Os CNs 7, 6, 2, 3 apontaram que a Capacitação ganhou um sentido de obrigatória que deveria ser cumprida no horário integral, mesmo se a organização de vida está comprometida só meio horário com o PST. Os CNs 1, 10, 7, 6, 3, 2, 9 e 5 acharam ou o conteúdo do

curso muito repetitivo, ou a forma acadêmica muito repetitiva, ou os dois. “Pra mim foi válido, gostei das atividades, não gostei.. nem sempre gostei da dinâmica por parecer repetitivo como de faculdade. Por parecer que eu tava sentada no banco da faculdade escutando aqueles assuntos.” (Caderno de fontes, GF3, CN2, p. xxx).

Os CNs 4 entre outros apresentaram o sentido de que algumas coisas acrescentaram, outras não. Mesmo ao demonstrar um sentido de negociação, de que os CNs podem levar para si e para o seu cotidiano do núcleo o que quiser da Capacitação, uma questão ficou evidente no GF3, existiu resistência de CNs frente ao curso.

A CN6 aponta que a forma obrigatória de participar do curso operacionalizou na sua vida desconfortos que previamente provocaram sentimentos de frustração sem o menor contato com o curso. Quando, ao interagir efetivamente com o curso, a CN6 aponta que sua avaliação é negativa dessa interação.

Os cursos de formação profissional no ME são promovidos com recurso financeiro público e devem prestar contas de seus usos à União. A questão administrativa e política dessa relação produz efeitos diretos na linguagem pedagógica do curso, pois a forma utilizada pelos Coordenadores Gerais dos convênios promoverem a participação exigida pelo ME é através da participação obrigatória em tempos determinados, na maioria das vezes, pela Coordenação Geral. Tal fato, como aponta a CN6, influencia sua leitura e interação com o curso.

Na comunicação social, ou especificamente, no teatro atualmente se utiliza a teoria da recepção para pensar em como o público interage com a obra. Desse modo, a percepção de que a recepção está em todas as dimensões do processo criativo levam os produtores do teatro a cuidar de momentos distintos dessa criação. A produção do panfleto que anuncia a obra do teatro, a escolha da forma de apresentação da peça, além de todos os elementos que constituem a montagem da peça. O público é capaz de ler todos os discursos produzidos sobre a peça.

Nossa compreensão parte desse exercício de mostrar que os CNs são capazes de ler todos os discursos da Capacitação e a forma de convite e anúncio da Capacitação é um discurso, produzido na interação entre ME e a Coordenação Geral do convênio, e divulgada de diferentes maneiras aos CNs. Esse discurso de divulgação e as regras de participação no curso terão influências na interação e leitura do curso.

Outro ponto importante das falas que mostram como a participação é um modo de uso da Capacitação a partir do sentido que ele adquire, aparece na seguinte fala:

Quando fomos participar o ânimo já não estava o mesmo de uma capacitação de, por exemplo, acontecer em quatro dias dentro da carga horária normal. Ninguém teria que revirar a vida pra conseguir estar lá presente na PUC (...) Porque muita gente tava sentado mesmo à toa, tem gente que foi lá pra cumprir horário. Mas o que veio antes levou a gente a ter uma postura não tão legal durante o curso. (Caderno de fontes, GF3, CN2, p. 280).

A participação é um uso que vincula os CNs às ECs, é por ele que o processo educativo se forma, ao se desmotivarem para o curso, sua participação fica comprometida. Uma delas é não participar, ou “não ter uma postura tão legal durante o curso”. A forma de participação pode ser compreendida como resistência, e, aqui, vale apontar duas questões. A primeira é que nem todos que não participam praticamente das atividades propostas pelas ECs são movidos pelo sentido de resistência. A segunda é que não conseguimos determinar se o sentido de resistência impede que os CNs possam se apropriar dos significados das práticas corporais promovidas pelas ECs. E esse o tema que escolhemos para analisar: as participações nas práticas promovidas pelas ECs na Capacitação presencial do PST.

No GF4 os debates se mantiveram em torno da Capacitação EaD, que falaremos no texto destinado a ela no próximo subcapítulo. Sobre a Capacitação presencial temos os sentidos que operam com a preferência:

CN1 – O presencial, eles levaram bastante práticas. E eu gosto muito assim, de práticas que a gente pode observar que dá pra levar pro núcleo. Mas no segundo dia, que era questão do PPN, eu não sei se ajudou muito os outros professores, mas pelo menos no meu caso eu não vi muita ajuda ali. Tava falando do PPN, que ficou falando, foi muitas informações confusa. Igual a CS falou uma coisa de coletiva e tem que ter atividade coletiva e complementar, e ficou meio assim, sabe? Eu fiquei meio indecisa. Eles não tiraram as minhas dúvidas com relação ao PPN. Mas em relação a toda prática que eles disseram, eu até gostei assim que acho que dá pra aplicar muito.

CN7 – Eu que tô entrando agora no programa acho que ajudou muito assim, porque logo quando eu entrei aí já teve capacitação. Eu acho que me ajudou muito a esclarecer os objetivos do programa, conhecer mais o programa, e me auxiliou muito nas minhas práticas dos núcleos mesmo, o curso presencial. Trouxeram muitas práticas, então abriu mais a cabeça da gente que auxilia na nossa realidade mesmo ali.

Estivemos presentes na Capacitação presencial do GF4 e notamos diferentes formatos de usos do curso. Algumas pessoas permaneceram sentadas, outras fizeram praticamente todas as atividades propostas pelos professores das ECs.

Sobre as aulas práticas da Capacitação presencial, os CNs se dividem em dois grupos, os que fazem uma leitura preferencial e enaltecem o valor da prática tanto no processo da Capacitação do PST quanto nas práticas de atuação nos núcleos. E os de negociação e oposição que falaram de como as práticas são repetitivas e se assemelham



ao que já aprenderam na faculdade. Frente a esses dois sentidos atribuídos às práticas alguns verbos nos chamam a atenção.

As expressões *'permite assimilar'*, *'ver possibilidade'*, *'abrir a cabeça'*, *'observar e levar para o núcleo'*, *'levar de bom'*, *'vivenciar realmente'* caracterizaram os sentidos preferenciais sobre as práticas do curso de capacitação. A questão recorrente é, praticar permite encontrar ou “ver” algo. O que é essa prática que se permite tão disponível e aberta para ser vista? No Capítulo quatro, caracterizamos essa prática como prática pedagógica, pois ela é planejada e orientada pela ECs, mas os CNs fazem diferentes usos dessa.

As leituras preferenciais dos CNs sobre as práticas da Capacitação, em certa medida negociam suas formas no uso que fazem da capacitação. Essa negociação pode ser percebida quando os professores das ECs solicitam que eles participem das atividades práticas e eles encontram outras formas de participação dos cursos presenciais.

Sobre a forma de uso das atividades práticas da Capacitação presencial, temos o seguinte relato: "CN1 - O presencial, eles levaram bastante prática. E eu gosto muito assim, de práticas que a gente pode observar que dá pra levar pro núcleo" (Caderno de fontes, GF4, CN1, p.232). A observação é uma participação que, segundo a CN1, possibilita-lhe um modo de conhecer o jogo, de descrever essa ação para as crianças e para os jovens de seu núcleo e, assim, criar uma ação no cotidiano de trabalho.

A participação através da observação pode ser interpretada de outra forma, como nos mostra a CN2 do GF3:

Que a equipe é boa, que a equipe corre atrás. Mas apesar de correr atrás a gente também se cansa. Muita gente foi pro curso, principalmente no segundo dia, a gente chegou muito cansado. O que teve que fazer é se desdobrar, né, ainda participar das questões práticas. Agora uma coisa que foi positiva. Muita gente participou? Participou. Mas também tem muita gente sentada, muita gente só olhando, muita gente mexendo no telefone. (Caderno de fontes, p.213).

Essa interpretação é desafiadora para os pontos de vista que não concebem a observação como um exercício do saber trabalhar no núcleo, pois existe o entendimento que a negativa ao convite de participação na prática seria um descaso com a proposta da capacitação. Frente a essa interpretação, argumentamos a favor da observação da prática como imagem comunicativa e, desse modo, capaz de ser lida e usada pelos CNs.

Quando um CN se senta na arquibancada para observar o que acontece no espaço da ação, dentro da quadra, ele assume um lugar parecido com o do espectador. No campo da Capacitação presencial, essa foi uma cena comum, diversos CNs sentados na arquibancada, alguns próximos e outros mais distantes, assistiram o que se passava dentro da quadra. O som de algumas falas era inaudível naquela distância, mas, quando falamos de jogos, quem precisa ouvir as regras do jogo?

Tudo que acontecia na quadra se constituía como uma grande cena, composta de imagens organizadas e sequenciais que possibilitavam uma leitura quase sempre legível a nós, espectadores, que fazemos parte desse grande gênero dos jogos e esportes. Essas cenas apresentavam elementos comuns capazes de serem relatados, fotografados ou capturados no formato de vídeo.

Os CNs orientaram as crianças a outra atividade de passes com o pé e se desenvolvia até um jogo de futsal. Essa atividade deu tempo para que algumas meninas, dentro do jogo de passes com o pé, remodelassem seus coletes construindo novas formas de uso dos coletes. Quando o jogo de passes com o pé ganhou o objetivo do futsal, as meninas se esqueceram dos coletes remodelados e se envolveram com a atividade. Ao fim do jogo, os CNs promoveram uma discussão sobre as dificuldades das duas atividades, através de perguntas geradoras provocaram as meninas e meninos a pensarem no que estavam fazendo durante os dois jogos e as situações problemas enfrentadas. Durante todo o processo das atividades os professores da EC ficaram registrando com fotos e vídeos os acontecimentos. (Caderno de fontes, Caderno de Campo, p.319).

As imagens capturadas ou transformadas em vídeos e fotografias são expressões do real, mas também as cenas assistidas ao vivo pelos CNs sentados nas arquibancadas são interpretações do real. O olhar dos CNs, às vezes atento, outras nem tanto, passeava pelos diferentes momentos do que estava acontecendo na quadra e, no processo de avaliação da prática, os CNs telespectadores da ação foram capazes de se localizarem como possíveis ocupantes do espaço de professor. Eles debateram questões vividas nos jogos e exibida pela EC em vídeos e fotografias.

Vamos tomar essas duas experiências para trabalhar a imagem como lugar de aproximação com o que temos de igual no mundo. A primeira experiência é essa de telespectador capaz de interagir com as imagens e cenas produzidas, tanto pelas ECs, através das câmeras fotográficas e vídeos quanto pelas cenas produzidas e captadas pelos CNs através de sua observação do real.

O lugar de espectador pode ser compreendido por uma abordagem que o considera um lugar vazio de ação, capaz apenas de receber informações sem a interação possível para tratá-la ou vivenciá-la. Outra abordagem possível sobre esse lugar de

telespectador é entendê-lo como um espaço possível de comunicação entre emissor e receptor, ou seja, local de estratégias de interação.

...isto é, "modos em que se fazem reconhecíveis e organizam a competência comunicativa, os emissores e os destinatários", os gêneros não podem ser estudados sem uma redefinição da própria concepção que se teve de comunicação. Pois seu funcionamento nos coloca diante do fato de que a competência textual, narrativa, não se acha apenas presente, não é unicamente condição da emissão, mas também da recepção. Qualquer telespectador sabe quando um texto/relato foi interrompido, conhece as formas possíveis de interpretá-lo, é capaz de resumi-lo, dar-lhe um título, comparar e classificar narrativas. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 304).

Quando transportamos essa abordagem para o ‘assistir’ a prática de jogos como CN telespectador, também entendemos a legibilidade que os jogos, esportes e suas variações práticas assumem como um gênero textual de vivências. Os CNs reconhecem quando um jogo é manipulado para se comportar como estafetas, trabalhos com raquete, rede, dança, ginástica, lutas, invasão. As vivências práticas de jogos na universidade, nas histórias de vida e na Capacitação promoveram os atributos de, em medidas diferentes, ver ou ler os jogos sem que seja necessário jogar.

CN7 – Todos os vídeos (da EAD), “nossa, esse aqui na aula, nossa, esse aqui também”, todos os temas eu achei importantíssimos, relevantes, achei muito bacana, muito fáceis de entender, não tinha nada assim, complexo demais, fora da realidade, pelo menos da minha realidade, assim, quanto ao programa Segundo Tempo não. (Caderno de fontes, GF4, CN7, p.230).

A CN7 do GF4 apresenta como seu modo de ver os vídeos da Capacitação EAD se atrelava às possibilidades de atuação no núcleo. A fala também se refere à facilidade de entender as propostas do vídeo que não eram fora da realidade, ou seja, para a CN7 o que se via no vídeo lhe era familiar e próximo, não lhe causava estranhamento, estava dentro de sua cultura esportiva. Acreditamos que esse olhar dentro da realidade da CN7 tem relação com sua história pessoal, mas também tem relação com o fato de que ela está inserida em um programa social que considera o esporte educacional como discurso de democratização através da transformação da prática esportiva.

Esse discurso orienta uma cultura na qual professores e pessoas que trabalham com o esporte de inclusão devem organizar regras, materiais, espaços e técnicas motoras para que as crianças e os jovens sejam incluídas na prática valorizando suas diferenças. Nesse contexto, uma prática que causaria estranhamento teria de romper com esse discurso produzido, ou seja, seria desconfortável ver uma ação que não busque incluir determinados grupos ou faz apologias à segregação de pessoas. Assim, as ECs

apresentaram atividades que variavam os elementos que compõem os jogos esportivos, como aponta a CNC1: “... a aula aqui de vôlei que eles deram lá eu vi um monte de possibilidades que eu não tinha pensado e que realmente funciona, eu achei que foi válido, ah, tudo é bom pra gente aprender...” (Caderno de fontes, ENTCNC1, p.256 ).

A prática de jogos como meio de aprendizagem acontece durante boa parte do processo de Capacitação presencial. A visão de Lombardi (2005) ajuda a pensar como as práticas de jogos e as rodas de conversas existentes durante a Capacitação do PST podem funcionar a partir da justificativa do jogo como meio prático para aprendizagem. A observação registrada no Caderno de Campo (APÊNDICE A) mostra como os procedimentos que variavam entre jogo e roda de conversas promovido pelas ECs e CNs se assemelham a uma busca por pensar coletivamente os momentos da prática do jogo. Então o ato de jogar também produz alguns sentidos.

CN6 - Olha, eu achei muito importante porque a gente vivenciou algumas atividades que a gente pode trocar algumas experiências e isso pra mim foi gratificante porque se aprende com os outros. (Caderno de fontes, GF2, CN6, p.198).

Os sentidos que o dispositivo da prática de jogos provoca nos CNs variam a partir das leituras possíveis dos CNs. A CN6 do GF2 mostra como a vivência das atividades é a possibilidade de encarnar a ação, alguns CNs vivenciam a forma real do jogo, entendem as regras, realizam os movimentos corporais necessários para sua execução, mobilizam esforços para se relacionar com espaço/material/tempo. Ao experimentarem compreendem o jogo nas possibilidades sensitivas, para além de ampliar seus acervos de atividades práticas, existe o reconhecimento dos toques, das forças impressas sobre o corpo e como o corpo pode imprimir o toque.

Outro ponto de análise é a possibilidade de troca de experiências junto aos pares, pois, em convênios com mais de 20 núcleos, como os pesquisados, os tempos para encontro de todos os CNs são reduzidos devido aos horários de contratação para o trabalho no PST. Os tempos e os espaços de trocas de experiências entre os núcleos não foram foco de pesquisa, mas o cruzamento de dados colhidos na formação em serviço nos permite identificar que em seis meses de acompanhamento o único encontro da CN para troca de experiência e conversa sobre teorias do esporte educacional ocorreu na Capacitação.

O jogar produz também as identificações dos CNs quanto às atividades propostas pela Capacitação, conforme a fala do CN3: “- Sim, eu acho que pra mim, como

reciclagem, teve muita coisa boa a oficina que eu menos me identifiquei foi com a de dança mesmo as outras três eu gostei, as outras atividades todas lá me despertou interesse.” (Caderno de fontes, GF3, CN3, p. ).

Essas identificações com as práticas são espaços de reconstrução tanto do cotidiano dos CNs quanto da atuação nos núcleos. Hall (2002) aponta como na pós-modernidade a tensão entre o local<sup>83</sup> e o global<sup>84</sup> vem transformando as identidades. O mercado esportivo é um produtor de identidades, artefatos e imagens que são, por vezes, conectados às práticas de alto rendimento e performance esportiva. A Capacitação e as práticas nela disponibilizadas podem conseguir produzir identificações com o esporte educacional que tem potencial de operar com produção local. Ele pode funcionar num sistema contra hegemônico de produção de artefatos, imagens e identidades. O CN4 do GF1 mostra como ele utiliza o que realizaram na Capacitação: “Eu achei muito válido a capacitação, gostei demais, muitas dicas que eles fizeram lá, falaram pra gente, eu usei depois disso, muitas atividades que eles passaram eu usei, os meninos meus amaram.”(Caderno de fontes, GF1, CN4, p. 264).

Outro sentido atribuído à prática de jogos na Capacitação é realizar, passar ou fazer a ação que pode ser usada nos contextos dos núcleos. E tal fato tem relação com o novo, pois se as dicas ou as atividades já forem de conhecimento dos CNs, elas produzem o sentido de desnecessárias, como indica o CN10 do GF3:

CN10 – Mas eu percebi que foi, assim, muita coisa repetida, tinham atividades lá que foram oferecidas e eu tinha feito uma semana antes com os meus alunos, né, na escola, percebi também a falta de interesse de algumas pessoas em questão, né, por ter muita coisa repetida, inclusive, do outro curso, assim, não sei se o pessoal esperava um... sei lá, esperava alguma coisa a mais, né, e que a pessoa dá uma desanimada, né? (Caderno de fontes, GF3, CN10, p. 209)

O relato mostra como a expectativa por práticas desconhecidas que ampliassem o repertório de práticas que não foram vivenciadas nos núcleos se articula ao sentido das práticas ofertadas na Capacitação. O CN10 completa ainda que frente à repetição de jogos, o sentido de que a atividade prática é útil surge pelo fato de estar em grupo com os outros CNs e conseguir sair do personagem "CN" e vestir a pele possível das crianças e dos jovens que fazem parte do PST. Essa troca de papéis sociais, normalmente difícil

<sup>83</sup> Usamos como Hall (2002), local para definir o regionalizado que atua no interior da lógica da globalização provavelmente produzindo novas identificações globais e locais. (HALL, 2002, p.78).

<sup>84</sup> Chamamos de global, como Hall (2002), as imagens, os artefatos, as identidades da modernidade ocidental, produzidos pela indústria cultural das sociedades ocidentais que dominam as redes globais e interpelam os cotidianos locais.

de ser vivenciada no núcleo, tem locus privilegiado na Capacitação do PST. Ao trocar os personagens, o CN10 indica que sensações como empolgação podem ser vividas nesse momento, se vendo nas crianças e nos adolescentes do núcleo e buscando as sensações que são cabíveis a eles (aqui me refiro tanto ao CN quanto às crianças, pois o CN10 relatou sentir a empolgação).

No jogar, a experimentação acontece, pois, “o gesto, a voz [e], o desempenho são reais, mas o que revelam, a ação desempenhada é irreal” (LOMBARDI, 2005, p. 106). E essa irrealidade proposital produz sentido para a prática, ela indica uma saída do ser CN para ver como os participantes sentem o jogo e um retorno ao papel de CN com a sensação produzida. A prática de jogos é produção de sensações. E o desejo por sentir o que o jogar provoca, delinea o grande desejo pela prática. O desprezo de alguns CNs por falas longas que, por fazerem parte da metodologia de aprendizagem, substituem os momentos do jogo.

CN2 –Ele explicou, a atividade é essa, cinco segundinhos explicou, vamos pro jogo. Chamou de novo, explicou, vamos pro jogo. Então não ficou demorando demais aquela repetição de informações, sendo que a gente já viu desde o primeiro dia, na primeira conversa que a sessão de aula deveria ser roda, desenvolvimento roda final. Teve professor que é... repetindo essa informação pra gente. Isso é cansativo, você ficar quatro horas direto fazendo curso na parte da manhã, para pro almoço, mais quatro horas direto escutando a mesma informação constantemente cansa. (Caderno de fontes, GF3, CN2, p.214).

As metodologias de ensino são pautadas no dispositivo da repetição para confirmarem o processo de reconhecimento sobre um elemento. Não necessariamente da mesma forma, a produção de diferentes linguagens (escritas, oral, visual, prática) podem gerar um conceito. Martín-Barbero (2009) fala de uma estética da repetição que continua a mesma narrativa sobre outros tempos narrados (p. 296). A funcionalidade desse dispositivo é realçada pela fala do CN2 quando repete a questão da metodologia das aulas de esporte do PST (roda, desenvolvimento, e roda final). Alcança o objetivo de virar conceito junto ao CN2, mas à essa experimentação é atribuída o sentido de cansativo.

Embora não apontado pelos CNs como constitutivo do lazer na Capacitação, a Capacitação presencial pode ser entendida como promotora de saberes que compõem as atuações práticas nos núcleos e os núcleos como local privilegiado da busca pelo prazer nos tempos cotidianos. Verificamos que a Capacitação presencial possui uma característica predominante de práticas.

### *Educação a Distância*

A Capacitação em EaD foi definida em algumas falas dos CNs como o lugar cujas ideias de lazer aparecem no PST. Mesmo que a CN1 do GF4 apresente que no ‘curso’ o lazer foi citado como direito social, ela não localiza se foi no presencial ou EaD. No curso, existe uma produção de vídeo aula que debate o tema, um capítulo do Livro Branco (OLIVEIRA; PERIM, 2009), questões do fórum e do questionário de avaliação.

O curso em EaD é um curso online que apresenta propostas de reflexão do trabalho dos CNs. Para realizar o curso existe uma inscrição que é realizada pela Coordenação geral do PST, que usa os dados pessoais dos CNs. Existe um tempo de liberação da inscrição por parte do Sistema EaD do PST, e, após essa autorização para iniciar o curso, ele fica acessível pela internet por um tempo para sua realização (em nosso caso primeiramente era quinze dias, mas depois foi estendido por mais uma semana). O acesso é mediado pelo tutor, que é um professor da EC responsável pelo convênio. Ele organiza as temáticas e media os fóruns dentro do curso EaD.

O curso EAD segue a proposta de que, ao término de sua execução aconteça o curso presencial do PST. Por essa razão existe uma cobrança diária para que entrem no site e realizem as tarefas indicadas. O site foi organizado com efeitos de animação para convidar a fazer as atividades, existem diferentes tipos de curso e diferentes convênios realizando o curso ao mesmo tempo.

Já dentro do curso, existe uma página que organiza os vídeos e os materiais para o estudo em módulos. A barra de ferramentas no topo da página orienta as seguintes opções: notícias; módulos; meu espaço; materiais; participantes; atividades; interação com o tutor; guia e suporte; material SINCOV<sup>85</sup>. Na opção ‘módulo’ abre-se o acesso para as temáticas: Fundamentos de lazer; Fundamentos do PST: entrelaçamento do esporte, do desenvolvimento humano da cultura e da educação; Planejamento do PST; Desenvolvimento e aprendizagem motora: aspectos relacionados à prática; Organização

---

<sup>85</sup>O sistema de convênios foi criado em 2008 pelo Decreto nº 6.170/2007 e Portaria Interministerial nº 507/2001 para administrar as transferências de recursos entre a União e os convênios firmados com diferentes parceiras. Esse sistema mantém os registros de todos os convênios e mesmo depois de oito anos de funcionamento, é alvo de várias críticas por parte das parceiras devido à dificuldade de inserção de dados no ciclo de vida dos convênios. Gestores frequentemente dedicam ao Sinconv as dificuldades de pagamentos em dia do pessoal contratado pelos convênios. Vale ressaltar que essas críticas existem mesmo com vários cursos e tutoriais criados pelo Governo Federal para auxiliar no preenchimento do sistema. Para mais dados consultar [www.planejamento.gov.br](http://www.planejamento.gov.br).

e desenvolvimento pedagógico do esporte no PST; Procedimentos metodológicos para o PST; e Questões da deficiência e as ações no PST; Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. Cada módulo foi composto por vídeos, slides e fórum de conversa.

Após cumpridos os módulos temáticos que são ligados aos fóruns das temáticas do livro de fundamentos do PST e também com perguntas dos livros da série “Esporte da Escola”<sup>86</sup>, realiza-se uma avaliação. Essa avaliação é composta de questionário dos Fundamentos do PST, composto por 48 perguntas que, depois de respondidas, conferem status de ‘certo ou errado’. Assim, no ato de responder o questionário, existe a possibilidade de responder novamente criando um score de respostas certas. Existe também um questionário de práticas corporais e organização do conhecimento, esse último apenas com questões sobre a organização e aulas nos núcleos.

É obrigatório o preenchimento do formulário do perfil do participante que consta informações pessoais, e também uma avaliação do curso que apresenta questões sobre o processo dos estudos em EAD. Depois de preenchido o certificado é anexado à página do “Meu espaço”, que você pode acessar mesmo depois do fim do curso.

Quando questionados sobre esse processo, os CNs apresentaram negociações criativas de usos e sentidos com o ensino via EaD.

Nos debates sobre a educação qualificada na formação profissional de esporte e lazer, o modelo EaD encontra argumentos contrários ao seu uso pautados no discurso de dificuldade de acesso para os cursistas, falta de conhecimentos de manuseio do computador, falta de entendimento das linguagens de mídias, como assinalam os CNs:

CN9 – Teve uma coisa que eu senti muito assim no EAD, foi o seguinte: o sistema não funciona. Eu tive uma dificuldade muito grande pra acessar o fórum de práticas corporais. Aí eu mandei e-mails falando: “Oh, eu não tô conseguindo acessar e tal, tal”. Aí não tive um retorno. Aí quando fui em conversa com o setorial [Coordenador Setorial do PST de BH]ele falou: “Mas aqui, você tá clicando no título do negócio, você tem que clicar em cima de “telão”. Porque apareceu uma mensagem assim: “Você não está inscrito nesse curso”, a mensagem que aparecia pra mim era essa.

CN5 – Pra mim também.

CN9 – Aí eu fui e falei assim: “mas como assim eu não tô inscrita?” Aí teve gente que falou assim, que tava inscrito na verdade no curso da equipe colaboradora seis. Aí eu falei: “não, mas a nossa é a 12”, né? Então, assim, eu

---

<sup>86</sup>Essa série é composta por quatro livros de autoria de Suraya C. Darido, Fernando J. González e Amauri A. Bassoli de Oliveira. Os títulos são: *Esportes de invasão*: basquetebol - futebol - futsal - handebol – ultimatefrisbee; *Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote*: badminton - peteca - tênis de campo - tênis de mesa - voleibol – atletismo; *Ginástica, dança e atividades circenses*; *Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Esses documentos ficaram disponíveis todo o tempo para consulta, embora não tivessem módulo próprio nesse tipo de curso.



tinha que ter clicado... eu cliquei, tentei clicar na imagenzinha, eu tinha tentado clicar em vários lugares e sempre aparecia: “Você não está cadastrado”. Depois que ele me falou: “Você vai clicar em cima de “tema 1”, aí eu consegui acessar. Então, assim, é uma falha de sistema que não precisava ter sido gerada. (Caderno de fontes, GF3, CN9, CN5, p. 216).

A falta da presença de um professor que supostamente aproximaria os sujeitos das soluções de suas dúvidas sobre o processo de Capacitação não foi abordada como desqualificação do processo de EaD. A desqualificação se fez presente pela ausência de resposta de um tutor, mas que não se generalizou enquanto resposta no GF3.

CN4 – Aqui, no online teve uma coisa interessante, era de um tutor, chama EC. Até hoje eu tô esperando ele responder. Ele não respondeu. Tinha uma lá, com duas horas, ela respondia pra você, mas esse EC até hoje estou esperando ele responder. E não vai me responder.

CS – Interação que é o [ininteligível – 00:19:11] interação com o grupo não aconteceu.

CN4 – Eu tinha as dúvidas, entendeu? Perguntava pra ele, que ele era meu tutor, perguntava pra ele... tá até hoje.

CN2 – As mensagens da EC1 também, todas que recebia ela rapidinho respondia. (Caderno de fontes, GF3, CN4, CS, p. 215).

Quando tomamos a EaD da Capacitação em esporte educacional, entre os CNs observamos falas que indicam uma desvalorização desse modelo de ensino:

A primeira capacitação aconteceu online. Eu acho que não funciona online, né? Porque você não tem tempo pra durante a semana ler. Eu vou ser sincera, eu fiz os fóruns, que eles haviam pedido, muito rapidamente. Eu não consegui... inúmeros livros, eram três, quatro livros que você tinha que ler pra responder as perguntas. Eu não consegui ler esses livros. (Caderno de fontes, GF3, CN6, p. 210).

Quando a CN6 do GF3 aponta sua questão sobre o funcionamento da EaD já declara sua resposta, na certeza de uma concordância. Com isso, ela aponta que no sentido que a EaD propõe (de leitura de livros e ver os filmes), o curso não corresponde às suas demandas cotidianas de tempo, e assim, aquele combinado de leituras e respostas aos fóruns e avaliação não é cumprido. O não cumprir os combinados produz a sensação de que a Capacitação em EaD não funciona e respalda seu discurso sobre a falência do modelo.

Entendemos que a EaD é pensada com dispositivo de flexibilidade, ou seja, a produção do curso se organiza para tornar legítimas ou aceitáveis diferentes formas de leitura do curso. Em outras palavras, ao pensar em avaliações com perguntas fechadas que, depois de respondidas no sistema, apresentam a resposta correta, cria uma estratégia flexível que articula temas presentes nos livros e uma forma de leitura do CN através da pergunta. Essa leitura não é compreendida pela CN como legítima, pois existe

a crença de que não se respaldaram na teoria oferecida para produção de suas respostas. Esse jogo de flexibilização das leituras dos CNs pelo curso e a exigência de leituras das teorias oferecidas cria um dispositivo que funciona para a o curso em EaD, porque as pessoas conseguem fazer o curso passando por diferentes formas de leituras sobre o esporte educacional, mesmo não lendo todos os textos.

Diferente da temática esporte, as questões administrativas, como construção do Plano Pedagógico do Núcleo (PPN), fazem sentido se construídas antes do presencial, pois, segundo três CNs, no curso presencial, aparecem dúvidas referentes ao documento, mas nem sempre são sanadas. Entretanto, vale sublinhar que os PPNs não são temáticas da Capacitação em EaD.

O presencial, eles levaram bastante práticas. E eu gosto muito assim, de práticas que a gente pode observar que dá pra levar pro núcleo. Mas no segundo dia, que era questão do PPN, eu não sei se ajudou muito os outros professores, mas pelo menos no meu caso eu não vi muita ajuda ali. Tava falando do PPN, que ficou falando, foi muitas informações confusa. Igual a Coordenadora Geral falou uma coisa de coletiva e tem que ter atividade coletiva e complementar, e ficou meio assim, sabe? Eu fiquei meio indecisa. Eles não tiraram as minhas dúvidas com relação ao PPN. Mas em relação a toda prática que eles disseram, eu até gostei assim que acho que dá pra aplicar muito. (Caderno de fontes, GF4, CN1 p. 233).

Para essa pesquisa, o dispositivo de ordenação temática dentro do curso não aparece nas falas dos CNs ou não fomos capazes de ver tal ressonância. Entendemos que, se os CNs participam de um curso, eles não são capazes de diferenciar e apontar essa estratégia como relevante.

Outro dispositivo que tem leituras diferentes entre os CNs é o de separar teoria e prática. Algumas falas como:

Eu achei mais proveitoso da forma que foi dessa vez, porque já tinha participado de outra capacitação do Segundo Tempo, foi muito teórico, assim, a gente ficou no hotel, sentado, ouvindo eles falarem. Dessa vez não, a gente foi pra prática mesmo, a gente fez a parte teórica anteriormente e no dia da capacitação presencial foi prática, então, acho que isso, a gente assimila as coisas muito melhor do que a gente ficar lá vendo uma pessoa falar o tempo todo, então, eu acho que dessa vez foi bem mais válido. (Caderno de fontes, GF1; CGI, p. 189).

A fala acima mostra que a CG1 que passou por outros processos de Capacitação indentifica como proveitosas as alterações no curso e consegue notar a proposta do ME de separação entre uma organização que se debruça sobre teorias e uma organização que

se debruça sobre a prática. Outra leitura, de uma CN6 do GF3 que não tinha passado por outros processos de Capacitação, indica como a organização prática lhe parece teórica.

Eu acho que até a capacitação, se pudesse ser entre nós e comentássemos a realidade, não foi visto isso. Porque a realidade não é só uma teoria que você pega o papel, relê e responde pergunta não, mas a realidade tem que ser lida naquela cultura ali, tá? Eu acho que foi falado muito a parte teoria, muito repetitiva, muito cansativa nas abordagens, por exemplo, vou citar algumas, de dança eu achei que foi muito repetitivo. (Caderno de fontes, GF3; CN6, p. 211)

A CN6 aponta uma dificuldade da teoria alcançar a sua prática de atuação e como as aulas práticas apresentadas lhe pareciam tão familiar que chegavam a ser desnecessárias para sua leitura de mundo. Um ponto em comum entre a divisão proposta pelo ME e leitura dos CNs participantes da pesquisa é que, no jogo de luz e sombra do dispositivo teoria/prática, ME e CNs caminham juntos. Um grupo de professores das ECs já havia debruçado reflexões nesse sentido apontando que

Esse descompasso entre teoria e prática, ou dito de outro modo, essa incoerência entre o que as reflexões teóricas sugerem e o que de fato os professores fazem não é um problema novo, tendo sido amplamente explorado no campo da Educação e da Educação Física escolar [...] Nesse sentido, o curso de capacitação do Programa Segundo Tempo reproduz o modelo de formação da maioria dos cursos de graduação em Educação Física, o que Rangel e Betti (1996) definem como o currículo de orientação técnico-científica, nesse currículo o conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é entendida como a aplicação dos conhecimentos teóricos. (p. 113). Nessa forma peculiar de conceber a formação de professores, os cursos de formação incorporam a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando sua fonte de resolução de problemas é o conhecimento científico sistematizado. Além disso, o modelo de racionalidade técnica justifica seus pressupostos no entendimento de que a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil, o qual deve ser ensinado aos estudantes, com vistas à solução dos problemas da prática (RODRIGUES *et al.*, 2012, p. 114).

Rodrigues e outros autores (2012), junto a Donald Schön (2009) também propõem uma perspectiva da racionalidade prática baseada no livro *Educando o profissional reflexivo*, pois apresentam a ideia de conhecimento na ação e na reflexão da ação<sup>87</sup>. Desse modo, para essa proposta seria necessário uma Capacitação que oportunizasse uma aproximação entre professores das ECs e os CNs e que, deixasse que

---

<sup>87</sup>O conhecimento na ação é caracterizado pelo ato de conhecer na ação, revelado pela execução espontânea do desempenho prático, um processo tácito sem deliberação consciente, o qual se manifesta no saber fazer. A reflexão na ação caracteriza-se por um pensamento retrospectivo sobre o que está sendo feito ou o que foi feito. Portanto, a reflexão na ação pode ser efetivada durante a ação e após a ação. (RODRIGUES *et al.*, 2012, p. 115).

esses últimos indicassem os "dilemas da aula"<sup>88</sup> (RODRIGUES *et al.*, 2012). Um exemplo dessa situação pode ser verificado na fala do CN1:

Eu acho que você tem que ter uma percepção da desenvoltura do que tá sendo feito ali, você captar quais os momentos mais importantes, momentos chave que você pode utilizar para com o público que você tem, será que, de repente, aquela fala, aquela postura e aquela maneira de conduzir a aula, de fazer isso. Será que se eu colocar no momento certo, que eu vou começar uma atividade ou no meio da atividade, será que vai funcionar, será que não vai? Então, basta aí você tar fazendo uns testes também, vendo como é que funciona. No meu mesmo eu fiz um teste numa aula, que foi feita lá, que eu achei interessante, um elástico, que a gente fez lá, a gente pegou um elástico, amarrou de uma trave na outra, pra ensinar os primeiros passos pro voleibol. Eu fiz, no começo deu super certo, mas depois enrolou, aí a gente se perdeu um pouco, eu tentei intervir e tal, mas deu pra ver que teve o momento certo daquela aula que eu consegui ter êxito... (Caderno de fontes, GF1, p. 190).

A fala indica questões práticas que só podem ser definidas pelo professor na ação da profissão, é a partir desse encontro que as resoluções são escolhidas e elaboradas pelos sujeitos, esse processo descrito pelo CN1 é o que Schön chama de reflexão na prática. A partir do trabalho de Schön, Rodrigues e outros autores (2012) surgem uma proposta de aplicação em Capacitações e não temos indícios se já foi realizada, mas ela concretamente impulsiona para a junção entre teoria e prática, ou saber/fazer dos CN.

Outro ponto de vista que, longe de ser uma proposta de aplicação, configura-se mais em uma forma de olhar para a prática de ser CN é a ideia de que toda ação prática é um discurso. Conforme a ideia de Hall (1997):

O próprio termo 'discurso' refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, 1997, p. 10 – grifo do autor).

A abordagem que toma a ação dos CNs como discurso mostra que, conscientemente ou não, toda atuação nos núcleos compõem uma forma de fazer definida por algum modo de institucionalização.

---

<sup>88</sup>Nesse primeiro momento, os coordenadores devem ser convidados a refletir sobre os problemas e dilemas de seu trabalho no núcleo do PST. É possível encaminhar questões do tipo: Pensando em sua realidade de trabalho no PST elenque pelo menos dez situações que você considera problemáticas, ou seja, situações que dificultam o desenvolvimento de seu trabalho. (RODRIGUES *et al.*, 2012, p. 118).

As experiências vividas modelam as práticas de atuação do CN através de discursos oriundos dessas vivências. Esses discursos estarão presentes no currículo do núcleo através do que se apresenta as crianças e os jovens e também naquilo que se escolhe retirar do núcleo, seja por serem incompatíveis com os discursos trazidos à luz, seja por mero desconhecimento da existência. Assim, o conteúdo esportivo da aula, a forma de escolher o time, ou organizar o bilhete para os pais ou conversar com o responsável pela quadra que atenderá o núcleo são ações que produzem formas discursivas, que vão compor o currículo do núcleo.

Ao entendermos o ensino do esporte como texto discursivo, estamos afirmando que essa atuação prática tem na sua execução, e simplesmente na execução, signos que são ensinados. Um exemplo, ao oportunizar uma prática esportiva que inclua meninos e meninas e mediar as relações que surgem desse encontro de maneira que o jogo funcione, você já está falando (em outra linguagem) na prática esportiva sobre teorias de inclusão. Essas questões não são excluídas da Capacitação, mas a divisão teoria e prática que compõe o currículo da Capacitação não discute essa inseparabilidade.

Partimos do pressuposto conforme Rodrigues e outros autores (2012), que o modelo de teoria/prática aplicado na Capacitação do PST tem sua forma oriunda do modelo de formação técnico-científica, que por ser familiar aos CNs, funciona quase "naturalmente", sem ferir sua prática e nem seu olhar. Contudo, vale ressaltar que a Capacitação se assemelha às aulas dos cursos de graduação em Educação Física ganha um sentido de oposição ao curso presencial como vimos no subcapítulo anterior.

Não podemos deixar de fora o sentido que a relação de divisão teoria e prática ensina os CNs. Na fala de alguns deles essa estrutura de curso ajuda a compor um acervo de atividades para os núcleos e ao falar sobre esse acervo, mesmo que lhes pareçam repetitivas tais informações teóricas.

A participação no curso EaD também nos referencia sobre os usos dessa modalidade na política pública de esporte educacional. O fórum é um exemplo da diversidade de sentidos possíveis que os CNs fazem do uso dessa ferramenta na interação com os tutores<sup>89</sup>.

CN2 – Quem não pôde, quem tem outras tarefas, e quase todo mundo tem, teve que correr bastante, sendo que precisou responder as questões aos fóruns, não eram questões simples, eram questões que se você quisesse responder bem você teria um certo tempo pra fazer bem feito. Então quem

---

<sup>89</sup> Segundo a Gestora em EaD, são trinta alunos por cada tutor.

quis fazer bem feito, quem pode fazer bem feito, dada sua correria do dia a dia, teve que se desfazer de umas outras tarefas. (Caderno de fontes, GF3, CN2, p.213)

CN1 – Você pegava as primeiras e eram respostas extensas, tentando trabalhar, e no final você vê uma resposta assim: De 50 palavras, uma coisa bem extensa, independente do volume, mas como que as pessoas interagem tentando correr pra cumprir isso. Creio que assim como eu, quando eu encerrei a minha capacitação, encerrei o curso, eu não retornei aos fóruns, né? Eu acho que os fóruns nesse sentido, e é uma crítica que eu faço ao ensino a distância, que os fóruns, acaba que eles não têm esse papel realmente de discussão. É um ponto que você tá lá pra cumprir tabela. A grande maioria cumpriu, respondeu, fechou o curso, está aqui, encerramos (Caderno de fontes, GF3, CN1,p.218)

O fórum aparece para os CNs como obrigatório e participação como critério de avaliação é um desafio para os CNs. Responder às demandas do curso exige que eles se eximem de outras participações sociais, mesmo as virtuais. Em diferentes sistemas avaliativos é comum o avaliador tomar a participação como uma obrigação, e o que gerados para critério de determinar aprendizagem são provas que tentam medir respostas corretas.

É válido rever as questões sobre participação na formação profissional visto as demandas da cultura adulta. Os CNs são trabalhadores de diferentes espaços para além do PST, pais e mães de família, praticantes de atividades de lazer. A participação no curso é um critério valoroso e deve ser reconhecido como tal, visto que, mesmo para cumprir tabela, como aponta oCN1 do GF3, esse tempo dedicado é um tempo importante em uma sociedade em que quase ninguém tem tempo. A ideia de cumprir tabela não é uma ação menor, como está apontada na fala do CN1, ela produz reflexões, uma ação escrita, e uma ação de leitura. Ela é produtora de discursos que se promovem na interação entre fórum e CNs. Esse tipo de interação que parece superficial e improdutivo, à primeira vista, é uma forma de produção discursiva e deve ser valorizada.

O fórum também é lugar de construção e elucidação de escritas sobre as práticas de ações dos CNs junto às comunidades. "No fórum de discussão eu coloquei isso aí. Inclusive eu trabalhei no meu núcleo, até como forma de solucionar falta de material, falta de infraestrutura pra trabalhar em outras modalidades, dimensões e lazer." (Caderno de fontes, GF4, CN5,p.). O fórum pode ser lido como lugar de troca de experiências e colocar as ações dos CNs em evidência, por isso, alguns Coordenadores impoem sua impressão sobre um melhor uso dos fóruns:

CS – Eu acho o seguinte, minha visão, o EAD deveria ter feito em duas etapas. Na verdade essa capacitação, pra mim, deveria ter sido feita em três etapas. A primeira a se abrir é o EAD, onde liberasse o material para as estudar e fizesse as questões fechadas. Fizesse a parte presencial e abrisse para os fóruns. Os fóruns seriam muito mais produtivos, muito mais conversados...

CN10 – O fechamento, né?

CS – Se o fórum fosse um fechamento da parte prática, entendeu? Porque aí as pessoas iam ter tido aquela...

CN10 – A vivência.

CS – A vivência. Iam ter convivido com outras pessoas. Porque, querendo ou não, você conversa com outras pessoas de outras regionais, vai conhecendo, fazendo a prática se você abrisse o fórum após a capacitação presencial, talvez o foco tivesse sido muito mais dentro da...

CN10 – Mais produtivo.

CS – É, produtivo. As pessoas teriam debatido melhor. (Caderno de fontes, GF3, p.221).

As falas dos CNs indicaram os sentidos sobre a capacitação em EaD como negociação. As formas de participação, usos, do curso EaD são importantes articulações entre os tempos de produção e os tempos do cotidiano. Os CNs indicam que as flexibilidades que o curso EaD oferece não tem só um sentido: às vezes o curso aparece como possível de ser realizado sem as leituras dos textos e vídeos; outras vezes como sinônimo de que a EaD não funciona como modelo de ensino. Quanto ao sistema de separação entre prática e teoria da Capacitação do PST, os CNs atribuem sentidos diferentes. Alguns CNs falam sobre um sentido de oposição à similaridade que os cursos da capacitação presencial e EaD tem com os cursos de graduação em Educação Física, e outro grupo mostra como lhes é legível e importante a separação entre teoria e prática, deixando a Capacitação presencial somente com a prática.

### *Capacitação em serviço*

A formação em serviço aparece como uma necessidade de tempo enunciada pelo CN4 do GF3: “Então acho que se a gente tivesse, durante esse período, tipo, um dia de planejamento, de repente, sei lá, planejasse durante duas horas, diminuísse um pouco esse tempo pra que a gente tivesse outras duas horas voltadas pro curso” (Caderno de fontes GF3, CN4, p. 290). A priori essa informação do CN4 nos parecia confusa, pois nos documentos encontrados (BRASIL, 2017) a dedicação dos CNs era de 20 horas de trabalho, dentre essas, 18 de aulas com as turmas e 2 horas de planejamento. Esse tempo de planejamento pedagógico é nomeado de formação ou Capacitação em serviço.

Já no campo de pesquisa, ao acompanhar a CN da região Pampulha de BH/MG, constatamos que sua dedicação era de 20 horas semanais, dentre essas, 4 horas eram dedicadas ao planejamento de ações. Tanto no caso das informações da diretriz, quanto no campo que encontramos, entendemos que os usos que os CNs fazem da Capacitação em serviço pouco se relaciona as possibilidades apontadas pelo CN4 do GF3 de ter horas no cotidiano de trabalho para realizar seus estudos em EaD. Os usos e os sentidos que a Capacitação em serviço estão relacionados às burocracias de planejamentos e relatórios, bem como a organização das demandas do núcleo.

No acompanhamento em campo na formação em serviço de uma CN do PST de BH, a rotina é organizada desta forma:

A rotina de planejamento da CN era composta por reuniões com o setorial do PST, a coordenação da EI (Escola Integrada) quando necessário, planejamento no núcleo e capacitações do Transforma (que são obrigatórias). Sua chegada ao núcleo acontecia às 12h e acompanhava as crianças da EI no almoço todos os dias até as 12h30, quando iniciava o trabalho nos relatórios. No dia 21/09, cheguei na escola (núcleo do PST) às 13h e ela já estava trabalhando nos relatórios. Existem dois relatórios mensais e os planos de aula que devem ser entregues ao coordenador setorial do PST. Os documentos são bem simples, o relatório é uma descrição breve sobre as atividades ofertadas na semana e a reação dos alunos atendidos pelo PST a essas atividades, e os planos de aula são a descrição dos objetivos da aula, planejamento, metodologia, local e avaliação da atividade. E segundo a CN os planos de aula “ajudam a organizar o que vai ser ensinado e como”. Para cada turma, existe um plano de aula no caso desse núcleo, na parte da tarde, semanalmente geravam quatro planos de aula, pois o núcleo atendia pessoas de nove até doze anos distribuídos em quatro turmas divididos por idade e sexo. (Caderno de fontes, Caderno de Campo, p. 330).

O convênio de BH apresenta uma demanda de outros programas esportivos como o Transforma<sup>90</sup>, além de festividades como o dia das crianças e festival de atletismo. Durante tempo de acompanhamento da formação em serviço junto à CN, não foi verificado tempo disponível para uma proposta de estudo ou curso em EaD, vista sua demanda de questões administrativas. Um fato interessante foi:

Outras questões dificultam a permanência da CN trabalhar dentro da escola, pois todo seu trabalho exige contato com internet, e, no dia 26/10/2015, cheguei na escola e não havia conexão com a internet. Ela estava muito inquieta e me explicou, que mesmo sem internet, ela tem que cumprir as quatro horas na escola e as ações de inserir PPN, mais os envios dos planos de aula são todas ações que necessitam de conexão. Além disso, essa CN

<sup>90</sup>Esse programa surge de um acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e o Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016. O Programa de Educação do Rio 2016, denominado "Transforma", é direcionado ao Ensino Fundamental e Médio das redes públicas de ensino, em regime de cooperação com os Sistemas Municipais e Estaduais de Ensino, sob a responsabilidade do Ministério da Educação. O objetivo principal é divulgar esportes pouco praticados no Brasil, e em BH o PST incorporou esse programa e seu processo de formação de professores nas tarefas cotidianas dos CNs. (BRASIL, 2015).



trabalha em uma academia depois que sai da escola, trabalha com Educação Física escolar na parte da manhã, e PST á tarde. Desse modo, ela não encontra tempos para cumprir essas tarefas em outros horários.

A CN relatou que acharia mais proveitoso cumprir esse tempo, ou parte dele em casa, mas a Escola Integrada faz questão de sua presença na escola. Outro inconveniente para a CN é que o curso de Capacitação em EaD havia começado e o único tempo disponível para esse processo seria no horário de planejamento. E o acesso à EaD do PST era por 15 dias, desse modo, ela só poderia acessar o curso na próxima semana, que daria a ela apenas um acesso, mas, no dia 09/11/15, havia uma reunião regional do PST. (Caderno de fontes, Caderno de Campo, p. 331).

Em função dos problemas de comunicação, a participação no curso em EaD acabou sendo realizada, aos finais de semana, pela CN acompanhada na formação em serviço. Uma questão nesse processo é perceber que a Capacitação em EaD não acompanha a formação em serviço e as tarefas cotidianas dos CNs. O Plano Pedagógico do Núcleo (Tarefa obrigatória aos CNs) é tratado em outro sistema de computador diferente do da Capacitação em EaD. Os planos e os relatórios de aulas são tratados teoricamente a partir de orientações de procedimentos metodológicos, mas os documentos de aula produzidos pelos CNs não têm espaço de inserção na Capacitação.

Entendemos que a produção de planos e relatórios de aula, bem como as reuniões necessárias para o funcionamento do núcleo, são em si processos formativos. Essas ferramentas organizam os núcleos quanto a suas festividades, a participação das crianças em outras esferas esportivas da comunidade e organizam a estrutura das aulas cotidianas do grupo. E segundo a CN acompanhada na formação em serviço, esses planos são importantes para a sua prática.

Mesmo reconhecendo esse exercício de formação, outras demandas de estudo sobre a realidade das crianças e dos jovens daquele núcleo surgem, e não percebemos possibilidades de trabalho com essas demandas. Tão pouco evidenciamos tempos para a CNs criar articulações com a comunidade escolar além da Escola Integrada.

Verificamos que a formação, ou capacitação em serviço, que busca possibilitar a prática de leituras e o exercício da Capacitação em EaD não funciona nesse sentido. Seu uso acontece a partir de questões administrativas e organização pedagógica dos núcleos. Seu sentido para a CN acompanhada é de lugar de colocar os planos de aula em dia, e pouco se refere a um tempo possível de estudo. Contudo, foi relatado pelo CN1 e a Coordenadora Setorial do GF3 que a formação em serviço seria um lugar propício para promover a formação em EaD.

Os usos que os CNs fazem das Capacitações presencial, EaD e em serviço são descritores dos sentidos que eles atribuem as Capacitações. Esses cursos são os veículos

de comunicação das temáticas de interesse do ME, e entre essas o lazer. Os usos da Capacitação presencial conformados pela ‘desmotivação’; a expectativa não alcançada pelos CNs sobre o curso; a perspectiva dos CNs que o curso se assemelha a graduação de Educação Física; a participação de envolvimento entre alguns CNs com as temáticas e trabalhos do curso. Na Capacitação em EaD, os usos conformados pela falta de tempo dos CNs articulados aos tempos do curso; os problemas com o site do curso; as relações entre tutor e CNs, citada como cuidadosa e não cuidadosa; a leitura dos documentos não realizada tendo em vista a formação inicial dos CNs. Na formação em serviço o uso burocrático do tempo formativo em detrimento de estudos.

Os usos acima listados são exemplos de como as Capacitações e livros vão efetivamente encontrar o CNs. Esse encontro, em alguns pontos limitados e em outros concretizados, providencia o caminho comunicativo, e, a garantia da comunicação do sentido de lazer que emana do ME depende dele.

### **3.6.2 Os sentidos do lazer**

No capítulo quatro o debate teórico que organiza os sentidos de lazer promovidos pelo PST acontece com as indicações dos modos de endereçamento. E lá, determinamos dois sentidos encontrados no mapeamento de lazer dos documentos do PST além do campo de pesquisa. Ao produzir vídeos, aulas e textos sobre o lazer, o PST apresenta duas abordagens principais: O lazer e o lúdico como direito sociais (documento do Recreio nas Férias) e o lazer como fenômeno cultural moderno que articula cultura, busca pelo prazer e tempos livres das obrigações (MELO; BRETAS; MONTEIRO, 2009). Tomamos essas duas abordagens para determinar a posição dominante ou preferencial, quando o sentido da mensagem é decodificado segundo as referências da sua construção.

Para determinar a posição negociada, quando o sentido da mensagem entra em negociação com as condições particulares dos receptores, utilizamos as abordagens que, em alguma medida, falam sobre do lazer como metodologias de inclusão. Para

determinar a posição de oposição<sup>91</sup>, quando o receptor interpreta a mensagem segundo uma estrutura de referência alternativa.

### *Sentidos preferenciais do lazer*

Ao tomarmos como referência o sentido do lazer como direito social, tivemos uma fala no GF4 que mostra que, no curso de Capacitação, o lazer foi mencionado como direito social.

CN1 - Eu não lembro certinho não, mas eu lembro que eu achei legal do curso citar o lazer mesmo, porque o lazer é tão importante quanto o esporte, que a gente... o esporte educacional. Porque o lazer, ele é um direito de todos. E eu acho que através do lazer a gente aprende muita coisa, e muda muito a realidade de alunos. Então achei interessante citar o lazer assim no curso. (Caderno de fontes, GF4, CN1, p.xxx).

A CN1 do GF4 nos orienta que a Capacitação presencial foi mediadora para o entendimento do lazer como direito social. Sua fala, entretanto, não teve propagação no GF4, os demais CNs conduziram suas falas em diferentes sentidos. O curso de Capacitação apresentou esse tema como indicado pela CN, mas o sentido dele não foi compartilhado pelo grupo. Tentamos entrevistar a CN1 do GF4 depois da coleta, mas não conseguimos um agendamento.

Exibimos agora o sentido do lazer como fenômeno moderno, lugar privilegiado da busca pelo prazer, cujas atividades são culturas vividas no seu sentido amplo<sup>92</sup> e que se articula aos tempos livres das obrigações. O documento do PST apresenta a temática de educação para e pelo lazer, abordam os interesses culturais do lazer, além de apresentarem uma preocupação na inclusão das minorias sociais. Melo, Brêtas e Monteiro (2009, p. 50) orientam:

<sup>91</sup> Na posição de *oposição*, a teoria de Hall (2003) aponta para um receptor que entende a proposta dominante da mensagem, mas a interpreta segundo uma estrutura de referência alternativa. Na descrição dos sentidos do lazer com referência no grupo focal, vamos utilizar aqui as abordagens que não se assemelham à posição dominante ou negociada. Vimos que em algumas falas dos CNs estes se baseiam na sua realidade para responder à questão (o que é ótimo, mas é outra referência). Como em: “CN1 - Eu tenho costume de fazer, na minha prática, uma aula determinada com cronograma, uma aula determinada com o que eles possam fazer, eles mesmos determinam partindo do lazer. Assim que eu consegui interagir. Até como forma de moeda de troca. SPR - E aí você acha que isso vai de acordo com o que o ministério fala da capacitação, não vai de acordo? Como é que você vê? CN1 - Vai de acordo com a minha realidade na escola. Que é isso que eu entendo que é o mais interessante. O que vale são os alunos, no meu entendimento.” (Caderno de fontes, GF3, CN1, p. xxx). Diferentemente, quando abordamos o sentido do lazer tomando o uso de questionários e o filme *Fundamentos do lazer*, acreditamos que contemplamos a descrição do autor, pois, nessa coleta, os CNs assistem ao filme identificando a proposta do ME, e só após, respondem ao questionário.

<sup>92</sup> “Não se trata somente de atividades artísticas, englobam os diversos interesses humanos as diversas linguagens.” (MELO; BRETAS; MONTEIRO, 2009, p. 50).

Sempre buscar atividades prazerosas para envolver nosso público alvo; evitar reproduzir a lógica do chamado esporte de alto rendimento; buscar fazer uso das atividades prazerosas não significa abandonar a perspectiva de formação, tão pouco fazer exatamente o que o público quer, mas estabelecer diálogos nos quais possamos apresentar alternativas de experiências que podem ser prazerosas, ainda que não conhecidas pelos envolvidos em função de uma série de razões sociais.

Tais orientações nos auxiliaram a identificar os sentidos nas falas dos CNs do GF4.

CN5 - O lazer é um tema transversal, né, ele tá nos vários conteúdos. E na capacitação foi alcançado alguns teóricos ali, os... os mineiros não falou dos 3Ds não, os movimentos, descanso. Mas é trabalhar a perspectiva de educar a criança, o adolescente para depois, no tempo livre, ele fazer uso daquilo ali, tá aprendendo no Segundo Tempo. Porque não é o esporte em si, não é o esporte competitivo, o Segundo Tempo tem a forma de aplicar o seu conteúdo, tem seu objetivo. E aí, juntando isso com o lazer, acho que é preparar o menino pro tempo livre dele. No fórum de discussão eu coloquei isso aí. Inclusive eu trabalhei no meu núcleo, até como forma de solucionar falta de material, falta de infraestrutura pra trabalhar em outras modalidades, dimensões e lazer. E aí a gente foi, a gente fez cinema, pra trabalhar esse sentido do lazer cultural. A gente foi também... a gente fez agora nesse último festival um videogame, pra trabalhar a questão do virtual. Teve um dia que eu cheguei e joguei revistas, joguei livros, pra trabalhar a questão do lazer intelectual. Foi uma coisa que eu trabalhei. Foi legal essa questão do lazer. (Caderno de fontes, GF4, CN5, p. 290).

O CN5 do GF4 demonstra reconhecimento de teorias divulgadas em Melo, Brêtas e Monteiro (2009). As teorias de Jofree Dumazedier<sup>93</sup> são citadas em sua fala e complementadas com o conteúdo virtual descrito pela pesquisadora Gisele Schwartz (2003), bem como as teorias de educação para e pelo lazer de Nelson Carvalho Marcellino(1978)<sup>94</sup>. Para ela, o objetivo do PST tem uma forma relacionada à metodologia de aplicar o conteúdo diferente do esporte de rendimento, e essa diferença propicia uma educação para os tempos livres das crianças e dos jovens participantes do Programa.

A fala que expõe o PST como um lugar privilegiado de educação para o lazer das crianças e dos jovens participantes, colocada pelo CN5 na primeira fala, ressoa nas falas dos outros CNs presentes como exemplo:

CN8 – E aquilo ali ela já vai levando pra vida dela, ela vai aprendendo, vai fazendo algumas atividades talvez não dentro do específico lazer, mas aquela

<sup>93</sup>Jofree Dumazedier foi um sociólogo francês que influenciou as teorias do lazer no Brasil, entre suas reflexões deixou a ideia do lazer ligado aos 3Ds (descanso, divertimento e desenvolvimento), além de desenvolver as categorias dos seis conteúdos do lazer: físico; artísticos; sociais; intelectuais; e manuais (1976).

<sup>94</sup>Nelson Carvalho Marcellino é estudioso brasileiro que se dedicou às pesquisas no lazer. Tem uma vasta obra sobre os estudos de lazer e trabalhou com grupos de estudo e montou encontros e seminários nacionais sobre o tema.

atividade que ela tá fazendo ali, só dela tá participando, divertindo, alegre, elas tá já tendo lazer dessa forma.

CN4 – No Caic, por exemplo, eles marcando de jogar dodgeball também. Então, assim, eu vejo que foram atividades que dentro do nosso núcleo foi trabalhado e que eles levaram pro momento de lazer deles. Então foi algo que foi proveitoso, que deu prazer e que de forma espontânea passou a fazer parte da vida desses meninos.

CN2 – Eu concordo, até porque as atividades do Segundo Tempo, os alunos não são obrigados a ir. Então, de uma certa forma, se eles estão querendo ir participar num determinado horário eles já estão fazendo alguma coisa que é prazeroso pra eles, que tá relacionado ao lazer. Porque eles não são obrigados a ir. Eles estudam, por exemplo, de manhã e vão pro programa à tarde porque eles querem. E se eles querem, de uma certa forma, tá ocupando o tempo livre deles, porque eles podiam tá fazendo qualquer outro tipo de atividade. E é o que vocês falaram, a gente trabalha o esporte, mas a gente trabalha o esporte... tem outras formas, não precisa ser só o fundamento e a técnica. A gente faz várias atividades com ludicidade pra trabalhar a modalidade e que desperta o interesse deles e, com certeza, todos eles... igual, os meus também relatam que no final de semana, igual acabou, eles falaram que sábado vão encontrar pra fazer alguma atividade que eles fizeram. Eles falam: “Ah, nós vamos jogar uma queimada lá na rua e tudo”, então a gente, mesmo, às vezes, não percebendo, todas as atividades que a gente faz, eu acredito que está motivando e despertando o interesse deles pra eles aproveitarem o tempo livre deles. Eu acho que acontece isso muito assim. Até a gente nem percebe, é uma coisa assim que é no dia a dia mesmo.

CN3 – Eu ainda não tive tempo de trabalhar com os meninos essa questão do lazer porque a gente tá começando agora as atividades lá. Mas eu vejo, no curso, abordou de forma muito interessante, principalmente o educar para o lazer.

CN6 – Acaba que as aulas do Segundo Tempo também, a gente vê que os alunos vai com uma outra forma de pensar nas aulas. Que ali, quando eles tã na educação física mesmo, que é dentro da escola, ali eles têm que... praticamente é obrigado, igual a CN2 falou, eles é obrigado a participar das aulas de educação física pra poder passar no final do ano. Já nas aulas do Segundo Tempo não, ali eles vão lá como um lazer mesmo. Ali é um esporte pra eles educacional. Eles vão tá vivenciando aquele esporte que futuramente eles não vão poder vivenciar ou não vivenciou na escola. (Caderno de fontes)

Nesse jogo dialógico do GF4, retiramos a fala da CN1 que se propôs a questões que interpretamos como sentidos negociados do lazer, recortamos as falas indicativas do que aparece com os sentidos preferenciais<sup>95</sup>. Percebemos que a CN2 coloca uma fala que dá o sentido de lazer que é aproveitar o tempo livre, e que o PST é um programa que educa para o lazer, pois ele constitui um acervo de atividades que podem ser vividas em outros tempos e também ali no núcleo. Para a CN2 o PST é uma ação de lazer, que se aproxima do conceito de Melo, Brêtas e Monteiro (2009).

<sup>95</sup> Ao nosso ver, aqui especificamente maculamos a ideia de Martin-Barbero (2009) que vê como frutíferas a análise de todas as combinações textuais possíveis pelos sujeitos. Martin-Barbero tenta mapear como os movimentos sociais, instituições, ritualidades e técnicas compõem nos seus formatos múltiplos textos que são reorganizados pelos sujeitos. Em nossa lógica comprometida com a organização didática dessa pesquisa, privilegiamos uma tentativa que é: *manter uma corrente discursiva que aparece no grupo focal recortando a ideia dos CNs e retomando essas ideias em outras categorias*. Cabe então ao leitor articular como os CNs, mesmo seguindo em alguma medida a corrente discursiva, criativamente articulam sentidos múltiplos sobre o lazer. As falas são poderosos mosaicos, ou como preferem outros, bricolagens textuais.

A CN2 apresenta a ideia de ludicidade que não se articula ao texto referência, mas vale lembrar que em diferentes momentos do livro de Oliveira e Perim (2009)<sup>96</sup> e nos livros do Recreio nas Férias essa temática aparece. Desse modo, percebemos que a fala da CN2 articula diferentes abordagens, como a fala de todos os CNs, que se organizam produzindo um novo texto. Mas conseguimos reconhecer nos conceitos do CN4 e a CN2 parte da abordagem que é divulgada no texto de Melo, Brêtas e Monteiro (2009) no GF4.

A aproximação que a CN2 e o CN4 do GF4 fazem do conceito preferencial nos chamou atenção. Como se deu a apropriação do conceito de lazer desses dois CNs? Tal pergunta nos levou a formular uma entrevista com os CNs, e a CN2 é também nossa entrevistada CNC1, e o CN4 é nosso CNC2. Quando, em entrevista, foi solicitado que eles mapeassem a origem dessa ideia<sup>97</sup>, ela, CN2 a dedicou às suas aulas de graduação em Educação Física assim como o CN4 que é nosso entrevistado CNC2.

### *Sentidos negociados do lazer*

A grande maioria das falas sobre lazer apresentadas são negociações. Penso que esse fato se articule à teoria de Martin-Barbero sobre as diversas fontes comunicativas culturais que disponibilizam informações que são articuladas pelos CNs e geram versões inéditas e criativas sobre os sentidos do lazer. Essa categoria é a nossa preferência, pois ela indica no nome as possibilidades inovadoras de usos e sentidos do lazer que os CN trazem consigo.

CN1 – Ah, eu acho que é igual muito assim que a CN2 falou, que por não ser obrigatório, o programa Segundo Tempo, eles vão porque querem mesmo, acho que ele já tá inserido lazer. Mas eu fico pensando assim, igual quando eu dou futsal pra eles, será que aquilo ali tá sendo um momento de lazer pras meninas? Elas fazem, mas será que tá sendo um momento de lazer pra elas? Aí por isso que eu uso muito a atividade complementar. Porque aí elas já estão mais dispostas a fazer uma brincadeira, não só inclui futsal, mas que seja mais lúdico pra elas poderem tá participando. Nem toda atividade que eu dou lá no meu núcleo vai ser prazerosa, vai ser um momento de lazer. Igual o basquete também, eu dei e muitos não queriam fazer porque não tem, não gostam, não tá adaptado, então tudo tem que ser conversado. Aí eu fui pensando, se algumas atividades que eu passo é realmente um momento de lazer ou não pra eles. Eu acho que tem que ser mais trabalhado o fato do lazer

<sup>96</sup> Relembramos que esse é o livro que contém um grupo de artigos, incluindo Melo, Bretas e Monteiro (2009), de diferentes autores e que fundamenta o trabalho com o PST e o Esporte Educacional.

<sup>97</sup> Conforme a metodologia dessa entrevista e da entrevista do CNC2 que é o CN4 desse GF4, eles foram contactados pela pesquisadora e informados da questão que seria feita com antecedência da coleta da entrevista. Esse fato deve-se à tentativa de fazer o sujeito pesquisado organizar seus processos de busca de memórias que ajudem a revelar essa fonte. E, ao nosso ver, foi uma intervenção interessante, pois as entrevistas foram breves em função da organização da resposta gravada.

dentro lá do núcleo e como eles vão praticar lá fora. (Caderno de fontes, GF4, CN1, p. 294)

A CN1 do GF4 concordando com a lógica de que o PST é um programa de lazer por se inserir no tempo disponível e na não obrigatoriedade da presença nos núcleos, se questiona sobre o conteúdo apresentado pelo núcleo (futsal) para um determinado grupo (as meninas), pensando se ele é um referencial da cultura de identificação desse grupo. Ela consegue articular, tal qual o texto de Melo, Brêtas e Monteiro (2009), o tempo, a busca pelo prazer e a atividade cultural para refletir sobre a capacidade de proporcionar ou não o lazer. A distância pequena, que vemos entre a fala da CN e o texto referência é a CN1 do GF4 acredita que só é lazer se a atividade for prazerosa, e, para o texto referência, o lazer é lugar privilegiado da busca pelo prazer, não necessariamente esse prazer se efetiva, pois no lazer também existe tensão e disputas ideológicas. Isto é, o lazer não é o lugar garantido do prazer. E essa distância provoca tensão e rearticulação no sentido de lazer da CN1, pois ela afirma que “tem que ser mais trabalhado o fato do lazer dentro lá do núcleo e como eles vão praticar lá fora.” (Caderno de Fontes, GF4, CN1, p. 294).

No GF3 foi difícil mapear a ordem das negociações pelo próprio contexto que esse convênio apresenta. Vale lembrar que o convênio da Prefeitura de BH acontece o programa piloto PST/Escola Integrada, que organiza o núcleo dentro da escola, ou em espaços definidos pela escola, numa conformação de tempo que obriga a permanência das crianças e dos jovens no contra turno nesses espaços. Esse contexto auxilia na conformação dos sentidos de lazer, que coloca em pauta a discussão sobre lazer e obrigatoriedade, e lazer e as metodologias de ensino do esporte educacional.

CN2– Bom, no vídeo, né, sobre a capacitação, o lazer é tratado... primeiro é dividido o tempo que você tem de lazer e não lazer, né? É tratado lazer como toda atividade que foge de uma rotina específica e de ordenação, de imposição. Então lazer é uma coisa escolhida ao invés de ser imposta. E geralmente acontece o tempo... extra trabalho, extra escolar. Ou no caso do ambiente escolar, tem alguns fatores que contribuem pra ser caracterizado entidade como de lazer, por exemplo, a não imposição. Na nossa realidade do Segundo Tempo, a gente inclui as atividades nos planos de aula, mas elas não são especificamente de lazer, elas têm um motivo pra gente, professor. Nós, professores. O aluno absorve aquilo como um momento de lazer muitas vezes, por exemplo, quando você vai trabalhar um futsal, uma peteca, um tênis de mesa, um basquete, ele absorve aquilo como um lazer. Mas quando você injeta na aula alguma estrutura que leve em conta, por exemplo, uma técnica, o aluno já não quer fazer com a mesma proposta de lazer. (...)Então tem essa, na minha opinião bate um pouquinho que é o lazer digno lá da capacitação, vendo aquele vídeo aula do Segundo Tempo e um lazer, de fato, da nossa aula. (...) Já que, tem falado no vídeo aula, não é boa professora. Mas eu me identifico com a proposta dela. Mas eu nem sempre tenho facilidade de incluir o lazer na aula ou o aluno tem que saber que é só lazer.

CN10 – Quando eu vou aplicar a mesma didática dos meus alunos, até quando eu entrei no Segundo Tempo nessa escola, eles fechavam muito a cara quando a gente ia com as atividades. Tinha que ter uma programação toda a seguir. Eles queriam pegar a bola, brincar, eles não queriam essa coisa de: “Ah, tem que fazer fila pra poder chutar a bola no gol”, você tá

entendendo? Eles não gostam disso. Até hoje eu sinto um pouco de dificuldade quando eu tenho que aplicar uma atividade diferente, que eles não estão acostumados, não conhecem, até eles pegarem o gosto pela aquela atividade. Então, assim, como o CN1 falou, acaba que a gente tem que se desdobrar um pouco. Ah, todo dia quando eu chego na aula: “o professor, vai ter tempo livre?”, primeira coisa que eles falam. Por que esse tempo livre? Seria o tempo de lazer deles mesmo. Porque a aula pra eles, eles não consideram um lazer. Eles me pedem um tempo livre todas as vezes. Então o que eu tenho que fazer com eles? “Oh, primeiro eu vou passar a atividade que eu tenho e dependendo como é que for o comportamento da turma eu vou deixar tantos minutos com atividade mais livre”, que aí ele vai subir na árvore, dar cambalhota, brincar de bola, entendeu?

CN1 – Nesse momento é disponibilizado no Segundo Tempo, no contraturno escolar, atividades variadas da escola integrada, oficinas variadas. Dentre elas o Segundo Tempo é oferecido. Na verdade nós, geralmente, conseguimos essas reposições. Não tá sendo oferecido atividades não. Sua atividade é esta, tá entendendo? Ela não vai bater com lazer, [ininteligível 00:40:38] contraturno escolar, sem proposta definida, é o caso diferente do lazer. (Caderno de fontes, GF4, CN2, CN10, CN1, p.290)

As três falas acima selecionadas e editadas do GF4 são trechos que representam os debates do formato empregado pelo PST/Escola Integrada conformando o sentido de lazer dos CNs que trabalham nessa realidade. Esse jogo de produção do sentido obriga os CNs a fazerem operações lógicas como na fala do CN2, que articula o tempo de lazer com atividade que ‘foge da rotina’ e não uma imposição. O lazer apresentado num contexto de “não imposição”, ou não obrigatoriedade, relacionado ao tempo livre, ou ‘tempo de lazer’, são discursos que se assemelham ao texto referência (MELO; BRÊTAS; MONTEIRO, 2009). Para o CN2 articula-se aos sentidos do texto referência o discurso do de ‘fuga da rotina específica e de ordenação’<sup>98</sup>, e aqui temos uma nova versão do sentido de lazer que justifica, por exemplo, pensar as atividades especiais como festas e passeios como atividades de lazer. Porque o CN2 considera que o lazer acontece num momento “extra-trabalho e extra-escola”, logo ele tem de encontrar um caminho lógico para apontar sua existência dentro da instituição escolar. A saída é pensar nas atividades que culturalmente são vividas nos tempos de lazer como futebol, peteca etc.. A questão é que, como a CN1 do GF4, o CN2 atribui ao lazer a característica prazer como premissa, desse modo, ao verificar como as crianças e jovens se comportam quando ele “injeta na aula alguma estrutura que leve em conta, por exemplo, uma técnica” ele conclui que o lazer não se realiza.

<sup>98</sup> Em Melo, Brêtas e Monteiro (2009), existe a articulação do PST como um programa de lazer e ele considera que deve existir uma rotina nesse programa de lazer e se deve levar o público a buscar diferentes atividades. Para os autores, os CNs devem dialogar tendo em vista apresentar alternativas de atividades e o programa deve ter normas e regras que devem ser seguidas com cuidado, pois o PST não deve virar um espelho da escola. (p. 54)



Tal sentido de lazer leva os CNs a terem de se “desdobrar”, como diz o CN10, para manterem as crianças e os jovens com “o gosto pela atividade”, que é o que dá a perspectiva que existe lazer nos núcleos. Se por um lado esse sentido de lazer como prazer provoca esse desconforto nos CNs; por outro, ele leva alguns CNs como o CN10 a fazerem negociações com as crianças e jovens do PST para ver realizado o lazer como prazer.

A característica mencionada acima não é um problema para o CN1 do GF4. Ele, ao mudar o sentido de lazer que estava em curso no GF4, apresenta que, dentro do PST/Escola Integrada, onde a escolha não é dada às crianças e aos jovens participantes, não existe lazer. Para ele o lazer está mais articulado à ideia de escolha e não obrigação que o sentido que articula lazer ao prazer.

A nosso ver, esse trecho do diálogo do GF4 (é interessante ler o diálogo inteiro e como esses elementos aparecem de várias formas) mostra que, se os fatores constituintes do lazer se movimentam pelas linhas do prazer, tempo, atividade e obrigação/escolha, as aproximações e afastamentos que os CNs vão fazendo sobre essas linhas promovem seus sentidos de lazer e suas formas de atuar com ele.

Outro sentido de lazer que compreendemos como negociados são os que dão elementos para trabalhar a prática como inclusão. Debatido no GF1, para os CNs, o lazer tem características associadas a não obrigação; tempo de distração; atividades de satisfação; prazer; diversão; liberdade de expressão; atividade sem cobrança; sem focar nada; escolha.

CG1 - Eu acho que é fazer algo que não é a obrigação, um tempo de distração, de fazer alguma coisa que se satisfaça.

CN3 - É, se sentir bem, fazer algo que te dá prazer, que você tá lá com prazer e faz com prazer, que você se sinte bem no local, que você tá divertindo, seja fazendo esporte, seja conversando com alguém, alguma coisa que dá prazer.

CN1 - É essa liberdade de se expressar perante todos, sem se sentir constrangido, nada, se sentir bem naquilo que você tá fazendo.

CN4 - Eu acho que é atividade sem cobrança, sem focar nada [ininteligível – 00:18:19]. Eu vejo a resposta deles, eles tão fazendo, eles tão curtindo, tão todos participando, tão rindo, eles tão brincando, como é que é isso, aí eu tenho essa resposta deles, acho que o lazer mais vai ser isso, mas sem cobrar nada, sem exigir nada, ah, corre direitinho... não, uma coisa mais...

CN5 - Eles tão indo ali porque eles querem, porque eles gostam, não por obrigação, o lazer é isso. (Caderno de fontes, GF1, p. 266).

Se articularmos os temas conforme pequenas categorias, temos: Tempo (tempo de distração); Não obrigação (escolha); Prazer (prazer; diversão) e Sem focar nada (liberdade de expressão; atividade sem cobrança; atividades de satisfação). Pelo contexto das respostas do GF1, a categoria “sem focar em nada” referencia as falas que representam a ideia que a CN4 do GF1 colocou anteriormente:

CN4 – Também envolve bastante o lazer na hora das atividades, tanto que todas as aulas têm brincadeiras, têm esses jogos, até mesmo quando eu vou ensinar alguma coisa do handball, de vôlei, faz alguma coisa voltada pro lúdico, a ideia é mais essa mesmo, não tanto na técnica, ah, chuta, levanta a cabeça, não sei o que... não, nada disso. Às vezes, a gente cobra alguma coisa pro movimento sair legal, pra algo poder render também, porque, senão... mas é muito interessante essa parte do lazer, muito mais do que... igual, eu falei pra eles ontem isso, eu não tô querendo formar atleta, eu não sou professora de futsal de vocês, nada de vocês, a ideia aqui é outra mesmo, eu acho que eles entendem. (Caderno de fontes, GF1, CN4p. 266)

Para a CN4 não focar na técnica esportiva é possibilidade de deixar as crianças e os jovens participarem sem cobrança de execução de um padrão de movimento, que se assemelhe ao do auto-rendimento. Por essa razão associamos a ideia de “sem focar em nada” ao sentido de atividades de não obrigação e reconhecemos que essa é uma questão importante no GF1.

No GF1 o sentido do lazer caminha sobre as mesmas linhas do GF4, (atividade, não obrigação, prazer, tempo) mas com enfoques diferentes. O tempo não é um problema para esse grupo, visto que as ações acontecem em diferentes espaços da cidade de Sabará e no contra-turno escolar. Os CNs não têm um vínculo organizacional com as atividades escolares, então o tempo e espaço do PST são disponibilizados para as crianças e os jovens.

E quando questionados sobre o lazer, os CNs associam à prática de incluir:

CN1 – Trabalhar realmente a inclusão, isso que você tá falando, a inclusão, você incluir o aluno, tentar realizar as atividades o máximo possível pra que todos participem dessa forma de lazer, dessa forma recreativa mesmo, lúdica, disseram muito desse lado lúdico da criança, dessa forma que eu sei. (Caderno de fontes, GF1, CN1, p. 260).

O CN1 aborda diferentes temas que se articulam ao lazer como: inclusão, forma recreativa e ludicidade. A inclusão se assemelha a uma metodologia da aula, é enaltecida pela capacidade que o CN tem de alterar as atividades com a mutação de regras, técnicas, espaços e materiais para fazer participar pessoas que não conseguem se relacionar com as regras anteriores. A recreação e a ludicidade, no sentido da CN1 são sinônimos de lazer. Os sentidos de lazer da CN1 são considerados sentidos negociáveis porque entendemos que o CN deve organizar a aula para fazer a participação de pessoas que não se encaixam em regras de funcionamento nos quais os núcleos acontecem. Esse movimento de fazer crianças e jovens participarem se assemelha à ideia de uma prática esportiva que garante o direito ao esporte educacional. Mesmo que o CN1 não assuma

esse sentido de lazer, ele atua promovendo-o. Seu distanciamento dos textos referência se dá pelo entendimento diverso sobre o sentido de ludicidade e recreação.

Vale lembrar que para Gomes e Pinto (2009)<sup>99</sup> a recreação é uma metodologia que surge nos Estados Unidos da América do Norte (EUA) e se difunde aqui no Brasil pelas ações ligadas “aos setores públicos federais, estaduais e municipais, assim como sindicatos e instituições sociais como a Associação Cristã de Moços (ACM) e o Serviço Social do Comercio (SESC).” (GOMES; PINTO, 2009, p. 74). A recreação foi um movimento importante junto com o esporte para institucionalização do lazer no Brasil, mas, no texto referência, ele não se apresenta como sinônimo de lazer.

Como já apontado no GF1 o sentido do lazer se vincula à metodologia de atuação. Para o CN3, o fato da aula ampliar suas possibilidades de movimento, ou seja, não fazer o uso da técnica do movimento conforme os padrões do alto rendimento assegura a presença do lazer no núcleo. Para esses CNs, a forma da atividade (sem cobrança de técnica) é a garantia do prazer que se articula a promoção do lazer.

CN3 – Eu entendo que seja... a forma de a gente trabalhar com os alunos, não cobrando eles a técnica, fazer tudo corretamente o que a gente sabe, mas uma forma que dá pra todos entenderem, todos participarem, independente se é obeso, se tem alguma deficiência, então, é pra tornar a atividade com prazer, eles fazerem a atividade, se divertirem na atividade e não deixando de fazer o esporte, o lazer do PST pra mim é isso, eu entendo isso. (Caderno de fontes, GF1, CN3, p. 192).

O CN3 de GF1 aborda a ideia de técnica esportiva como associada a um padrão, usualmente esse padrão é a técnica do esporte de alto rendimento. Falar de técnica pode ter diferentes interpretações, e para o GF1 é um elemento constitutivo do lazer. Este só acontece se todos os diferentes grupos sociais participarem das atividades. Essa é a linha prioritária desse GF1, o lazer como metodologia de ressignificação da técnica como signo da linguagem esportiva.

O esporte é linguagem, e uma questão é, pelo saber/fazer algum gesto esportivo, as pessoas se encontram para jogarem e partilharem momentos juntas. Conforme Lopes (2001, p. 11), na técnica há “modos de perceber, ver, ouvir, ler, aprender novas linguagens, novas formas de expressão de textualidade e de escrituras”. De acordo com a autora, entendemos também que o gesto técnico do alto rendimento está associado à ideia de rendimento (menor esforço e maior produção de scores), mas também se

---

<sup>99</sup> A professora Leila Mirtes Pinto é também uma das autoras do livro *Recreio nas Férias e incentivadora da abordagem do lazer como direito social*. Por essa razão usamos esse outro artigo como referência do entendimento de recreação e estabelecemos as distâncias de sentido.

articula a criatividade e a arte de se movimentar. A técnica e sua produção têm reinterpretações locais e o PST da cidade de Sabará tem um potencial para essa ressignificação. Percebemos que o CN3 consegue manusear o saber/fazer do movimento esportivo, ou seja, as técnicas esportivas usualmente associadas ao esporte de alto rendimento, são reproduzidas em novas técnicas de participação de crianças com outras habilidades. E essa metodologia que promove a produção de releituras da técnica esportiva, o CN3 chama de lazer.

A CN5 nos explica: “É, pra mim é tudo que eles falaram, é lazer voltado ao pedagógico, você não exigir, porque nós não estamos formando pra ser atleta e sim a gente tá ali pra ensinar a eles a Educação Física em tudo, todos os conteúdos, mas voltado pro pedagógico e no lúdico.” (Caderno de fontes, GF1, CN5, p. 194).

A CN5 do GF1 aborda que o lazer é voltado para o pedagógico, mostrando que ele é educacional para ensinar a “Educação Física em tudo”. O lazer é instrumento de educação capaz de promover funções atribuídas pelos CNs. A CN5 mostra que o lazer é voltado para o pedagógico e para o lúdico.

A questão da ludicidade é um eixo difícil dos nossos textos referências para dizer da aproximação e distanciamento do sentido do GF1 junto ao ME. É complexo inclusive tratá-lo como eixo do lazer, pois de acordo com a CNB1, o sentido de lúdico para a CNB1 é a metodologia de transformar a atividade em jogo e brincadeira. O que na lógica de categorias, colocaria o lúdico como o caminho para realização do esporte educacional.

Quando tomamos o que alguns CNs apontam sobre ludicidade, parece-nos que eles a associam à metodologia de trabalho, tal qual associam o lazer. Segue a descrição que a CNB1 faz do trabalho com ludicidade:

SPR – E o que você chama de atividades lúdicas, assim, qual é a diferença de uma atividade não lúdica pra uma atividade lúdica?

CNB1 – Olha, atividade lúdica eu considero aquela atividade que ela usa como base um jogo ou uma brincadeira, a atividade não lúdica seria uma atividade mais sistemática dentro daquilo que eu tô propondo.

SPR – Na prática, por exemplo, o que seria uma atividade não lúdica?

CNB1 – Vou dar um exemplo: por exemplo, eu tô trabalhando futebol lá no Segundo Tempo com os meninos, uma atividade pra mim não lúdica de passe, vou trabalhar o passe com eles hoje, seria aquela atividade que eu toca pro outro, sem nenhum objetivo, "vamos treinar o passe", pra melhorar a técnica, né, um toca pro outro, agora quando eu coloco uma atividade lúdica, por exemplo, o bobinho, que já é uma atividade que você trabalha o passe, só que é uma atividade que eu considero lúdica porque é um jogo, é uma brincadeira, onde um tem que tentar tomar a bola dos outros e eles estão trabalhando o passe da mesma forma, então dentro da atividade eu posso especificar o tipo de passe que eu quero, "quero o passe com a parte interna do pé", entendeu, da mesma forma que eu faria em uma atividade mais

sistemática, então eu costume, eu, no meu conhecimento, tomo como base atividades de jogos e brincadeiras como atividade lúdica. (Caderno de fontes, ENTCNB1, p. 271).

A CNB1 informa que essa relação se articula à forma de ministrar e preparar uma atividade. Para ela, ao transformar uma atividade cujo objetivo é treinar a habilidade em um jogo popular, por exemplo, a inserção do elemento de competição e de popularidade da atividade, ela promove o lúdico. O sentido do lúdico, tal qual no lazer do GF1, relaciona-se com a metodologia de ressignificação da técnica como signo da linguagem do jogo e do brincar. O sentido de lúdico para a CNB1 é a metodologia de transformar a atividade que não vivida como o jogo em jogo e brincadeira.

Quando tomamos os textos referência do ME: o do Secretário Nacional de Esporte Educacional do ME, Júlio Filgueira, no ano de 2010, e o de Melo, Brêtas e Monteiro (2009), nesses a ideia de lazer aparece com sentidos diferentes. Em Filgueira (2009) o então Secretário Nacional de Esporte Educacional do ME, Júlio Filgueira, aponta que o objetivo do Programa Recreio nas Férias é promover o lazer e o lúdico no PST de modo “explícito e organizado no período das férias escolares” (p. 13). O Secretário naquele momento também entendia que o lazer, lúdico e recreação “serão tratados não somente como elementos que perpassam a abordagem pedagógica, mas também como elementos da vivência, ou da iniciação esportiva” (p.9). Nesse primeiro caso, o lazer é entendido como uma promoção que acontece num período definido, as férias escolares. É um tempo que auxiliaria a organização do PST junto ao calendário escolar, visto que no período de férias escolares as escolas têm outra estrutura de funcionamento. Os tempos escolares e de obrigação seriam complementados com atividades as atividades esportivas do PST e alinhadas ao tempo das férias haveria um programa com outras características relacionadas ao lazer, o Recreio. Tal abordagem, mostra que tipo de atividade se articula ao período sério, e quais tipos de atividades se articulam ao período “de melhor expressão do lúdico” (FILGUEIRA, 2009, p. 9).

No documento Melo, Brêtas e Monteiro (2009) o termo “lúdico” não é utilizado e não parece operar com o entendimento conceitual vigente de lazer como fenômeno moderno. Nesse segundo caso o entendimento dos autores é que o PST é um programa de lazer porque funciona em tempos disponíveis ou livres das obrigações com atividades entendida como lazer para as crianças e os jovens. O lazer não teria o momento das férias para existir, as atividades promovidas pelo PST são em si atividades

de lazer. O Recreio nas Férias seria uma ação complementar, ou parte do PST, que organiza outros tipos de atividades de lazer.

Desse modo, duas ideias diferentes organizam a linha do tempo de lazer. Essa ampliação dos conceitos divulgados pelo ME, desafia a proposta de organização dos sentidos dos CNs em relação as do ME. Propomos assim chamar de negociadas as falas dos CNs que se aproximam desses dois conceitos, mas que sugerem, ou se opõem, em alguma medida com as expostas pelo ME.

No GF2 temos as seguintes falas que dão sentido ao lazer:

CN5 – Um momento da criança descontrair, pra ela fazer, assim, não o que ela quer sem regras, mas o que ela quer, mas tem uma regra a seguir, mas é um momento pra ela descontrair, uma descontração...

CN2– Sem obrigação.

EST2 – É um tempo livre pra elas serem... [fala muito baixa – 00:12:15], sem ter aquela obrigação de fazer.

EST1 – É, eu acho que é tudo fora do que ela já tem que fazer, que é uma obrigação pra ela, é tudo que ela tira o tempo livre pra ela fazer.

CN1 – Diversão.

CN3 – Eu acho que é uma coisa que dá prazer fazer.

CN2-- É isso mesmo. Tudo que é prazeroso, lazer é tudo que é prazer, tudo que é prazeroso, na verdade, o seu trabalho, se for prazeroso, tem como você transformar o seu trabalho, seu cotidiano, fugiu a palavra agora, as atividades diárias, se você fizer com prazer, vira um lazer, seu próprio trabalho vira um lazer, se tem prazer. Isso é importante, tanto pras crianças quanto pra nós, durante as aulas, não adianta a gente querer dar aula se a gente não tem prazer em dar aula, a aula, com certeza não vai ser boa. (Caderno de fontes, GF2).

Descontração, tempo livre, sem obrigação; prazer; diversão. Aqui também é possível operar com o tempo; obrigação; prazer. Embora as atividades culturais e suas formas estejam fora da descrição primeira do grupo, quando perguntamos como eles realizam o lazer nos núcleos, os CNs dizem sobre as atividades e metodologias. As metodologias apontadas para encarnar esse sentido de lazer são “Sair da rotina do núcleo”, promover visitas e ações em outros espaços da cidade ou das cidades vizinhas, pique niques, festas de aniversários. No GF2, saída da rotina é apontada pelos CNs como aproximações com o lazer, ou seja, as atividades que acontecem sempre no mesmo espaço, hora, local, com conteúdos similares quando modificadas em alguma de suas características podem produzir um evento de lazer.

Mas o CN6 questiona sobre essas metodologias de lazer promovidas pelos demais CNs desse grupo.

CN6 – Aí eu fiquei curioso, mas eu fiquei com vergonha de perguntar, entendeu? E aí, vocês tão falando, às vezes, eu fico pensando o seguinte, como fazer isso? Como sair do cotidiano, exemplo, às vezes, você tá ali dentro do grupo e você tá muito cômodo ali porque ali você tá protegido de

alguma maneira, alguma coisa... a partir do momento que você sai daquele portão pra fora, acho que a responsabilidade aumenta, você já tá... tem que ter responsabilidade sobre 20 meninos, exemplo, entendeu? Então, eu fico tentando achar alternativa, como que esse pessoal tá fazendo essas caminhadas, essas... entendeu? Caderno de fontes, GF2).

O CN6 do GF2 aceitou a concepção de lazer do grupo que aponta que lazer é “sair da rotina”, mas, no diálogo do GF2 ele indica que operar com esse sentido provoca um entrave na sua prática. O uso do lazer nesse sentido não lhe é provável em função das questões de segurança, burocracia com os pais e custos. Responsabilidades que sair da rotina com as crianças do núcleo provocam.

### *Sentidos oposição do lazer*

O CN7 do GF4 apresenta seu conceito de lazer espontâneo.

CN7 – Quando eu lembro assim do núcleo essa questão do lazer... ah, eu tenho a visão assim de quase [?] muito espontâneo quando fala do lazer. Mesmo que tem todas as teorias, eu já imagino assim, os meninos se divertindo. Eu vejo o lazer muito como alegria, sem muito compromisso, quando se trata assim das aulas dentro do programa. Então é quase deixar as aulas bem divertidas, bem alegres, que eles vejam isso como um momento de lazer. Por mais que eu tenha todos os meus objetivos já pré-determinados ali, além disso eu tenho que deixar eles contentes com a aula e poder utilizar aquele momento ali em qualquer outro momento livre que eles tiverem durante o recreio, se divertindo na rua, que eles vejam aquilo ali como um lazer. É assim que eu acho que eu gosto que eles vejam o programa, um momento de lazer, um momento que eles possam aproveitar. Onde que trabalha, entra um pouco ali da ludicidade. (Caderno de fontes, GF4, CN7, p.234).

O CN7 aponta que o lazer é espontâneo, ou seja, há uma prática produzida por uma forma desconhecida, não se consegue mapear como, ou quem, organiza a situação lazer. Por isso, é comum encontrar discursos que identificam o lazer como espontâneo, quase uma atividade “mágica” que surpreende quem observa o fenômeno. Essa situação “espontânea” é geradora de alegria e divertimento para as crianças e para os jovens. Essa alegria, possível de se ver nas atividades espontâneas, deve ser provocada pelas aulas que o CN prepara, e deve ser levada em conta mesmo que os objetivos da aula sejam outros. A aula no núcleo deve se vestir de alegria e essa sensação é o lazer. Essa visão se distâcia de ambos os textos de referência do PST, pois eles se debruçam sobre temáticas que apontam que o lazer é planejado e não espontâneo.

Na visão do ME, o lazer se organiza em conteúdos, seus objetivos levam em consideração o duplo aspecto educativo do lazer, podem contar com a metodologia de

intervenção da animação cultural, é necessário um processo formativo que promova uma postura profissional de diálogo com outros profissionais e compreensão das possibilidades de intervenção de outras linguagens. Existem outros aspectos profissionais e de planejamentos disponíveis nos documentos para a atuação com o lazer. Outro ponto que distancia esse sentido dos propostos nos textos referência é a ideia de que o lazer proporciona alegria o tempo todo, como já dito neste trabalho, o lazer nos textos referência é entendido como lugar de possíveis tensões e momentos de não prazer. Mesmo como um lugar privilegiado para encontrar alegria (e aqui associamos simploriamente alegria a prazer), pode ser que essa busca não se efetive. Desse modo, entendemos essa leitura como oposta ao dos documentos referência do programa.

Para o CN3 do GF4, o lazer pode ser interpretado como saudável, aponta que há práticas “erradas” que normalmente são associadas à rua. Essa abordagem nos fala sobre a tentativa de construir, dentro do PST, atividades que se aproximem dos valores morais de nossa sociedade, uma visão moralista. Entender as práticas de lazer como "saudáveis" indica a produção de discurso que busca eliminar práticas erradas da rua e produzir atividades que, frente ao contexto social desse grupo, promovam a questão da saúde.

CN3 – Que ao invés deles ficarem na rua aprendendo coisa errada ou, tipo assim, que tá na realidade deles ali, eles fazem coisas mais saudáveis. Vai pra escola, vai jogar bola, mostrar pra eles que tem diversas formas de lazer que tá ali pra eles fazerem, que, às vezes, eles não percebem. Então acho que vai ser muito interessante trabalhar isso com eles por causa da realidade difícil que eles têm. Então pra eles criarem uma forma de lazer mais prazerosa e saudável assim pra formação deles também. (Caderno de fontes, GF4, CN3, p.236).

Esse sentido de lazer se afasta do sentido de lazer como direito, e do lazer como fenômeno cultural moderno. O sentido de lazer como atividades saudáveis que não estão na rua e a ideia de que o PST pode criar um lazer mais saudável para a formação das crianças e dos jovens, apontam para um discurso que evidencia que o lazer deve ser produtivo, e essa produção não tem elementos da cultura da rua. Zaluar (1991) ajuda a compreender como “ficar na rua” passou a representar um “tempo perdido”. A autora afirma que a “rua” passou a representar perigo e violência, e os programas sociais viriam para tirar a criança desse espaço perigoso. Entretanto, a visão apresentada por Melo, Brêtas e Monteiro (2009) aponta que a rua pode apresentar diversas possibilidades de lazer. Sabemos que a cultura da população local é lugar privilegiado de iniciar um



trabalho de apresentação de novas possibilidades de viver o lazer. Eles apresentam a ideia do churrasco na laje para simbolizar culturas que são julgadas como subalternas, mas poderiam apresentar o skate, o parkour, a conversa com os amigos na esquina. Essas atividades podem ser entendidas como lazer e são realizadas na rua.

O sentido de lazer como saudável se distancia da lógica do esporte como direito social porque uma das premissas do direito é que “as pessoas envolvidas no projeto precisam ser respeitadas e ouvidas em sua linguagem, orgulhosas de sua cultura, reconhecidas sobre sua história, em suas identidades e em seus direitos” (PINTO, 2010, p. 15). Desse modo, as identidades e linguagens produzidas na rua, que tem a rua como expressão, devem ser valorizadas e mantidas vivas pelo PST, não é necessário que essas práticas se dobrem a valores morais de outros grupos sociais.

### **3.6.3 Vídeo de Fundamentos do Lazer e da Animação Cultural: Capacitação na Educação à Distância (EaD)**

Esse exercício de coleta buscou captar os sentidos de lazer dos CNs em relação ao vídeo *Fundamentos do lazer e da Animação Cultural*. Para captar esses posicionamentos de sujeito, questionamos os CNs sobre os seguintes elementos: acesso à temática debatida no vídeo por outras mídias; opinião que define o vídeo assistido; se conhece outros filmes com o tema abordado; contribuição do filme para a percepção sobre o tema; contribuição do filme sobre a oportunidade de aprender a trabalhar com o tema; contribuição do filme sobre o aumento da capacidade de reflexão sobre o tema; contribuição do filme sobre a capacidade de pensar soluções para o trabalho no núcleo do PST; filme está em concordância com que o CN acredita ser lazer; contribuição do filme com a capacidade de atualização profissional; contribuição do filme para mudanças de atitude no trabalho; e contribuição do filme para pensar o cotidiano do local onde trabalha. A partir dessas questões analisamos como os CNs responderam, se preferencial, negociada ou em oposição às informações do vídeo (FIG. 3).

**Figura 3 - Filme Fundamentos do Lazer e da Animação Cultural (2010) no site Youtube.**



Fonte: Acervo de Sheylazarth Ribeiro

Disponibilizado no canal Youtube na internet, o vídeo *Lazer e Animação Cultural* (23' e 42" de duração, 2010) é apresentado pela professora Ângela Bretas e trata dos temas mostrando como o PST se configura como um programa de lazer, pois acontece a partir das escolhas das crianças e dos jovens e no contraturno escolar, tempo livre dessas pessoas. O vídeo incentiva o CN a levar as teorias do lazer e animação cultural para a sua atuação no núcleo.

Sua abordagem trata o lazer como um fenômeno moderno resultado de transformações históricas do final do sec. XVIII. A Revolução Industrial tem relação com a artificialização dos tempos de trabalho. Desse modo, entender como os tempos de trabalho e não trabalho se articulam, na sociedade atual passa por debates como: conexões entre tempo de obrigação e os tempos de liberdade; tempos e atividades de lazer e seus controles sociais; e as conquistas históricas dos tempos de não trabalho ou tempo de lazer.

A professora aponta ainda as relações de gênero e o lazer, mostrando como a mulher na sociedade atual ocupa tempos de trabalho e os de não trabalho ainda são ocupados com tarefas domésticas. Essa organização social vai diretamente inferir nos núcleos do PST quanto à presença de meninas nos núcleos.

Os equipamentos culturais são outro ponto da temática mostrando as realidades da cultura brasileira, na qual os equipamentos culturais são centralizados excluindo uma grande parte da população desses espaços. E aponta ainda o tempo de lazer como um direito social e suas necessidades políticas de possibilitar a fruição desses momentos. Esse olhar fomenta o PST como um programa com potencial de fortalecer o acesso das pessoas à prática e a cultura. O lazer também contribui para o PST, quando agrega a ele debates sobre processos educacionais relacionados à cultura e à prática esportiva.

A temática lazer e a busca pelo prazer são apontadas como potencializadora da participação das crianças nos núcleos do PST, pois o lazer é um lugar privilegiado da busca pelo prazer. O lazer também potencializa entender que uma característica esportiva local pode ser negociada com o que o PST traz enquanto proposta de núcleo esportivo, ampliando o diálogo entre CN e a comunidade.

Brêtas (2010) no vídeo aponta que o esporte pode ser vivido em diferentes dimensões que não só a física, ele pode ser fruído em outras linguagens com artísticas, cinematográficas, literatura, sociais e turísticas. Mostra o duplo aspecto educativo do lazer como possibilidade do CN se tornar um mediador do ensino de outras possibilidades de vivência de lazer, bem como em um CN reflexivo sobre normas e valores que permeiam as práticas de lazer na sociedade atual. O vídeo apresenta ainda propostas práticas de como essa intervenção é possível, e como ela pode potencializar a reflexão sobre os modos de vida, dos outros e os nossos também. Aponta sobre como é licito “o não fazer nada”, referindo-se ao direito à preguiça e ao ócio apontado pelo autor Paul Lafarg.

O vídeo (2010) apresenta a obra de Jofre Dumazedier e os conteúdos culturais do lazer: físico; artístico; manuais; intelectuais; sociais; turísticos; digitais. O PST e o esporte educacional estariam diretamente ligados aos interesses físicos que comporta práticas de movimento corporal. E no núcleo, os CNs podem abrir espaços para que essas outras linguagens apareçam nos núcleos, exibindo filmes, trazendo entrevistados para conversar com as crianças, atividades artísticas etc.. O esporte é dialógico, ele conversa com a arte, cinema, outros jogos etc. Desse modo, o lazer pode ampliar a possibilidade de trabalho nos núcleos do programa.

As exposições acima indicam as temáticas e as orientações do filme. E sobre essas orientações, produzimos um questionário que foi aplicado para os CNs da cidade de Betim. Como dinâmica de aplicação, apresentamos o vídeo a 37 CNs que já haviam

passado pelo processo de Capacitação, depois de assistir ao vídeo, eles responderam ao questionário disponibilizado no Caderno de fontes (p.304), que usaremos para a discussão a seguir.

Uma questão debatida sobre o contato dos CNs com os livros e a não leitura do material disponibilizado para a Capacitação demonstrou que isso também acontece com os vídeos. Quando questionados sobre quem já havia assistido ao vídeo, 63.9% dos respondentes afirmaram que não assistiram, mas tiveram acesso ao curso de EaD. Dos 36.1% que assistiram ao vídeo, ou seja, 13 pessoas, 11 indicaram que o viram no curso de capacitação em EaD, 1 na Prefeitura de Betim e 1 não respondeu.

Depois de assistir ao vídeo durante nossa pesquisa, 33.3% dos CNs acharam o vídeo ótimo, 58.3% acharam bom e apenas 8.3% acharam regular, ninguém indicou que o filme fosse ruim. Após questionados se conheciam outros filmes da temática lazer e animação cultural, 71.4% responderam que não.

Quando indagados em uma escala de 1 a 6, em que o 1 significou “discordância total” e o 6 significou “concordância total”, temos as seguintes interpretações sobre o vídeo:

- 44,4% concordaram em grau 5 e 33,3% concordaram em grau 4 que o filme contribuiu para o desenvolvimento da sua percepção sobre lazer e animação cultural;
- 42,4% concordaram em grau 4 e 30,3% concordaram em grau 5 que, com o vídeo, teve oportunidade de aprender a trabalhar com o lazer e a animação cultural;
- 52,8% concordaram em grau 5 e 22,2% concordaram em grau 4 que o vídeo possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e trabalhar com o lazer e animação cultural;
- 38,9% concordaram em grau 5 e 33,3% em grau 4 concordaram que o vídeo promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas com lazer no núcleo de trabalho;
- 36,1% concordaram em grau 5, 27,8% concordaram em grau 4 e 25% concordaram totalmente com o conceito de lazer apresentado pelo filme sobre lazer e animação cultural;

- 50% concorda em grau 5 que o filme sobre lazer contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e se atualizar permanentemente;
- 48,6% concorda em grau 5 e 25,7% concorda em grau 4 que a forma que o filme sobre lazer trata o esporte estimula o estudo e a mudança de trabalho no núcleo;
- 40% concorda em grau 5 e 28,6% concorda em grau 4 que o filme sobre lazer contribuiu para reconhecer o cotidiano dos núcleos de trabalho.

Os dados acima apontam para uma leitura por parte dos CNs preferencial. Em sua maioria, que o vídeo contribui para ampliação das percepções sobre o lazer e o trabalhonos núcleos a partir dessa temática. Concordam também que o vídeo é importante para a atualização de seus conhecimentos e um olhar crítico sobre a realidade nos núcleos.

E quando questionados se já tinham ouvido falar sobre lazer e animação cultural, 66,7% indicaram que sim, nas disciplinas de graduação, 5,6%, em cursos de colônias de férias e 27,8% nunca ouviram falar sobre a temática.

Entendemos que o reflexo desse filme nas pessoas que o assistiram é de empatia e uma leitura preferencial sobre a temática abordada. Os índices de discordância previstos para abaixo do grau 3 não foram usados em nenhuma das questões que abordam a relação entre as informações do vídeo e a atuação dos CNs. Nosso ponto principal é a porcentagem de acessos que o vídeo sofreu pelo grupo de CNs participantes, de 36%. Consideramos esse numero baixo quando entendemos que 100% dos respondentes foram cursistas da modalidade EaD do PST. Entretanto, as explicações que os CNs de outro convênio têm sobre suas formas de uso da EaD, especialmente ao indicativo que a formação inicial dá elementos para que os CNs participem da Capacitação EaD, sem necessariamente se apropriarem do material disponibilizado pelo curso.

O debate que cerca essa questão é a relação entre a formação contínua de professores ou profissionais das políticas públicas de esporte e lazer, e a formação inicial. Esse tema é objeto de nosso próximo capítulo.

Ficou evidente que a instituição que promove os saberes sobre lazer e interpela os sentidos do lazer pelos CNs é a graduação em Educação Física. Consideramos as graduações de Educação Física como mediadoras por excelência do lazer.

Existem disciplinas específicas na graduação que debatem e organizam o trabalho com o lazer, existem atividades práticas que viabilizam o tratamento do tema, além de um acervo teórico de debate sobre o lazer nas graduações de educação física. É na área da Educação Física que se concentra o maior número de grupos de estudos que tem o lazer como palavra chave.

Quanto aos CNs, percebemos a diversidade de formas de se apropriar das Capacitações do PST e do lazer. Suas identificações com práticas de esporte e atividade física, a aproximação dos CNs com as situações de vulnerabilidade social, trajetórias de vida marcadas pelo esforço familiar do estudo dos filhos, e a educação física como a graduação que marca não só a promoção social, mas os conhecimentos profissionais que viabilizam a atuação prática.

Nesse capítulo demarcamos os sentidos apresentados pelas Capacitações do PST como preferenciais. Os sentidos de lazer negociados é categoria formada de todas as falas dos CNs que, em alguma medida, se relacionavam com os sentidos preferenciais, mas poderiam apresentar outros elementos. Os sentidos de oposição é a categoria formada pelas falas que não se relacionam em nenhuma medida com os sentidos preferenciais.

A categoria *sentidos negociados* foi a mais oportuna para localizar os sentidos de lazer dos CNs. Para eles, lazer tem características associadas a não obrigação; tempo de distração; atividades de satisfação; prazer; diversão; liberdade de expressão; atividade sem cobrança; sem focar nada; escolha. As atuações práticas com lazer descritas pelos CNs são: brincadeiras e jogos; a festa e o passeio; o tempo livre dentro da aula; preparar os alunos para viverem o tempo livre; jogos inclusivos. O capítulo seguinte fixou como referência os CNs da Região metropolitana de BH as suas ritualidades e socialidades produtoras de sentido de lazer. A partir desse ponto, escrevemos o processo de formação de matrizes do esporte educacional. Mais relevante é verificar dentro dessa matriz cultural do esporte, como o lazer é tratado e qual a expectativa do ME para os CNs.

#### **4 A CAPACITAÇÃO NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: *Matrizes para o Esporte Educacional***

Às vezes a Lua passeava como um pastor. Então a mulher do piloto ia novamente deitar-se, tranquilizada pela Lua e pelas estrelas, pelas milhares de presenças à volta de seu marido”. (Saint-Exupéry, *Voo Noturno*, p. 93).

A presença da lua e das estrelas forja a tranquilidade da mulher do piloto, pois ela sabe que, no escuro do vôo noturno, qualquer ponto de luz promove referência. E, para ela, as referências, quase sempre, eram sinônimo de um vôo tranquilo, do retorno seguro de seu companheiro. Tal qual a lua e as estrelas são para o piloto, é nosso capítulo três para a escrita deste capítulo. Ter percorrido parte de nosso mapa noturno deu indicativo do sistema produtivo das Capacitações do PST, e, nos apontou o que decidimos descrever.

A tranquilidade se conforma nas orientações da escrita, todavia as temáticas são densas. O capítulo passado se ateve aos CNs e os sentidos que emanavam do encontro com as Capacitações do PST. Nesse capítulo estudamos a Capacitação como uma máquina produtora de bens simbólicos que se endereçam aos CNs.

A quebra do mapa noturno em dois capítulos não significa sua disjunção, mas uma opção didática que tem seus problemas e suas vantagens. Localizamos o problema principal nas idas e vindas de informações e argumentos que iniciam em um capítulo e devem aguçar a busca do leitor por conexões no capítulo seguinte. E a vantagem é a descrição, em alguma medida, didática que conseguiu organizar o conjunto de ideias sobre a Capacitação do PST e os CNs. Naquele capítulo nos debruçamos sobre as ritualidades e socialidades, e, seguindo o mapa, neste capítulo foi descrito as institucionalidades e as tecnicidades.

As institucionalidades e as tecnicidades foram organizadas articuladas a primeira ao trabalho de Costa Filho (2016) e Ronsini (2010), e a segunda à teoria dos modos de endereçamento de Ellsworth (2001). A institucionalidade está relacionada aos meios empregados para a “produção de discursos públicos cuja hegemonia se encontra hoje paradoxalmente do lado de interesses privados” (Martin-Barbero, 2009, p. 18). Essa afirmação de Barbero nos leva à necessidade de localizar o PST numa proposta contrahegemônica esportiva, mas que utiliza de produção institucional e produz

discursos públicos esportivos, onde as relações de poder conduzem os gastos orçamentários e decisões sobre a própria política pública.

As lógicas de produção articulam estrutura empresarial/competência comunicativa/ competitividade tecnológica. A tecnicidade, entretanto tem mais relação com operadores perceptivos dos receptores e destrezas discursivas dos emissores. Dessa forma, a inovação dos meios de comunicação (formatos de produtos) está na capacidade de acionar a percepção das pessoas por meio dos dispositivos produzidos e organizados por tecnologias disponíveis nos formatos industriais. Para Ronsini (2010, p. 7), Martin-Barbero fala que das ligações “entre identidade e tecnicidade, emerge a questão das transformações da nossa percepção do tempo pelo uso dos aparatos técnicos, ligeiramente abordada em *De los medios* como temporalidade social, e da temática, recorrente ao longo de sua obra, da perda da centralidade da cultura letrada diante da cultura audiovisual.” Assim, percebemos que a ideia de Martin-Barbero mostra as tecnicidades como mudanças de percepção da população acionadas por novas tecnologias audiovisuais e comunicacionais que se concretizam em períodos de tempo.

Pensamos nos formatos dos meios e na composição da instituição, e, tal qual Costa Filho (2016), fazemos isso a partir da teoria dos modos de endereçamentos.

Ellsworth (2001) fala sobre os modos de endereçamento como a forma que o cinema lida com as questões da relação entre “social” e “indivíduo”, ou seja, entre “o lado de fora” e a “psique humana”. Ela declara que “se você compreende qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador...” (ELLSWORTH, 2001, p. 12). Os modos de endereçamento são como o produtor se relaciona com os formatos dos meios, pensando na apropriação pelo receptor.

Essa é uma teoria dos estudos de cinema que tem origem no Center of Contemporary Cultural Studies de Birmingham onde David Morley desejava analisar como “as leituras individuais se articulam em estruturas e conglomerados culturais. Para verificar a variação da recepção segundo fatores sócio-demográficos (sexo, idade, etnia e classe)” (COSTA FILHO, 2016, p.61).

Para Ellsworth (2001) o modo de endereçamento tem correlação com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação ‘para’ alguém.



E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme. (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

Ellsworth (2001) também mostra que os modos de endereçamento podem errar o ‘alvo’ de um receptor específico, desse modo ela aponta que os modos de endereçamento podem ser vários no filme, projetado a partir de diferentes personagens. Segundo a autora, não existe só um modo de endereçamento, e tão pouco as leituras que o público faz do filme são simplesmente posicionados. Existe um jogo entre modos de endereçamento e posições de espectador, no qual os espectadores são convidados a ver o filme por um determinado modo de endereçamento. Assim, se o espectador aceita o jogo se “desloca” para essa outra posição, ele pode desfrutá-lo minimamente e dar qualquer sentido a um filme. Assim, “o modo de endereçamento de um filme está envolvido nos prazeres e nas interpretações dos públicos – inclusive em sua decisão de simplesmente recusar-se a ver o filme” (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

Para executar a escrita inspirados nos modos de endereçamento, tomamos as referências de Costa Filho (2016) como categorias de aproximação da mensagem com os receptores a partir dos seguintes elementos: os mediadores (professores das ECs) que pretendem criar familiaridade, proximidade e credibilidade com os receptores; os assuntos abordados (temáticas) são os conteúdos debatidos e utilizados nos diferentes formatos da Capacitação, que estão organizados nos documentos de Oliveira e Perim (2009), e aqui o lazer é o tema referenciado; o papel social consiste na expectativa criada junto aos receptores que o emissor se propõe a atender, a formação de professores; os recursos técnicos são os livros, as práticas e palestras das capacitações presenciais e os sites das EaDs; a linguagem da formação profissional vem se configurando como uma linguagem acadêmica que permeia todo o formato da Capacitação e seus produtos derivados; o texto verbal dos vídeos e professores das ECs e os escritos dos livros, compreendidos como a forma direta de atingir os receptores através de seu conteúdo transmitido (neste ponto, os livros são privilegiados).

Assim, utilizamos esses elementos para observar os detalhes das Capacitações especialmente quanto ao seu conteúdo, e as expectativas dos emissores para a recepção. Nossa proposta foi focada na temática lazer e como ela é discutida nessa capacitação,

mas não conseguimos abrir mão do debate sobre o esporte educacional, esporte e suas configurações e a educação física. Verificamos a expectativa dos emissores sobre o lazer de modo a influenciar na ação pedagógica dos CNs, e buscamos indícios da clareza que os emissores têm da inclusão do lazer em seus princípios e diretrizes, além de verificar as estratégias que o ME usa para atuar a partir desses princípios de lazer.

Citada brevemente no capítulo anterior, as Capacitações do PST são um eixo da política pública que existiu desde sua concepção como o "Programa Esporte na Escola". Entretanto, para fazermos esse debate, tomamos como data inicial o ano de 2003, quando fora organizada a Secretaria de Esporte Educacional dentro do novo ME, o PST era a ação principal dessa Secretaria. Foram catorze anos de história da Capacitação que mostra a utilização de diferentes metodologias para a formação dos CNs e monitores/estagiários do programa.

A capacitação<sup>100</sup> é um processo que tem uma maneira de sistematizar os encontros com os CNs, seu público-alvo. Ela possui um currículo que, como veremos neste capítulo, está relacionado à área da Educação Física e esse vínculo atualmente se dá pelas Equipes Colaboradoras (ECs) e, em 2003, por um grupo nomeado de Comissão de Especialistas. Esse currículo é um campo de disputas que legitima determinados conhecimentos que tentam organizar a atuação prática dos CNs. A capacitação produz os seguintes formatos industriais: livros sobre esporte educacional; encontros nacionais (gerenciais e com as ECs)<sup>101</sup>; e cursos de Capacitação presencial e a distância. O ME junto às ECs mobiliza tecnologias de formação/educação para a elaboração dessas formas industriais do esporte educacional através de parcerias com Instituições de Ensino Superior. Então, todo sistema é mediado por decisões políticas dentro do ME.

Esse capítulo abordará a Capacitação do PST como uma prática múltipla e processual, suas produções literárias que interagem com a proposta de um currículo de formação para o esporte educacional e as ECs como ponto estruturante da produção das práticas da Capacitação.

---

<sup>100</sup> A Capacitação se insere na vida dos CNs através de um rito de encontro, atualmente virtual e presencial. Esse rito se caracteriza por um momento de encontro formal entre representante dos ME com as pessoas que trabalham fazendo os núcleos do PST acontecer. Esse rito de encontro busca dar forma ao Programa promovendo momentos que os CNs reflitam sobre suas práticas. Esse capítulo descreve elementos que compõem a Capacitação no formato atual, ou seja, a Educação a Distância (EaD) do PST e a Capacitação presencial. Para tanto, utilizamos a revisão de literatura (especialmente as produzidas pelas ECs), entrevistas, grupos focais e de vivências de campo no curso em EaD, Capacitação presencial e formação em serviço junto aos CNs,

<sup>101</sup> Não tomamos esses encontros para nossa análise geral visto que eles não são diretamente organizados para os CNs, as informações deles aparecem diluídas e referenciadas no texto.

#### **4.1 Históricos da Capacitação: a institucionalidade da formação no esporte educacional**

No trabalho de Costa Filho (2016) a proposta de análise da institucionalidade passa por um enfoque histórico que busca compreender os acontecimentos que organizam a estrutura atual. Vale lembrar que as lógicas de produção do PST, que compõem as institucionalidades, são ampliadas do conceito de ‘lógicas de mercado’ para ‘lógicas de produção’. Essa mudança é justificada não só pela proposta de democratização de acesso ao esporte como direito (de acordo com a proposta do Programa), mas verificamos que nas estruturas do governo federal, ao ME sempre coube o menor orçamento, e dentro das Secretarias as relações de poder internas o Esporte de rendimento nunca saiu perdendo. Queremos dizer da complexidade de se falar de uma instituição pública que submete suas decisões internas às lógicas similares as de produção.

No nosso caso, analiso a Capacitação do PST como uma proposta sempre vinculada ao PST, mas com verbas reduzidas para execução, ou executada em parcerias com Ministérios como o MEC que possui verbas para garantir a expansão da ação. Criou-se assim uma instituição com produção discursiva, com produção de meios, mas com uma existência sempre comprometida com poucas verbas orçamentárias.

A formação profissional na área do esporte educacional mais expressiva é a Capacitação do PST e este capítulo tem sua ação e seus desdobramentos como tema principal. Quando pensamos em Capacitação profissional no âmbito do esporte educacional, os cursos de graduação em Educação Física, os cursos de pós-graduação ligados a Educação Física e Educação e os cursos promovidos por iniciativas das instituições que promovem ações ligadas aos esportes são os divulgadores desse tema.

O esporte educacional é uma área criada para organizar investimentos públicos nas práticas sociais. Esse tipo de esporte se manifesta de forma complexa, por isso, o processo de capacitação profissional é mediador entre esses dois polos, conteúdo e forma ou prática e teoria. O ME é o principal fomentador de Capacitações e cursos de esporte educacional e a área vem se formando a partir das discussões que surgem de programas como o PST, Esporte da Escola, PST Mais Educação<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup>Esses programas serão apresentados na Capacitação em EaD neste trabalho.

Em 2004, 2005 e 2006, um sistema de educação à distância, em convênio com a Universidade Federal de Brasília (UNB), foi desenvolvido. Os encontros com os CNs eram sistematizados através da EaD e sua execução se deu quando

o Ministério do Esporte firmou contrato com a Fundação Universidade de Brasília — FUB/UNB — com o objetivo de desenvolver a capacitação continuada, modular e semipresencial, a ser efetivada de fevereiro/2004 a fevereiro/2005. Essa capacitação, composta de 06 módulos de 60h/cada, totaliza uma carga horária de 360h e é dirigida aos professores que atuam nos núcleos de esporte do Segundo Tempo, proporcionando-lhes o grau de Especialista em Esporte Educacional, reconhecido pela UNB e, conseqüentemente, pelo MEC. (RIBEIRO, 2012, p. 81).

O formato de especialização atraiu os CNs que viram a oportunidade de fazer um curso de especialização sem custos e em EaD, mas a quantidade de pessoas que terminou o curso mostrou a fragilidade do formato à distância e especialização. Segundo Ribeiro (2012, p.86), houve duas turmas ofertadas para o modelo de especialização uma em 2004 e outra em 2005, e uma turma de extensão em 2006. O documento demonstra que a metodologia de trabalho a distância apresentou limites, pois: 17,78% das pessoas inscritas na primeira oferta de especialização concluíram o curso; 58,69% dos inscritos na segunda turma de especialização concluíram; e 54,62% dos estudantes de Educação Física que fizeram o curso de extensão finalizaram as atividades.

O gestor do PST (em 2004, 2005 e início de 2006) indicou que as dificuldades com uso do computador por parte de alguns CNs, uma relação distante entre os professores de Educação Física, a teoria e o curso, e, ter um curso que não fosse voltado propriamente para o PST, justificariam o motivo dessas desistências. Tais indicações apontam para as tecnologias de computador e internet<sup>103</sup> de 2004 a 2006 garantiam o acesso, mas o uso de telefone era registrado nos documentos para acessar os tutores, ou seja, a comunicação precisava ser garantida por outros meios. No que se refere a relação entre CNs e o curso, acreditamos que se articulava a indicação do curso não ser específico para o CNs. A Especialização em Esporte (Capacitação do PST) na época foi pensada como uma promoção acadêmica para os professores de Educação Física que estivessem

---

<sup>103</sup> É importante resgatar que na história arrebatadora das tecnologias de rede, no ano de 2004 inicia-se o facebook, e o chat era a opção disponível para comunicações em grupo. O sistema operacional Linux (livre) tem sua primeira versão, e o firefox é produzido ampliando o numero de navegadores disponíveis. O webcam começa a se popularizar. Em 2005 foi criado o youtube que popularizou o sistema de compartilhamento de vídeos. E vale lembrar ainda que em 2006 o aparelho celular mais vendido no mundo, cuja inovação era a “lanterninha” no celular.

CNs. Não existiam especializações disponíveis em todo o território brasileiro, assim esse curso foi pensado como uma oportunidade para a formação do professor de Educação Física e suas temáticas não abordavam os problemas reais do núcleo, inclusive porque não havia avaliação sistematizada do PST em 2006. Outro fator importante, os graduados em Educação Física no ano de 2005 não compunham o total de Cns<sup>104</sup>, existiam ex-atletas de formação compondo o quadro de atuação nos convênios, e o curso nem sempre é de interesse de todos, acrescentamos aí o fato de não tratar especificamente dos núcleos do PST.

O currículo de 2004 a 2006 (aqui estamos envolvendo os livros produzidos que também orientaram os módulos do curso de especialização) foi produzido por uma “Comissão de professores de Educação Física e Esporte” formada por professores de IES brasileiras. Essa comissão elaborou as diretrizes para a capacitação do PST no país e criou, junto à UNB, o curso de especialização e o de aperfeiçoamento à distância. Os temas principais destacados foram (UFRGS, 2016b):

- Dimensões pedagógicas do esporte
- Esporte e sociedade
- Jogo, corpo e escola
- Pedagogia do esporte: esporte escolar
- Pedagogia do esporte: texto complementar
- Iniciação esportiva: esporte escolar
- Manifestação dos esportes
- Manifestação dos jogos
- Elementos do processo de pesquisa em esporte escolar.

#### **Figura 4 - Livros produzidos para Capacitação PST (2003-2006)**

---

<sup>104</sup> Esse dado foi passado pelo Gestor do PST da época em entrevista no trabalho de Ribeiro (2012).



Fonte: BRASIL, SNELIS, PST 2016.

Esses temas foram desdobrados em livros (FIG. 4) que orientavam os módulos de trabalho no sistema EaD para Capacitação dos CNs. Eles foram traduzidos para linguagem de computador pela UNB e mediados por tutores através de telefonemas, chats e e-mails. Conforme o Gestor daquele período, o treinamento dos tutores no primeiro momento foi “aligeirado”, a demanda de urgência do início do curso gerou o convite do ME para professores formados na área da Educação Física, que receberam as apostilas do curso e iniciaram o trabalho. Já para a segunda turma, houve um cadastro nacional de tutores que fizeram um curso para atuar na EaD.

A respeito das decisões políticas/pedagógicas dessa experiência, o Gestor de 2003-2006 optou por centralizar a Capacitação em uma só universidade, na UNB. Esse fato se justifica no propósito de promover uma concepção que deveria ser trabalhada naquele momento sobre o esporte educacional e, por isso, a ação da Capacitação era central e centralizadora. A abordagem que fazia a Capacitação ser o eixo principal do PST naquele momento era a de que os CNs precisavam entender o que tinha de “educacional” no esporte.

Nesses primeiros anos do PST (2003-2006), a expansão territorial do Programa foi fortalecida por um investimento na formalização de convênios. A Capacitação, entretanto, foi entendida pelo Gestor (2003-2006) como uma ausência de verbas para suas ações. Nesse primeiro momento da Secretaria de Esporte Educacional, a instituição

produziu dois vídeos do PST (aos quais tive acesso por intermédio do Gestor da época), além dos livros já citados da Comissão de Especialistas e encontros nacionais com os CNs e os tutores da época.

No que concerne às disputas políticas naqueles anos, Athayde (2009) e Starepravo (2011) apontam que, dentro do ME, o fato do PST ter ficado em uma Secretaria criada pelo partido do Ministro, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), gerou uma preferência por essas ações em detrimento à Secretaria gerida pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O que provocou uma grande disputa no primeiro ano de criação do Ministério. Starepravo (2011) ainda aponta que esse sistema de disputa é relacional, ou seja, dentro do ME, as pessoas à frente do esporte educacional tinham vontade política ao seu lado em detrimento ao esporte lazer. Entretanto, o ME dentre os ministérios sempre foi o filho pobre do governo.

A orientação pedagógica é diferente nos livros produzidos de 2003-2006 e aponta para as diferentes abordagens existentes na área da Educação Física. Como exemplo dessas distinções, em Freire e outros autores (2005), o modelo de ensino do esporte baseado

na fragmentação das etapas conduzia aqueles aos quais nos habituamos a chamar de alunos (etimologicamente = sem luz, aqueles desprovidos de conhecimento), passo a passo e em conjunto, até o domínio do conhecimento, como se todos estivessem no mesmo estágio de desenvolvimento, mesmo estágio de aprendizagem, mesma amplitude cultural. Isso, pensando-se no ambiente escolar, seria plausível para robôs, não para seres humanos. (FREIRE *et al.*, 2005, p. 3).

Esse trecho da apresentação do livro mostra a intenção desse documento que tenta aproximar os CNs de um sistema de ensino em que as crianças do PST possam ser entendidas como sujeitos e, desse modo, com histórias, experiências e conhecimentos diferentes. O livro *Iniciação Esportiva* (2005) narra a vida de um garotinho chamado "Gervásio" e suas experiências da infância até a adolescência nas quais os esportes podem ser também dimensão. Desse modo ele aborda as teorias de ensino a partir da Educação Física. É um livro ilustrado com as imagens do personagem ligado ao esporte. Em vários momentos existe um quadro destacado com reflexões que orientam o olhar do leitor para esses trechos. Outra estratégia usada nesse livro é o símbolo do "apito" em situações de atenção e questionamento. A narrativa conta com o narrador que orienta perguntas e reflexões, e sua intenção formativa passa pelo entendimento que o esporte

pode ser aprendido jogando, pois é no jogo que as relações de aprendizagens sobre o esporte se dão.

Já no livro "*Dimensões pedagógicas do Esporte*" (BRASIL, 2004), a narrativa se dá ora na terceira pessoa do singular, ora na primeira do plural, o formato é acadêmico esboçando um artigo. Existe menor número de figuras (em detrimento ao primeiro exemplo de livro) e uma didática para organizar os objetivos com frases como "*Ao final dessa leitura você deverá...*" complementadas pelos conhecimentos que deveriam ser adquiridos pelo leitor. Assim os objetivos do livro passam por perceber uma situação corrente nos ambientes esportivos, analisar essas situações e apontar o que o CN deveria fazer de diferente. Segue abaixo, no quadro 1, um exemplo de análise de visões de mundo que os CNs deveriam entender para situar teoricamente sua prática, quando se trata do tema "Da didática tradicional e posicionamento crítico":

#### **Quadro 1: Da didática tradicional e posicionamento crítico**

Da didática tradicional e posicionamento crítico	
<b>Tradicional</b>	<b>Crítico</b>
<b>Não considera os conflitos da sociedade de classe</b>	Concebe a sociedade dividida em classes antagônicas
<b>Aluno como objeto da educação</b>	Aluno como sujeito da sua própria educação
<b>Prevê a assimilação passiva do aluno</b>	Considera a participação como condição de aprendizagem
<b>Percebe o conhecimento como definitivo</b>	Percebe o conhecimento como sendo provisório
<b>Admite que a aprendizagem se dá por etapas</b>	Concebe a ideia do salto qualitativo no processo de aprendizagem
<b>No ensino, valoriza o produto final</b>	Valoriza o processo de ensino e não o produto final

Fonte: MEDEIROS, 2004, p. 58.

Existem diferentes estratégias pedagógicas nos livros para identificar o que se deseja que os CNs saibam a respeito do esporte educacional. Outro ponto é a intenção de transformar práticas esportivas através da ação dos CNs, mostrando que a tática (entendida como uma maneira hábil de resolver problemas) deve ser trabalhada dentro de um jogo e não separadamente, e existem diferentes exemplos de como executar esse modo de ensino.

Um último exemplo para acompanhar as diferentes abordagens da Educação Física presente nesse momento do PST está no livro *Manifestação dos esportes*. No capítulo de Greco e Brenda (2005), no qual o ensino do esporte no PST se alicerça no



método do Ensino-aprendizagem-treinamento (EAT). Essa proposta é dividida em dois sistemas: o de formação esportiva e o de treinamento esportivo. O livro enfatiza, através de realces coloridos, que “em ambas as etapas não podemos deixar de ter em mente, como objetivo, a formação de um atleta com competência técnica-tática e humana” (GRECO; BRENDA, 2005, p. 11). Esses sistemas são complementares e atuam de acordo com as fases de crescimento humano. Como exemplo, temos no sistema de formação esportiva as seguintes fases: 1. pré-escolar; 2. universal ;3. Orientação; 4. Direção. A fase universal englobaria as pessoas de 6 a 12 anos e o processo de EAT deve respeitar o nível de experiência motora e a “ação pedagógica deverá priorizar a participação voluntária das crianças, a oferta de atividades deve ser a mais rica possível, atraente, mas com o cuidado de atropelar outros possíveis interesses das crianças” (GRECO; BRENDA, 2005, p. 17).

Procura-se caracterizar o processo de EAT nas três áreas de manifestação da aprendizagem, ou seja, na unidade e complexidade do sistema cognição-emoção-motivação. Atividades básicas de deslocamento, equilíbrio, acoplamento, esquema corporal, relação espaço-temporal entre outras são prioritárias e devem, preferencialmente, ser apresentadas em formas jogadas, tipo de jogos de imitação e de perseguição (GRECO; BRENDA, 2005, p. 15).

Freire (2005), Medeiros (2004) e Greco e Brenda (2005) mostram como as abordagens sobre o ensino do esporte no PST são pautadas nas práticas dos jogos e com conteúdos explicativos, que se diversificam por suas abordagens teóricas. Desse modo, não encontramos um uníssono na proposta pedagógica de atuação dos CNs de 2004 a 2006.

Esse primeiro período é marcado pela expansão do PST, pela organização inicial de um grupo da Educação Física para demarcar as práticas de esporte que deveriam nortear os CNs. Existiu uma proposta com uma forma de Capacitação contínua, e longa (cada curso era composto por 390 horas), centralizadora e por livre adesão. O que potencializou reflexões sobre os processos de Capacitação do PST.

O segundo momento da Capacitação, no início de 2006, a gerência da Capacitação foi atribuída aos profissionais técnicos administrativos que representam as atividades denominadas “Capacitação e eventos”. O processo de conveniamento continuou, então os CNs que entraram no PST nos anos de 2006 e parte de 2007 não participaram da última turma de especialização com entrada em 2005 e execução em 2006. O que aconteceu, para os Coordenadores Gerais dos convênios executados em

2006 e 2007, foi o “Encontro de Capacitação do PST em 2007”. Esse encontro ocorreu em Brasília, em abril de 2007 e gerou um *Manual do Programa*, que tem como objetivo tratar as diretrizes do PST. O ano de 2007 foi também o último da proposta de Capacitação pelo modelo de especialização, extensão.

O objetivo de mudança no formato da capacitação era a substituição ao Programa de Capacitação anterior e visava descentralizar e qualificar a ação de capacitação. A Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED) propôs uma parceria com o Instituto Ayrton Senna para desenvolver a capacitação dos Recursos Humanos envolvidos nos convênios do Programa Segundo Tempo por meio da formação em serviço e capacitações presenciais<sup>105</sup>, para tratar de questões pedagógicas, técnicas e de gestão. A parceria com o Instituto Ayrton Senna foi muito breve, mas produziu *Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo* (2008), nomeado pelos gestores e CNs de Livro Verde. Essa produção elaborou orientações pedagógicas para o PST. Segundo Krachychyn e Oliveira (2016), o currículo da Capacitação presencial naquele momento foi baseado nos capítulos do Livro *Fundamentos pedagógicos para o PST*.

1. Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte.
2. A cultura corporal do movimento humano e o esporte educacional.
3. Aquisição e desenvolvimento de habilidades esportivas: considerações para a prática.
4. A metodologia de ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo.
5. Percepções de competência, autoconceito e motivação: considerações para a prática esportiva.
6. Inclusão, gênero e deficiência.
7. Planejamento e organização para o Programa Segundo Tempo.
8. Anexos: esportes de raquete; futebol, basquetebol; voleibol; futsal; handebol, atletismo; Projeto Esporte Brasil / manual de aplicação de

---

<sup>105</sup>Esses encontros para atender um número maior de pessoas em um modelo presencial foram organizados em Minas Gerais (Belo Horizonte, setembro de 2008), Paraná (Curitiba, agosto de 2008), Brasília (Distrito Federal, agosto de 2008), Rio de Janeiro (Nova Iguaçu, outubro de 2008), Piauí (Teresina, novembro de 2008) com os CNs em um hotel com três dias de duração. Esse encontro era organizado e custeado pelo ME, os CNs de diferentes convênios de localidades próximas ficavam hospedados e participaram das atividades. Esse encontro promoveu práticas de ensino do esporte e debates sobre os temas descritos no livro *Fundamentos Pedagógicos do PST*.

medidas e testes somatomotores. (SUMÁRIO. Fundamentos Pedagógicos do PST, 2008, p. 8).

O livro citado foi o orientador do movimento nomeado de “1º ciclo Nacional de Capacitação de Coordenadores de Núcleo”. Essa produção contou com autores convidados de diferentes regiões do país que também participaram da Equipe de elaboração da Capacitação presencial. A equipe formuladora da Capacitação presencial (13 consultores e 42 professores da área da Educação Física para atuar nos cursos presenciais) foi formada por pessoas vinculadas a IES de todas as regiões do país. Essa equipe formuladora elaborou um material inicial baseado nas vivências individuais e nos resultados obtidos nos experimentos de capacitação desenvolvidos nos Estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, ainda em 2007 (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2016, p. 6). Com o projeto de Capacitação vinculado, primeiramente, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foi realizado um convênio com 47 profissionais da área de Educação Física, que trabalharam no processo de capacitação. Aconteceu um treinamento inicial com os 47 profissionais ministrado pela equipe formuladora da Capacitação presencial e esse grupo (47 profissionais + equipe formuladora) viajaram pelo Brasil promovendo o curso. Foi o primeiro modelo presencial e com ele foram capacitados aproximadamente 5000 CNs.

Segundo Oliveira e Kravchychyn (2016), o choque de gestão do período que inicia em 2007 tem incidência direta sobre o processo de Capacitação, visto que a prioridade era a construção de uma nova proposta pedagógica em que a teoria emergente do esporte educacional se aproximasse dos CNs.

A inserção do grupo de professores para a Capacitação dava operacionalidade à Capacitação, além de fortalecer a estrutura da SNEE, que tinha poucos funcionários para a demanda de convênios existentes. Em 2008/2009, a parceria do ME foi firmada com a UFRGS e o grupo de professores ligados as IES se consolida a partir de 19 Equipes Colaboradoras (ECs). E, a partir de 2008, passou a existir uma rede de trabalho para a Capacitação. Primeiramente o *Livro de Fundamentos Pedagógicos do PST*(2008) foi reconfigurado com outras temáticas, criou-se uma rede de encontros nacionais das ECs para estudos e avaliações das Capacitações, iniciou-se um projeto de avaliação dos

núcleos do PST e PELC<sup>106</sup>, que foi sistematizado em Souza e outros autores (2010) e um aumento significativo de obras que buscavam tratar o esporte educacional no formato de livros, distribuídos a todos os núcleos do PST no Brasil.

Com a entrada das ECs outras ações foram criadas para auxiliar a Capacitação do PST e, segundo Oliveira e Krachychyn (2016), foi elaborado o Sistema de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo – SIAPA, atual base de dados que abriga toda a documentação relativa aos projetos pedagógicos, acompanhamento e avaliação dos convênios (BRASIL, 2016c). Essa base de dados articula documentos necessários para o início das ações nos núcleos do PST atualmente.

Projetos pedagógicos de convênio (PPC) e de núcleos (PPNs). A estruturação do PPC — pré-requisito para o início das atividades — é de responsabilidade dos coordenadores geral e pedagógico do convênio. Tal documento referencia a construção dos PPNS (responsabilidade do coordenador pedagógico e dos professores), que são delineados considerando as particularidades de cada comunidade. A assessoria das ECs prevê análise, ajustes necessários e aprovação dos PPNS, que devem ser constantemente repensados e, se necessário, reestruturados. (KRACHYCHYN; OLIVEIRA, 2016, p. 9).

A avaliação desses PPNS é de responsabilidade das ECs que articulavam na Capacitação presencial junto aos CNs. Com as ECs, a Capacitação ganha novo desenho. Rodrigues e outros autores (2012) mostram que, quando o setor administrativo do ME autoriza a ordem de início do programa, a EC realiza o contato com o convênio para agendar a capacitação entre os dias trinta e sessenta, contados a partir da data de funcionamento efetivo das atividades do convênio. A estrutura física para a capacitação fica a cargo da entidade parceira, a parte logística (refeições, cronograma e outros aspectos organizacionais) fica a cargo do ME e da entidade parceira, e, toda a parte pedagógica com relação ao que será ministrado fica por conta das ECs. Segundo Kravchychyn e Oliveira (2016, p. 10).

No modelo presencial foram experimentados dois formatos. O primeiro reuniu formadores especialistas em cada temática e grupos de 100 a 200 participantes, em anfiteatros e amplos espaços esportivos, nos anos de 2008 e 2009. A partir de 2010 a capacitação do PST passou a ser ofertada na sede dos convênios, reunindo grupos de até 50 professores por turma, com dois ou três formadores das ECs. Nesse segundo e atual formato é prevista a

---

<sup>106</sup> O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) é um programa que se orienta pelas práticas de lazer em comunidades brasileiras, é gerido pela SNEELIS, juntamente com o PST e outras políticas públicas de Inclusão Social. Existem muitas diferenças entre esses programas, os recursos humanos para atuar na comunidade, os conteúdos de trabalho, a formação profissional, as diretrizes, público-alvo, entre outras.

exposição presencial dos temas plenamente dominados pelos formadores. Nos demais, utiliza-se o apoio do recurso pedagógico de um DVD gravado pelos autores dos capítulos do livro que orienta a capacitação, sob mediação dos ministrantes.

A transição acima descrita apresenta a experiência de organização regional de Capacitação, que reunia em ginásios ou teatros grupos de CNs de diferentes convênios de uma mesma região, e as aulas eram ministradas por especialistas que passavam os vídeos construídos pelo ME a partir das temáticas do *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo*: da reflexão à prática, organizado por Oliveira e Perim (2009), obra também conhecida como Livro Branco, que será melhor abordado no próximo subcapítulo. Esses vídeos estão disponíveis online (UFRGS, 2016a), juntamente com outros vídeos do PST. Tais documentos traduziram a busca pela *normatização* dos conteúdos das Capacitações.

Esse trabalho do ME organiza o esporte educacional com uma proposta de mudança cultural na sociedade brasileira.

### ***Esporte Educacional: Regulador de Culturas***

O que a regulação normativa faz é dar uma forma, direção e propósito à conduta e à prática humanas; guiar nossas ações físicas conforme certos propósitos, fins e intenções; tornar nossas ações inteligíveis para os outros, previsíveis, regulares; criar um mundo ordenado — no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos. Naturalmente, na regulação normativa, com frequência, e sempre no fim, há ruptura — de outra forma, não haveria qualquer mudança, e o mundo repetiria a si mesmo simples e infinitamente. Por outro lado, os mundos sociais entrariam inevitavelmente em colapso se as práticas sociais fossem inteiramente aleatórias e ‘sem significado’, se não fossem regulamentadas por conceitos, valores e normas comuns a todos — regras e convenções acerca de ‘como fazer as coisas’, de “como as coisas são feitas nesta cultura”. É por esse motivo que as fronteiras da regulação cultural e normativa são um instrumento tão poderoso para definir “quem pertence” (isto é, quem faz as coisas da mesma forma que nós, conforme nossas normas e conceitos) e quem é um ‘outro’, diferente, fora dos limites discursivos e normativos de nosso modo particular de fazer as coisas. (HALL, 1997, p. 20).

As práticas sociais têm forma, propósito e base comunicativa que fazem funcionar o cotidiano das pessoas e, desse modo, se regulam e se normatizam. A regulação normativa da cultura, que nos mostra Hall (1997), é um lugar de possibilidades de mudança, construção e reconstrução de modos de vida, com propósitos e direções que mantêm elementos já existentes e movimentos de rupturas. O esporte educacional é um discurso regulador que mantém formas políticas já executadas

pelo Estado ao longo de suas intervenções, e também produtor de discursos de inovação para a cidadania.

O esporte educacional não surge como uma categoria isolada, por isso, existe a necessidade de falar sobre outras categorias na tentativa de explicá-lo. E aqui já nasce uma primeira questão: Esporte de alto rendimento (esporte formal), esporte de lazer e esporte educacional (esporte não formais) surgem como complementares para tentar entender um fenômeno muito complexo? De onde vem a necessidade de categorizá-los?

O esporte é uma prática cultural que se manifesta em diferentes formas, elas inscrevem seus signos para construir um vocabulário compartilhado e comunicável entre os sujeitos. Esses signos ganham simbologia e permanecem no universo humano em constante mutação. Assim, símbolos podem ser renovados dentro de práticas culturais como o esporte. Essa organização de símbolos esportivos é delimitada de diferentes formas, e, neste tópico, buscamos entender como as normas e os conceitos do esporte educacional se estruturam. As fronteiras construídas para definir o que é esporte educacional e diferenciá-lo das demais manifestações está preocupada em produzir um “como fazer as coisas” nessa prática

As categorias esportivas mencionadas aqui não eram descritas em documentos de 1941, quando o Decreto-Lei nº 3199/41 foi publicado e sua legislação causava impacto direto na relação Estado/esporte. Segundo Linhales (1996), discursos circulavam naquele momento como: o discurso da disciplina, o discurso nacionalista e o discurso moral e cívico. Essas influências levaram o Governo Federal a promover ações como:

Entre 1937 e 1945, o poder público investe esforços para o desenvolvimento de várias ações relativas à cultura corporal de movimento, em que se destacam a criação de parques infantis, jogos estudantis, colônias de férias, a preparação de instrutores e professores, eventos técnico-científicos, a criação de departamentos e superintendências voltadas para a implementação de ações relativas à Educação Física e aos esportes nos âmbitos estadual e municipal, entre outras. (LINHALES, 1996, p.92).

As ações citadas têm relação com o universo do estudante, e o discurso "moral e cívico é identificado pela autora quando se entende que o esporte deveria ter um caráter "educativo", em consonância com a moral e o civismo considerados necessários à Nação" (LINHALES, 1996, p. 90). Esse trecho mostra que o "educativo", no que se refere à origem da relação Estado/esporte. Educativo é a capacidade dos Governos

sistematizarem as práticas sociais de esporte, promovendo intenções que fazem sentido num período histórico e frequentemente para um grupo social.

Verificamos que as intervenções estatais no esporte são encontradas em ações de incentivo do esporte em locais públicos até a obrigatoriedade no ambiente escolar. Seguem alguns exemplos de políticas públicas de esporte promovidas para os estudantes e a escola, retirados da seleção de Linhales (1996):

- A Confederação Brasileira de Desporto Universitário (CBDU) é criada em 1939 e legalizada pelo Decreto-Lei nº 3.617, de 15 de setembro de 1941, como entidade responsável pela representação do esporte universitário;
- A obrigatoriedade do ensino de Educação Física em todos os níveis de ensino, a implementação do processo de formação de professores para esse conteúdo, bem como a constituição de setores administrativos específicos para a Educação Física, tanto no âmbito do Ministério da Educação e Saúde quanto no âmbito das secretarias estaduais correspondentes, são ações características da era Vargas, principalmente do Estado Novo;
- No ano de 1938, o Ministério da Justiça cria o projeto da "Organização Nacional da Juventude" (ONJ), essa grande criação, que "pretendia abranger todos os segmentos sociais envolvidos com a infância e a juventude, objetivava "assistir e educar a mocidade, (...) promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação." (LINHALES, 1996, p.100).

Segundo Pinto (2008) o Decreto n. 69.450, de 1971, em vigor até 1996, dispôs sobre a obrigatoriedade da Educação Física escolar como prática esportiva recreativa em todos os níveis de ensino no País. Aliança consolidada nas secretarias estaduais e municipais de Esporte e Lazer, consagrando o campo da Educação Física como principal difusor das políticas de lazer no Brasil. Política pactuada com a educação para o lazer orientada pelas necessidades do desenvolvimento capitalista. Para o sucesso dessa estratégia, foi fundamental a difusão de políticas esportivas recreativas como políticas de atividade, doação de material, cessão de equipamento. Sem se preocupar com a participação humana nas atividades vividas, como enfatiza Patricia Zingoni citada nesse texto.

Os exemplos acima, para debater as políticas de esporte, elucidam como a ideia de "governar a conduta da vida cultural através da regulação normativa" (HALL, 1997 p. 19) esteve presente em diferentes políticas públicas implementadas para a juventude. As políticas públicas possuem uma regulação normativa direcionada ao esporte, ou seja, "as ações humanas são guiadas por normas no sentido de que, quando fazemos alguma coisa, temos de ser capazes de prever seus fins ou os propósitos, de modo a alcançá-los." (HALL, 1997, p. 19). As crianças, os adolescentes e os jovens são o público-alvo dessas ações e a política pública de esporte tentava construir normas que articulavam a prática esportiva ao crescimento da economia e do Estado-Nação. Esperava-se que esse público produzisse práticas culturais de esporte, mas com uma forma específica que articulasse o sentido de educação nacionalista.

Esse tipo de intervenção estatal que relaciona o esporte a jovens e crianças, com objetivos educativos ou normativos, e a escola como local privilegiado de intervenção, tiveram permanência com nomenclaturas diferentes como desporto escolar<sup>107</sup>, esporte escolar<sup>108</sup> e desporto educacional<sup>109</sup>. O objetivo dessas políticas públicas era tornar inteligível para o público-alvo o significado de esporte educacional, guiando as ações físicas a certos propósitos.

O esporte ou desporto educacional é apresentada por Tubino (2010) a partir da ideia do esporte como direito. A noção de direito é atrelada à cidadania e ao discurso do esporte como direito social é usado com o lema que o "esporte educacional é voltado para a Cidadania." (TUBINO, 2010, p. 42). Segundo Bueno (2008, p. 253),

o conceito do esporte como um direito social já vinha sendo apresentado e discutido desde o fim da década de 1970. Considero a Comissão de Reformulação do Esporte, criada em 1985, como ator institucional importante no subsistema esportivo, apesar de ter sido considerada

<sup>107</sup> Ao ser regulamentado em 1982, sete anos após a Lei nº 6.251/1975, o desporto escolar foi organizado a partir de uma célula básica, denominada pela legislação de "Clube Escolar" (LINHALES, 1996, p. 152). Portaria nº 001, de 7 de abril de 1982, que "Estabelece normas para organização e funcionamento do desporto escolar". In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. Legislação Esportiva. Brasília. s.d., p. 59-68.

<sup>108</sup> Sobre o âmbito escolar. "A escola, além de suas funções principais, deveria também criar condições objetivas para a preparação de equipes esportivas, o que implicaria, no mínimo, horários especiais, equipamentos, recursos humanos, etc. Na ausência de princípios gerais que norteassem a consolidação de tais meios, o esporte, em cada escola, não podia ser mais do que o 'agrupamento instantâneo' dos melhores do futebol, do basquete, do atletismo, etc. Era uma atividade considerada 'extraclasse', e, representando, na maior parte das vezes, sobre trabalho para professores de Educação Física em busca de troféus, medalhas e reconhecimento esportivo." (LINHALES, 1996, p. 164).

<sup>109</sup> Nomenclatura registrada na Constituição Federativa do Brasil de 1988 (Constituição de 1988) e na Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993. Tubino (2010) também usa como sinônimo da expressão "Esporte escolar".



conservadora e não representativa. Ela foi liderada por Manuel Tubino, também importante protagonista, já à época propagava os conceitos do Esporte Para Todos e a crítica ao predomínio do Esporte de Alto Rendimento. A Comissão defendeu estes pontos no relatório apresentado à comissão específica no processo constituinte. Mesmo o Conselho Nacional de Desporto, ainda munido de todo o aparato autoritário, mas 'sobre nova direção' atuou no sentido de mudanças em linhas mais democráticas, revendo distorções e práticas equivocadas na categoria do esporte educacional.

Linhales (1996) mostra duas razões para se pensar na relação Estado/esporte como direito de todos em 1979. A primeira se relaciona à influência da "Carta Européia do esporte para todos", que impulsionou as políticas nacionais de esporte pensadas para o não atleta e a segunda razão é o processo de transformação do esporte em mercadoria. A abordagem do esporte como direito de todos e a abordagem do esporte como mercadoria (a necessidade do Estado perpetuar a prática esportiva para enriquecimento dos setores produtivos) são distintas, mas somadas ajudam a entender como, naquele momento histórico, fluiu uma experiência nacional de produção de política pública de esporte pensada para o não atleta, o Esporte para Todos (EPT).

Segundo Linhales (1996), o EPT é um programa internacional que buscava através dos meios de comunicação da época levar pessoas sedentárias à prática de atividade física. Essa ação contava com o treinamento de agentes voluntários e, através da articulação com municípios, Estados e iniciativa privada, promovia ações esportivas quase sempre em fins de semana e feriados. O EPT foi uma ação que fez frente ao esporte de alto rendimento evidenciando um discurso da necessidade esportiva a todos e mostrando mobilização de comunidades estruturadas pela ação. O esporte de 1979 passou a ser entendido no Governo Federal como formal e não formal, falavam em um fenômeno amplo que não poderia ser alimentado somente na sua existência de pirâmide, ou seja, se o esporte tinha um topo e uma base, o investimento tinha de ser garantido em todas as etapas. O esporte formal era caracterizado como o alto rendimento (com subdivisões de profissional e amador), e o esporte não formal era entendido como o esporte educacional e o esporte lazer. Essa forma de identificar o esporte foi questionada pela Política Nacional de Esporte de 2005, mas ela ainda é legitimada como organização orçamentária.

O sistema classificatório que organizou os esportes formais e informais buscava delimitar na prática qual grupo social se destinava ao esporte não formal. Às pessoas sedentárias e estudantes era promovido o esporte não formal, e, aos atletas, o esporte formal. A necessidade em distinguir as práticas esportivas, nomear a quem pertenciam e

como deveriam ser executadas era uma busca por “regular culturalmente” (HALL, 1997, p. 19) o que era aceitável ou não no esporte educacional.

Não bastava apenas categorizar, para que a proposta de esporte educacional se envolvesse com a produção de sujeitos, eram necessárias materialidades que fizessem as ideias circularem.

Criou-se, em 2003, um Ministério para cuidar do esporte, dentro dele, três secretarias de práticas distintas<sup>110</sup>, uma dessas seria dedicada ao esporte educacional que delineia a forma e o investimento para produção de meios de comunicação e educação do esporte educacional.

No universo da política, esse discurso da divisão esportiva (esporte de alto rendimento, esporte lazer e esporte educacional) foi fundamental para a organização orçamentária e as disputas políticas de locação de verbas. Embora tais disputas fossem sempre ganhas pelo esporte de alto rendimento, como aponta Bueno (2008).

Atualmente, o PST busca inserir na vida das crianças e dos adolescentes, preferencialmente matriculadas em escolas públicas e em situação de vulnerabilidade social, o esporte com o objetivo de transformá-los em pessoas com boas capacidades físicas e habilidades motoras, com valores sociais e com boa qualidade de vida para o desenvolvimento integral.

A Educação Física figura também como estruturante para o esporte educacional como nos aponta Bueno (2008). Segundo o autor, o esporte educacional

está diretamente relacionado à aplicação da Educação Física como instrumento científico de orientação, controle e desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. Contudo, outras atividades físicas como danças e jogos estão também sendo utilizadas dentro do conceito de esporte educacional. A vertente adulta do esporte educacional aparece nas universidades, as quais, apesar das dificuldades em sua implementação, passaram recentemente por reestruturação e reativação. Nesta categoria, o esporte é praticado dentre de

---

<sup>110</sup>Até o ano de 2011, o Ministério do Esporte organiza-se estruturalmente da seguinte forma: I - órgãos de assistência direta e imediata ao Ministro de Estado: a) Gabinete; b) Secretaria Executiva: Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração; c) Consultoria Jurídica; II - órgãos específicos singulares: a) Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED): 1. Departamento de Esporte Escolar e Identidade Cultural; e 2. Departamento de Esporte Universitário. b) Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer (SNDEL): 1. Departamento de Políticas Sociais de Esporte e de Lazer; e 2. Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte. c) Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR): 1. Departamento de Esporte de Base e de Alto Rendimento; e 2. Departamento de Excelência Esportiva e Promoção de Eventos. III - órgão colegiado: Conselho Nacional do Esporte – CNE. Ao longo de uma década, o ME sofreu algumas alterações estruturais, mas a organização do gabinete e o órgão colegiado, representado pelo CNE, mantiveram-se a mesma. Os órgãos singulares, constituídos pelas secretarias sofreram alterações e nesse caso, as secretarias de esporte educacional e de esporte e lazer destituíram-se e foram reagrupadas numa mesma secretaria, denominada Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS). (CAPI, 2016, p. 66).

escolas e percebido como instrumento educativo, operacionalizado pela Educação Física. (BUENO, 2008, p. 16).

A conexão entre esporte, direito e educação para compor o que chamamos de esporte educacional produz discursos sobre essa relação na escola como local privilegiado de encontro do público. O esporte educacional é um regulador de cultura que busca operar com a normatização de práticas, dá a elas um fim educacional de forma que as práticas culturais façam sentido para a população em geral. Outra forma de fazer funcionar a regulação de práticas é através da categorização que se relaciona ao esporte de alto rendimento e ao esporte lazer, no que se refere ao investimento público e a suas disputas orçamentárias e políticas, bem como a produção pedagógica para orientação da prática cultural. Delimitar as diferenças das práticas do esporte educacional daquelas nomeadas de esporte de alto rendimento e esporte lazer é uma forma de ordenar conceitos, normas e valores (HALL, 1997). A partir da construção desse grupo que partilha conceitos, normas e valores, o esporte educacional pretende transformar sujeitos vulneráveis e alunos de escolas públicas em sujeitos com valores sociais, habilidades motoras boas, além de boa qualidade de vida (BRASIL, 2016a).

Por fim, o esporte educacional busca uma regulação na articulação com a área da Educação Física para construir seus discursos científicos e com a Educação Física escolar, no que se refere a sua prática pedagógica dentro da escola. Assim, por vezes, pode construir desregulação e retomada da regulação através de disputa política/pedagógica com a Educação Física escolar. O esporte está em constante construção através da relação Estado/esporte pautado em diferentes discursos que circulam (seja como direito social, seja como construtor de consumidores do produto esporte). O esporte educacional busca alterar as práticas vividas nos cotidianos sociais.

Conseguimos aqui associar o esporte educacional a uma matriz cultural que é desenvolvida com ideologias de inclusão social de todas as crianças e jovens em um esporte que inclui e educa para a cidadania. Fundamenta-se na lógica dos direitos sociais e difere-se, legalmente, do esporte de alto rendimento e esporte lazer. Sua linguagem é acadêmica, pois usa os estudos da Educação Física para formular sua base de suporte teórico e, por vezes, político. E se insere na sociedade sobre uma matriz cultural já existente que é o esporte, nas suas múltiplas possibilidades. As matrizes culturais criam “determinada expressão tanto em nível da linguagem e estética como em nível dos conteúdos, possibilitando tornar visíveis os atores, conflitos e espaço.

Representam, assim, uma configuração histórico-estrutural dos valores e significados que circulam nas realidades sociais”. (SUNKEL *apud* COSTA FILHO, 2016,p. 90).

Entre o nível de conteúdos do Esporte Educacional temos atualmente o Livro Branco (OLIVEIRA; PERIM, 2009) que é o documento que orienta pedagogicamente a Capacitação, ele também aborda os temas dos vídeos e consideramos o Livro Branco uma parte estruturante do currículo da Capacitação. Kravichychyn (2014) indica que contando com o livro *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo* (OLIVEIRA; PERIM [Org.], 2008), depois de 2009, existem vinte obras, todas impressas (total de 125.200 exemplares) e disponibilizadas integralmente no formato digital. 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 do PST no Brasil.

Os próximos subcapítulos seguem com a análise de alguns temas presentes no Livro branco, com o objetivo de situar a Capacitação e a sistematização de seus métodos de formação dos CNs junto as Matrizes culturais e as tecnicidades.

#### **4.2 Os recursos técnicos: Livros, Capacitações Presenciais e os sites da Capacitação EaD**

Após refletir sobre o histórico das Capacitações e esporte educacional regulando culturas da população juvenil, essa parte do texto investiga a produção das Capacitações, no contexto do conteúdo lazer, para responder a seguinte questão: Será que o PST tem clareza do lazer em seus princípios e diretrizes? Que estratégias o PST usa para atuar a partir deles? Se as estratégias são as capacitações, até que ponto a temática lazer é discutida nessas capacitações? E, por último, será que essas discussões sobre lazer são suficientes para que os CNs promovam uma prática pedagógica pensando no lazer? Essas questões traçam para as tecnicidades do mapa noturno do PST.

Entre as lógicas de produção e os formatos industriais está a tecnicidade. A tecnicidade tem relação com a técnica, mas mais que isso, ela se relaciona com o *sensorium*. Para Walter Benjamin *apud* Costa Filho (2016, p. 131)

o modo em que a percepção sensorial do homem organiza – o medium em que ocorre – é condicionado não só naturalmente, como também

historicamente. Assim, há qualidades sensoriais de ordem fisiológicas (visão, audição, tato...) que são apropriadas, potencializadas ou atenuadas a partir dos usos, consolidados por processos culturais, econômicos e políticos. Para o filósofo alemão, em grandes épocas históricas altera-se, com a forma de existência coletiva da humanidade, o modo da sua percepção sensorial.

Interpretamos que as tecnicidades são a mediação da percepção. Em nosso caso, os cursos de capacitação são as tecnologias que veiculam seu referencial para mediar as percepções dos CNs quanto à sua formação profissional para o esporte educacional.

Costa Filho (2016) ao estudar uma emissora de rádio contra hegemônica faz um deslocamento de tecnicidades massivas para as tecnicidades dos meios comunitários<sup>111</sup>. A ressignificação da nomenclatura de Martin-Barbero vem do arranjo inicial da pesquisa de Costa Filho (2016) que percebe a existência de outras relações nas lógicas de produção e nos formatos industriais de produtos culturais que surgem em comunidades, ou tenham ideologias diferentes da de mercado. Como Costa Filho (2016) se orienta pelo mapa noturno, seu ponto de referência da tecnicidade<sup>112</sup> também é ressignificado.

No caso da Capacitação do PST, ela se organiza numa tensão entre diferentes instâncias institucionais (ME + Educação Física + Escola + Educação Física Escolar + Esporte + Conselho regional de Educação Física<sup>113</sup>) e o discurso promotor do direito cidadania (participação irrestrita; diversidade de experiências; transcendência pedagógica; valores sociais). Essa relação de tensão, entre uma instituição pública que promove regulação normativa que afeta diversas comunidades brasileiras com o discurso de cidadania, e, um estado que pouco rompe com as desigualdades de acesso aos bens públicos e as sociais, conforma nossa proposta de análise da tecnicidade por um viés inspirado em Costa Filho (2016) e Martin-Barbero (2009). Buscamos entender como as Capacitações se formatam para modelar tanto as práticas dos CNs como seus

---

<sup>111</sup> Costa Filho (2016, p. 132) “ao invés de discutir identidades fluídas, ideologia dominante, cultura universal e vivência fragmentada e heterogênea, como propõe Veneza Ronsini (2012), serão pensadas as apropriações das tecnologias pelos excluídos, a oralidade como modo perceptivo e a construção da autonomia, através da tecnologia radiofônica”.

<sup>112</sup> Lembramos que a tecnicidade é a mediação que segundo Martin-Barbero (2009) se relaciona com todo o mapa, mas se localiza entre lógicas de produção e formatos industriais. Portanto, ao alterar a proposta de pensar os formatos dos meios e as lógicas de produção, ele também amplia a visão de tecnicidade conforme a nota anterior.

<sup>113</sup> A pesquisa em nosso Campo não trouxe a tona elementos do CREF, mas essas instâncias regulamentadoras da profissão de professor de Educação Física tem organizado estratégias políticas e legislativas com interferências, por vezes polêmicas, nos formatos de políticas públicas de esporte e lazer. Para saber mais acessar Lino Castellani Filho (2002).

modos de uso do lazer e como essa informação se veicula e comunica seus símbolos, tornando-se compatível, ou não, aos CNs através de seus conteúdos transmitidos.

Como tecnicidade estamos falando então de conteúdo e escolha das linguagens que veiculam esse conteúdo. “Pensar em termos de tecnicidade significa um esforço em compreender a complexidade dos discursos (das relações de poder e do contexto histórico que os constituem). Além disso, a tecnicidade aponta para os modos como a tecnologia vai moldar a cultura e as práticas sociais” (RONSINI, 2010, p.9). Estamos falando de inovação, tecnologia e apropriação.

As inovações que aprumam os diferentes arranjos tecnológicos como motor da lógica da apropriação,

compreendida, a partir de Certeau (1994), como tomar para si algo de outrem. De acordo com a pesquisadora mexicana Delia Druetta (2013, p. 12), os educadores Vygotski e Leóntiev definem esse processo não como simplesmente transferir algo externo a um plano interno preexistente, mas “(...) processos mediante os quais o plano interior se transforma”. Diferente da adaptação biológica, a apropriação é uma dinâmica que reflete as condições históricas dos sujeitos e seu grupo social e não se limita à posse, uso e redesenho de objetos ou recursos, mas também na ressignificação e reconfiguração de seus sentidos socialmente partilhados. (COSTA FILHO, 2016, p. 133).

Entendemos então que o processo tecnológico busca alterar as percepções dos sujeitos que exercem a ação de tomar para si o objeto, como as práticas culturais de seu entorno. E as Capacitações não fogem a essa premissa. Elas organizam seus conteúdos em uma forma de transmissão e buscam alterar os sentidos dos CNs, como mostra a Gestora EaD.

As pessoas [CNs] precisam romper com esse paradigma também, quando se pensa no trabalho com o esporte educacional as pessoas chegam no campo e trabalham uma escolinha de dança, ou uma escolinha de futebol ou vôlei. Porque a pessoa faz isso? Em minha opinião porque ela não tem esclarecimento teórico sobre o que é o esporte educacional proposto. (Caderno de fontes, Gestora, p. 58).

Como apontado acima, a proposta da EaD se debruça sobre como pensar uma formação que apresente os elementos, ou a construção de um currículo, que dê vida às temáticas escolhidas para fazer frente aos métodos divulgados nas práticas cotidianas de esporte.

### **4.3 As tecnologias nas Capacitações do PST: aproximações entre formação docente e tecnologias de formação.**

A relação entre tecnologia e cultura leva Martín-Barbero (2004) a chamar de tecnologias de comunicação um envolvimento entre todos os aparatos eletrônicos, esperança e temores, imaginários coletivos e projetos de sociedade. Na América Latina, o processo de modernização ligado às questões econômicas/políticas, a partir de 1960, acopla a ideia de modernidade a transferência tecnológica (p. 194). As tecnologias de comunicação vão ser fundamentais para a construção de um sentimento nacional no processo de modernização. As massas são o sentido cultural das tecnologias de comunicação “já que essas massas são o conteúdo do novo sujeito do social que é o nacional” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 195).

O movimento do crescimento das tecnologias de comunicação na América-Latina se estrutura pelo privado, e o Estado tem cada vez menos protagonismo na vida do povo. A popularização da TV marca a entrada de um novo modelo de formação de identidade nacional regido pela tendência de um só público, o transnacional. A transnacionalização seria a proposta de um modelo de desenvolvimento para todos os países “e, diante dos anacronismos, dos destemplos que atravessam a realidade cultural destes países, a televisão nos moldará obturando a memória e unificando os gestos, como condição básica de desenvolvimento.” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 198). Estamos frente a um projeto hegemônico do modelo de Estado no qual as tecnologias de comunicação produzem circulação de modelos culturais.

Tal qual circula um projeto de Estado via as tecnologias de comunicação, por ela é possível circular também as resistências do povo frente esse modelo. Não existe resistência ou hegemonia sem circulação cultural.

Se imaginarmos que existem a circulação e o consumo cultural como a prática do esporte educacional, tais vivências devem ter condições de atingir a vida privada das pessoas. Pensemos, então, que a Capacitação em EaD é uma produção de livros, imagens, avaliações e fóruns criados para, em contato com os CNs, provocar o modo de fazer desses sujeitos quanto ao PST. Esse dispositivo, em uma proporção incontáveis vezes menor que a circulação da TV, tenta iluminar as demandas do esporte educacional e tecer reflexões sobre as práticas de escolinhas nas quais muitos professores se

embasam para trabalhar nos núcleos. E o "como" essas informações circulam é relevante para pensar as Capacitações do PST.

Capacitar tem relação com as ideias de qualificar, habilitar se formar. Um campo que sempre auxiliou a área da Educação Física a pensar seu processo de capacitação ou formação de professores foi o da educação. Os estudos de formação docente ou profissional na Educação Física se pautam nos autores Ginemo Sacristán, Perrenoud, Tardif e nós vamos tomar Imberón (2011) para apontar questões sobre a formação docente que auxilia a pensar propostas de Capacitação para docentes que atuam com políticas públicas de esporte educacional.

Lembrando dos CNs, nos remetemos a um grupo de pessoas formadas em graduação de educação física e que fazem da sua prática pedagógica lugar privilegiado de formação profissional. Temos pessoas experientes em formação durante a atuação, pois os locais onde estão os núcleos, a comunidade do núcleo e do entorno, a cultura individual do CN, as instituições gestoras do Programa, a comunicação entre as pessoas que trabalham com o PST, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, o estilo da gestão política do município, todos esses fatores interagem na atuação prática do CN.

Imberón (2011) enfileira algumas dificuldades que possibilitam a estagnação profissional no campo da educação. Temos: A falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos; falta de acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente; a falta de descentralização das atividades programadas; o predomínio da improvisação nas modalidades de formação; a ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimentos formativos; a falta de pressuposto para atividades de formação e mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais; os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente; a falta de formadores ou assessores, e entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas; a formação em contextos individualistas; a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção. Segundo o autor essas são algumas das dificuldades que movem os docentes a abandonar a formação permanente e retornar a uma prática pouco ou nada inovadora, mas familiar, rotineira e segura.



Não é de admirar que os cursos de formação profissional, no que se relaciona à docência<sup>114</sup>, passem uma sensação de desorientação quanto aos seus conteúdos de trabalho, pois as questões da docência ganham características mais administrativas que intelectual e sumamente tutelada e dependente dos poderes públicos ou privados. Imberón além de apontar três estratégias de formação permanente<sup>115</sup>, indica que o cenário profissional do educador é tão complexo que a geração de conhecimento pedagógico não é só instrumental, de aplicação para resolução dos problemas do núcleo. Essa elaboração do sentido em situações de vivência prática pode ser compartilhada em outros âmbitos, em especial no coletivo próximo daquele professor. O conhecimento profissional aplicado e compartilhado com o grupo seria um formato de conhecimento profissional coletivo. E aqui ele aponta uma necessidade da construção de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas dos docentes sobre sua prática, cuja meta é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Nada mais propício que pensar em instrumentos capazes de unificar os docentes e organizar diálogos para partilhas de conhecimento aplicado. Quais tecnologias estão disponíveis e quais linguagens circulam informações?

No horário de almoço da Capacitação presencial que participei na cidade de Contagem/MG, sentada no refeitório do [Serviço Social do Comércio-] SESC com alguns CNs que tinham sido meus alunos na graduação, uma conversa sobre o almoço acontecia. Em uma pausa encontrei a oportunidade de perguntar o que eram os PPNs para o grupo. Uma CN de núcleo sacou seu celular do bolso, logo entrou no [Sistema de Consulta e Adaptação de Planejamentos Pedagógicos-] SICAPP<sup>116</sup> e me mostrou o projeto [PPN] do núcleo que ela coordenava. (Caderno de fontes, Caderno de Campo, p.324)

O surgimento de novas tecnologias que possibilitam a ampliação e distribuição de sinais de Wi-fi em bibliotecas, praças e outros locais públicos, somada à entrada de aparelhos que decodificam e acessam cada vez mais rápido os sinais de internet, produz novas formas de relação com as informações da rede. Esse fato da cotidianidade das

---

<sup>114</sup> Vemos o CNs muito próximo desse lugar, visto que eles mesmos se nomeiam professores inúmeras vezes nas entrevistas e grupos focais

<sup>115</sup> Modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação do professor; A formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente de professor; O formador ou formadora do profissional de educação como assessor de formação permanente;

<sup>116</sup> O SICAPP: Postagem do PPC e PPNs. No Portal de Projetos PST Brasil (<http://projeto PST Brasil.ueem.br/portal/images/TutorialSICAPP.pdf>), existem os links para diferentes sites e sistemas que se articulam para organizar os dados de funcionamento dos convênios do PST. Entre os sistemas, está o SICAPP que os CNs têm acesso para alterar os Planos Pedagógicos do Núcleo (PPN).

peessoas, por vezes tomado como natural, muda a forma da leitura dos sites que se apresenta com nova velocidade e acessível em qualquer lugar.

A comunicação móvel é responsável por oportunizar uma relação entre espaços virtuais e reais de modo que as informações, os contatos, os serviços e as aplicações sejam passíveis de acesso a qualquer tempo e em todos os lugares. Tal realidade tem se tornado possível principalmente com a agregação da expansão das redes sem fio à crescente miniaturização de componentes eletrônicos. Nesse sentido, surgem os dispositivos móveis interconectados, os quais propiciam o acesso à rede mundial de computadores, internet, de qualquer espaço do globo e a qualquer tempo. (GABRIEL; FONFONCA; MACIEL, 2016).

O acesso às redes de internet atualmente é mais comum por dispositivos móveis que pelo computador de mesa. O fato da CN ter apresentado o documento e o portal de acesso pelo celular trouxe reflexões sobre o sistema de EaD e a presença de dispositivos móveis na vida cotidiana dos CNs. O uso de aplicativos de redes sociais como WhatsApp e facebook é uma prática que também cerca os CN, e, em todos os quatro convênios visitados, existiam a prática de grupos de WhatsApp que funcionavam para organizar e distribuir as informações que influenciam os núcleos e o trabalho dos CNs. Marcar e desmarcar reuniões, comentários sobre pagamento, informações sobre faltas e frequência de CN, monitores e beneficiários, entre outros temas circulavam nesses grupos de WhatsApp.

Atualmente diversos convênios do PST produzem Blogs<sup>117</sup>, sites, páginas em facebook entre outras redes sociais. As tarefas de alimentar com vídeos e registros fotográficos é facilitada pela disseminação de aparelhos celulares com aplicativos de redes sociais, dispositivos que em um *clik* postam imagens atualizadas dos núcleos do Programa.

Outra tecnologia envolvida no processo são as plataformas para EaD. As políticas públicas de formação em esporte educacional tentam produzir currículos que funcionem no sistema virtual. Esses encontros em EaD são mediados pelo ambiente AVA moodle<sup>118</sup>, e a produção dos textos, livros, vídeos, avaliações, chats e fórum são

---

<sup>117</sup> Como exemplo temos o Blog Segundo Tempo Universitário da UFV. Disponível em: <<http://pstufv.blogspot.com.br/>>.

<sup>118</sup> O AVA Moodle — Ambiente Virtual de Aprendizagem — faz uso de um sistema Modular ObjectOrientedDynamic Learning Environment (MOODLE), que “é um software livre desenvolvido por uma comunidade internacional de colaboradores, que permite fazer gestão de um curso ou programa de ensino com o uso da internet, ou seja, um AVA. (GONÇALVES, 2012 *apud* BISCONSINI *et al.*, 2015).

organizados pela Equipe Pedagógica do PST<sup>119</sup> e os tutores, como já explicado, são das ECs<sup>120</sup>. Acreditamos que pensar a formação profissional passa pela articulação entre diferentes propostas de coletivização do conhecimento produzido na prática, e, as tecnologias podem ser um lugar importante para isso.

### *Livros*

O mencionado Livro Branco, *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*, organizado por Oliveira e Perim (2009), não é o único direcionador pedagógico do PST. Existe a coleção “Ensinando e aprendendo esporte no Programa Segundo Tempo” de 2011 e a coleção “Práticas Corporais e a organização do conhecimento” de 2014, que também estrutura a EaD do PST. Além desses aportes pedagógicos, existem os livros direcionados para o Programa Recreio nas férias<sup>121</sup>, um caderno de “Apoio pedagógico”, que trabalha a temática de movimentações e habilidades, o livro *Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania* (LORENZINI *et al.*, 2010), que analisa experiências do PST e livros que retratam os debates dos Encontros das ECs, bem como entrevistas e memórias do PST.

A seguir, a figura 3 apresenta o esboço construído por Kravchychyn (2014) sobre os livros produzidos do PST de 2009 a 2014.

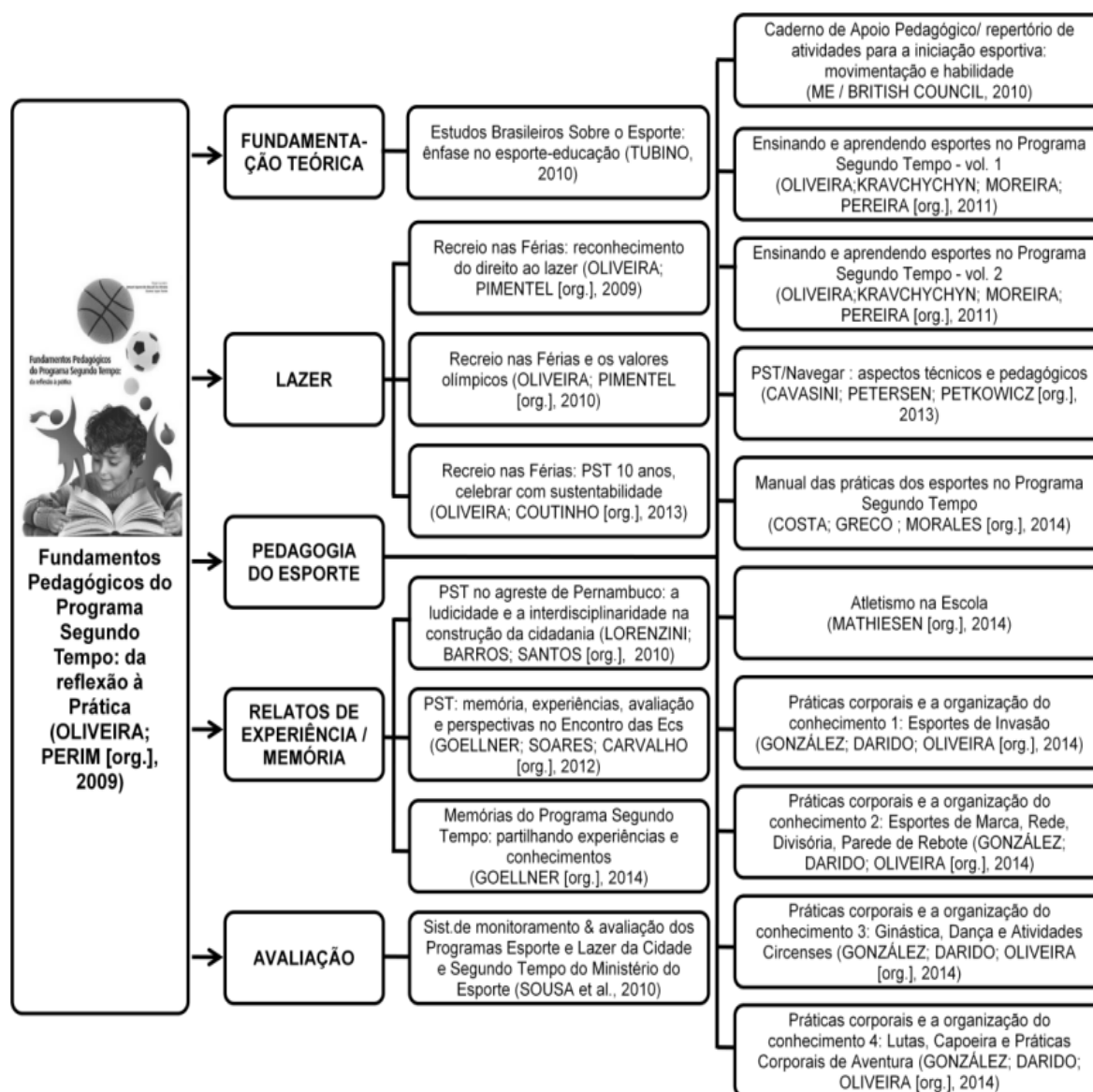
---

<sup>119</sup> Essa equipe é formada por dez professores da Universidade Federal de Maringá.

<sup>120</sup> Atualmente são 16 Ecos espalhadas no Brasil, mas segundo Bisconsini *et. al.* (2015), essas equipes não seguem as delimitações geográficas do Brasil, mas acompanham as divisões feitas a partir dos convênios firmados e próximos as universidades que possuem as ECs.

<sup>121</sup> Esse programa do ME teve sua última edição em 2011 e se apresentou como uma ação vinculada a alguns convênios do PST para construir eventos e programações diferenciadas ao longo do período de férias escolares de janeiro e julho.

**Figura 5 - Livros produzidos para a Capacitação do PST (2009-2014)**



Fonte: KRAVCHYCHYN, 2014, p.99.

Embora existam muitos livros para auxiliar a execução do PST, cada parceira direciona suas ações baseados nas diretrizes estabelecidas nos editais que regem os convênios firmados. Assim, o Livro Branco é um orientador para as ações que nomeamos de pedagógicas, pois elas são direcionadas para a prática pedagógica, ou atuação prática dos CNs. Ele, o Livro Branco possui as seguintes temáticas: Fundamentos do Programa Segundo Tempo – entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação; Fundamentos do Lazer e da Animação Cultural; Corpo, gênero e sexualidade – educando para a diversidade;

Desenvolvimento e Aprendizagem Motora – aspectos relacionados à prática; Questões da deficiência e as ações do Programa Segundo Tempo; Organização e Desenvolvimento Pedagógico do Programa Segundo Tempo; Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo; e Planejamento do PST– a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo. Essas temáticas foram desenvolvidas por grupos de pesquisadores, estudiosos envolvidos na área da Educação Física, cada tema foi traduzido para linguagem audiovisual para divulgar o esporte educacional.

O Livro Branco está no formato de artigos que correspondem aos capítulos. Como exemplo, o texto “Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da Educação”, de Melo e Nunes Dias (2009). Os autores apresentam uma argumentação teórica sobre o desenvolvimento humano atrelado às ações do PST, às propostas de atividades ao longo do texto e aos relatos de experiências de professoras de Educação Física que renovam sua prática docente com atividades que buscam romper com conhecimentos já alicerçado pelos estudantes, como desconstruir competências olímpicas do “mais forte, mais ágil e mais veloz” (MELO; NUNES DIAS, 2009, p. 36). Também mostram como a Educação Física escolar apresenta contribuições para o PST:

Embora o relato trate de uma experiência de ensino no contexto da Educação Física escolar, compreendida como componente curricular da Educação Básica, a estratégia teórica e metodológica adotada pela professora pode ser considerada como exemplo significativo da abordagem pedagógica do esporte em outros contextos, como é o caso do Programa Segundo Tempo. O Programa apresenta como matriz epistemológica o conhecimento acumulado pela área da Educação Física, notadamente em seus avanços sobre a pedagogia do esporte. (MELO; NUNES DIAS, 2009, p. 36).

A Educação Física passa a ser, segundo os autores, a “matriz epistemológica” do Esporte Educacional. As relações pedagógicas debatidas e estudadas na área da Educação Física são transpostas para o Esporte Educacional, direcionando suas reflexões. O educacional está ligado, em primeira mão, à forma da intervenção pedagógica do CN. Concordamos com Melo e Nunes Dias (2009) quando afirmam que esse sistema de comparação pode auxiliar na reflexão dos CNs e, conseqüentemente, na sua prática pedagógica. Entretanto, gostaríamos de pontuar uma questão de referência na Educação Física escolar.

O esporte como conteúdo é matéria prima indiscutível do PST. Já na Educação Física escolar existe um debate sobre a hegemonia do esporte nas aulas de Educação Física. Lucena (2004) nos explica que a difícil demarcação histórica da introdução do esporte na Educação Física escolar deve-se ao fato das práticas corporais partirem do que ele nomeia de “dualidade relacional”, que diz respeito ao princípio da animação.

O esporte teve na instituição escolar, pelo que é possível perceber, mais um espaço de disseminação e desenvolvimento. Diferentemente do que em geral nos é dito, o esporte já se fazia presente nas escolas, mas não numa simples diferenciação com a ginástica, e, sim, naquilo que chamamos aqui de uma dualidade relacional, sendo ambos parte do mesmo princípio que animava a ação daqueles que dirigiam e frequentavam a escola ainda no século XIX. O que queremos sugerir é que a distinção se processa no caminho da racionalização acerca de práticas corporais realizadas no âmbito da escola, já bem iniciado o século XX. Sendo assim, o que importa considerar é que o esporte e a ginástica/Educação Física são expressões da mesma realidade complexa. São ações complementares que apontam para um mesmo processo de inter-relação. Nesse sentido, o esporte não pode ser explicado por si mesmo, mas apenas em relação com o conjunto das atividades sociais, inclusive a ginástica (LUCENA, 2004, p. 159).

Assim, durante o século XIX, a Educação Física escolar nos centros urbanos brasileiros, era constituída de esporte e ginástica.

A partir de legislações do Estado Novo para o esporte e a criação de escolas de Educação Física que formavam professores, assegurou-se o esporte na Educação Física escolar, como aponta Ferreira (2006). Considerar o esporte uma realidade complexa que transpõe os muros da escola e se envolve nas práticas de lazer das pessoas que transitam entre escola e comunidade é um fator que nos auxilia a perceber a aceitação social do esporte e sua legitimação na Educação Física escolar.

A fronteira ainda indefinida historicamente na origem da relação hegemônica do esporte na Educação Física escolar não altera a atualidade na qual esporte é hegemônico nas aulas de Educação Física. Esse debate que provoca diferentes autores faz palco em congressos da área, no qual apresentam significantes iniciativas pedagógicas, e provocam o olhar crítico para o conteúdo esporte, e buscam fortalecer as iniciativas de outros conteúdos na Educação Física escolar.

Linhaes e Vago (2003) destacam que o esporte e a escola são instituições distintas, mas existe um movimento histórico duplo de tentativa de integração: a escola assumir práticas esportivas e o esporte se formatar para a escola. Esse movimento, permeado por intervenções políticas da década de 1970, promove esporte e escola circulando juntos:

é na década de 70 que a monocultura do esporte se consolida na Educação Física escolar, referendada pelas estratégias discursivas da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo – CNED, iniciada em 1971 pelo então DED (Departamento de Educação Física e Desporto), do MEC, que tinha como público-alvo preferencial as crianças e os jovens em idade escolar. Produz-se neste período um ideário de justiça social pautado no ‘caráter democrático inerente à ascensão do talento esportivo que encontra condições de revelar-se...’, como destacado na Política Nacional de Educação Física e Desportos (BRASIL, DED-MEC, 1975, p. 27). Discurso ainda bastante veiculado atualmente. (LINHALES; VAGO, 2003, p. 5 – grifo dos autores).

Verificamos que a Educação Física, consolidada como disciplina escolar, é influenciada por mídia e políticas públicas para promover um tipo de esporte junto aos estudantes.

Dantas Junior (2008) concluiu que a "esportivização" da Educação Física se deu por um processo universal de espetacularização das relações sociais que perpassavam todas as esferas culturais, inclusive o esporte. Tal processo não foi passivo, mas conflituoso, posto que é colocado nos limites das experiências pedagógicas dos professores.

A solidificação do esporte na Educação Física escolar foi seguida por argumentos como o de massificação do esporte e a possibilidade das crianças e dos jovens se destacarem para o esporte de rendimento. Esse discurso marca a prática no cotidiano das escolas na qual a Educação Física é vista como uma prática preparadora para o esporte profissional, reafirmação da pirâmide esportiva e do ideal de profissionalização no esporte. A profissionalização, tão explorada pela mídia, mas tão pouco criticada no ensino básico, leva à construção de um desejo juvenil, especialmente de pessoas pobres, de mudar de vida através do esporte.

Outro discurso que permeia o campo entre escola e esporte e que os conecta ao elemento da educação a ideia que o "esporte educa para...": sair das drogas; cidadania; vida; disciplina, entre outros. Temos a produção do esporte como uma "panacéia para os problemas sociais", construído sem reflexões mais profundas. Essa ideia, já bem debatida no campo da Educação Física e lazer, é refutada pelo argumento de que os problemas sociais são complexos, portanto, a falta de acesso ao esporte isoladamente não resolveria questões referente à moradia, alimentação, saúde, trabalho, educação, etc.

A relação Estado/esporte e Educação Física escolar ainda permanece, inclusive por programas entendidos como de esporte educacional (PST, Esporte da Escola, Mais

Educação), pois as ações de esporte educacional, por vezes, têm a escola como local de execução.

Segundo Bracht e Almeida (2003), existe uma intervenção histórica do Estado/esporte na Educação Física escolar, que se desenha através de interesses do movimento de alto rendimento esportivo. Campanhas esportivas alimentadas pelo governo e que pouco se interessam pelo projeto escolar. Esse reconhecimento foi possível pela implementação do Programa Esporte na Escola no estado do Espírito Santo.

Portanto, as políticas públicas, quando da sua elaboração, ao tratar do esporte e da escola, deveriam considerar que, em termos sociológicos, estamos nos referindo a instituições com universos simbólicos muito distintos. O grande desafio é conciliá-los e/ou tencioná-los, algo preterido pelo Programa Esporte na Escola. A escola tem especificidades que precisam ser respeitadas; isso 'obriga' todo e qualquer tipo de saber que pretenda adentrar a escola a passar pelo crivo dessas especificidades, tomando-se um saber tipicamente escolar. (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 97 – grifo dos autores).

Podemos dizer, segundo Bracht e Almeida (2003) e Linhales e Vago (2003), que o esporte educacional *deveria* servir ao que já está construído e partilhar de ideais locais, pois ele pode apresentar propostas educacionais distintas das promovidas pela Educação Física escolar, ou mesmo da proposta pedagógica da escola. Ainda em 2017 os convênios firmados entre ME e prefeituras, a escola continua parceira, ao lado de outros espaços comunitários, da execução dos programas de esporte educacional.

A divisão das turmas por idade, sexo ou habilidade são recorrentes (mesmo não orientada nas diretrizes do PST. Uma hipótese sobre essa forma de se fazer uma prática esportiva é divulgada em Linhales e Vago (2003):

Tomando de empréstimo a expressão utilizada por Guy Vicent, Bernard Lahire & Daniel Thin (2001) parece razoável especular que o processo de expansão experimentado pelo esporte só foi possível pelo fato dos sujeitos e grupos nele envolvidos terem assumido a 'forma escolar' como uma estratégia de socialização tanto na escola como fora dela. Para estes autores: 'A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços — entre eles deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim —, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e de se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais.' (LINHALES; VAGO, 2003, p. 10).



As formas de ensinar o esporte no Brasil, embora questionadas pelo esporte educacional, ainda são recorrentes nas práticas cotidianas dos campos e quadras comunitárias. Essas formas apresentam traços do ensino organizado por idade e nível de habilidades, as metodologias buscam fluir de conteúdos simples para o complexo. Contudo, na prática cotidiana entre as pessoas que praticam e orientam o ensino do esporte, existem combinados diversos que mutilam as divisões esportivas (rendimento, educacional e lazer). Tal fato nos leva a crer que o esporte é

um campo relativamente autônomo, com uma lógica interna específica que não pode ser reduzida a explicações de caráter econômico e social. Isto não significa desconhecer ou desconsiderar os aspectos econômicos e sociais, nem tampouco retirar o esporte de outros contextos (como os costumes da população, as características religiosas, os hábitos de lazer), mas sim ter em conta que grande parte de seu entendimento estaria em sua própria lógica interna e no contexto cultural em que se insere. (MELO, 2001, p. 15).

O esporte é uma prática social, sua existência permeia a escola, e o PST seria mais um mediador esportivo, mesmo que esteja fora da Educação Física escolar. Esse é um debate ainda em construção, pois, dentro do PST, o esporte é o conteúdo principal, e, na escola, a Educação Física, por vezes, tenta se organizar com práticas contra hegemônicas. Debates como de Bracht e Almeida (2003) apresentam as disputas teóricas entre Educação Física escolar e o PST, mostram as dificuldades do esporte na escolase m diálogo com a proposta pedagógica.

No Livro Branco, esse debate também existe.

No entanto, acreditamos que os espaços formais como a Escola e os programas sociais sistematizados, são espaços privilegiados de acesso ao conhecimento científico e cultural acumulado historicamente. De forma crítica, esses programas possibilitam ao indivíduo perceber a si mesmo como sujeito nesse espaço de formação e, assim, poder relacionar os conhecimentos com as suas experiências de vida. No Programa Segundo Tempo, considera-se a reflexão sobre o esporte como prática social e aprendizagem da cultura, como forma de educação que ocorre diuturnamente em diferentes espaços e tempos dentro e fora da escola (MELO; NUNES DIAS, 2009, p. 36).

Melo e Nunes Dias (2009) apontam os núcleos do PST como possíveis espaços de acesso ao conhecimento e à construção de identidades e o esporte como instrumento de reflexão. O debate sobre a prática esportiva no texto desses autores defende o esporte como prática da cultura. Mostram como o esporte de rendimento influencia o imaginário social em torno do esporte e como os núcleos podem construir novos

sentidos para as práticas esportivas, pois acreditam que a educação está relacionada à aprendizagem da cultura. Logo, o esporte é uma prática cultural que pode ganhar um sentido local, quando mediado por um CN.

A prática do esporte é justificada não enquanto conteúdo (que continua hegemônico), mas quanto a sua forma. Desse modo, o esporte existe em um formato contra hegemônico, que passa a ser desejado no PST como projeto de prática corporal.

As formas e os conteúdos são inseparáveis. Retomando a ideia de Johnson (2010) sobre a forma, já discutida nesse trabalho, ele mostra como as formas apontam para regularidades e para princípios de organização. Assim, as estruturas das formas podem ser estudadas na linguagem, nos signos, nas ideologias, nos discursos, nos mitos, etc. Para o autor, as formas subjetivas têm natureza histórica, que devem ser entendidas como passíveis de modificação e combinação por outras determinações sociais. A partir da ideia de “forma e conteúdo” colocada, podemos refletir como a combinação do esporte com uma forma contra hegemônica, promovida no discurso educacional, organiza a prática esportiva nos núcleos.

Melo e Nunes Dias (2009), no Livro Branco, defendem que a tendência do esporte educacional é garantir uma prática contra hegemônica com sua forma educacional, pois “evidenciando seu aspecto educacional, a participação coletiva e a cooperação entre os alunos como forma de criar possibilidades para um entendimento crítico da realidade esportiva, do corpo e do movimento.” (MELO; NUNES DIAS, 2009, p. 36).

O esporte educacional tem possibilidade de se tornar uma ferramenta capaz de ensinar cooperação e participação coletiva, além de encarnar um entendimento crítico da realidade esportiva. Essa forma contrahegemônica tem no PST a busca por se reinventar cotidianamente, e um caminho apontado por Melo e Nunes Dias (2009) é o estreitamento da relação entre esporte e o fenômeno lúdico.

Assim, no vivido, o esporte do PST é educacional porque tem potencial de se fazer e refazer na forma, produzindo sentidos diferentes para as relações de exclusão de habilidade, de classe social, de gênero, de corpo, de sexualidade, de lazer e seus conteúdos e das questões de pessoas com necessidades especiais. Esse grupo que não é vislumbrado no esporte de alto rendimento é pensado no PST por propostas de desenvolvimento metodológicos para uma concepção crítica de mundo.

#### 4.4 O Programa Segundo Tempo (PST), Lazer e o Esporte.

É nas largas margens do esporte do alto rendimento que o esporte educacional existe em oportunidade de recriar suas atividades. Assim, tomando o esporte de rendimento como hegemônico e o esporte educacional como subalterno, “nem toda a assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é resistência, e nem tudo que vem de cima são valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são a de dominação” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 114).

Estamos afirmando que o esporte educacional está na busca de sua hegemonia não através da força, mas na organização de novos sentidos, principalmente o da inclusão, contando com a cumplicidade da política, da área da Educação Física, dos professores de Educação Física adeptos ao esporte e da população participante do programa. Falar de educação e inclusão no esporte garante sua existência e permanência social.

Essa busca institucional de afirmação e constituição de uma matriz cultural para o esporte educacional no campo esportivo e do lazer, vai encontrar nas socialidades do povo brasileiro, as práticas esportivas como uma mistura de sentidos. Essas práticas, longe de conformarem a divisão política do esporte, são uma continuidade na descontinuidade, ou seja, um núcleo de esporte educacional pode abrigar, o que algum especialista poderia nomear de esporte lazer ou rendimento. Também pessoas treinando para uma competição podem acoplar elementos de cooperação ou crítica àquele modelo esportivo. O esporte na vida cotidiana concilia ritmos que são excluídos em outros contextos. Pensar essas combinações é pensar

as formas e os sentidos que a vigência cultural das diferentes identidades vem adquirindo: o indígena no rural, o rural no urbano, o folclore no popular e o popular no massivo. Não como forma de esconder contradições, mas, sim, para extraí-las dos esquemas de modo a podermos observá-las enquanto se fazem e desfazem: brechas nas situações e situações nas brechas. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 262).

Deslocando a leitura de Martín-Barbero para o plano esportivo, defendemos que as mediações sociais esportivas são promotoras de arranjos múltiplos entre o que institucionalmente vem se nomeando esporte educacional, esporte lazer e esporte de rendimento. Parafraseando o autor, as formas que a vigência cultural das diferentes

identidades esportivas vêm adquirindo são uma necessidade de mapeamento. Quanto ao que nomeamos ‘brechas’, entendemos como espaços que podem ser ocupados por diferentes referenciais. O exemplo de um grupo de pessoas que visam o jogo de vôlei com regras da federação, e, pelo desejo de jogar vôlei, convida participantes sem tanta habilidade para o jogo na expectativa de que o vôlei exista. Esse jogo que a princípio foi pensado com um formato, para se realizar precisa incorporar novos formatos.

Estamos aqui concordando com Thomassim e Stigger (2009) que existe uma disputa discursiva em curso com tentativa de conformar a vasta realidade dos projetos sociais esportivos em torno do social e igualar atores desiguais que atuam nos projetos<sup>122</sup>. Outro ponto que os autores argumentam é sobre a difusão do discurso dos valores positivos do esporte. Essa visão apresenta um esporte que por essência, ou seja, ao praticar o jogo, e somente isso, o jovem incorporaria “a moral”, ou “lições de vida”, ou “socialização”, normas positivas dedicadas ao esporte. Thomassim e Stigger (2009) argumentam que

Assim, mesmo que acreditemos que o esporte possibilita a vivência de valores para a vida, muitas pesquisas e reflexões têm defendido que não se pode atribuir aos esportes apenas valores positivos ou apenas valores negativos, por que, em primeiro lugar, o esporte se apresentaria de forma heterogênea, isto é, com múltiplos valores ou sentidos a ele associados pelos seus praticantes. Em segundo, a própria noção de positivo e negativo torna-se relativa em cada lógica cultural particular: poderíamos condenar as atividades muito competitivas num grupo social específico, sob o argumento de que ela seria seletiva e excluiria candidatos a participantes, enquanto noutra situação ela poderia possibilitar a elevação da auto-estima, a motivação, um maior envolvimento e um forte sentimento de pertencimento. Ou seja, ainda que se possa afirmar que todo o esporte contém determinados componentes que o caracterizam como tal, esta atividade é praticada por indivíduos que dão a cada um destes elementos um peso na constituição da sua prática esportiva particular (THOMASSIM; STIGGER, 2009, p.7).

Os autores apontam para a diversidade do esporte dentro de projetos esportivos e o uso do próprio esporte pelos participantes. Transpondo essa relação para o PST, concordamos com os autores que o esporte educacional tem em sua execução múltiplas leituras e combinações que não conseguem ser tipificadas. Como já dito, falamos de

---

<sup>122</sup> Os autores aqui exemplificam sua lógica: “seja um morador da vila portoalegrense que ensina voluntariamente as crianças a jogar futebol aos sábados pela tarde, ou um clube de futebol da primeira divisão que inclui suas peneiras e escolinhas na sua cota de responsabilidade social; seja uma agente social que mantém aberta a escola da comunidade aos finais de semana e com ajuda de custo que recebe complementa a sua renda familiar, ou uma instituição assistencial com vinte anos de trabalho social que descobriu que apresentar projetos de escolinha de esporte para concorrer a doações de grandes empresas é uma boa estratégia, já que este tipo de ação atualmente possui grande simpatia dos financiadores” (THOMASSIM; STIGGER, 2009, p.4).

uma nomenclatura que faz mais sentido para a inclusão de uma política pública de esporte e sua consolidação como discurso público e institucional do que de uma prática que dá conta de se consolidar frente um público diverso.

Registramos nesse debate a fundamental presença das tipificações esporte educacional, esporte lazer e esporte de rendimento dentro do ME e das disputas orçamentárias. Sem esse jogo de categorias, menos ainda poderia ser feito para destinação de verbas as práticas que não tem o alto rendimento como objetivo, mesmo heterogêneas. E tão pouco existiria reflexões de atividades físicas de lazer para outros grupos de idade como as pessoas com mais de 60 anos. É pensando em esportes e atividades que tenham como fim o lazer e não o esporte de alto rendimento que essa categorização auxilia o PST. Nos unimos a Stigger e Thomassim (2009) que, em repetição, “ainda que se possa afirmar que todo o esporte contém determinados componentes que o caracterizam como tal, esta atividade é praticada por indivíduos que dão a cada um destes elementos um peso na constituição da sua prática esportiva particular” (p.7). E afirmamos a necessidade de estudos que se voltem para entender a cultura esportiva como um fenômeno capaz de produzir em seus participantes múltiplos de sentidos. Um esporte necessário de ser repensado, não em um processo de exclusão das práticas de alto rendimento no esporte educacional e tão pouco do esporte educacional excluindo o que pode ser entendido como lazer, mas (mais desafiador que isso), é pisar na lógica simplista que separa essas vivências, e promover o entendimento complexo dos arranjos possíveis entre alto rendimento, educacional e lazer.

Iniciando a reflexão com a temática lazer no esporte educacional, na produção teórica do PST encontramos o lazer como tema de trabalho. E como proposta de pensar esse encontro tomamos a teoria do currículo, já esboçada em Ribeiro e Isayama (2012), para analisar as relações de poder construídas no processo de produção de endereçamentos da política pública de esporte educacional.

Nos documentos produzidos pela EC do Rio de Janeiro que consta a presença do lazer como temática do PST, e o programa Recreio nas Férias, que foi citado uma vez no grupo focal na região metropolitana de BH, tem uma produção sobre o lazer junto ao programa. Vamos iniciar pelo debate da inserção do lazer no livro Oliveira e Perim (2009) ou livro Branco.

Vale lembrar que as capacitações iniciaram com grupos de professores no Brasil ligados a diferentes áreas dos estudos da Educação Física. Como encontramos em

Ribeiro (2012) o lazer antes do livro Branco nunca apareceu trabalhado em temática específica. Ele era tratado nos documentos com diferentes abordagens mas sempre diluída nos entendimentos dos diversos autores que escreviam os capítulos. A abertura que o gestor que assume em 2007 a proposta da Capacitação dá à EC do Rio de Janeiro que auxilia no estudo e trabalho da proposta escrita.

Em 2008 o Ministério do Esporte com o intuito de formação presencial de todos os profissionais do PST descentraliza as ações da capacitação. Dessa forma, são criadas as ECs em parcerias com universidades de todo o Brasil. A EC do Rio de Janeiro, que era composta dos autores Vitor Melo, Ângela Brêtas e Mônica Monteiro, assumiram como um dos grupos que realizariam o processo de acompanhamento e capacitação da região sudeste, junto com os pesquisadores vieram os acervos de pesquisa no campo do lazer. E, do diálogo construído entre os pesquisadores de lazer desta EC e o gestor da Capacitação emana a iniciativa de colocar o tema “lazer” no Livro Branco.

A discussão sobre lazer entrou por causa da nossa equipe colaboradora. Na época, eu tive um papo com o gestor geral no encontro em Fortaleza. Ele havia dado o primeiro manual do Programa – aquele do primeiro projeto-. Eu falei para ele: “Já lemos e, pelo o que eu estou entendendo, não é para nós fazermos críticas. É para passarmos isso”. Ele disse: “Não. É para fazer crítica”. Então, nós tivemos uma série de seis reuniões no Rio de Janeiro para avaliar aquele material. Então, dedicávamos o tempo para discutir o material. E umas das coisas que levamos para o debate, é que achávamos muito estranho um projeto que, inequivocadamente era um projeto de lazer, não ter um conteúdo de lazer (MELO, 2010, p.1).

Contudo, pesquisadores da EC da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) enfrentaram desafios para convencer as demais ECs de que o lazer era uma temática relevante de trabalho no PST<sup>123</sup>. Segundo Santos e Monteiro (2010), a resistência também surgiu no trabalho com os profissionais que não entendiam como o lazer funcionaria em um programa que sempre se fundamentou nas teorias de habilidade esportiva e na educação. A temática lazer recebeu muitas críticas do grupo, que avaliava que o lazer era uma peça que não se encaixava no esporte educacional.

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

<sup>123</sup> Vale lembrar que os professores eram da área da Educação Física e a Educação Física e o lazer também apresentam relações diversas, pois, como afirmam Santos e Monteiro (2010), nos cursos de graduação em Educação Física, o lazer é geralmente tratado com uma perspectiva de “brincadeira e recreação”, e não com uma proposta política emancipada. O que dificulta o entendimento da atuação com o esporte na perspectiva do lazer.

A autora demonstra que houve uma disputa de teorias para que o lazer se envolvesse legitimamente como conteúdo no Programa, visto que já havia um grupo de profissionais que trabalharam nos documentos anteriores, nos quais o lazer era concebido como desnecessário de sistematização.

Naquele momento o debate do lazer nos cursos de Educação Física de todo Brasil passava por avanços devido a promoção de várias pesquisas de lazer em congressos brasileiros e eventos internacionais, entretanto, nem sempre essas reflexões atingiam os professores da Educação Física. Santos e Monteiro (2010) mostram como o lazer era geralmente tratado com uma perspectiva de “brincadeira e recreação”, e não com uma proposta política emancipada, o que dificulta o entendimento da atuação com o esporte na perspectiva do lazer. Existem dificuldades de tratar programas esportivos pelo viés do lazer, pois ainda existe o discurso que o lazer é “fazer por fazer”, ou mesmo que ele é espontâneo e desnecessário de sistematização. E a tensão existente na construção do currículo da Capacitação do PST passa pelos sentidos de lazer que os diferentes atores participantes da ação atribuem a ele. cremos que a inserção de qualquer componente curricular envolve interesses sociais, brigas, polêmicas, conformidades, consensos e acordos entre os elaboradores de uma proposta curricular (SILVA, 2005).

Segundo Mendes (1999) para se resolver conflitos curriculares cria-se geralmente “um ambiente, democrático” no qual a posição que obtiver mais adeptos poderá fazer prevalecer suas concepções”, seus ideais, seus valores, definindo a proposta curricular oficial e, possivelmente, as formas de hierarquização das disciplinas curriculares (MENDES, 1999, p. 58). No caso das capacitações do PST a inserção do conteúdo lazer deu-se pela participação de um grupo de estudos sobre o tema fortalecido pelo gestor geral das ações sensibilizado com a abordagem trazida pelo grupo sobre o lazer.

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

Melo (2010) afirma ainda que o lazer deveria ser um princípio do PST e ser selecionado como conteúdo da capacitação. Para o autor “a discussão sobre lazer não avançou mais, porque o coletivo, nesse momento, não avaliou. É natural de qualquer debate teórico” (p. 3). Nessa perspectiva, a ideia de Mendes (1999), sobre o poder das instâncias democráticas para julgar a presença de saberes no currículo prescrito, ajuda a entender a forma que a temática lazer assume nos documentos de formação dos profissionais do PST, tanto para torná-lo legítimo como para cerceá-lo, como acontece nesse caso. Corroboramos ainda com Mendes (1999) na reflexão sobre a seleção das disciplinas escolares e a importância que adquirem no currículo, visto que essas não se baseiam apenas em critérios científicos, mas, em especial, em aspectos de luta de poder entre grupos e sujeitos interessados em orientar a conduta das novas gerações.

Os esforços da EC do Rio de Janeiro junto ao gestor geral da capacitação promoveram uma sistematização do trabalho com o lazer que teve ressonância em outros formatos da Capacitação presencial (via vídeo) e na EaD. E vale lembrar que nesse processo de legitimação dos saberes, “qualquer mudança curricular implica uma mudança também nos princípios de poder” e na organização do currículo (SILVA, 2005, p. 68). Na avaliação de Melo (2010, p. 2) foi uma conquista ter uma discussão sobre o lazer, “mas foi uma conquista parcial, porque, no nosso modo de entender, essa é uma discussão básica para tudo”. Para os pesquisadores do lazer (MELO; BRÊTAS, MONTEIRO, 2009), o PST sempre será um programa de lazer na medida em que ele trabalha com o tempo livre dos beneficiários, ou seja, no contraturno escolar. As atividades de lazer são culturais e englobam diversos interesses humanos, logo o enfoque do lazer pode trazer um campo de possibilidades de vivência do esporte. A proposta de intervenção no campo contida no Livro Branco aponta para Animação Cultural. Essa parte do entendimento que existe o “duplo aspecto educativo do lazer” (educação para e pelo lazer), por esse meio os CNs podem se conectar a comunidade através de discussão e debate, promovendo um processo pedagógico de formação cultural.

O desalinhamento das ECs ajuda a perceber que o PST é formado por um grupo de pessoas muito distinto e que não está, em seu todo, convencido da inclusão do lazer em seus princípios e diretrizes. A inclusão da temática lazer no livro Branco é oriunda da relação de estudos que a EC do Rio de Janeiro trouxe para o grupo maior a partir da



solicitação do gestor de 2007. Mesmo sem essa clareza, o PST usa uma estratégia para atuar a partir do lazer, mas como veremos não existe uma articulação teórica completa entre o sentido de lazer debatido no livro Branco e o livro do Recreio nas Férias.

Silva e Domingos (2014) consideram o Recreio nas Férias um projeto especial do PST. Em certa medida concordamos com os autores, pois o Recreio nas Férias funciona por edições e não tem permanência garantida<sup>124</sup>. O que nos provoca a pensar o Recreio nas Férias fora dos projetos especiais do PST é que ele acontece dentro do convênio firmado, ou seja, a entidade parceira já deve ter executado uma parte do convênio PST para executar o Recreio nas Férias.

O Recreio nas Férias (RF) surge de uma experiência cuja origem é a cidade de Guarulhos em São Paulo, e foi fruto de algumas experiências que a própria gestão do Segundo Tempo fez. Naquele momento, a gestão percebeu os resultados e decidiu politicamente implementar o formato inserido no PST.

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

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

O Recreio nas Férias foi proposto como um programa à parte dentro do PST. Sua estrutura baseia-se em um tema gerador, ou seja, existe um assunto que orienta as ações, brincadeiras, passeios e todas as outras manifestações culturais que serão ofertadas no período das férias escolares. Sobre o Recreio nas férias foram produzidos 3 livros: Oliveira e Pimentel (2010); Oliveira e Pimentel (2009); Oliveira e Coutinho (2013).

Falaremos aqui do primeiro livro lançado, Oliveira e Pimentel (2009) cujo mote é o Reconhecimento do direito ao lazer. O livro Oliveira e Pimentel (2009) é formado de seis capítulos de diferentes autorias abordando os conteúdos culturais do lazer, o

---

<sup>124</sup> Em Coutinho e Bortoli encontramos que o Recreio nas Férias teve sua última edição em 2013. E nos dados do Campo um CN de Sabará que já havia trabalhado em outro convênio do PST fez um relato sobre o Recreio, afirmando que ele era uma estratégia para o trabalho com o lazer.

meio ambiente como tema gerador de atividades do Recreio nas férias, planejamento no Recreio das Férias, Inclusão, gênero de deficiência, aprendizagem ao ar livre, e repertório de atividades.

Esse trabalho é um coletivo e apresenta assim diferentes visões sobre o lazer. Mas um fato marcante é a diferença do conceito do lazer que encontramos nos documentos do Recreio nas Férias e o conceito disponibilizado no livro Branco. Para referenciar essa diferença chamaremos do lazer em Pinto (2009) e o lazer em Melo, Brêtas e Monteiro (2009).

Melo, Brêtas e Monteiro (2009), como apresentado no capítulo três, se fundamentam na ideia de lazer como uma articulação entre tempo livre das obrigações, atividades da cultura envolvida, um lugar privilegiado da busca pelo prazer. O lazer é nesse trabalho um fenômeno moderno configurado a partir das relações entre os homens que conformam os tempos e suas lutas.

Pinto (2010) chama atenção para o Recreio nas férias como “uma ação educativa lúdica de reconhecimento do direito ao lazer” (p. 13). A Constituição Federal de 1988 mudou o sentido de lazer de “tempo livre, desocupado”, até então vigente, para direito social, integrado ao conjunto de medidas políticas necessárias à qualidade de vida. Nesse sentido, Pinto entende lazer como tempo/espaço de construção de experiências culturais, social e historicamente constituídas, articuladas pela: liberdade como uma apropriação de um tempo social de livre escolha dos sujeitos; apropriação dos espaços, lugares e equipamentos disponíveis para vivências culturais; acesso as práticas culturais considerando a diversidade de experiências, conteúdos culturais como físicos, artísticos, sociais, tecnológicos, na natureza etc, por diferentes formas de participação das pessoas, buscando conquistar interesses, necessidades, desejos dos sujeitos.

Para Pinto (2010), como o lazer é conquista de liberdade, forma-se uma oportunidade privilegiada para a vivência lúdica. Mas o lúdico não acontece apenas no lazer, como vivência cultural pode ser vivido em diferentes contextos (familiar, trabalho, religioso etc.). A autora complementa que o lúdico é também experiência de alegria construída pela liberdade de participar, de compartilhar, recriar espaços materiais e atividades.

Verificamos que na abordagem de Pinto (2010) o elemento lúdico para compor a categoria lazer, o que não acontece na abordagem de Melo, Brêtas e Monteiro (2009). Estamos afirmando que existem duas abordagens sobre lazer nos documentos

produzidos após o ano de 2009, e que funcionam como um jogo de sentidos que se organiza dentro da política pública de esporte educacional.

Retomando os estudos de Pinto (2007), o lúdico é uma vivência, algo da ordem da experiência e que frui em momentos de brincadeiras e jogos. O lúdico e o lazer não são a mesma coisa na frase “nessa perspectiva utilitarista<sup>125</sup>, as vivências lúdicas têm sido muito usadas como mercadorias que alavancam o consumo de serviços e a compra de bens materiais e simbólicos, especialmente no lazer” (PINTO, 2007, p. 175). A variação de sentidos que o lúdico possui nas diferentes áreas do conhecimento, mostra para a autora que baseada na inter-relação dos princípios da vivência plural, significativa e compartilhada e possível conceber o lazer como “construção da alegria, pela prática com autonomia” (PINTO, 2007, p. 172).

Pensar as vivências lúdicas remete a autora a memórias de alegria que podem estar anexadas as músicas, danças e brincadeiras e assim, lembrando, a alegria retorna como sensação presente. Com esse exercício ela promove a ideia de que o lúdico não é ação determinada, ele nasce do interesse dos sujeitos no brincar “realizando-se segundo suas capacidades de lidar com as condições possíveis para recriar os conteúdos vividos. Os sentidos e significados do lúdico são atribuídos pelos que brincam. Outra forma de ver o lúdico é a insistência de pessoas brincando em continuar brincando mesmo quando o jogo acaba, pois os participantes estão absorvidos pelo vivido. Pinto (2007) afirma que no lúdico pode ser induzido e implica ambiente propício que estimule as vivências, como o Recreio nas Férias. Ele seria a garantia do espaço e de práticas vividas no lazer capazes de produzir as vivências lúdicas.

Esse modelo teórico é repensado por Pimentel e Marinho (2010)

A relação entre lúdico e lazer é um nó teórico para os Estudos do Lazer, dadas as múltiplas interfaces que potencializam ou limitam o desenvolvimento dele em cada sociedade e época. Nessas interdeterminações, um aspecto quase condicional é a relação entre lúdico e lazer. Como relata Caillois (1990), o jogo é um luxo que pressupõe tempo livre. (PIMENTEL; MARINHO, 2010, p. 14).

O lúdico é considerado pelos autores como “o *ânima* do prazer improdutivo, aquilo que move ou alimenta o jogar, o brincar, o festar e outras atividades pontuadas pelo fim em si mesmas”. (p. 19). A nosso ver o sentido de lazer que se articula ao lúdico e ao direito social é veiculado pelo documento de Oliveira e Pimentel (2009).

---

<sup>125</sup> Aqui a autora se remete as questões das abordagens do lazer de Marcellino (1998).

Melo, Brêtas e Monteiro (2009) acordam o lazer como um fenômeno moderno oriundo do desenvolvimento da produção fabril e de uma nova relação com os tempos sociais, onde o relógio marca a venda do tempo produtivo. Eles tomam a palavra diversão ou divertimento para organizar o que era costumeiramente falado sobre práticas que compunham, antes do fim do século XVIII, o cotidiano das pessoas na Inglaterra. O lazer vai simbolizar o que se faz na sobra do tempo que foi disponibilizado para o trabalho e outras tarefas domésticas cotidianas. Desse modo, para os autores, o lazer é momento de tensão de diferentes instâncias quanto as atividades culturais que são disponibilizadas, quanto ao tempo livre das obrigações; e a busca do prazer.

Para Melo (2015), diversão e divertimentos são atributos de atividades culturais que promovem, pela experiência do sensível, sentidos e modos de uso que conformam a vida cotidiana das pessoas. Um exemplo é a forma como os ingleses ao chegarem ao Rio de Janeiro em 1808, promoviam, ou melhor recriavam, típicas atividades da terra natal como forma de diversão. Segundo Melo (2015) era assim uma forma de “gerar mecanismos de autoidentificação, de minimizar as dificuldades de viver em uma cidade que parecia bastante provinciana para quem vinha de um país em grande efervescência” (MELO, 2015, p. 52).

A partir desses dois sentidos de lazer circulantes (lazer ligado ao lúdico e lazer ligado a diversão) percebo que as Capacitações do PST são promotoras de discursos sobre lazer que não se articulam no campo teórico, mas que influenciam a forma dos CNs construírem seus sentidos, inclusive articulando no cotidiano, discursos que não se articulam no campo teórico.

### ***Capacitação EAD: A conformação da produção da Capacitação em Educação a Distância***

Existem diversas plataformas de aprendizagem disponíveis<sup>126</sup> para o ensino da EaD. Os autores Gabardo, Quevedo e Ulbricht (2010) explicam que as plataformas possuem “contornos tecnológicos e pedagógicos para o desenvolvimento de metodologias educacionais, usam canais de interação web aptos a oferecer suporte para atividades de forma virtual” (p. 3). As autoras apontam a importância dessas

---

<sup>126</sup>TelEduc; Aulanet; Amadeus; Eureka; moodle; E-Proinfo entre outras. Para saber mais: Gabardo; Quevedo; Ulbricht (2010)

plataformas para o EaD, e mostram que as plataformas, entre elas a moodle, estão longe de usar todo potencial da web. E um dos problemas desse fato é que articular modelos educacionais e as soluções tecnológicas não é simples. Existem novas ferramentas que ainda não se incorporam às tecnologias que dariam aos professores oportunidade de criar e distribuir conteúdo. Para as autoras, comunidades de prática, wikis, blogs, podcasts, redes de relacionamento e mensagens instantâneas dão aos professores oportunidades de viabilizar interação entre os estudantes.

O fato das plataformas não conseguirem incorporar as redes sociais como função não impede seu uso. Segundo a Gestora da Capacitação em EaD, os tutores do curso já utilizam as redes de relacionamento e mensagens instantâneas para se relacionar com os CNs.

E a gente ainda tem uma especificidade que é assim: as pessoas mexem muito no computador, no facebook e WhatsApp, aí passa a ter uma cara de “Educativo”, já não presta! Não sei se você entende isso que eu tô falando, mas a gente tem muitas dificuldades com as pessoas em acessarem, elas perdem senha. Aí você procura as pessoas no facebook, e entra em contato lá, a pessoa é rápida em responder, porque existe essa diferença: a obrigatoriedade (Caderno de fontes, Gestora EAD, p. 252).

A fala acima aponta diferentes questões, a primeira, a Capacitação em EaD se utiliza das redes sociais, mostrando que a aproximação entre tutores e estudantes podem ser tão flexíveis quanto a própria EaD. E essa aproximação aponta os interesses dos estudantes, ou cursistas, de forma a ampliar a possibilidade de diálogo no AVA<sup>127</sup>. A segunda questão, de acordo com Gabardo, Quevedo e Ulbricht (2010), as plataformas estão em busca de uma relação simbiótica entre os modelos educacionais e as soluções tecnológicas. Os modelos educacionais disseminados nas escolas públicas e graduações, usualmente, baseiam-se no conhecimento centrado no(a) professor(a), com conteúdos curriculares organizados em grades e disciplinas que nem sempre dialogam entre si. As redes sociais e algumas comunidades de aprendizagem em rede têm uma estratégia de construção do conhecimento diferente. Nessas experiências, os serviços da web são livres e abertos e não se fecham em conteúdos específicos. Desse modo, os participantes das redes circulam entre diferentes abordagens e conteúdos de seu interesse. O conhecimento no contexto de rede é construído a partir da colaboração nas quais todos os participantes lançam informações que lhes são relevantes. Quando esses dois

---

<sup>127</sup> Ambiente virtual de aprendizagem.

contextos<sup>128</sup> (modelos presenciais e modelos abertos) se encontram existem diferentes estratégias de trabalho na EaD. Um exemplo prático é: um curso baseado em conteúdos pode conter práticas que possibilitem a colaboração, como os fóruns da plataforma moodle.

Essa característica de horizontalidade dos sujeitos na aprendizagem colaborativa e a circularidade entre conteúdos apontam para um currículo aberto e multidisciplinar. Acreditamos que esses elementos atribuem ao dispositivo da navegação aberta características de "não obrigatoriedade", como se os sujeitos tivessem múltiplas escolhas disponíveis em um gesto. Afinal, você pode ir a qualquer lugar com um *click* do *mouse*. O ato de tornar algo "educativo", ou "a coisa educativa", como nos diz a gestora, retira, em certa medida, a circularidade e horizontalidade presente nas redes sociais. O transportar uma prática para uma condição "educativa" na internet, passa por focar nas informações em torno do objeto de estudo; passa também por critérios de avaliação de uma instituição que indica se o objeto foi acoplado aos seus conhecimentos ou não. Por isso, concordamos com a gestora da EaD que "dar uma cara de educativo" para redes abert

Levamos a hipótese que a relação entre "a coisa educativa" e o poder de circulação e de horizontalização de saberes é complexa. Por isso, a busca por essa relação simbiótica que Gabardo, Quevedo e Ulbricht (2010) apontam sobre os modelos educacionais e as soluções tecnológicas pode não ser simples. E aqui estamos nos referindo não ao avanço tecnológico de articular aplicativos de rede as plataformas de EaD, mas aos usos que os cursistas podem fazer dos dispositivos de rede enquanto "a coisa educativa". Afinal, é possível pensar em acessar o WhatsApp para educar-se sobre um tema específico? Como o educar-se se organiza na sociedade atual?

As perguntas acima indicam que na EaD do PST existe muita coisa a se pensar sobre a operacionalização das plataformas que se aproximem do trabalho nos núcleos. Não temos a pretensão de respondê-las, mas, exploramos como os CNs atribuíram sentido às formas da EaD. E, esse sentido, ajudar a pensar o "educar-se" pelos ambientes virtuais.

Existe um movimento de educação que descentraliza da escola a dimensão educativa. Esse deslocamento apresenta elementos de preocupação com o espaço

---

<sup>128</sup> Não queremos criar dois polos diferentes de modelos de educação, pois temos convicção da experiência presencial que se utiliza das redes sociais para adquirir essas características de horizontalidade presente nas redes. E vemos na Capacitação em EaD do PST os fóruns de interação que suscitam discussões a partir de conteúdos organizados para as leituras.

escolar que parece não se reconhecer na sua própria sociedade. Um primeiro elemento é a experiência cultural dos jovens que "encontra sentido nas novas imagens e rituais tecno-comunicativos aos quais conecta sua sensibilidade, essa que nem a família nem a escola são capazes de decifrar para dela cuidar." (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 122). A ramificação dos ecossistemas comunicativos online com todas as luzes e imagens, os tutoriais com ranqueamento de curtidas, e todos os dispositivos de circularidades e "zapping<sup>129</sup>", fazem com que o sistema educativo seja incapaz de conectar-se a tudo o que os alunos devem deixar de fora para estar na escola. Um segundo elemento desse deslocamento que fragiliza o sistema escolar é a dificuldade de articular três dimensões da educação: transmissão da herança cultural; a formação de capacidades para inserção no mundo do trabalho; e a formação cidadã. E o terceiro elemento é a desvalorização crescente da escola pública que, segundo Martín-Barbero(2014), ligada à um Estado que "acha-se dedicado à gestão dos conflitos sociais controlando os riscos da explosividade social produzida pela própria globalização neoliberal, não podendo então projetar minimamente a educação a partir de uma política estratégica, isto é, de longo prazo" (p. 123). Os elementos acima apontam para a escola como um espaço que se desqualifica por não conversar com a cidade. As mudanças nos modos de circulação do saber provoca novos sentidos sociais.

Estamos diante de um movimento de descentramento que retira o saber de seus dois lugares sagrados, os livros e a escola, através de um processo que não vem substituir o livro, mas descentrar a cultura ocidental de seu eixo letrado, tirando o livro de sua centralidade ordenadora de saberes, centralidade imposta não só à escrita e à leitura, mas ao modelo inteiro de aprendizagem através da linearidade e sequencialidade implicadas no movimento de esquerda para direita, de cima para baixo que aquelas estabelecem. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 126).

A capacidade de educar-se vai atravessar o trabalho, o lazer, a saúde, a velhice, a casa, a igreja. Como nos diz Martín-Barbero (2014),

hoje a idade para aprender são todas, e o lugar pode ser qualquer um — uma fábrica, um hotel, uma empresa, um hospital — , os grandes ou pequenos meios e a internet. Estamos passando de uma sociedade de sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua." (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 121).

---

<sup>129</sup>Termo utilizado pela autora Beatriz Sarlo no livro *Cenas da vida pós-moderna* (1991). No capítulo dois 'O sonho acordado', a autora afirma que o termo zapping "demonstra que a montagem caseira conhece uma única autoridade: o desejo à frente da mão que faz pulsar o controle remoto" (p. 59). E essa TV cada vez mais interativa, transmitir ao telespectador o poder de cortar e remontar imagens incompletas, produzidas em diversos lugares e por diferentes olhares.

E essa sociedade educativa tem potencial de ensinar utilitariamente. Assim, tudo à sua forma é capaz de educar: música, teatro, dança, culinária, esporte, etc. As políticas educacionais não estão completamente alheias a essa descentralização de informação e nem à exclusão de práticas culturais da escola. Entretanto, as tentativas de ações que articulam cultura e escola, ou as ações sociais que buscam tornar-se educativas têm encontrado seus percalços de iniciantes, tentando encontrar o compasso dessas ações. Um dos grandes promotores dessas experiências educativas é o Estado, que, em nome da formação cidadã, busca a implementação de diferentes políticas públicas com promessas de exercício dos direitos sociais.

No Brasil, uma política educacional que se aproximou das políticas públicas do ME foi o “Programa Mais Educação”. Essa articulação foi o responsável pela inserção do esporte como um campo da política educacional e por se pensar o EAD no PST:

como acontece a chegada do EaD no PST? Ele veio inicialmente em 2012 com uma necessidade de atender uma demanda do Mais Educação. Era só uma proposta de qualificar e capacitar minimamente com saberes, conteúdos, e conhecimentos o que se tem de possibilidade pedagógica de se trabalhar nas escolas. Isso em 2012, nesse primeiro início. Mas aí olha o que aconteceu! A EAD precisa ser trabalhada de maneira mais contínua, de maneira mais dedicada, senão o processo não dá certo! Então como era uma parceira com o Mais Educação, como as pessoas estavam entrando sem saber para onde iam, o curso não teve muito resultado. Então eu fui chamada, porque antes era só um professor instrumental, aquela pessoa assim: está aqui o material, está aqui o fórum e faça o que você quiser. Pedagogicamente é o mesmo que chegar na aula e dizer: “ Tá aqui os slides”! (Caderno de fontes, Gestora EaD, p.241 ).

Programa Mais Educação<sup>130</sup> foi criado em 2007 por uma ação conjunta entre diferentes ministérios (Ministério da Educação e Ministério do Esporte) o que politicamente articulou a feitura do Curso EAD. Segundo Silva (2013), o Mais Educação é uma ação de larga extensão territorial, pois também influenciou ações educacionais de intervenção escolar na cidade de Belo Horizonte.

---

<sup>130</sup> O Programa Mais Educação foi criado em 2007 pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado por Decreto Presidencial 7083/2010, embasado nos planos de ações de políticas da educação, com o propósito de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira. O programa propõe a ampliação da jornada escolar diária e dos espaços e oportunidade de aprendizagem, desenvolvendo atividades educativas nos campos do esporte, arte, lazer, educação, cultura. Essas ações devem contemplar o debate sobre direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes. (SILVA, 2013, p. 43).



O Curso em EaD foi um dos resultados da articulação ministerial que, em primeira mão, criou uma ramificação do PST nomeada de PST Mais Educação cuja principal característica era a implementação de núcleos de esporte do PST nas escolas que já tinham o firmado parceria com o Mais Educação junto ao Ministério da Educação.

O envolvimento da Capacitação de esporte educacional com o Mais Educação se pautou na "demanda de capacitação desses professores da parceria com o Mais Educação, onde não haviam muitos professores e nem todos tinham formação" (Caderno de fontes, Gestora EaD, p. 56). Assim, temos uma ação de Capacitação construída que toma como referência as demandas do esporte em uma política pública de educação e tem, como locus principal de ação, a escola. Dessa maneira, a conformação da Capacitação de recursos humanos foi organizada voltada para os trabalhadores do esporte (que nem sempre passaram por uma graduação em Educação Física) e os CNs. Tal conformação também tem a escola, um lugar próprio de ser pensado, e o tempo das crianças e dos adolescentes participantes que é o contraturno escolar. E um dos principais desafios era romper com os preconceitos existentes sobre a EAD:

Então eu fui convidada pelo professor 'A', por já ter uma história com a Educação a Distância, e defender a ideia de que temos que romper com alguns paradigmas, e aqui o de que "educação boa é educação presencial". E que a EAD é ruim, porque ela é difícil, porque ela não acontece. Isso é o mito. Isso é um mito porque se a gente for pensar na história da EAD a gente percebe um início da educação por cartas, então a gente entende que a EAD foi uma possibilidade de fortalecimento dos conteúdos pedagógicos. (Caderno de fontes, Gestora EaD, p.241 ).

O rompimento com paradigmas pautados na qualidade a partir da educação presencial é um caminho que vem sendo trilhado dentro dos diferentes modelos de Capacitação apresentados pelo PST e também quando pensamos na EaD como modelo ou tipo de educação. Um ponto dessa discussão ampla é que a EaD (seja por TV, computador ou celular) por vezes apresenta embates entre os campos da Educação e Comunicação.

Para Martín-Barbero (2014), no campo da educação, existe uma escola na defensiva contra os meios de comunicação. A escola acopla, ao seu fazer cotidiano, discursos sobre o poder maléfico dos meios — que enche de sombras "as exigências feitas à educação para que seja capaz de formar cidadãos que saibam ler tanto jornais

impressos como televisivos, videogames, videoclipes e hipertextos." (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 52). A obsessão sobre o poder de controle dos meios, em especial da TV, foi reforçada por estudos da área da comunicação (estudos de recepção), que estavam mais interessados em corrigir o olhar dos telespectadores do que compreender a relação entre os adolescentes e a TV. O sistema educativo é, por vezes, incapaz de pensar a "envergadura das mudanças culturais que emergem na relação entre crianças e jovens com os meios e as tecnologias" (p. 53). Assim, os meios são com frequência entendidos pela escola como fonte equivocada de informações e conhecimentos e, para serem bem utilizados, devem estar respaldados pelo olhar do professor. Os exemplos dados são uma amostra de discussões sobre Educação e Comunicação, mas que indicam a necessidade de políticas públicas de diálogo entre esses campos

O desmerecimento dos usos das novas tecnologias de comunicação na educação (MARTÍN-BARBERO, 2014) não aponta para a desqualificação da EaD. Entretanto, nossa compreensão é de que os mesmos meios tecnológicos, desmerecidos pela escola, são os dispositivos base de funcionamento da EaD. Tal fato indica um processo de diminuição daquilo que é fundante na modalidade.

Na Capacitação do PST, suas diferentes formas de atuar com o EaD como metodologia de formação vão se conformando a partir da quantidade de CNs. Quando o Programa surgiu, foi organizado para um grupo de 960 participantes nos anos de 2004, 2005 e 2006, com a ampliação da política pública e a expectativa de atingir todo o Brasil, outro formato, mais próximo da massificação se tornou necessário. E, em 2013/2014, o novo processo de Capacitação do PST Mais Educação foi expandido para o PST Padrão, atendeu na primeira turma<sup>131</sup> em torno 500 pessoas.

Essa articulação ministerial para o Mais Educação fez com que o Ministério do Esporte organizasse o Programa Esporte da Escola que é a integração efetiva do PST dentro do Mais Educação. O PST assume a função de gerenciar dentro de um Programa Educacional toda a parte (nomeada de campo) responsável pelo Esporte e Lazer. Essa

---

<sup>131</sup>“Tradicionalmente falando, a EC tendo essa noção de quando teve início para essa capacitação, entra em contato com o convênio. E então a gente faz uma parceria, hoje o PST tem uma equipe de tutores e as turmas são formadas com, no máximo, trinta alunos por tutor, então, a cada trinta alunos a gente tem mais um tutor. E aí dependendo da demanda são designados os tutores se têm trinta um tutor, têm de quarenta a sessenta dois tutores. Porque, se a gente tem uma turma de 120 alunos com um tutor alguém vai ficar sem uma resposta, então esse é um cuidado que a gente tem. Só que a EC não se exime do processo, ela não sai de cena, ela é parceira. Tem um avaliador responsável da equipe que entra, que faz uma pesquisa, que vê os fóruns, porque quando chegar na parte presencial ele teve um contato. Então estruturalmente é assim que acontece, a gente acaba tendo uma rede de pessoas envolvidas nesse processo de formação.” (Caderno de fontes, Gestora EaD, p. 245)

fusão deu nome a um curso de EaD: o curso de Extensão Esporte da Escola<sup>132</sup>. O PST se fortalece enquanto política pública ampliando suas ações de Capacitação na articulação com políticas educacionais, e ele fortalece a política educacional organizando o eixo de esporte, ação fundamental quando nos referimos a políticas de formação de professores.

Temos, então, a organização de dois cursos a Capacitação do PST e o Esporte da Escola, esse último pensado para o público do Mais Educação. Esses cursos são geridos pela mesma Equipe Pedagógica do PST e se misturam também no processo de Capacitação.

A diferença que a gente tem nas capacitações é que a gente tem dois tipos de capacitações basicamente que acontecem. Existe a primeira capacitação, que é quando o convênio é capacitado pela primeira vez, que é a partir da sua ordem de início, então ele vai ser capacitado pelo Livro Branco. E aí, em 2015, a gente teve essa novidade que foram os cursos de formação continuada, e a gente oferece os cursos para aqueles convênios que já fizeram formações anteriores. Esses convênios às vezes já estão com um ano, um ano e meio de execução, e, nesse processo, já renovaram o coordenador, o RH já foi substituído, então, a gente oferece a segunda capacitação. Nessa segunda capacitação, aí a EC delibera se o curso vai acontecer só com o uso do material, que é a Coleção Práticas Corporais, ou se vai ser o apanhado do Livro Branco mais a Coleção práticas corporais. (Caderno defontes, Gestora EaD, p. 244).

Existem critérios para estabelecer como os convênios serão atendidos pelos cursos, e a fala da gestora demonstra a prioridade para o curso de Capacitação do PST Padrão, que é pautada no Livro Branco. Para o PST, a entrada da EaD significou um debate entre as ECs e a Equipe pedagógica para entenderem como se daria essa organização. Decidiu-se pela separação do EaD e do presencial, e que primeiro deveria ser cursado o EaD. Essa capacitação acontece no período de duas a três semanas,

onde eles trabalham basicamente as questões do Livro Branco, que é o livro *Fundamentos do Programa Segundo Tempo*. A partir dessas duas ou três semanas, eles têm uma indicação de fazer esses dois dias de presencial. Nesses dois dias de presencial, eles vão trabalhar a prática mas já têm esse conhecimento prévio. Ele já frequentou o módulo, ele já viu sobre planejamentos, ele já discutiu os assuntos. Porque, por mais que a pessoa não leia o capítulo inteiro, ela teve uma discussão no fórum, e os fóruns são mais

<sup>132</sup>Essa série é composta por quatro livros de autoria de Suraya C. Darido, Fernando J. González e Amauri A. Bassoli de Oliveira. Os títulos são: *Esportes de invasão: basquetebol – futebol – futsal – handebol – ultimatefrisbee; Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton – peteca – tênis de campo – tênis de mesa – voleibol – atletismo; Ginástica, dança e atividades circenses; Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Podem ser localizados no site: <<http://pstead.ufrgs.br/login/index.php>>.

para instigar a pensar. Quando se chega ao fórum o participante diz: “Olha, eu já vi esse conteúdo!”. E quando ele chegar na parte prática, o assunto não vai ser uma novidade. (Caderno de fontes, Gestora EaD, p.243).

Os dados apontam para um curso de Capacitação em EaD pensado de maneira sequencial que organiza separadamente a prática e a teoria, associando a teoria com o modelo EaD e prática com o modelo presencial. O curso em EaD é oferecido primeiro ao CN e apresenta a possibilidade de contato com textos e temas de debate através dos fóruns.

Outro dispositivo regulador do curso EaD é seu sistema de avaliação. Para a Gestora, a avaliação não se dá pela quantificação numérica dos resultados, mas pela participação dos sujeitos. As ferramentas avaliativas da EaD são também as de interação: fórum; questionário de 48 questões sobre as temáticas de estudo presente no Livro Branco; avaliação do curso. Depois de cumprir as etapas, o participante recebe o certificado. Essas ferramentas conformadas para receber a participação dos CNs são pensadas a partir do eixo participação divulgado pelo PST.

Olha pro cara reprovar é porque ele não fez nenhum fórum e ele não fez nenhuma atividade. A avaliação do curso a distância ela vai se dar pelo mesmo processo do esporte educacional, porque a gente adota essas características, participativo, autonomia. Ele tem autonomia para participar de todos os fóruns, ou entrar ali só pra ver o que aconteceu, porque também tem que ter essa abertura pro sujeito, porque não dá pra avaliar se ele sabe menos. Eu posso ter uma discussão muito aprofundada, ou pode ser só um “eu concordo ou discordo”, pois eu não me sinto a vontade em falar. Então você pode se sentir muito a vontade em conversar com alguém, então você vai continuar essa conversa, ou você pode simplesmente não dizer nada e não ter uma participação efetiva. Então por isso que o processo avaliativo da EAD e das capacitações presenciais vão ser no sentido de participação mesmo. Porque na capacitação da etapa presencial ele tem que ter 75% de presença no mínimo, é o que está nas diretrizes. Então a gente entende que ele tem que ter 75% de presença dentro do ambiente virtual. Então ele teve 75% de acessos, ok. Mas pra ganhar os certificados, tem que fazer as questões. Não é que ele vai ter uma nota, mas se ele não fizer minimamente a participação nos questionários a gente não consegue ter esse direcionamento de que ele teve 75% de participação. Esse é o critério que na gente adota. Mas não é um critério por nota, não é um critério quantificado. (Caderno de fontes, Gestora EaD, p.247)

O curso foi promovido pensando mais nas leituras fragmentadas e rápidas, as quais os CNs falaram, no capítulo três, que aderem. E quanto a sensação de que a EaD não funciona, pois não consegue efetivar as leituras dos documentos do curso, a Gestora EaD também aponta como a avaliação da Capacitação em EaD pensa sobre isso.

acho que você percebeu também que dentro da organização do próprio curso que existem o fórum e as questões. Por que a gente entendeu que seria importante colocar questões objetivas? Você viu também que você pode responder 325 vezes (brincadeira!). Eu errei, eu posso responder de novo. Vamos imaginar assim: A Sheyla leu o conteúdo, ela sabe responder, porque é tudo muito simples. Mas, existem pessoas que não leem, que não têm conhecimento sobre o conteúdo, então, quando se faz aquela perguntinha, de alguma forma ele está lendo o conteúdo do livro. Então esse foi um ponto que teve grande discussão entre o grupo, alguns achavam que basta ter o fórum de discussão, e aí nós chegamos ao entendimento de que não. Existe o espaço onde as pessoas vão dar sua opinião podendo ou não ser a partir das diretrizes pedagógicas propostas. Agora como eu vou forçar você a ler um tópico de planejamento, um capítulo de planejamento? Eu não posso forçar! Eu posso ver se você baixou o material, posso ver se você baixou o vídeo, mas se vc leu o material, isso nem no presencial a gente consegue. Pois o sujeito pode estar sentado olhando pro livro e pensando o que ele vai fazer no dia do carnaval. Então se ele tem que responder esse questionário, ele tem que ler um pedacinho desse tópico, sem a obrigatoriedade da gente dizer assim: Olha, você tem que ler. Porque a nossa ideia não é a de que se ele acertou 5 questões ele vai ser aprovado, errou 8 ele é reprovado, não. A gente tem uma ideia, primeiro de que já está na proposta do PST a questão avaliativa. (Caderno de fontes, Gestora EaD, p.246).

Entendemos que a EaD é pensada como dispositivo de flexibilidade, ou seja, a produção do curso se organiza para tornar legítimas ou aceitáveis diferentes formas de leitura do curso. Em outras palavras, ao pensar em avaliações com perguntas fechadas que, depois de respondidas no sistema, apresentam a resposta correta, cria uma estratégia flexível que articula temas presentes nos livros e uma forma de leitura do CN que corresponde a sua realidade. A realidade apontada no capítulo três de pessoas sem tempo para se dedicar as leituras e estudos. Os dispositivos de avaliação do curso em EaD seguem a lógica da diminuição de tempo de estudos e leituras dos CNs e avança sobre a proposta de relembrar os conhecimentos produzidos na atuação dos núcleos ou nas graduações de Educação Física. Mas isso não significa que a EaD alcançou todas as expectativas de formação profissional como indicou o grupo de CNs do GF3.

Outro dispositivo utilizado pelas Capacitações do PST é o da ordenação dos saberes do curso entre primeiramente teórico e, depois, prático. Esse rompimento não faz sentido para os CNs devido a sua trajetória de graduados em Educação Física, mas o ordenamento faz sentido para as ECs. Quando as ECs pensam nas individualidades do convênio, os conteúdos disponibilizados no curso em EaD são eixos norteadores que compoem o que se espera praticamente do programa, por isso os conteúdos atualmente estão organizados no Livro Branco. Esses são os conteúdos básicos, mas sua forma de aparecer no curso em EaD pode ser alterada e ampliada nos fóruns de discussão a partir da avaliação das ECs.

(...) da organização dos conteúdos a EC vai organizar qual o primeiro fórum, qual o segundo fórum, de acordo com a necessidade que eles percebem no convênio. Esses conteúdos todos vão aparecer em todas as capacitações, mas você pergunta como esse foi o primeiro a aparecer em BH? Porque o professor da EC, quando foi fazer o planejamento... o Coordenador da EC, ele tem o cuidado, porque a gente tem muito isso, a preparação para acontecer o curso de capacitação. Então eles apontam nas visitas in loco o que foi percebido? Qual a maior fragilidade dos professores e dos monitores? Qual a temática eles têm dificuldade? O que se confunde? Então, por exemplo, lazer pode ser trabalhado na escola dentro do PST, nas atividades do núcleo. Não, não pode, por que não pode isso? Então a EC pensa, vamos colocar esse assunto primeiro porque eles vão receber essa orientação. Assim como acontece em alguns cursos que o primeiro tema foi deficiência, porque foi constatado professores com muito anseio, com muita dificuldade. Então a temática foi colocada de cara para tentar minimizar. Claro que assim, o prazo é do administrador, pois essa é uma questão de alguns pressupostos dos cursos da EAD. Os primeiros temas são aqueles que os alunos vão mais empolgados, eles acabam se dedicando um pouco mais. Então a gente opta por colocar como primeiro tema aquele que ele apresentou uma debilidade maior no trabalho. Não que o convênio não trabalha, mas foi o que as ECs perceberam que os monitores e professores tem uma dificuldade em amarrar um trabalho nesse sentido. (Caderno de fontes, Gestora EAD, p. 249).

As ECs podem alterar e organizar o sistema EaD a partir de uma flexibilidade controlada, quer dizer, eles não podem colocar temáticas novas de trabalho, fora as que já foram construídas frente à diretriz, mas podem escolher a ordem das temáticas e as questões dos fóruns de debate. Eles podem também solicitar a formação do Esporte da Escola, que funciona baseado nos livros de práticas e é indicado para convênios antigos que já participaram de diferentes Capacitações. Por isso, a partir das visitas *in locus*, as ECs dão o tom da ordenação das temáticas e dos fóruns. A ordenação temática dentro do curso compoem uma estratégia de fazer ver, de dar ênfase no tema que aparece primeiro, entendendo que ele está invisibilizado na prática.

### ***Capacitação Presencial***

A Capacitação presencial é o encontro, como o próprio nome diz presencial entre CNs e ECs ajustados a partir de definições políticas, administrativas e pedagógicas.

As definições políticas são as articulações históricas que configuram o modelo atual de formação. Enaltecemos a luta de pesquisadores e gestores públicos da área do esporte, educação física e lazer que, num esforço dentro do ME, apresentam as necessidades da formação profissional para a atuação com as políticas públicas de

esporte e lazer. Os cargos comissionados, algumas vezes, são ocupados por indicações políticas de pessoas com conhecimentos distintos sobre esporte e lazer. Assim, a retórica de defesa à formação profissional se faz presente constantemente em diferentes tempos e lugares no Governo Federal. Starepravo (2011) pesquisa como as políticas públicas do ME (mais dedicado ao PELC) se articularam, a partir das equipes de transição dos Governos Fernando Henrique Cardoso para Lula, uma gestão “onde o político/burocrático e o científico/acadêmico se encontram” (p. 300). Suas entrevistas mostram como o Programa Rede CEDES<sup>133</sup> nasceu com o objetivo de gerar subsídios para a formação das pessoas envolvidas com a gestão pública de esporte e lazer. Starepravo (2011) expõe como as políticas públicas estavam permeadas dos interesses políticos partidários correntes nos anos iniciais do ME, fato que sempre existiu e continua acontecendo.

No trabalho de Kravchychyn (2014) existe a indicação de que a parceria acadêmico-científica entre UFRGS e o ME para atender demandas do PST foi uma decisão política que garantiria força de gestão pedagógica e administrativa. Em entrevista concedida ao pesquisador, o gestor da Secretaria Nacional de Esporte Educacional (2007-2009) lhe explica:

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. [...] 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’?...(KRAVCHYCHYN, 2014, p. 128).

---

<sup>133</sup>A Rede Cedex, ação que integra o PELC, foi implantada em 2003 como ação programática do Ministério do Esporte, gerenciada pelo Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte, subordinado à SNDEL. Essa rede reúne IES públicas e privadas, que se constituem em núcleos da rede, podendo ser compostos por grupos da mesma instituição ou de instituições diferentes. A Rede Cedex visa estimular esses grupos a produzir e difundir conhecimentos voltados para o aperfeiçoamento e a qualificação de projetos, programas e políticas públicas de esporte recreativo e de lazer, por meio da produção e difusão de conhecimentos fundamentados em referencial oriundo das Ciências Sociais e Humanas (STAREPRAVO, 2011, p. 286).

As decisões políticas conformam a Capacitação num âmbito nacional movidas pela lógica da qualificação universitária e pela flexibilidade administrativa que compunha o contrato com a parceira.

Administrativamente as ECs organizam os tempos e modelos pedagógicos da Capacitação, têm autonomia sobre a programação e o contato com a Coordenação Geral do PST local. Na cidade de Contagem MG, toda a logística (local da Capacitação, lanche, ônibus para visita de crianças e jovens) foi providenciada pela Prefeitura de Contagem via Coordenação Geral do PST. A Capacitação presencial é delimitada à participação dos CNs, assim, os estagiários do PST não participam.

Pedagogicamente o encontro se organizou na manhã do primeiro dia<sup>134</sup>: a temática inicial abordou questões administrativas de preenchimento do Plano Pedagógico do Núcleo – PPN; a segunda temática abordou Planos de Aula através de uma dinâmica de trabalho em grupo; paralelamente aconteceu a entrega de kit de livros<sup>135</sup> da coleção do PST; os planos de aulas foram, então, aplicados junto com crianças e jovens participantes do programa; e os professores das ECs fizeram registros de vídeos que foram usados para iniciar os debates sobre as aulas aplicadas.

Na tarde do primeiro dia, foram organizadas: no primeiro momento da tarde, ministraram atividades práticas tendo como professores um grupo de CNs que havia planejado a aula pela manhã; num segundo momento, as atividades foram ministradas pelos professores das ECs; lanche; aula ministrada por um grupo de CNs para crianças e jovens que estavam visitando a capacitação. A forma proposta de aula presencial foi organizada baseada em um problema e objetivo, com rodas de conversa (inicial e final), uma introdução aos jogos, jogo inicial, tarefas problematizadoras e jogo final.

Na manhã do segundo dia, o encontro promoveu uma aula do professor da EC a partir do material de bolas de vôlei e elástico, que gerou diversificadas formas de utilizar o material e tratar o vôlei. A parte da manhã foi encerrada com uma roda de conversa para uma avaliação oral com os CNs. A parte da tarde se iniciou com outra atividade prática ministrada pelo professor da EC. No segundo momento da tarde, o tema foi o preenchimento dos PPN e outras questões administrativas como: atividades do PPN;

---

<sup>134</sup>Esse relato pode ser encontrado com mais informações no Caderno de fontes – Caderno de Campo, p. 321.

<sup>135</sup>Todos esses livros estão também disponíveis online no site organizado pela UFRGS para preservar a memória do PST.



atividades especiais ou complementares; e situações extra escolares. Ao fim da temática, foi entregue uma avaliação para que os CNs pudessem preencher.

Em resumo, essa Capacitação contou com as metodologias de trabalho em grupo e sua composição foi de 75% dos tempos destinados às atividades práticas, ou seja, atividades nas quais os CNs ou ministram os jogos, ou participam como alunos.

CG1 - no dia da capacitação presencial foi prática, então, acho que isso, a gente assimila as coisas muito melhor do que a gente ficar lá vendo uma pessoa falar o tempo todo, então, eu acho que dessa vez foi bem mais válido. (Caderno de fontes, GF1, CG1, p.189).

CN6 - As práticas, algumas, eu ressalvo que foi interessante. A de basquete, esporte de vazão, de rede, de marca foi interessante. Esses professores trouxeram um leque legal de conduta pra lidar com os alunos, alguns toques que a gente acaba esquecendo, né? [...] A que ela tava falando da teoria lá, tinha hora que ficava muito maçante pra gente porque a prática é muito melhor, na prática, que nem meus colegas falaram. Alguma coisa a gente levou de bom, outras a gente já sabia. (Caderno de fontes, GF3, CN6, p.212).

CN7 - Eu acho que me ajudou muito a esclarecer os objetivos do programa, conhecer mais o programa, e me auxiliou muito nas minhas práticas dos núcleos mesmo, o curso presencial. Trouxeram muitas práticas, então abriu mais a cabeça da gente que auxilia na nossa realidade mesmo ali. (Caderno de fontes, GF4, CN7, p.)

CNC1 - eu aprendi na faculdade e aí na capacitação do Ministério que nós tivemos, eles também em algumas modalidades eles fizeram com a gente a parte prática e aí você vê várias possibilidades pra dar uma aula, então não precisa ser aquela tradicional, certinha o tempo todo e a gente aprende isso na faculdade também em outras maneiras, adaptar material e eu acho isso ajuda muito. (Caderno de fontes, ENTCNC1, p.256)

CNB4 - Lembro, foi em uma escola e foram três dias consecutivos, eu tive insolação. Foi quando eles deram os livrinhos, os quatro livrinhos, eu apaixonei com prática circense, até pedi pra eles colocarem aqui pra mim, um lugar pra eu esticar um [ininteligível -00:18:36] pra mim trabalhar com os meninos, estão vendo a possibilidade, porque é bacana demais, porque as outras práticas já é da vivência nossa, esportes de rede, de basquete, essas coisas a gente já mexe, então as práticas circenses que quase a gente não mexe, eu fiquei apaixonada (Caderno de fontes, ENTCNB4, p. 300).

Os relatos em citação, embora repetitivos, enaltecem o valor da prática tanto no processo da Capacitação do PST quanto nas práticas de atuação nos núcleos. As expressões *'permite assimilar'*, *'ver possibilidade'*, *'abrir a cabeça'*, *'observar e levar para o núcleo'*, *'levar de bom'*, *'vivenciar realmente'* refletem isso. Aqui falamos de práticas distintas, a prática de um jogo num processo de formação, a prática de atuação nos núcleos de trabalho e a observação da prática na capacitação. A questão recorrente é que praticar permite encontrar ou “ver” algo. O que é essa prática que se permite tão disponível e aberta para ser vista?

### *A prática*

A prática à qual nos referimos são as ações produzidas no encontro entre ECs e os CNs na Capacitação de CNs. Outra prática que fazemos referência é a atuação prática do CN, pois essa é mediadora dos sentidos na Capacitação, e foi referenciada diferentes vezes pelo grupo pesquisado.

AEC planeja estratégias para mostrar como as teorias que fundamentam o programa podem ser aplicadas. A teoria é um dispositivo que busca conformar as práticas dos CNs baseadas nos discursos do esporte educacional. A atuação dos CNs nos núcleos e na Capacitação é a prática discursiva resultante das operações cognitivas que eles fazem das teorias apresentadas e de outros lugares de mediação como as vivências de graduação, o trabalho no núcleo, as relações familiares e de experiências com esporte.

Ao pensarmos na prática das ECs, a Capacitação pode ser entendida também como uma prática pedagógica. Para Franco (2016), as práticas de pessoas articuladas aos campos da educação podem ser nomeadas de práticas pedagógicas, e uma característica das profissões educacionais é a indefinição do conceito. A autora apresenta um caminho possível para entender e delimitar a prática pedagógica, que é pensar

a partir da diferenciação proposta por Carr (1996) entre o conceito de *poiesis* e o de *práxis*. O autor considera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que é, eminentemente, uma ação reflexiva. Nessa perspectiva, a prática docente não se fará inteligível como forma de *poiesis*, ou seja, como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas. A prática educativa, de modo amplo, só adquirirá inteligibilidade quando for regida por critérios éticos imanentes, que, segundo Carr (1996), servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má. (CARR, 1996 *apud* FRANCO, 2016, p. 535).

A prática pedagógica, nesse ponto de vista, pode ser entendida como uma ação planejada que expressa a reflexão. Franco (2016) observa que a interpretação dos objetivos e da prática pedagógica em si se altera quando se muda a abordagem do que é educação. Essa relatividade do conceito leva a autora a seguinte definição:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos

alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p. 547).

Entendemos que a atuação das ECs e a atuação prática nos núcleos se aproximam do conceito de práticas pedagógicas de Franco (2016). Desse modo, utilizamos prática pedagógica e atuação prática como conceitos que se aproximam, pois é fundamental entender que a prática a qual nos referimos é a dinâmica de ensinar os conteúdos esportivos educacionais tanto na capacitação presencial como nos núcleos do PST.

A ECs planeja o encontro, estrutura as atividades e escuta as exigências dos CNs, pois, embora existam relatos, tanto no Caderno de Campo (p.319) como no GF3 (p.207), sobre CNs que não participaram das atividades práticas da Capacitação, também existem relatos sobre a potência dessa metodologia. As atividades que organizam os CNs em grupos para ministrarem atividades, seja para outros grupos ou para crianças, são pensadas para avaliar a atuação nos núcleos.

Ao reconhecerem os CNs como trabalhadores que já atuam nos núcleos, que possuem realidades distintas de atuação, a eles é destinado um espaço de preparação e apresentação de seus conhecimentos. A EC apresenta desafios para pensar em qual atuação seria possível para crianças com deficiência, crianças até 11 anos e conteúdos de dança e ginástica, na expectativa de promover o que eles acreditam ser frágil na atuação dos CNs.

A prática pedagógica das ECs vem se institucionalizando como formação de formadores no esporte educacional. A proposta desse curso é de fazer pensar sobre a atuação prática nos núcleos do PST. Nossa reflexão parte para as metodologias que as ECs usam para fazer pensar a prática pedagógica dos CNs nas Capacitações presenciais.

### *As práticas dos jogos na Capacitação: Os exercícios do ver*

No capítulo três mostramos como os CNs atribuem sentidos às formas de participar das práticas propostas pelas ECs na Capacitação presencial. Às vezes um CN se senta na arquibancada para observar o que acontece no espaço da ação, dentro da quadra, ali ele assume um lugar parecido com o do espectador. No campo da Capacitação presencial, essa foi uma cena comum, diversos CNs sentados na arquibancada, alguns próximos e outros mais distantes, assistindo o que se passava

dentro da quadra. O som de algumas falas era inaudível naquela distância, mas, quando falamos de jogos, quem precisa ouvir as regras do jogo?

Tudo que acontecia na quadra se comportava como uma grande cena, composta de imagens organizadas e sequenciais que possibilitavam uma leitura quase sempre legível a nós, espectadores, que fazemos parte desse grande gênero dos jogos e esportes. Essas cenas apresentavam elementos comuns capazes de serem relatados, fotografados ou capturados no formato de vídeo.

Consideramos que esse tipo de leitura é uma competência construída quando se vive em espaços que produzem esses conhecimentos. Conviver na cultura esportiva providencia o saber de ler cenas, vídeos e imagens referentes ao funcionamento dos jogos e essa perspectiva é basilar quando se pensa as imagens. Por isso, por vezes, não é necessário escutar o diálogo que emana do palco (quadra), conseguimos pistas para decifrar o que as cenas dizem.

A segunda questão é o tratamento pedagógico das imagens produzidas pelas ECs como lugar de reflexão da prática tanto do jogo quanto da atuação prática. Se considerarmos as imagens<sup>136</sup> como lugar de saber, cada produção imagética tem potencial de ser lida a partir da cultura e debatida com ela. Um exemplo, pense em um professor de futebol que convida meninos e meninas para jogarem juntos futebol, frente a uma comunidade orientada a um jogo masculino essa cena causaria estranhamento. Essa imagem produzida por um esforço de rompimento é, em si mesma, lugar de estranhamento e possibilidade.

O trabalho com a captura de imagens (fotos e vídeos) na Capacitação profissional não precisa de legendas. Referimo-nos às sensibilidades construídas historicamente entre as massas e a imagem e também como as imagens produzem aproximação da conquista do sentido para o que é encontrado de idêntico no mundo. Esse é o tema do próximo subcapítulo.

### ***O Coordenador de Núcleo como espectador: As imagens e as sensibilidades construídas***

A imagem foi desde o princípio "meio de expressão, de comunicação e também de adivinhação e iniciação, de encantamento e cura (MARTÍN-BARBERO; REY, 2001,

---

<sup>136</sup>Neste trabalho, entendemos vídeos e cenas da vida real como um conjunto sequencial de imagens, mesmo que a partir de diferentes técnicas de visualidades.

p. 15). A imagem é produtora de saber que se incorpora às formas do fazer cotidiano, e a circulação e a produção da imagem têm relação com a formação cultural organizada pelo povo.

Martín-Barbero (2009; 2001; 2014) elenca reflexões sobre as novas e as velhas visualidades. É notório o esforço do autor de apresentar diferentes argumentos que buscam trazer para a ordem do dia o debate sobre visualidades e tecnologias e aponta áreas de estudo como iconografia, a semiótica e a psicanálise recolocam os estudos da imagem em seus trabalhos.

Martín-Barbero (2009) mostra como historicamente a relação de classes populares com a imagem é distinta das dos textos escritos e, na Idade Média, as imagens criadas pela igreja produziam uma imaginária compartilhada por ricos, pobres, leigos e clérigos. As imagens ganham popularidades pelos seus usos "ao aferrarem-se a determinadas imagens[, ] as classes populares produziram nelas um efeito de arcaísmo próximo ao dos contos populares, e[, ] ao usá-las como amuletos[, ] as reinscreviam no funcionamento de sua própria cultura" (p.158).

Com o desenvolvimento das técnicas de gravura no séc. XV, a produção da imagem ganha outros formatos de impressas, em vestidos, fixadas em móveis e invade as casas das camadas populares ainda com a temática da religião. E a igreja se organiza como uma grande distribuidora de imagens de Cristo e afins, algumas iconografias nomeadas de profanas por Martín-Barbero (2009) são atribuídas a lendas, jogos de baralho e sátiras.

Nos séculos XVI e XVII, com as tecnologias de água-forte<sup>137</sup>, aumenta a produção de imagens e potencializa a especialização de funções de desenhista, iluminador, gravador e impressor. A prática sai das mãos da igreja e já se organiza um comércio em torno da imagem. Outros movimentos sociais como a Reforma protestante vão produzindo novas conformações de uso das imagens, e a burguesia usa as imagens para se dirigir ao povo promovendo educação cívica e política.

A evolução das técnicas e formas de distribuição de imagens vai se organizando formatando a indústria da imagem. Contudo, mais que a indústria, se modifica o modo e a maneira da percepção sensorial da população que entra em contato com as produções. Baseado em Walter Benjamin, Martín-Barbero (2009) vai se preocupar com as

---

<sup>137</sup> Água-forte é uma modalidade de gravura feita usando uma matriz, normalmente de ferro. A matriz é uma placa metálica, onde é gravado um desenho ou uma impressão fotográfica. O papel é levemente umedecido e a impressão pode ser monocromática (tradicionalmente) ou a cores.

transformações sociais que mudam as sensibilidades das massas, e, as tecnologias que cercaram e levam a imagem aos aparelhos de TV reestruturam os modos de ver. Segundo Martín-Barbero (2009, p. 74), a nova sensibilidade das massas com a imagem é a da aproximação da conquista do sentido para o idêntico no mundo.

O espaço de percepção das pessoas se configura a partir de suas experiências em diferentes lugares, “misturando para isso o que se passa na rua, com o que se passa nas fábricas e nas salas escuras de cinema e na literatura, sobretudo na marginal...” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 81). Para o autor, existe um novo sentido que permite falar das transformações advindas da pulverização de imagens decorrentes das técnicas de fotografia e cinema.

E é esse sentido, esse novo *sensorium* é o que se expressa e se materializa nas técnicas que como a fotografia ou o cinema violam, profanam a sacralidade da aura - "a manifestação irrepitível de uma distância" -, fazendo possível outro tipo de existência das coisas e outro modo de acesso a elas. A morte da aura na obra de arte fala não tanto da arte quanto dessa nova percepção que, rompendo o envoltório, o halo, o brilho das coisas, põe os homens, qualquer homem, o homem de massa, em posição de usá-las e gozá-las. Antes, para a maioria dos homens, as coisas, e não só as de arte, por próximas que estivessem, ficavam sempre longe, porque um modo de relação social lhes fazia parecer distantes. Agora, as massas sentem próximas, com a ajuda das técnicas, até as coisas mais longínquas e mais sagradas. Esse "sentir", essa experiência, tem um conteúdo de exigências igualitárias que são a energia presente na massa. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 83).

As disseminações das imagens em diferentes moldes pelo progresso técnico transformam não apenas as relações sociais, mas uma nova percepção sobre as expressões materiais disponibilizadas pelo mercado (mantenedor de seus privilegiados) e a expressão material que conforma a imagens. As imagens que tinham lugar específico (museus, igrejas etc.) ganham a dinâmica coletiva e promovem uma nova relação das massas com a arte, a cultura. Temos a imagem como o material necessário para a nova sensibilidade da aproximação, que no trabalho de Martín-Barbero (2009) se dirige ao que Walter Benjamin estudou sobre a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.

Para os autores, a imagem detém os elementos construtivos das formas cognitivas e estabelece um vínculo entre o real e o imaginário, a imagem é fonte concreta de conhecimento. Ela não é só fonte de conhecimento, é espaço privilegiado de lutas por onde perpassam ideais hegemônicos. Como nos mostra Martín-Barbero (2009), os meios de produção viabilizam traços característicos que forjam a imagem sob

a identificação coletiva das massas. O autor passa por diferentes produções e usos das imagens, como cinema, história em quadrinhos, jornais, revistas e a TV, e promove a reflexão sobre o poder de identificação que a imagem produz.

Para além de seu conteúdo reacionário e do esquematismo de sua forma, o cinema vai ligar-se à fome das massas por se já fazerem visíveis socialmente. E vai se inscrever nesse movimento dando imagem e voz à "identidade nacional". As pessoas vão ao cinema para se ver, numa sequência de imagens que mais do que argumentos lhes entrega gestos, rostos, modos de falar e caminhar, paisagens, cores. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 236).

O cinema de 1950 utiliza a imagem através da teatralização, degradação e modernização<sup>138</sup>. A imagem em suas diversas formas opera com dispositivos para provocar o imaginário humano.

Produzindo o deslocamento dos estudos da popularização das imagens para os cursos de Capacitação presencial, o que temos é uma série de produção de imagens familiares tanto por serem ligadas ao esporte educacional que é o objeto da atuação prática desses CNs, quanto por serem encarnadas, vividas pelos próprios CNs e seus pares.

A observação dos jogos produzidos pelos CNs é uma técnica que se dispõe de dispositivos da imagem, pois ela já é familiar tanto aos gestos que compõem a cena quanto aos personagens que dão narrativa ao contexto. Em nossa opinião, esse é um dispositivo que torna a imagem, cenas, próximas e legíveis aos CNs espectadores. Esse exercício pode ser interpretado como uma possibilidade de associação cognitiva entre elementos que cercam as experiências de vida dos CNs. E, por estabelecer um vínculo entre o real e o imaginário, a imagem suscita possibilidades de ação. Colocar o tema de produção de imagem na ordem do dia para formação profissional é sinônimo do reconhecimento do poder comunicativo que emana desse dispositivo.

‘Ver’ na prática dos jogos da Capacitação presencial é construção de conhecimento via a relação com as imagens, o que leva a possibilidade dos CNs alterarem a atuação prática nos núcleos.

---

<sup>138</sup> Três tipos diferentes de dispositivos operam nesse ressentimento nacionalista que procura o cinema. Os de teatralização, isto é, o cinema como encenação e legitimação de gestos, peculiaridades linguísticas e paradigmas sentimentais próprios. É o cinema ensinando as pessoas a "serem mexicanas". Os de degradação: para que o povo possa ver-se é preciso por a nacionalidade ao seu alcance, quer dizer, bem mais embaixo. O nacional é então "o menor, o repleto de carinho filial, o vagabundo, o bêbado, o sentimental [...], a humilhação programada da mulher, o fanatismo religioso, o respeito fetichista pela propriedade privada". E os de modernização, porque, senão sempre, pelo menos frequentemente as imagens contradizem as mensagens, os mitos são atualizados, novos costumes e moralidades são introduzidos, novas rebeliões e novas linguagens tornam-se acessíveis (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.236).

Trabalhos da área da Educação Física escolar como Fagundes e Feres Neto (2010), Feres Neto (2003) e Lorenzi Pires (2002) fazem coro para garantia da oportunidade de estudar “expressão da linguagem-imagética, sonora e simbólica dos meios de comunicação de massa através do qual conseguem silenciar, publicizar ou recriar evidências, fatos ou expectativas que constituem a cotidianidade da cultura.” (LORENZI PIRES, 2002, p.36). Reforçamos a importância desse coro e acreditamos no estudo da produção de linguagens-imagéticas que na sua forma se conectem aos interesses do esporte educacional (visto que nem sempre esses são garantidos pelos meios de comunicação de massa), trazendo novas imagens para serem vistas e estudadas pelos CNs nas diferentes Capacitações e formação em serviço.

### *As práticas dos jogos na Capacitação: o exercício do fazer*

Outra forma de participação é quando os CNs praticam as atividades na Capacitação. Em uma pesquisa na base Scielo e também no Google com as palavras “práticas de esporte na formação profissional” ou “prática de jogos na formação de professores” e variações desses termos, não apresentaram indícios de trabalhos. Encontramos próximo às palavras-chave o trabalho de Lombardi (2005), que apresenta uma proposta para a prática do jogo na formação inicial de professores de Educação Física por um processo educacional composto por duas etapas: Primeira, o momento de jogo; Segunda, o momento de prática reflexiva (p. 96). A autora chega a essa metodologia após argumentar contrariamente a existente contradição entre jogo e educação, ou seja, a perspectiva é “que uma atividade lúdica com fim nela mesma não está isenta de aprendizados” (LOMBARDI, 2005, p. 96). A intencionalidade pedagógica, ou seja, essa prática pedagógica que insere o objetivo no contexto educativo provoca pensar o jogo sempre como um meio prático para aprendizagem, e não um fim em si mesmo.

Para Lombardi (2005), os dois estágios (jogo e reflexão sobre) estão associados pois um depende do outro, mas são fases distintas. Assim, a metodologia funciona primeiramente jogando o jogo e a reflexão através de roda de conversa ou círculos de discussão. Lombardi (2005) apresenta ainda a reflexão a partir do trabalho de Ingrid



Koudela (2001)<sup>139</sup>, que acrescenta à reflexão da prática, interiorização e escritura<sup>140</sup> e o retorno ao coletivo.

Desse modo, a prática pedagógica das ECs junto aos CNs tem o objetivo de ser prática de aprendizagem, e acontece durante boa parte do processo de Capacitação presencial. A visão de Lombardi (2005) ajuda a pensar como as práticas de jogos e as rodas de conversas existentes durante a Capacitação do PST podem funcionar a partir da justificativa do jogo como meio prático para aprendizagem. A observação registrada no Caderno de Campo mostra como os procedimentos que variavam entre jogo e roda de conversas promovido pelas ECs e CNs se assemelham a uma busca por pensar coletivamente os momentos da prática do jogo. O ato de jogar produz alguns sentidos como vimos no capítulo três.

#### **4.5 A forma direta de atingir os Coordenadores de Núcleo: as Equipes Colaboradoras**

A forma direta de atingir os CNs se dá pelo trabalho das ECs. As ECs são formadas por professores ligados a IES no Brasil, distribuídas de forma descentralizada nas regiões para promover o encontro entre os diversos convênios firmados. Starepravo e outros autores (2012) mostram que, no ano de 2012, as ECs eram formadas por 190 profissionais de 33 Instituições de Ensino Superior em diferentes regiões do país. Essas Instituições agem em parceria com a atual SNECIS para acompanhar o processo de formação e monitoramento do PST. De acordo com os autores, o objetivo dessa “Rede” de acompanhamento do Programa é potencializar e qualificar as ações tanto administrativas quanto pedagógicas (STAREPRAVO *et al.*, 2012.) e as ECs são responsáveis por ações que vão desde pensar sobre o PST até a avaliação no cotidiano dos núcleos.

Cada EC possui um coordenador, um vice-coordenador e um número de avaliadores que varia de acordo com a região atendida. Essas pessoas são graduadas,

---

<sup>139</sup> Trabalho com base no jogo teatral brechtiano e nas metodologias de teatro de Viola Spolin.

<sup>140</sup> A escritura é nomeada por Koudela (2001) citado por Lombardi (2005) como protocolos. Este último é um instrumento de reflexão e avaliação materializada pela escrita. Existe a preocupação em transpor os aprendizados construídos na prática para a forma escrita, possibilitando a participação do grupo nas leituras e reescrita dos protocolos produzidos.

mestras e doutoras da Educação Física e áreas afins. Segundo Starepravo e outros autores (2012), os integrantes das ECs atuam em treze diferentes áreas da Educação Física, fator que pode contribuir com diferentes olhares em relação ao planejamento e avaliação do PST nas distintas regiões do país. Esse grupo é distinto também quanto a sua localização, o que, de acordo com Starepravo e outros autores (2012), amplia a diversidade epistemológica da Educação Física Brasileira dentro do PST. Entretanto, ainda de acordo com os autores, essa mesma diversidade constitui um desafio, o de “harmonizar pontos de vista tão diversos sobre o mesmo assunto” (STAREPRAVO *et al.*, 2012, p. 136).

As ECs trabalham com a Capacitação dos coordenadores e monitores do PST através de um curso presencial, ministrado, preferencialmente, após cerca de um mês que iniciaram os trabalhos nos núcleos e, normalmente, realizados nos próprios municípios sedes dos convênios. Nesse momento, os avaliadores utilizam metodologias programadas (como vídeos e textos do Livro Branco e também podem usar outras fontes para tratar das diretrizes pedagógicas do Programa). Segundo o trabalho de Starepravo e outros autores (2012), os professores das EC's julgam que a capacitação reflete diretamente nas ações desenvolvidas nos núcleos, a contribuição da capacitação se relaciona ao desenvolvimento das aulas nos núcleos, a fundamentação teórica das ações e a gestão dos núcleos. Ainda segundo os professores das ECc's, a capacitação possibilita: o contato com os coordenadores e monitores para retirada de dúvidas sobre o funcionamento do núcleo; os convênios percebem o respaldo do ME; orientam o uso da plataforma<sup>141</sup>; e favorecem o cumprimento dos prazos dos convênios.

Segundo Garanhani e El Tassa (2013, p. 284), esse encontro de Capacitação exige desafios das ECs, pois elas devem “contribuir no apoio efetivo para os trabalhos pedagógicos dos professores e acadêmicos/monitores nos núcleos, além de potencializar a reflexão desses profissionais sobre sua responsabilidade como formador de crianças, adolescentes e jovens do nosso País”. Assim, as ECs são formadas por pessoas que buscam a relação ou como aponta os autores, os professores das ECs são artesãos que atuam por meio da construção de sentidos para os objetivos e práticas esportivas que o PST propõe.

---

<sup>141</sup> A plataforma disponível online na área restrita do site do PST para preenchimento de dados dos núcleos e possíveis articulações com a equipe técnica do ME.

a atuação dos formadores, além de proporcionar o conhecimento sobre as diretrizes e orientações pedagógicas do PST, também ajuda os professores a contextualizá-las, adaptá-las e resignificá-las na elaboração de propostas que atendam aos diversos aspectos socioculturais e econômicos, que apresentam os diferentes núcleos do programa. Para isso é necessário não somente uma formação no formato de cursos, os quais no PST são denominados capacitação, mas uma formação em contexto. (GARANHANI; EL TASSA, 2013, p. 284).

Os professores das ECs, ou formadores, buscam construir sentido junto aos CNs sobre as propostas e diretrizes do PST, e a tarefa de capacitar profissionais em ação tem nuances próprias. Os autores idealizam que o professor da EC deve ser: um analista simbólico; um artesão, pois é um reinventor de práticas; um profissional da relação; e o professor é um construtor de sentido (GARANHANI; EL TASSA, 2013, p. 275).

A busca do professor em reinventar as práticas e construir sentido depende da relação com o outro, nesse caso, com os CNs do PST e, especialmente em convênios de muitos núcleos, é um desafio organizar práticas que alcancem todos os CNs. Nos grupos focais de CNs, encontramos falas de questionamento às práticas dos professores das ECs:

CN4 – Se eu tiver oportunidade pra falar com alguém do Ministério, eu diria que no dia que fosse fazer um curso presencial, que alguém pedisse a uma escola pra poder levar 40 alunos e, eles dessem aula pros meninos lá. A gente vai ficar vendo lá eles com 40 alunos pra eles poderem mostrar como é estar com 40 alunos lá, pra ver, que eu acho que ia ser interessante pra gente.

CN1 – Uma coisa é você dar aula pra adulto com uma coordenação motora bem afinada e definida, outra coisa é...

CN4 – Ele sozinho com 40 alunos. (Caderno de fontes, GF3, p.227).

E, ao mesmo tempo, existem falas que interpretam de outro modo as práticas organizadas pelos professores das ECs:

CN3- Sim, eu acho que pra mim, como reciclagem, teve muita coisa boa a oficina que menos me identifiquei foi com a de dança mesmo, as outras três eu gostei, as outras atividades todas me despertaram interesse. (Caderno de fontes, GF3, p.269).

As primeiras falas idealizam um professor da ECs que seja como eles, que dê conta da realidade concreta e de seus desafios com os quais os CNs lidam, por isso os CNs desejam uma prática que comprove essa habilidade, que, para eles, é relevante, saber fazer (dar aula para quarenta crianças) no núcleo. A segunda fala opera com uma

ideia de aceitação do que foi proposto pelos professores das ECs e a CN avalia sua preferência e identificação com as práticas.

As práticas propostas pelos professores das ECs não atingem da mesma maneira os CNs, embora esse dado possa parecer óbvio, existem elementos que ajudam a perceber a complexidade desse fato. Os estudos da Comunicação de Martín-Barbero (2009) apontam para as questões de mediações culturais, nas quais os emissores produzem artefatos culturais e receptores e diferentes leituras desses artefatos. O próximo tópico é um exercício de compreensão desses diferentes papéis de emissor e receptor, vivenciados pelos personagens ECs, ME e CNs.

#### 4.6 Equipes Colaboradoras (ECs)

Em um momento que o esporte educacional avança nos métodos tradicionais de ensino do esporte no Brasil, como lembra Araújo e outros autores (2012), a política pública do PST é um *meio* que centraliza as transformações provenientes do ensino do esporte educacional — Sistema de aprendizagem e desenvolvimento do esporte (SADE)<sup>142</sup> ou o EAT (BRASIL, 2005). O aparecimento da Capacitação se deve à necessidade de operacionalizar a mudança na forma de ensino do esporte nos núcleos, então ela é pensada tendo como receptor principal o CN, pois ele é o responsável por planejar e executar as ações de esporte.

Ao sabermos da diversidade brasileira e reconhecermos questões que dificultam a execução das políticas públicas de esporte no País, levantamos a seguinte questão: Como seria possível orientarmos por uma diretriz de ação de esporte e lazer por meio de um trabalho que envolve pessoas que possuem diferentes interpretações da realidade do esporte no Brasil? A organização das ECs foi pensada pelo Ministério do Esporte por causa do potencial descentralizador, mas, ao mesmo tempo, centralizador das diretrizes do PST. Assim, para formar as ECs, os gestores tentaram captar pessoas qualificadas na área do esporte e afins para fazer sua composição. Starepravo e outros autores (2012, p. 134) mostram que:

---

<sup>142</sup>Para os autores, o SADE, escolhido como metodologia de trabalho do PST, avança em detrimento as “esquizofrenias das jogadas ensaiadas e repetições com vistas a um padrão motor ideal para considerar os aspectos ambientais das práticas esportivas e o valor educacional do jogo.” (STAREPRAVO *et al.*, 2012, p. 42).

Quanto à formação/titulação dos participantes das ECs que responderam ao questionário, os dados encontrados foram os seguintes: seis (8%) graduados, três (4%) especialistas, seis (8%) mestrandos, vinte e seis (34,7%) mestres, quatro (5,3%) doutorandos, vinte e três (30,7%) doutores e um (1,3%) PHD.

A formação na área da Educação Física e conseqüentemente a forma de ver a política pública não são únicas nesse campo. A reação de estudiosos da Educação Física frente à capacitação de documentos e aos núcleos do PST é variada. Como exemplo, temos o trabalho de Bezerra (2014), a respeito da experiência da cidade de Riacho da Cruz, o formato de acompanhamento da EC não foi suficiente para auxiliar a formação dos CNs no que diz respeito à transição das diretrizes do Programa para a prática nos núcleos. Rodrigues e outros autores (2012) reconhecem que o modelo de Capacitação do PST tem virtudes e propõem um complemento às ações de formação a partir de uma análise ao modelo que estava vigente no ano de 2012. Os autores verificam que o PST reproduz o modelo de formação da maioria dos cursos de Educação Física, gerando um currículo técnico-científico e, assim, fazem propostas de colocar em evidência a voz do CN através de reuniões organizadas em uma seqüência progressiva de atividades.

Os exemplos acima são para identificar que a Capacitação está em um processo constante de avaliação, seja pelo olhar da equipe gestora através de seus encontros nacionais (GOELLER; SOARES; CARVALHO, 2012) ou no campo acadêmico. A produção sobre o PST cresce e divulga olhares, formas de pensar o PST e também a formação no esporte educacional. Existe uma circulação de conhecimentos sobre como organizar as práticas das ECs, pois elas são o lugar do encontro e produtoras dos meios na Capacitação.

Para as ECs se tornarem *meios institucionalizados*, devem se apropriar de regras e princípios propostos pelo ME, como participar periodicamente em Encontros Nacionais das ECs. Existe, nesses momentos, uma tentativa de articular o grupo quanto às diretrizes e, ao mesmo tempo, avaliar e alinhar os processos de responsabilidade das ECs, como visita in loco e seus relatórios, Capacitações, avaliação dos Programas

Pedagógicos do Núcleo (PPN)<sup>143</sup> etc. A busca pela articulação do grupo é aqui entendida como esse processo de centralizar e criar uma linguagem que organize as orientações sobre a execução do PST junto às entidades parceiras, tanto no seu caráter administrativo quanto no pedagógico.

No que diz respeito a uma política pública, com princípios e diretrizes definidos, o ME encontra o desafio de criar menos ruídos no caminho comunicacional existente entre as diretrizes do Programa e os CNs, visto que os professores são chamados a assumirem esse papel de ECs. Ao aceitarem, os professores tornam-se *emissores* das diretrizes do programa, o que pode contribuir para uma aproximação com a ideologia do Ministério do Esporte. Nas práticas profissionais dos emissores, já se encontra colocada a noção de recepção, ou seja, os professores das ECs já têm ideia de quem são os CNs e, ao proporem uma intervenção, existe a tentativa de "se colocar no lugar do capacitado" ou pensar a partir de outro lugar que não só a emissão. Percebemos que o lugar de emissor rompe com a ideia de "emissores-dominantes e receptores-dominados". Ao contrário disso, a busca de quem produz algo deveria estar em desvelar o campo da recepção, construindo produtos culturais de significação e não apenas de circulação de informações. O emissor deveria reconhecer o receptor como um produtor, que, ao dar sentido aos produtos culturais produzidos, os incorpora em seu cotidiano.

Em busca de analisar os processos de escritura no âmbito das políticas públicas de Capacitação no PST e para entender como funciona a Capacitação, apresentamos dados sobre procedimentos obrigatórios para os professores das ECs no que diz respeito às atribuições definidas pelo ME. Esses procedimentos delegados aos professores das ECs, os coloca na posição de fazer parte desse grupo são nomeados, neste trabalho, de dispositivos. É através desses dispositivos, os professores universitários se tornam ECs, e, através das leituras desses dispositivos, os professores das ECs se colocam como receptores. A posição de receptor é entendida como lugar ativo de leitura, assim, os relatórios, as tutorias da EaD do PST, as bolsas de remuneração, a construção do

---

<sup>143</sup> O Programas Pedagógicos do Núcleo (PPN) é o documento que esboça o planejamento das ações no núcleo durante a execução do convênio. O cadastro desse documento no Portal de Projetos do PST organiza os dados do núcleo de forma a criar uma grade horária de funcionamento do núcleo, com as modalidades esportivas, horários das turmas, idades dos participantes, nível dos participantes (iniciante, intermediário e avançado) e atividades complementares que acontecem nos núcleos. Além dessas informações, existem informações sobre o diagnóstico do núcleo e da comunidade que estão disponíveis para preenchimento, sendo incentivado um campo com a questão "ações culturais e de lazer da localidade". Esse PPN deve ser inserido e aprovado pelas ECs, e a Capacitação presencial destina parte de seu currículo para essa ação de tirar dúvidas e potencializar a aprovação. (Caderno de fontes, p. 125).

currículo das Capacitações são dispositivos do ME que ganham diferentes sentidos pelos professores das ECs.

Os próximos subcapítulos têm o objetivo de apresentar apenas o funcionamento dos dispositivos, não é parte desta tese entender as diferentes leituras apresentadas pelos professores das ECs. Mas nosso último tópico desse Capítulo ‘As ECs como mediadores intelectuais’, justificamos a potência de uma leitura crítica por parte dos professores das ECs sobre os dispositivos do ME. Essa justificativa se organiza em função da relação desses professores com os IES, que são dispositivos ativadores de competências culturais. Os IES são terrenos de disputas no quais as lógicas de produção acadêmica, as demandas do mercado e outras demandas do ensino, às vezes lutam, às vezes negociam.

#### **4.6.1 Trabalho com relatórios**

Os professores das ECs devem produzir relatórios da Capacitação presencial das visitas *in loco* e das tutorias junto aos coordenadores gerais e de núcleo dos convênios. Esses relatórios são descrições pedagógicas sobre os recursos humanos e sua capacidade de promover as diretrizes no convênio. Essa descrição é verificada e arquivada pela equipe de coordenação de convênios dentro da SNEELIS. Esse documento exige uma escrita técnica, pois expõem dados como ‘placas de identificação dos núcleos’ e ‘número de beneficiários presentes na hora da visita’. Esses relatórios também propõem uma escrita de orientação pessoal no que diz respeito à avaliação pedagógica dos recursos humanos na Capacitação. Os professores das ECs devem transpor o âmbito real que encontram nos convênios para a linguagem de relatório dirigida e orientada pelo ME, aqui se aproximando das exigências administrativas.

Existe uma provocação do olhar do professor da ECs, para o que é importante à política pública de esporte educacional. Um exemplo do relatório da ‘Visita *in loco*’, sobre a parte pedagógica, o professor da ECs deve constatar se o núcleo: garante a aplicação da metodologia do PST; assegura o cumprimento da carga horária e da frequência de atendimento; elabora e utiliza os Planos de Aula; mantém os PPNs atualizados; disponibiliza os PPNs e as Grades Horárias nos locais de atividades; mantém turmas com até 35 beneficiados e ambos os gêneros. Esses tópicos direcionam a escrita do relatório encaminhado ao ME, dão luz ao que será entendido como uma boa

execução de convênio por parte da executora do PST e ofuscam outras relações que acontecem no núcleo e são inexpressivas no entendimento da administração de convênios.

Os relatórios são dispositivos que dirigem os olhares, eles ajudam a definir o que são convênios do PST bem executados, eles conseguem também apontar as falhas administrativas e pedagógicas na visita, e os relatórios são técnicas de avaliação.

Outro dispositivo que conforma os modos de ver do professor da EC e organiza as formas de relacionar com os CN é o lugar de tutor através da Capacitação em EaD como veremos no próximo subcapítulo.

#### **4.6.2 A tutoria das Capacitações EaD**

Bisconsini e outros autores (2015) apontam que com o surgimento do sistema em EaD na Capacitação do PST exigiu novas formas de atuações dos professores das ECs. Os professores das ECs precisavam se transformar em tutores da Capacitação EaD para atender os CNs também virtualmente. A necessidade de um tutor que reconhecesse o ambiente virtual de aprendizagem levou a gestão do PST junto ao ME (Equipe Pedagógica do PST) elaborar uma Capacitação em EaD, com o objetivo de agregar as competências dos professores das ECs à habilidade de ser tutor da EaD<sup>144</sup>. Em 2013, aconteceram duas Capacitações por ambiente virtual destinadas à formação dos novos tutores. “O que possibilitou aos integrantes das ECs se organizarem para aderir ao processo, além disso, os integrantes da primeira turma puderam retornar à instrumentalização para sanar possíveis dúvidas, com o intuito de efetivar a proposta.” (BISCONSINI *et al.*, 2015, p. 126).

Segundo Bisconsini e outros autores (2015), os professores das ECs/tutores apresentaram dificuldades em utilizar o ambiente virtual e eles reconhecem essa dificuldade no campo da docência. A Capacitação das ECs para a tutoria do ambiente virtual, segundo Bisconsini e outros autores (2015), foi um passo para formar os tutores, mas, em contato com a EaD, os professores/tutores das ECs constroem o "ser tutor" e mediam as Capacitações do PST junto aos CNs.

---

<sup>144</sup> Como veremos no próximo capítulo, a EAD da Capacitação é mais um dispositivo que busca alinhar a linguagem sobre o PST e os professores das ECs são mediadores que ocupam o papel de tutores.



O professor/tutor das ECs constrói diferentes competências culturais para fazer funcionar as Capacitações do Programa. E para viabilizar essa construção os professores/tutores das ECs se vinculam ao ME por uma bolsa de remuneração. Esse é o dispositivo que trataremos no próximo subcapítulo.

### 4.6.3 Bolsas de remuneração

No Brasil, o Estado é o principal financiador das universidades públicas, além dessa relação, a universidade é entendida como *locus* de inovação e um campo de conexões entre universidade, estado e mercado existe. A articulação entre Governo Federal, especificamente o ME, e a universidade, na última década, foi fortalecida na área do esporte e lazer. Isso, para gerir, construir e operar com políticas públicas conta com as inovações produzidas na universidade.

Inovação é entendida como resultante de um processo complexo e contínuo de experiências nas relações entre ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento nas universidades, empresas e governo. A universidade seria a base para o processo de produção de ciência e inovação se conectando às instituições que atuam na sociedade<sup>145</sup>.

A universidade, desse modo, não é um mundo fechado em si, ela dialoga através de diferentes ações com o mercado e com as diferentes instâncias de governos. A exemplo de relação mercado-universidade-estado, temos as empresas juniores<sup>146</sup> e, entre as articulações de universidade-governo, temos a gestão de políticas públicas de formação de esporte e lazer.

Atualmente no Brasil, os programas mais populares de esporte e lazer têm seus eixos de Formação gerenciados por universidades federais. Capi (2016) mostra como o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) tem seu processo de formação organizado pela parceria ME/UFGM. A instituição organiza, contrata os recursos humanos e

---

<sup>145</sup> Reconhecemos as relações perversas que podem compor o quadro entre ciência, mercado e governo. Não entraremos especificamente nessas relações, visto que não é o objetivo desta pesquisa. Entretanto, acreditamos que as estratégias que as Universidades Federais, parceiras de Ministérios, usam para executar políticas públicas são técnicas que podem ser partilhadas. Reforçamos que as parcerias, entre Governo e Universidade, podem apresentar elementos relevantes de estudo e aprimoramento da execução das ações.

<sup>146</sup> Empresas juniores são associações de estudantes organizadas pela Lei nº 13.267 de 2016. Essas Associações são criadas em universidades, nomeadas de “Universidades empreendedoras” e buscam a aplicação de conhecimento teórico em empresas.

gerencia todo o processo de formação. Desse modo, o ME adquire um corpo de atuação na política pública sem um processo de organização de cargos comissionados ou contratação via ME. A UFMG, também como mostra Capi (2016), possui um programa de pós-graduação em Lazer, que influencia a trajetória pessoal das pessoas contratadas para a formação do PELC. Além da formação presencial, a UFMG construiu um processo de EaD para formação dos agentes sociais do PELC.

Para gerir todo o sistema de Capacitação e de Memória do PST, a UFGRS, depois de acertar junto ao ME um termo de descrição e prestação de contas dos serviços que a ela cabe, recebe um Termo de Execução Decentralizadora (TED). Esse termo é publicado no *Diário Oficial da União* e a universidade recebe a verba e a incumbência de organizar todo um processo interno de gestão financeira.

A remuneração dos professores das ECs, por exemplo, é uma das incubências acima citadas. Essa remuneração se dá por bolsas destinadas a pessoas vinculadas às universidades federais de todo Brasil. As universidades tem assim construído, em seu sistema organizacional, estratégias de gestão para fazer funcionar políticas públicas de formação em esporte e lazer, e, as universidades passam a ser, por vezes, as próprias gestoras da política pública.

No que diz respeito às bolsas destinadas aos trabalhos de docência junto à Capacitação do PST, entendemos como um dispositivo de trabalho, e como vimos no Capítulo dos CNs, mediador estrutural na forma de gerir e criar conhecimento. Ao fazer parte do grupo das ECs, esses professores precisam orientar sua prática para as intencionalidades pedagógicas da Capacitação do PST. A bolsa é fundamental nesse processo, pois ela indica quem faz ou não parte do grupo, ela amplia a remuneração dos professores das ECs, e ela organiza a temporalidade desses professores para atuar na Capacitação do PST. Para algumas pessoas, essa mediação corrompe as Capacitações e podem desprezar os produtos advindos dos encontros entre os professores das ECs e os CNs. Entretanto, os encontros gerados pela ordem da Capacitação podem orientar diferentes práticas pelos professores das ECs, eles têm potencial de agenciar suas decisões sobre o que será ensinado podem, inclusive, gerar uma prática distinta das decididas pelo ME.

A bolsa de remuneração leva os integrantes das ECs a disponibilizar tempo para estudar as diretrizes e as temáticas, produzir os cursos de Capacitação junto à entidade

parceira, ser tutores da Capacitação em EaD, além de outras atribuições junto ao Sistema de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo (SIAPA).

Esses estudos, por parte das ECs, geram sugestões para o projeto de Capacitação do Programa, entre outros. Um trabalho já citado neste capítulo e que referencia um exemplo é o de Rodrigues e outros autores (2012), no qual os pesquisadores, também participantes de uma ECs, apontam como a Capacitação do PST é importante e vêm trabalhando para se aprimorar. Em contrapartida, os autores argumentam que “englobar perspectivas das diretrizes do programa com a valorização das ações reflexivas oriundas da prática pode contribuir, sobremaneira, com o efetivo desenvolvimento do programa” (RODRIGUES *et al.*, p. 121). Percebemos aqui que os sujeitos pertencentes às ECs podem assumir contratos de leitura nessa relação com o ME. O ME elege discursos e organiza dispositivos que operam com eles, mas no âmbito do discurso.

Não se pode falar de passividade do leitor, pois ele é injuncionado a efetuar ‘percursos’ no interior desse campo, fazendo ‘elos associativos’ baseados nos investimentos dos seus próprios saberes e também da pressuposição que a emissão faz ao estruturar os discursos, valendo-se da noção — mais, ou menos, implícita \*— de que ele já sabe acerca daquilo que lhe é dito. Como ambos — emissão-recepção — se encontram no interior de um contrato, deve-se considerar a mobilização de várias remissivas: relação entre texto e autor; texto com outros textos; textos referentes, enfim, saberes e várias dimensões interdiscursivas que poem por terra a noção de sujeitos (autor e leitor) objetivos. (FAUSTO NETO, 1995, p. 200 – grifos do autor).

Os professores das ECs têm uma história ligada à universidade e ao campo esportivo, bem como a práticas docentes. As experiências vividas são tomadas como competências culturais (lugar de mediação) que ativadas por textos organizam os sentidos e a fruição nos modos de ler. Por isso, os professores são considerados emissores, pois atuam no processo de produção e multiplicação do esporte educacional, e receptores, afinal, produzem leituras sobre o gênero esportivo e educacional.

#### **4.6.4 Os Currículo das Capacitações**

Os professores das ECs são também construtores das ações, desse modo, podemos encontrar, nas entrevistas disponibilizadas pelo Centro de Memória do Esporte da UFRGS (2016a), os debates sobre o currículo da Capacitação. A possibilidade de

situar as práticas de esporte educacional no espaço da cultura passa por sua inclusão nos espaços e nas práticas de comunicação. O currículo das Capacitações é aqui entendido como uma prática de comunicação e também o lugar de disputa sobre quais conhecimentos irão compor o que está se nomeando de esporte educacional. Nele se enunciam os temas escolhidos para compor os fundamentos do PST. Esses temas serão apresentados aos CNs e, ideologicamente, irão compor o conjunto de práticas sociais nos núcleos.

A possibilidade de divulgação do que os professores das ECs — ou mesmo antes pelos professores que compuseram a Comissão de Especialistas do Ministério do Esporte — idealizam como esporte é parte constituinte do prestígio de pertencer as ECs. Esse prestígio decisório é mais um dispositivo que faz funcionar o meio de comunicação (as Capacitações) entre o ME e CNs, pois, ao se ter um currículo da Capacitação debatido por um grupo que o escolheu, os saberes eleitos ganham outras formas de linguagem para circular socialmente.

Para ser professor das ECs, deve-se ser professor universitário, que possua habilidades docentes e de pesquisador. Um exemplo é a produção de artigos, textos, livros e vídeo-aulas, além da própria docência. Assim, o ME viabilizou a própria transformação do esporte educacional em linguagens acadêmicas, quando escolheu os professores universitários para compor as ECs e a Comissão de Especialistas.

Os professores/tutores das ECs estão inseridos em lugares de mediação, ativadores de competência culturais, e, por essa razão, acreditamos nas possibilidades de leituras múltiplas que, a seu modo, consegue executar os trabalho nas condições de produção da Capacitação. No próximo subcapítulo aborda a possibilidade das ECs serem pensadas como intelectuais.

#### **4.6.4 As Equipes Colaboradoras(ECs) como intelectuais**

Finalizamos esta parte do trabalho com a reflexão de que é possível entender os professores universitários como intelectuais que exercem o papel de produtores comprometidos com a sociedade contemporânea.

Parece-me que o que se deve levar em consideração no intelectual não é, portanto, ‘o portador de valores universais’; ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades. Em outras palavras, o intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual ‘orgânico’ do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas. E então que sua posição pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente profissionais ou setoriais. Ele funciona ou luta ao nível geral deste regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade. Há um combate ‘pela verdade’ ou, ao menos, ‘em torno da verdade’ — entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’, mas o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder’; entendendo-se também que não se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. É preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de ‘ciência/ideologia’, mas em termos de ‘verdade/poder’. E então que a questão da profissionalização do intelectual, da divisão entre trabalho manual e intelectual, pode ser novamente colocada. (FOUCAULT, 1979, p. 11 – grifos do autor).

A passagem anterior trata de diferentes reflexões que envolvem a questão do intelectual. Reconhecemos que a palavra intelectual abrange um grupo de sujeitos que estão além das universidades, entretanto, a profissionalização do intelectual nos leva a entender esse grupo como parte integrante da fala de Foucault (1979). Os intelectuais são organizadores de argumentos científicos e elaboram elementos tomados como verdadeiros, e, quando ligados a uma política pública como o PST, legitimam decisões políticas. Essa conexão entre a verdade intelectual e a política pública instaura uma fronteira permeável na qual transita todo tipo de fluído, e, como afirma Foucault, “produz significações gerais” essencial para a composição das estruturas e o funcionamento da sociedade.

Concluimos este capítulo indicando que a capacitação sofreu alterações estruturais ao longo da linha do tempo de sua existência, e esse trajeto acumulou produções literárias e experiências de cursos de Capacitação. As propostas pedagógicas do Esporte Educacional são debatidas em diferentes temas abordados no Livro Branco. Nesta pesquisa, optamos por descrever duas temáticas: o debate sobre as relações entre escola, Educação Física escolar, esporte e o PST, tendo como eixo o primeiro capítulo do Livro Branco (MELO; NUNES DIAS, 2009); e o tema lazer a partir do Livro

Branco, pois ele é analisado no Capítulo da Capacitação em EaD, tendo como referência o vídeo produzido pela Capacitação.

Apresentamos as ECs como parte constitutiva e reguladora da Capacitação e das produções da linguagem do Esporte Educacional. As ECs são mediadoras institucionalizadas e como o ME opera através de relatórios, instrução da EaD, bolsas de remuneração, produção dos currículos das Capacitações, para conduzir as Capacitações do PST. Afirmamos ainda o potencial produtivo dos professores/tutores das ECs como intelectuais.

## 5 CONSIDERAÇÕES NEM TÃO FINAIS ASSIM...

O real não se dispõe no começo ou no final, mas no meio da travessia.  
(Guimarães Rosa, *Grande Sertão Veredas*, 1967).

Foi nos meandros que encontramos nosso fazer de pesquisador e tem muito mais nas mediações do que apontamos aqui. Os CNs e as Capacitações do PST se apresentaram como um campo profícuo de reflexões, já em nossa experiência de atuação com o Programa em 2006. Ouvimos os CNs falando sobre suas dúvidas e anseios na atuação nos núcleos e apontavam que Capacitação não atingia os problemas que eles viviam. Em 2012, quando a pesquisa de mestrado terminou, identificamos que os gestores do PST se dedicavam à construção de uma política de formação que alcançasse os CNs. Entendemos que havia assimetrias provocadoras nessa relação.

O processo de doutoramento em nosso caso não durou quatro anos, o PST é um trajeto longo, uma mediação que alterou nossa rota de trânsito. Não digo isso só pelo trabalho que temos construído nas políticas públicas de esporte e lazer, pois, em paralelo, vem essa nova forma de olhar o PST e os CNs pelas mediações. Vivemos uma passagem, de um momento em que éramos muito críticos ao PST e sua forma de lidar com a Capacitação até essa produção. Longe de romantismos, atualmente percebemos que a relação com o formato que as práticas de gestão assumem no PST é complexa, embora, por vezes, opaca. Sua marca passa por uma gestão institucional promovida a partir de lutas e disputas por verbas dentro do jogo de políticas do executivo, e, simultaneamente, há vários profissionais da gestão do PST que idealizam a mudança social e atendimento qualificado de esporte. Entre disputas e decisões pedagógicas, estão promovendo jeitos de caminhar.

Esses 'jeitos' de caminhar, mais que merecedores de críticas, são situações propícias de diálogos e, se necessário, lutas para um coro que fortaleça a necessidade de um olhar mais atento dos governos para as políticas públicas de esporte e lazer.

Quanto aos CNs, percebemos a diversidade de formas de se apropriar do PST e do lazer. Suas identificações com práticas de esporte e atividade física, a aproximação dos CNs com as situações de vulnerabilidade social, trajetórias de vida marcadas pelo esforço familiar para os estudos, e a educação física como a graduação que marca não só a promoção social, mas os conhecimentos profissionais que viabilizam a atuação prática.

Demarcamos, em nossa tese, os sentidos apresentados pelas Capacitações do PST como preferenciais. Na capacitação, encontramos, então, o lazer como um fenômeno social moderno que tenciona os tempos da vida humana delimitando os tempos de produção e os tempos cotidianos. Nos tempos cotidianos, excluindo as obrigações rotineiras, encontramos atividades culturais que são relacionadas à busca do prazer. Outro conceito ao qual chegamos no PST foi o lazer como direito social. Os sentidos de lazer negociados é categoria formada de todas as falas dos CNs que, em alguma medida, relacionavam-se com os sentidos preferenciais, mas poderiam apresentar outros elementos. Os sentidos de oposição correspondem a categoria formada pelas falas que não se relacionam em nenhuma medida com os sentidos preferenciais.

A categoria sentidos negociados foi a mais oportuna para localizar os sentidos de lazer dos CNs. Para eles, lazer tem características associadas a não obrigação; tempo de distração; atividades de satisfação; prazer; diversão; liberdade de expressão; atividade sem cobrança; sem focar nada; escolha. As atuações práticas com lazer descritas pelos CNs são: brincadeiras e jogos; a festa e o passeio; o tempo livre dentro da aula; preparar os alunos para viverem o tempo livre; jogos inclusivos.

Quando verificamos a ocorrência desses sentidos de lazer nas Capacitações do PST, eles aparecem no debate teórico e foram evidenciados e até combatidos <sup>147</sup>. Contudo, quando questionamos os CNs nas entrevistas sobre onde e quando eles formularam o conceito de lazer, eles dedicam esse saber à graduação do curso de Educação Física. Desse modo, conseguimos afirmar que existem sentidos de lazer dos CNs que são, em sua maioria, preferenciais e negociados com os das Capacitações do PST, mas não conseguimos dados concretos sobre quais são apropriados pelos CNs nas Capacitações do PST.

Evidenciou-se que a instituição que promove os saberes sobre lazer e media a apropriação dos sentidos do lazer pelos CNs é a graduação em Educação Física. Consideramos as graduações de Educação Física como mediadoras por excelência do lazer. Existe disciplina específica na graduação que debate e organiza o trabalho com o lazer, existem atividades práticas que viabilizam o tratamento do tema, além de um acervo teórico de debate sobre o lazer nas graduações de Educação Física. É na área da Educação Física que se concentra o maior número de grupos de estudos que têm o lazer como palavra chave. Tal fato provoca reflexões diversas, uma delas é o incentivo que o

---

<sup>147</sup> Melo, Brêtas e Monteiro (2009) mostram como é equivocado o conceito que considera o lazer como algo alienado, algo para “você parar de pensar na vida”. (p. 53).



ME poderia promover nos debates sobre esporte educacional e o lazer para as faculdades e graduações de Educação Física de todo país, promovendo o seu sentido preferencial de lazer.

Nos modos de endereçamentos, percebemos as disputas curriculares que envolvem a presença e a permanência do tema lazer trabalhado no livro Oliveira e Perim (2009) e por consequência nos vídeos e temas da EaD. Esse debate nos ajuda a perceber que o PST é formado por um grupo de pessoas muito distinto e que não está, em seu todo, convencido da inclusão do lazer em seus princípios e diretrizes. A inclusão da temática lazer no livro Branco é oriunda da relação de estudos que a EC do Rio de Janeiro trouxe para o grupo maior a partir da solicitação do gestor de 2007. Mesmo sem essa clareza, o PST usa uma estratégia para atuar a partir do lazer, que é o programa especial Recreio nas Férias.

O Recreio nas Férias é um programa que na sua base teórica difere o sentido de lazer do sentido de lazer produzido no documento Melo, Brêtas e Monteiro (2009), o livro Branco. Ele tão pouco é um programa articulado ao PST nos convênios executados na região metropolitana de BH, sua aparição nas falas dos CNs foi apenas uma vez. Os documentos do Recreio nas Férias (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2009) promovem a ideia de Pinto (2007), que mostra como o lúdico pode ser induzido no lazer e implica ambiente propício que estimule as vivências, como o Recreio nas Férias. O Programa Recreio nas Férias seria a garantia do espaço e de práticas vividas no lazer capazes de produzir as vivências lúdicas.

A temática lazer é debatida na Capacitação do PST até um determinado ponto. A forma direta que o lazer atinge os CNs nas Capacitações do PST é no conteúdo transmitido via a Capacitação em EaD e nos livros Branco e Recreio nas férias. A temática lazer é discutida na Capacitação EaD via o filme “*Fundamentos do lazer e da animação cultural*”; texto de Melo, Brêtas e Monteiro (2009) no formato digital; questões na avaliação final que compõem etapas de conclusão do curso; e fórum de discussão da temática. No livro Branco impresso (OLIVEIRA; PERIM, 2009) o lazer é tratado por meio de um capítulo específico, que aborda a temática propondo formas de implementá-la nos núcleos. Já no livro Recreio nas Férias, dedicam toda a obra ao debate sobre o lazer e sua forma de ser aplicado no Programa Recreio nas Férias.

Mesmo com toda a dificuldade de inserir o lazer no currículo dessa política pública de esporte educacional, as Capacitações acompanhadas nessa pesquisa atuaram

na discussão do lazer<sup>148</sup>. Os documentos produzidos pelas ECs e gestores trazem elementos dos núcleos para os documentos e tem potencial para que os CNs se apropriem dela, mas essa apropriação (encontro entre CNs e Capacitação) é mediada por três questões encontradas nessa pesquisa. A primeira é o fomento de duas abordagens sobre o lazer que não tem articulação teórica. A segunda é não trabalhar o lazer como princípio do PST, visto que esse é um programa de contra turno escolar e funciona nos tempos livres das obrigações. A terceira questão e, a nosso ver, a mais relevante é que nem sempre as informações disponibilizadas sobre o lazer chegam ao acesso dos CNs do programa, pois as estratégias de veicular esses conteúdos (Capacitação presencial + EaD) não alcançam seu público alvo no que se refere a temática lazer. Exemplificamos com o dado do questionário aplicado em Betim, cuja visibilidade do vídeo por parte dos CNs foi de 20% dos respondentes. Na Capacitação presencial, que é o lugar de garantia da presença e do encontro entre os CNs e as ECs, o lazer foi entendido pelos CNs como não presente no debate.

Quanto aos sentidos que os CNs atribuem às Capacitações, nossos dados apontam que o trabalho precário se apresentou como mediação para as leituras dos CNs fazem do processo formativo. Como exemplo, apontamos as condições de trabalho que cerceiam a espacialidade que se apresentava para a CN acompanhada em campo, que, restringiam-se a alguns espaços da escola. As espacialidades dentro das instituições marcam a presença humana nos lugares que se pode frequentar e os diálogos que pode contruir. A não-relação com o corpo de professores da escola é mediador da formação ou capacitação em serviço da CN acompanhada em campo, cujo diálogo se estabelecia somente com a coordenação da Escola Integrada e as crianças do projeto.

Outra marca da mediação pelo universo do trabalho é a precariedade. Essa é sinônimo de debilidade, fragilidade, marca presente na sociedade brasileira para muitas pessoas. Essa marca organiza socialmente os trabalhos que serão desejados e identificados como socialmente aceitáveis, e marca os trabalhos de baixo status social. Assim, o trabalho também media as identidades que se conformam a esses status, como

---

<sup>148</sup> A forma direta que entendemos que o lazer atinge os CNs nas Capacitações do PST é no conteúdo transmitido via a Capacitação em EaD e nos livros Branco e Recreio nas férias. A temática lazer é discutida na Capacitação EaD e no livro Branco via um capítulo específico que aborda a temática propondo formas de implementá-la nos núcleos. Já no livro Recreio na Férias e nos vídeos dele derivados (diponibilizados via CD room e no site de preservação de memória do PST) dedicam toda a obra ao debate sobre o lazer e sua forma de ser aplicado no Programa Recreio nas Férias.

mostram alguns CNs, seu desejo é fazer um concurso para professor e estabilizar na carreira.

O trabalho que tem o objetivo de atuar com as questões sociais e o esporte, faz com que os CNs se identifiquem e queiram atuar no programa. A promoção social pelo esporte é um símbolo que move o trabalho do PST. A análise mostra que, nessa pesquisa, a identificação com o esporte e as questões sociais é um símbolo vivo que aproxima os CNs dessa função. Esse símbolo tem matrizes culturais históricas no esporte que se apresenta como possibilidade de ascensão social, e as questões sociais com as assimetrias políticas do Estado e as políticas sociais.

O trabalho é mediador potente dos sentidos dos CNs frente à capacitação por diferentes interpelações. O sentido da obrigatoriedade de participação no curso presencial promove uma negociação dos CNs com a forma de participação no evento. O PST é um trabalho que impossibilita os CNs, com o perfil encontrado, de ter dedicação exclusiva ao núcleo de esporte. Esse fato faz com que os CNs tenham mais trabalhos ou compromissos que inviabilizem suas participações em tempo integral no curso. E a obrigatoriedade promove leituras dos CNs para a Capacitação presencial como “desmotivação” sobre o curso que altera os sentidos das práticas disponibilizadas.

A Capacitação EaD e o tempo disponibilizado para o curso é outro fator elencado pelos CNs que conforma o uso do curso. Em função de outros compromissos, sociais ou de trabalho, os CNs mostram que o tempo para a Capacitação em EaD é pouco, e não é possível cumpri-lo na formação em serviço. O sentido de fazer o curso se aproxima de uma ação sem dedicação, para ‘cumprir tabela’.

O trabalho com o esporte educacional também promove a atuação prática. O exercício de trabalhar no núcleo possibilita ao CN meios que precisa para comprovar as teorias disponibilizadas ao longo da graduação e da capacitação. A atuação prática dá o crivo de ‘verdadeiro’ ou ‘falso’ às teorias, e faz com que os CNs determinem o que pode ou não ser aplicado no núcleo. A atuação prática é lugar de aprendizado garantido, lá se consegue avaliar a atuação profissional e treinar as habilidades de ensinar o esporte e lazer. A atuação prática gera o conhecimento pedagógico e, como nos lembra Schön (1992), as reais situações obrigam o professor a elaborar e construir o sentido de cada situação.

Quanto ao sistema de produção, num momento em que as Capacitações e as obras literárias sobre Esporte Educacional se encontram no centro de tantas transformações como:

- A criação da EaD e suas estruturas flexíveis e abertas de interação, com formação de tutores que pertencem à dinâmica de produção das Equipes Colaboradoras, que têm seus encontros nacionais e articulam conhecimentos e estratégias de ação. Além de uma plataforma com diferentes recursos audiovisuais abertas e disponíveis em diferentes cursos que contemplem o PST e Esporte da Escola;
- As produções literárias do Esporte Educacional com um alcance nacional para os CNs e as bibliotecas dos diversos cursos de graduação em Educação Física, além da disponibilidade virtual, alguns<sup>149</sup> traduzidos para o inglês indicando uma circulação internacional. Livros que são produzidos em interação com a pesquisa acadêmica e diferentes professores do Brasil.
- A Capacitação presencial que busca uma articulação de professores de diferentes lugares do Brasil configurando uma interação de linguagens locais. Uma estrutura prática de formação, que apresenta elementos do fazer cotidiano dos núcleos do PST. Uma organização junto aos municípios, que, em nossa experiência de campo, se apresentou com: lanche; estrutura física e audiovisual; a presença de crianças dos núcleos na formação viabilizando a atuação prática.

Frente a essas ampliações estruturais das Capacitações, elas sofrem mudanças, mas a mediação a partir da qual esse meio funciona, ou seja, os dispositivos que encontramos na EaD e na presencial não parecem estar mudando a divisão entre teoria e prática; participação compulsória dos cursos sobre o tempo escasso dos participantes; narrativas acadêmicas sobre o esporte de inclusão ordenando os conhecimentos dentro dos cursos; virtualização e flexibilização das teorias num formato acadêmico. As formas acima são traços encontrados na Capacitação como especialização da UNB em 2004/2005/2006. A modificação que parece afetar mais profundamente a Capacitação é o formato que pretende ser mais localizado promovendo a descentralização dos cursos presenciais.

Mesmo frente a essas questões sobre a forma direta que o conteúdo lazer atinge os CNs, temos do ponto de vista do ME a expectativa de que esse conteúdo chegue aos CNs e renovem sua atuação prática nos núcleos. Para o ME capacitar os profissionais

---

<sup>149</sup> Como o Livro *Recreio nas Férias Piloto*, Bersani(2009).

envolvidos no programa significa aprimorar pedagógica e administrativamente promovendo práticas culturais de qualidade. Para o ME as Capacitações expressam:

O fomento à melhoria da qualidade pedagógica para o ensino das práticas corporais, principalmente pela oferta contínua de capacitação, de materiais didáticos e esportivos adequados e, ainda, de acompanhamento e de avaliações permanentes; c) Atualização, de maneira a proporcionar aos professores da área de educação física e/ou esporte uma formação adequada à realidade dos beneficiados que permita transmitir conhecimentos e trabalhar vivências motoras diversificadas com seus alunos; d) Diálogo, para incentivar a integração dos beneficiados no planejamento das atividades, na construção de uma vida coletiva saudável e na resolução de conflitos, visando assim estimular a consciência social e política das novas gerações; e) Segurança, com o objetivo de assegurar que as práticas corporais no âmbito do Programa aconteçam com monitoramento e que resguardem a integridade das crianças e adolescentes atendidos (DIRETRIZ 2017, p. 17).

As Diretrizes 2017 ainda abordam que “ao final da capacitação, os coordenadores e professores devem reconhecer os princípios centrais do PST, suas bases de fundamentação teórica e dominar como essas orientam as práticas pedagógicas no atendimento aos beneficiados” (p.17).

É importante perceber que parte do ME se dedica a pensar a formação para os CNs atuarem com o esporte educacional, é claro também, como a verba orçamentária para garantir essas ações são pauta de disputas dentro do próprio ME. O esporte educacional e o esporte lazer são lugar de lutas constantes para manutenção das ações, entendemos que politicamente o esporte e lazer não são prioridades. A expectativa do ME é que se renovem os conhecimentos sobre esporte educacional dos CNs com a verba possível.

Atualmente as ECs são o ponto basilar do sistema de Capacitação e, a partir delas, interpretamos o modelo de capacitação como um produtor de meios de comunicar o esporte educacional. Fazemos uma sugestão, mais que uma crítica, visto que nossa aproximação com as Capacitações do PST são munidas de respeito e um desejo de crescimento da ação.

Imbernón (2011) fala do processo de capacitação ou formação de professores também como um processo de assessoria. No campo educacional, tal qual nas políticas públicas de esporte e lazer, o processo de assessoria é muito recente e com isso ele conta com outros campos de conhecimento para pensar o formador do professor em formação permanente. Para o autor o processo de formação de professores não é um

controle do conhecimento, mas um instrumento de melhoria que produz diferentes tipos de assessorias<sup>150</sup>.

O autor mostra como no campo da educação os assessores começaram a sofrer da esquizofrenia de se formar teoricamente e se esqueceram que a figura do assessor vem da mesma prática do professor e pode construir um processo de ajuda entre iguais. A década de 1990 o conceito de assessorias de especialistas, cujo conhecimento seria infalível, vem à tona numa proposta da racionalidade técnica.

E a grande contribuição do autor é que o processo de assessoria de professores deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de ajudar em situações problema envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação. Trata-se de transformar em assessores de processos, ou mediadores entre o conhecimento e o grupo.

Imbernón (2011) deixa ainda dados viáveis para pensar a formação de professores de políticas públicas de esporte e lazer. Segundo ele

Há experiências internacionais de formação de assessores que concordam que esta formação deveria basear-se em uma preparação no trato com grupos, identificação de necessidades, técnicas de aprendizagem de adultos (que não é trabalho tradicional e comporta diferenças com o processo de educação escolar já que os professores tem mais homogeneidade e mais nível), a adoção de técnicas de aprendizagem, o aprimoramento de capacidades (sobretudo em estruturar problemas) e na reflexão e avaliação sobre processos formativos. (p. 95)

O papel do assessor é estar lado a lado com os professores em formação permanente, rompendo com a ideia do especialista infalível<sup>151</sup>. Para ele o papel do assessor é entender os obstáculos que os professores encontram para chegar à sua “própria solução contextualizada”.

As capacitações e formações de políticas públicas de esporte e lazer no âmbito federal brasileiro se consolidam e influenciam modelos de outras instituições que atuam com ações de esporte e lazer. Os estudos desses processos formativos ainda são insuficientes para apontar caminhos mais ou menos qualificados na área de formação em políticas públicas de esporte e lazer, esse nunca foi um objetivo dessa tese. Contudo,

---

<sup>150</sup> Formação dos professores; de programas educativos especiais; e de desenvolvimento curricular.

<sup>151</sup> Imbernón mostra como esse serviço se transformou no modelo doutor-paciente, no qual o assessor espera que os professores confiem em seu conhecimento e sabedoria superiores para resolver problemas; Aborda a comunicação numa só direção, fala e prescreve enquanto o professor ouve e obedece; entende a situação somente na forma que ele domina; e aplica o conhecimento especializado de forma mais intuitiva que reflexiva.

trabalhos que lançam luz sobre as questões apontadas e produzem reflexões são demandas da atual sociedade. Não é possível pensar políticas públicas de esporte e lazer que busquem atender os direitos sociais do povo sem pensar em propostas de atendimento em larga escala, e, a nosso ver o que pode garantir que essas ações em larga escala não sejam massificadoras é a formação, capacitação ou assessorias que vão ser promovidas na individualidade de cada comunidade.

Éh! O desafio é pra ontem.

Temos um caminho longo de diálogo sobre as políticas públicas de esporte e lazer e dentro dela o pilar da formação profissional em esporte e lazer. Diálogos cujos locais de aparição são muitos e de onde podem germinar ainda mais reflexões.

No ano de 2013, ao participar de uma apresentação de trabalhos no ENAREL – Encontro Nacional de Recreação e Lazer – de Ouro Preto / MG, o professor Coriolano Rocha Junior, que dirigia a mesa, elaborou a seguinte questão para nossa reflexão: Em que os Estudos Culturais contribuem para o lazer? Naquele momento a resposta soou: — Henry Giroux estudou a Disney, Beatriz Sarlo produziu reflexões sobre os Shopping Centers, Nestor Canclini tem um trabalho sobre os produtos audiovisuais, os autores intitulados de pesquisadores dos estudos culturais refletem sobre práticas que a gente vem nomeando como práticas de lazer. Parecia tão óbvia a resposta que não tínhamos ideia do trabalho que seria propor uma pesquisa de doutoramento no campo dos estudos culturais/comunicação. Não foi fácil! Não só pelas dificuldades particulares, mas porque nunca encontramos caminhos prontos para trilhar, esse trabalho foi feito se fazendo! Nunca sabíamos onde iríamos chegar. Nossa sorte foi que na solidão da escrita, no escuro profundo não estávamos tão sós e as estrelas e a lua, mostravam em alguma medida o caminho por um mapa, mesmo que noturno!

Pesquisa terminada. Embora não consigamos prever o impacto dessa no campo da comunicação; no campo do lazer ela apresenta um processo no mínimo curioso. Dedicamo-nos a buscar um caminho de mapear a cultura da formação profissional de políticas públicas de esporte e lazer. Partimos da premissa que o lazer é um modo de vida, e assim, é cultura, nada mais adequado, portanto, do que pensar uma teoria que mapeia a produção cultural e aplicá-la em uma dimensão específica da cultura, em nosso caso, uma formação profissional de esporte e lazer. O professor Martin-Barbero nos ofereceu um mapa cultural para que pudéssemos tatear, no meio de tantas práticas humanas, um caminho descritivo.

O professor Ismar Costa Filho e a professora Veneza Ronsini tornam operável o mapa de Martín-Barbero através de articulações de diferentes teóricos (Elsworth, Hall, Certeau, Orozco etc.) que providenciam a localização das categorias institucionalidade, socialidade, tecnicidade e ritualidade. Martín-Barbero que não descreveu sua receita de pesquisar, deixa-nos livre para operar com os formatos orientadores que parecem viáveis ao objeto de estudo.

Em nosso caso, os estudos das Capacitações do PST/Coordenadores de Núcleo, fica na difícil demarcação entre o institucional e o contra-hegemônico, o que nos obrigou a rearranjar a teoria de Martín-Barbero e a lógica de Costa Filho e suas rádios zapatistas. E aqui vejo um profícuo lugar de debates acadêmicos para pensar as metodologias de pesquisa no campo do lazer, educação e comunicação.

Neste ano de 2017 assistimos algumas defesas no programa de pós-graduação em Estudos do lazer da UFMG e foi notória a presença dos estudos da cultura permeando a forma de fazer pesquisa. Alguns autores do campo têm influenciado reflexões metodológicas sobre as pesquisas para o lazer. É por causa de alguns desses professores que a motivação, a curiosidade e as leituras no campo dos estudos culturais tornaram possíveis essa pesquisa.

Os estudos da Educação Física que providenciam um arcabouço teórico não só para pensar o esporte, mas a profunda conexão entre educação física, esporte, comunicação, políticas públicas de esporte e lazer e o movimento corporal humano como lugar de autonomia e negociação.

É bom finalizar um trabalho com perguntas ou algumas a mais que o início, tantos campos se abriram no caminhar junto às mediações, o sentido e a linguagem, sigamos olhando para vida com novas formas.

Sabemos que estamos em uma travessia constante, mas encerramos este ciclo sem temer o futuro.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luciana Teixeira. O espaço metropolitano no Brasil: nova ordem espacial? *Caderno CRH*, Salvador, v. 29, n. 76, p. 101-118, jan/ abril, 2016.
- ARAÚJO, A. C *et al.* Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: Reflexão sobre o fazer cotidiano do professor. *Motrivivência*, Ano XXIV, n. 38, p. 40-58, 2012.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASCHIDAMINIIM.;SAUPE,R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare Enferm.*, v.9, n.1, p.9-14, 2004.
- ATHAYDE, P. F. A. *Programa Segundo Tempo: conceitos, gestão e efeitos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Nacional de Brasília UNB, Distrito Federal, 2009.
- BELIZÁRIA, Carla. Começa em Brasília o encontro anual das equipes colaboradora do PST, 14/07/2015. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/noticias-2/35206-comeca-em-brasilia-encontro-anual-das-equipes-colaboradoras-do-pst>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- BERSANI, Antônio. *Recreio nas Férias 2009: Edição Piloto*. Brasília: Ministério do Esporte, 2009.
- BEZERRA, Judson Cavalcante. *Reflexões sobre o dito e o feito nas intervenções pedagógicas no PST*. 2014. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande no Norte. Natal, 2014.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassóli; SOUZA, Vânia de Fátima Matias. Processo de Formação Continuada: a realidade de um programa social esportivo. *Motrivivência*, v. 27, n. 46, p. 119-134, 2015.
- BONALUME, Cláudia Regina. O paradigma da intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer. *Licere*, Belo Horizonte, v.14, n.1, mar/2011.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: Pseudovalorização da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Instituição de Ensino Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil de 1988* (Constituição de 1988). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: março de 2017.

BRASIL. *Decreto nº 6.170/2007*, de 25 de junho de 2007. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm)>. Acesso em: março de 2017.

BRASIL. *Decreto-lei nº 3199*, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, DF, 16. abr. 1941. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=528286>>. Acesso em: Outubro de 2017.

BRASIL. *Dimensões pedagógicas do esporte* / Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/228/modulo02DimensoesPedagogicasEsporte.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. *Lei 13.267*, 06 de abril de 2016. Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/L13267.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13267.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. *Lei nº 8.672*, de 6 de julho de 1993. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8672-6-julho-1993-349784-norma-pl.html>>. Acesso em: março de 2017.

BRASIL. *Lei nº 8.745*, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. *Manifestações dos esportes*. Comissão de Especialistas de Educação Física. BRASÍLIA, DF: UNB /CEAD, 2005. Ver Ensino –Aprendizagem – Treinamento, p.10.

BRASIL. Ministério do Esporte. *Programa Segundo Tempo* - Diretriz 2016. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/SegundoTempo/Diretrizes%20Programa%20Segundo%20Tempo.pdf>>. Acesso em: 03 março 2017.

BRASIL. Ministério do Esporte. *Programa Segundo Tempo* - Diretriz 2017a. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2017/SegundoTempo/Diretrizes%20Programa%20Segundo%20Tempo.pdf>>. Acesso em: Março de 2017.

BRASIL. Ministério do Esporte. Sistema de Consulta e Adaptação de Planejamentos Pedagógicos Postagem -SICAPP.Portal de Projetos PST Brasil. Disponível

em:<<http://projetopstbrasil.uem.br/portal/images/TutorialSICAPP.pdf>>. Acesso em: março de 2017c.

BRASIL. Orientações Estruturantes 2017b. Site do Ministério do Esporte. Disponível em:

<<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/SegundoTempo/Orientaes%20Estruturantes%20-%20PST%20e%20Luta.pdf>>. Acesso em 15 de março de 2017.

BRASIL. Portal Tutorial Gerais. Portal PST Brasil. Disponível em: <<http://projetopstbrasil.uem.br/portal/pt-br/tutoriais-gerais/88-tutorial-mimboe-pelc-vida-saudavel>>. Acesso em: 15 de março de 2017.

BRASIL. *Portaria Interministerial nº 3497*, de 24 de novembro de 2003. Disponível em <[portal.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundotempo/legislacao/portariaInterministerial.pdf](http://portal.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundotempo/legislacao/portariaInterministerial.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. *Portaria Interministerial nº 507/2001*, de 24 de novembro de 2011. Estabelece normas para execução do disposto no Decreto no 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <<http://portal.convenios.gov.br/legislacao/portarias/portaria-interministerial-n-507-de-24-de-novembro-de-2011>>. Acesso em: março de 2017.

BRASIL. *Portaria nº 001*, de 7 de abril de 1982. Estabelece normas para organização e funcionamento do desporto escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. *Legislação Esportiva*. Brasília. s.d., p. 59-68.

BRASIL. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte. Sistema de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo. 2016c Disponível no site: <<http://www.snelis-me.com.br/portal/pt-BR/>>. Acesso em: março de 2017.

BRÊTAS, Ângela. Fundamentos do lazer e animação cultural (vídeo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tNFjv4Yu6P8>>. Acesso em março de 2015.

BUENO, Luciano. *Políticas públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento*. Tese (Doutorado) — Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2008.

CABI, André Henrique. *Construção de saberes sobre o lazer nas trajetórias de formadores/as do programa esporte e lazer da cidade (PELC)*. 2016. Tese (Doutorado) — Pós-Graduação Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

CARDOZO, Juan Manuel Carreño. Poder e hegemonia na construção do conhecimento do lazer. In: ISAYAMA, Hélder; TABORDA, Marcus (Orgs.). *Produção de conhecimento em Estudos de Lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto contexto - enferm.* Florianópolis, v. 15, n.4, p.679-684, Dec. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010407072006000400017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072006000400017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Novembro de 2016.

CASTELLANI FILHO, L. (Org.). *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e Educação Física*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CATTANI, Antonio David. As desigualdades recriadas pelo trabalho. In: MORETTO, C. F. (Org.). *Trabalho e trabalhadores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

COSTA FILHO, Ismar Capistrano. Usos sociais das rádios Zapatistas: Omapa noturno da construção da autonomia nas mediações comunicativas da cultura. *Tese (doutorado)* - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2016.

COSTA, Fernando Braga. *Moises e Nilce: retrato biográfico de dois Garis*. 2008. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia Social da USP. São Paulo, 2008.

COSTA, Jean Henrique. Stuart Hall e o modelo “encoding and decoding”: por uma compreensão plural da recepção. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 136, set. 2012.

COSTA, Paulo Roberto da. *Recepção das imagens de periferia no cinema Brasileiro contemporâneo por alunos de uma escola pública na periferia da cidade de São Carlos*. Dissertação (Mestrado) — Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2010.

DANTAS JUNIOR, Hamílcar Silveira. A esportivização da educação física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 29, p.215-232, mar.2008.

DANTAS, José Guibson. Teoria das Mediações Culturais: uma proposta de Jesús Martín-Barbero para o Estudo de Recepção. *Anais Intercom*. São Luis, MA ; junho de 2008.

DARIDO, Suraya; GONZÁLEZ, Fernando; OLIVEIRA, Amauri. *Esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee*. Maringá: Eduem, 2014.

DOMINGUES, Thiago; RECHIA, Simone Aparecida. Trabalho e lazer: oposição ou composição? *Licere*, Belo Horizonte, v.19, n.3, set/2016.

DUMAZEDIER, Jofre. *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo, Perspectiva, 1976.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FAGUNDES, Suele Marques; FERES NETO, Alfredo. Formação de professores e educação continuada. In: ALMEIDA, Dulce Filgueira et al. (org.). *Política, lazer e formação*. Brasília: Thesaurus, 2010. p. 133-152.

FAUSTO NETO; Antônio. A deflagração do sentido. Estratégias de produção e captura da recepção. In: SOUZA, Mauro W. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FERES NETO, Alfredo. Educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 173-179, janeiro/abril de 2003.

FERREIRA, Rita Cláudia Batista. *Oesporte como prática hegemônica na educação física: de onde vem essa história*. 2006. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

FERREIRA, Taís. Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível? In: *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 3, ano III, n. 4. Out. a Dez. de 2006. Disponível em: <[www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br)>. Acesso em: março de 2017

FILGUEIRA, Júlio César. Prefácio. In: OLIVEIRA, Amauri; PIMENTEL, Giuliano. *Recreio nas Férias: Reconhecimento do direito ao lazer*. Maringá: Eduem, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, João Batista *et al.* *Iniciação esportiva*. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005. 160 p. (Esporte Escolar, Curso de Extensão, 2). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/257/modulo02IniciacaoEsportiva.pdf?sequence=3>>. Acesso em 23fev. 2017.

GABADO, Patrícia; QUEVEDO, Silvia; ULBRICHT, Vânia. Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem. *R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.*, Florianópolis, n. esp., 2º sem. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15nesp2p65>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GABRIEL, Valéria; FONFONCA, Eduardo; MACIEL, Patrícia. Entre os dispositivos móveis interconectados e os processos de comunicação e aprendizagem ubíquas: a Educação de Jovens e Adultos na modalidade EAD. *Ação midiática*, n.12, jul./dez. 2016.

GARANHANI, Marynelma Camargo; EL TASSA, Khaled Omar Mohamad. Formação profissional para atuação em projetos sociais: no foco a formação de professores no "Programa Segundo Tempo". *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 273-287, out/dez de 2013.

GOELLER, Silvana; SOARES, Luciane; CARVALHO, Marco Antônio. *Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no Encontro das Equipes Colaboradoras*. Maringá: Eduem, 2012.

GOMES, Christianne; PINTO, Leila. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C. *et al.* (orgs.). *Lazer na América Latina*. Belo horizonte: Editora UFMG, 2009.

GOMES, Darcilene Cláudio; Silva, Leonardo Barbosa; SÓRIA, Sidartha. Condições e relações de trabalho no serviço público: O caso do Governo Lula. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 20, n. 42, p. 167-181, jun. 2012.

GOMES, Rodrigo. *Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em Educação Física*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

GRECO, Pablo; BRENDA Rodolfo N. O processo de formação esportiva. In: *Manifestações dos esportes*. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2005.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaide La Guardia Rezende. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth (Org.). *Media and Cultural Regulation*. England, 1997. Tradução publicada em *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, jul/dez 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IPEAD. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais. <<https://www.ipead.face.ufmg.br/site/publicacoes/cestaBasica>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

ISAYAMA, Hélder.; LINHALES, Meily. *Avaliação de políticas e políticas de avaliação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos culturais? In: SILVA, T. T. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KALLEBERG, Arne L. O crescimento do trabalho precário: um desafio global. *RBCS*, v. 4, n. 69, fev. 2009.

KRAVCHYCHYN, Cláudio. *Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: histórico, estado da arte e contribuições do programa segundo tempo* Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2014.

KRAVCHYCHYN, Cláudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Esporte educacional no programa segundo tempo: uma construção coletiva. *J. Phys. Educ.* v. 27, e 2719, 2016.

LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Esporte escolar: o direito como fundamento de políticas públicas. Caxambú: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE– CBCE, 2003.

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

LINHALES, Meily A. *A trajetória política do Esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas. Belo Horizonte, 1996.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. Deslocamentos e rupturas. In: MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. *Os exercícios do ver*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

LORENZI PIRES, Giovani de. *Educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

LORENZINI, Ana Rita *et al.* (Org.). *Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania*. Eduem. Maringá, Paraná, 2010.

LUCENA, Ricardo. Notas para uma compreensão sobre a relação entre esporte e educação física na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p.155-165, setembro/dezembro de 2004.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer & esporte: políticas públicas* (Org.), 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, Nelson. *Lazer e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; ROCHA, Simone Maria. A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, ano VIII, n. 1, p. 38-53, janeiro/abril 2006.

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

MARTIN-BARBERO, Jesús e REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. América Latina e os anos recentes: o estudo de recepção em comunicação social. In: SOUZA, M. W. *et al. Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-68.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTINS, J. S. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997. p.25-38.

MEDEIROS, Mara. Didática do Esporte. In: BRASIL. *Dimensões pedagógicas do esporte* / Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/228/modulo02DimensoesPedagogicasEsporte.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

MELO, José Pereira; NUNES DIAS, João Carlos Neves de Souza. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassóli; PERIM, Gianna Lepre. *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

MELO, V. A. Victor Melo (depoimento, 2010). Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte –ESEF/UFRGS, 2010.

MELO, Victor Andrade. *Cidade Esportiva: primórdios do esporte no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2001.

MELO, Victor Andrade; BRÊTAS, Ângela; MONTEIRO, Mônica Borges. Fundamentos do lazer e da animação cultural. In: OLIVEIRA, A. A.; PERIM, G.L. (Org.) *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009. p. 47-74.

MELO, Victor. O esporte: uma diversão no Rio de Janeiro do século XIX. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 49-66, set./dez. 2015.

MENDES, C. L. *A reforma curricular do curso de educação física da UFMG: relações de poder, atores e seus discursos*. Belo Horizonte, 1999. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

MONTENEGRO, Gustavo. *Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de Educação Física*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

NASCIMENTO, Cláudio. Autogestão: palavra e ideia. In: MELLO, Sílvia e colaboradores (Orgs.). *Economia solidária e autogestão: encontros internacionais*. v.2. São Paulo: NESOL-USP, ITCPUSP, 2007.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassóli de; PERIM, Gianna Lepre (Org.). *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tNFjv4Yu6P8>>.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassóli; COUTINHO, Silvano. *Recreio nas férias – 10 anos celebrar com sustentabilidade*. Maringá: EDUEM, 2013.



OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassóli; PERIM, Gianna Lepre (Org.). *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassóli; PIMENTEL, Giuliano. *Recreio nas férias – Valores Olímpicos*. Maringá: EDUEM, 2010.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassóli; PIMENTEL, Giuliano. *Recreio nas férias – Reconhecimento do direito ao lazer*. Maringá: EDUEM, 2009.

OLIVEIRA, Luiza; CARVALHO, Helena. Precarização do emprego na europa. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 541 a 567, 2008.

PIMENTEL, Giuliano; MARINHO, Alciane. Dos clássicos aos contemporâneo: revendo e conhecendo importantes categorias referentes as teorias do lazer. In: PIMENTEL, Giuliano. *Teórias do Lazer*. Maringá: Eduem, 2010.

PINTO, Leila Mirtes. Apresentação. In: OLIVEIRA, Amauri; PIMENTEL, Giuliano. *Recreio nas férias*. Maringá: Eduem, 2009, p. 13-22.

PINTO, Leila Mirtes. Vivência lúdica no lazer: Humanização pelos jogos, brinquedos e brincadeiras. In: MARCELLINO, Nelson. *Lazer e Cultura*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

PIRES, Giovani. L. A escola, a educação física e as políticas públicas: quais são os projetos para o esporte escolar? I REUNIÃO ANUAL DO PRO EFE/EEFFTO/UFMG 2002. Disponível em: <[http://escolar.universoef.com.br/container/gerenciador\\_de\\_arquivos/arquivos/221/a-escola-a-educacao-fisica.pdf](http://escolar.universoef.com.br/container/gerenciador_de_arquivos/arquivos/221/a-escola-a-educacao-fisica.pdf)> Acesso: 17 ago. 2016.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Portal da PBH. *Esporte e Lazer: Segundo Tempo*. Disponível em: <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=esportes&lang=pt\\_br&pg=5760&tax=38976](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=esportes&lang=pt_br&pg=5760&tax=38976)>. Acesso em: 10 mai.2017.

RIBEIRO, Sheylazarth. FERRAZ, Eduardo. Programa Esporte e Lazer da Cidade: Autogestão em foco. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, v. 20, n. 2, p. 10-22, mai./ago., 2016.

RIBEIRO, Sheylazarth. P. *O lazer na política pública de esporte: uma análise do Programa Segundo Tempo*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

RIBEIRO, Sheylazarth; ISAYAMA, Hélder. O lazer no currículo da formação dos profissionais do Programa Segundo Tempo. Anais do COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10& COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6. Belo horizonte, MG. Setembro de 2012.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; RUFINO, Luiz Gustavo; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; COUTINHO, Silvano da Silva. O Programa Segundo Tempo e seu processo

de Capacitação: análises e proposições. *Motrivivência*, ano XXIV, n. 38, p. 108-122, jun/2012.

RONSINI, Veneza Mayora. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero (ou como sujar as mãos na cozinha da pesquisa empírica de recepção). ENCONTRO COMPÓS,19, Rio de Janeiro, junho de 2010. Disponível em: <[http://compos.com.puc-rio.br/media/gt12\\_veneza\\_ronsini.pdf](http://compos.com.puc-rio.br/media/gt12_veneza_ronsini.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2017.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; Carvalho, Izabel. *O estudo da política*. Brasília: Paralelo 15, 1999.

SANTOS, Ângela Bretas Gomes; MONTEIRO, Mônica Borges. Ângela Bretas e Mônica Monteiro (depoimentos 2010). Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte – ESEF – UFRGS, 2010.

SANTOS, Maria Salett; NASCIMENTO, Marta Rocha. Desvendando o mapa noturno: análise da perspectiva das mediações nos estudos de recepção. *Novos olhares*, n.5. 1º semestre de 2000.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Tradução de Sérgio Alcides. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

SILVA JUNIOR, Arestides Pereira; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; TEIXEIRA, Fabiane Castilho; FLORES, Patric Paludett; BROCH, Caroline; BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação de recursos humanos do Programa Segundo Tempo: perfil dos coordenadores participantes e as possíveis implicações nas ações dos convênios. In: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7, 2014. *Anais...* Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5946/3164>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SILVA, Adriano. *Trajetórias e construção do saber docente de professores universitários do campo do lazer*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Bruno de Oliveira; DOMINGOS, Priscila Vaz. *Os projetos especiais do PST (2013-2014)*. Porto Alegre: Centro de Memória da UFRGS, 2014.

SILVA, Leonardo; GUALBERTO, Cláudio; SILVA, Eduardo. Políticas públicas de esporte e lazer: o Programa Minas Olímpica Geração Esporte e sua proposta de formação continuada. EFDesportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, ano 18, n.186, novembro de 2013.

SILVA, Marcília Souza. *Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte*. 2013. Dissertação (Mestrado) — Programa de Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Tomas Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOSATI, Aldaiza. Assistência Social: desafios para uma política pública de seguridade social. *Cadernos ABONG*, São Paulo, ABONG, Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social 3, out. 1995.

STAREPRAVO, F. A. *et al.* As Equipes Colaboradoras do Programa Segundo Tempo e suas contribuições para o desenvolvimento de uma Política de Esporte Educacional. *Motrivivência*, n. 39 (Ano XXIV), p. 129-141, 2012.

STAREPRAVO, Fernando Augusto. *Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil: aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico/acadêmico*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, Vera da Silva. Questão Social: afinal, do que se trata? *São Paulo em perspectiva*, v. 10, n.4, 1996. Disponível em: <[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v10n04/v10n04\\_10.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v10n04/v10n04_10.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

TELLES, Vera Silva. A “nova questão social” brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade. *Pobreza e Cidadania*, São Paulo: Editora 34, 2001, p. 139-166.

THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha; STIGGER, Marco Paulo. Super-oferta de projetos sociais esportivos: superando as imagens públicas idealizadas sobre essas ações. SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA UFPR 2009. *Anais...* Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT9%20online/super-oferta-projetos-sociais-Luis-Thomassim.pdf>. Acesso em Maio de 2017.

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

UEMG. Processo Seletivo: Vestibular 2015. Disponível em: <[http://www.uemg.br/processo\\_procan.php](http://www.uemg.br/processo_procan.php)>. Acesso em março de 2015.

UFRGS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Publicações. Vídeos. Centro de memórias do Esporte. Memórias do Programa Segundo Tempo. Escola de Educação Física/UFRGS. 2016c. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/publicacoes/videos>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

UFRGS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Entrevistas. Centro de Memória do Esporte. Escola de Educação Física/UFRGS Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/entrevistas>. 2016a. Acesso em: 12 dez. 2016.

UFRGS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Publicações. Livros. Centro de Memória do Esporte. Escola de Educação Física/UFRGS. 2016b. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/publicacoes/livros>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

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

WOTTRICH, Laura Hastenpflug; SILVA, Renata Córdova da; RONSINI, Veneza V. Mayora. A Perspectiva das Mediações de Jesús Martín-Barbero no Estudo de Recepção da Telenovela. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 32.*Anais...* Curitiba, PR. Setembro de 2009.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Tese de Livre-Docência. Campinas, Ed. da Unicamp e Escuta, 1991

## APÊNDICE

### CADERNO DE FONTES

Documento que organiza as fontes de dados coletadas no período de agosto de 2015 a maio de 2016. Locais: Núcleos do Programa Segundo Tempo das cidades de Belo Horizonte (regional Pampulha), Sabará, Contagem e Betim.

Organizado por Sheylazarth P. Ribeiro

## Grupos focais

### Grupo focal 1 – PST Sabará/MG

*Data: 23/10/2015 as 08h30min*

*Local: Praesa*

*Numero de participantes: 6*

#### Áudio: Sabará.1 23-10-15 - Voz00008[1]

[00:00:01]

- Então, nós estamos no nosso primeiro grupo focal, PST de Sabará, no dia 23 do 10 e agora são mais ou menos 9 horas, então, são 9 horas. A reunião tá acontecendo no PRAESA de Sabará. Estamos presentes: CN1, CN2, CN3, CN4, CG1, CN5, eu, Sheylazarth Presciana (SPR) e o estagiário EST1. Se a gente puder chegar só um pouquinho mais perto do... e aí eu queria que a gente só fizesse uma primeira rodada de apresentações, é só pra gente saber quem é quem e depois, pra ficar mais claro aí, acho que a gente podia começar nesse sentido, pode ser? Então, vamos lá.

CG1 - Meu nome é CG1 e eu sou coordenadora geral do programa.

CN2 - CN2, coordenadora do núcleo.

CN1 - CN1, coordenador do núcleo Bataclan do Geraldo Carneiro.

CN3 - CN3, coordenadora de núcleo da PRAEZA.

CN5 - CN5, coordenadora de núcleo do fazendinha.

CN4 - CN4, coordenadora do núcleo [ininteligível - 00:01:22 - São Simão e Borba Gato?]

SPR - E gente, qual é a formação de vocês?

CN3- O meu é licenciatura em Educação Física.

SPR - Você é a CN3, né?

CN2- Licenciatura e bacharel.

CG1- O meu também, licenciatura em Educação Física.

CN5 - O meu também é licenciatura e bacharel.

CN4 - Licenciatura também.

SPR - Ok. Eu vou fazer uma questão e aí vocês podem ir se organizando da maneira que vocês quiserem pra responder também. Vocês participaram da capacitação do Programa Segundo Tempo?

CN1, CN2, CN3, CN4, CN5 - Sim.

SPR - E o quê que é essa capacitação pra vocês? O que ela significou? O que ela é pra vocês?

CN2- Ela significou muito aprendizado, nós aprendemos muitas coisas, tiramos muitas coisas, assim, eu aprendi algumas atividades e também a parte teórica.

CN3- Pra mim a capacitação acabou que... no primeiro dia nós fomos que planejamos a aula, sem nenhum... nenhuma dica deles, porque eles só colocaram pra gente, separaram em grupos e

nós demos aula pros alunos e aí, no segundo dia eles é que deram a aula pra gente, só que é muito diferente, porque nós trabalhamos totalmente diferente do que eles trabalharam, porque nós trabalhamos com as crianças, que é o que a gente faz e eles trabalharam com nós. Então, pra eles foi muito mais prático, as atividades deles, todas funcionaram certinho, a nossa nem tanto, falhou em “N” coisas, em “N” situações que realmente é a nossa realidade. Eu, pra mim, o que faltou pra mim foi eles trabalharem com as crianças, é isso que pra mim faltou, mas conhecimento, as dicas, o ensino, eu tirei muita coisa, foram muitas dicas que a gente usa, atividades que eu uso aqui no meu dia a dia que foi assim, valeu demais a capacitação.

CG1 - Eu achei mais proveitoso da forma que foi dessa vez, porque que já tinha participado de outra capacitação do Segundo Tempo, foi muito teórico, assim, a gente ficou no hotel, sentado, ouvindo eles falarem. Dessa vez não, a gente foi pra prática mesmo, a gente fez a parte teórica anteriormente e no dia da capacitação presencial foi prática, então, acho que isso, a gente assimila as coisas muito melhor do que a gente ficar lá vendo uma pessoa falar o tempo todo, então, eu acho que dessa vez foi bem mais válido.

CN5- A capacitação me lembrou muito a faculdade, principalmente as matérias pedagógicas, teoria e tudo, então, eu senti como se eu tivesse na faculdade vivenciando tudo de novo, é como se eu tivesse ainda aula, as metodologias, tudo me fez lembrar da época de quando eu estudava, da formação.

CN4 - Eu achei muito válido a capacitação, gostei demais, muitas dicas que eles fizeram lá, falaram pra gente, eu usei depois disso, muitas atividades que eles passaram eu usei, os meninos meus amaram, algumas coisas que eu acho muito fora da nossa realidade, muito bonitinho falar um monte de coisa, mas a nossa realidade, vivência, quem tá ali no projeto todo dia, sabe que é bem diferente algumas coisas, mas achei muito, muito válido, achei que valeu a pena.

CN1 - Pegando um gancho na fala do pessoal aí, extraindo, deu pra extrair bastante coisa boa, eu achei que foi muito válido aprender coisas diferentes e a gente tem que perceber que o lado acadêmico, né? Então, a gente... igual ele falou, que a gente... realmente, eu também me senti na faculdade de novo, como se eu tivesse fazendo algumas matérias. Então, a gente vê que tem coisas que são mais acadêmicas, didaticamente falando, direcionadas mais pro adulto, são coisas mais pra faculdade mesmo, mas tirando isso, extraindo mesmo a essência eu acho muito bom trabalhar com um pouco das crianças lá e a realidade nossa, igual todo mundo tá falando aqui, é bem diferente, cada núcleo é uma situação diferente. Então, basta a gente extrair o que vai ser usar como ferramenta, vai ser útil e fica [ininteligível - 00:06:32]

SPR - CN1, isso que você falou, a gente tem que extrair, como funciona essa extração? Que competência você acha que o coordenador de núcleo tem que ter pra extrair esse conhecimento da formação e tornar ele prático?

CN1 - Eu acho que você tem que ter uma percepção da desenvoltura do que tá sendo feito ali, você captar quais os momentos mais importantes, momentos chave que você pode utilizar para com o público que você tem, será que, de repente, aquela fala, aquela postura e aquela maneira de conduzir a aula, de fazer isso. Será que se eu colocar no momento certo, que eu vou começar uma atividade ou no meio da atividade, será que vai funcionar, será que não vai? Então, basta aí você tar fazendo uns testes também, vendo como é que funciona. No meu mesmo eu fiz um teste numa aula, que foi feita lá, que eu achei interessante, um elástico, que a gente fez lá, a gente pegou um elástico, amarrou de uma trave na outra, pra ensinar os primeiros passos pro voleibol. Eu fiz, no começo deu super certo, mas depois enrolou, aí a gente se perdeu um pouco, eu tentei intervir e tal, mas deu pra ver que teve o momento certo daquela aula que eu consegui ter êxito, já a caminhada lá da... o prosseguimento da aula seguinte já não deu pra ter um desfecho legal quando a gente teve. Então, acho que a gente tem que pegar esses momentos que vão dar certo e antes deles começar a desandar, você já sabe que vai desandar, então, você já...

CN2 - Isso aconteceu comigo também, semana passada, eu comecei com o handball e fui... aí não deu certo, aí eu tive que usar outra tática, outro jeito pra continuar.

SPR - Gente e a CG1 comentou comigo que o Ministério agora tá tentando usar uma estratégia, que tem o ensino à distância que vocês fazem o curso, parece que depois que tem a formação presencial, ou foi antes?

TODOS - Foi antes.

SPR - Antes da formação presencial, vocês têm esse curso de educação à distância, o que vocês acharam desse curso de educação à distância?

CN1 - Eu achei proveitoso também, vi opiniões de várias, de várias pessoas, vários participantes, cada pergunta você respondia lá e apesar de ser... um pouco, algumas respostas e tal, parecidas, mas a ideia é um pouco diferente, mas que contribui bastante pra uma clareza... nas propostas que a gente pode usar.

CG1 - Além de texto lá, tem vídeo, tem um material bacana que dá pra consultar e a gente responde e o tutor lá, ele responde pra gente responder, analisa, e a gente tem essa opção e tar debatendo e todo mundo vê também a resposta de todo mundo, então, é uma interação, meio cada um na sua mas há essa interação. Eu acho válido, foi muito bom.

CN3 - Pra mim, só achei os vídeos muito extensos, os vídeos eram de 40 a 45 minutos. Então, acaba que no meio de algum vídeo você já não tá prestando tanta atenção, então, eu, pra mim é só isso, o vídeo pra mim foi... eram 7 vídeos, eu acho ou 8.

CN2 - Foi 8.

CN3 - 8 vídeos, então, 40 minutos, então, foi muito extenso, se fosse menor, eu acho que eu aproveitaria mais, mas em total, eu achei... as respostas de todo mundo, dá pra visualizar, se você não respondia o que era pedido, o tutor ia lá, te dava um feedback da sua resposta, te perguntando outra coisa, então, eu achei legal, mas só o vídeo pra mim, muito extenso.

CN5 - Eu também achei legal, não achei nada... igual a... o online também foi vivência da faculdade, que eu tive algumas disciplinas da faculdade que pelo meio tinham algumas que eram online também, mas é igual a CN3 falou, a gente quando... a gente mandava as respostas e eles vinham e respondiam e dava, igual você falou, feedback. Então, eles sempre tavam ali ajudando a gente também.

CN4 - Deu pra pegar algumas dicas também, de alguns colegas nossos, só que eu acho que tinha muita pergunta, um vídeo grande demais, eram as perguntas, às vezes, muito grandes, isso eu acho que ficou um pouco cansativo pelo pouco tempo que a gente tem, pelo menos eu, pra poder fazer isso aí, mas eu peguei umas dicas de uns colegas nossos, aí, às vezes, eu respondia umas coisas nada a ver, aí você podia melhorar, não, presta atenção na pergunta, olha isso aí... tirando isso, eu achei legal.

SPR - Ok, bom, dentro da capacitação do Programa Segundo Tempo, eles têm alguns documentos, têm um livro branco que normalmente vocês deveriam se apropriar dele pra ver as fundamentações do programa, que é aquele “fundamentos básicos”, não sei se vocês já tiveram acesso. Lá dentro e dentro dos vídeos do Programa Segundo Tempo, tem uma temática específica, que é uma temática de lazer e agora eu vou fazer umas perguntas referentes à essa temática, tá bom? E aí eu queria entender se vocês compreenderam o que o Programa Segundo Tempo traz dessa temática “lazer”.

CN2 - Bem, eu não sei se é o que eu vou falar, mas o que eu entendi sobre as atividades, sobre o fundamento das atividades, que a gente não deve ensinar as técnicas, a gente deve trabalhar com eles em forma de lazer, não aplicando todas as técnicas pra ele, fazendo ele se envolver. Não sei se é a sua resposta.

SPR - Não tem certo nem errado, é isso mesmo.



SPR - Você só pode repetir, CN2, porque eu acho que a serralheria, talvez, tenha atrapalhado a captação de som.

CN2 - Eu penso e eu pratico isso, não é para a gente ensinar as técnicas, a gente ensinar só o básico ali, tentando envolver os meninos sem aprofundar muita coisa, tornando a aula mais prazerosa pra eles e conforme o que eles vão entendendo, aí você vai tentando jogar, como eu tô fazendo lá no handball.

CN1 - Trabalhar realmente a inclusão, isso que você tá falando, a inclusão, você incluir o aluno, tentar realizar as atividades o máximo possível pra que todos participem dessa forma de lazer, dessa forma recreativa mesmo, lúdica, disseram muito desse lado lúdico da criança, dessa forma que eu sei.

CN3 - Eu entendo que seja... a forma de a gente trabalhar com os alunos, não cobrando eles a técnica, fazer tudo corretamente o que a gente sabe, mas uma forma que dá pra todos entenderem, todos participarem, independente se é obeso, se tem alguma deficiência, então, é pra tornar a atividade com prazer, eles fazerem a atividade, se divertirem na atividade e não deixando de fazer o esporte, o lazer do PST pra mim é isso, eu entendo isso.

CN5 - É, pra mim é tudo que eles falaram, é lazer voltado ao pedagógico, você não exigir, porque nós não estamos formando pra ser atleta e sim a gente tá ali pra ensinar a eles a educação física em tudo, todos os conteúdos, mas voltado pro pedagógico e no lúdico.

CN4 - Também envolve bastante o lazer na hora das atividades, tanto que todas as aulas têm brincadeiras, têm esses jogos, até mesmo quando eu vou ensinar alguma coisa do handball, de vôlei, faz alguma coisa voltada pro lúdico, a ideia é mais essa mesmo, não tanto na técnica, ah, chuta, levanta a cabeça, não sei o que... não, nada disso. Às vezes, a gente cobra alguma coisa pro movimento sair legal, pra algo poder render também, porque, senão... mas é muito interessante essa parte do lazer, muito mais do que... igual, eu falei pra eles ontem isso, eu não tô querendo formar atleta, eu não sou professora de futsal de vocês, nada de vocês, a ideia aqui é outra mesmo, eu acho que eles entendem.

CG1- Como é voltado pro esporte educacional e não o esporte rendimento, eu acho que a ideia é essa mesmo, porque acaba a gente atraindo mais a criança e até atraindo outros alunos, do que se fosse a coisa maçante do rendimento, porque são valores que tão sendo criados, são... é a ética, tudo que vai envolver a cidadania.

SPR - E agora, vocês já responderam um pouquinho da terceira pergunta que eu ia fazer que era a relação de como vocês atuam no núcleo com o lazer e aí a maioria já respondeu. Então, eu vou mudar só um pouquinho a questão, o que é lazer pra vocês agora? Na opinião de vocês, o que é o lazer?

CG1 - Eu acho que é fazer algo que não é a obrigação, um tempo de distração, de fazer alguma coisa que se satisfaça.

CN3 - É, se sentir bem, fazer algo que te dá prazer, que você tá lá com prazer e faz com prazer, que você se sinta bem no local, que você tá divertindo, seja fazendo esporte, seja conversando com alguém, alguma coisa que dá prazer.

CN1 - É essa liberdade de se expressar perante todos, sem se sentir constrangido, nada, se sentir bem naquilo que você tá fazendo.

CN4 - Eu acho que é atividade sem cobrança, sem focar nada [ininteligível – 00:18:19]. Eu vejo a resposta deles, eles tão fazendo, eles tão curtindo, tão todos participando, tão rindo, eles tão brincando, como é que é isso, aí eu tenho essa resposta deles, acho que o lazer mais vai ser isso, mas sem cobrar nada, sem exigir nada, ah, corre direitinho... não, uma coisa mais...

CN5 - Eles tão indo ali porque eles querem, porque eles gostam, não por obrigação, o lazer é isso.

SPR - E os núcleos aqui são assim, como não é vinculado à escola, não tem aquela necessidade, não tem aquela obrigatoriedade do menino estar no núcleo, não é isso?

TODOS - Sim.

CN2- É isso aí mesmo porque, às vezes, acontece muito comigo, os meninos não querem ir, eles querem ficar, ontem eles choraram. Acontece com vocês também, não acontece? Dos meninos não quererem ir embora? Tá na hora, você tem que ir embora... “mas eu não quero, eu quero ficar mais.” Aí você fala, não, então, fica mais um pouco.

CG1- Você tá fazendo o segundo horário? Não, vai embora, o seu já acabou...

CN2 - É.

CG1 - Não é pra sua idade.

SPR - Gente, tem mais alguma questão que vocês queiram colocar? Não precisa ser só referente à capacitação, mas se tiver alguma coisa que vocês queiram registrar, eu deixo aberto também pra... talvez, alguma crítica, a própria capacitação, a ideia do EAD, vocês já fizeram um pouquinho, mas se tiver alguma coisa que vocês queiram lembrar ou lembrem aí que não seja das perguntas que eu fiz, fiquem à vontade pra falar também. Bom, então, eu queria agradecer, muito obrigada pela disponibilidade de vocês de oferecerem essa experiência que vocês têm, eu realmente desejo que os núcleos aqui tenham sucesso, que realmente os meninos estejam sendo contemplados, pela fala de vocês, parece que isso tá acontecendo, que a comunidade se envolve com o processo e qualquer coisa também, eu já me coloco à disposição pra, se precisar, às vezes, alguma ajuda em alguma coisa, a gente tá aí pra isso também, eu não só vim colher dados, então, oferecer o trabalho também é interessante, tá ok? Muito obrigada, pessoal.

[00:21:12] – Fim.

## **Grupo focal 2 – PST Sabará/MG**

*Data: 23/10/2015 as 08h30min*

*Local: Praesa*

*Numero de participantes: 9*

*LEGENDA: ND-NÃO DEFINIDO.*

### **Áudio: Sabará.2 23-10-15 - Voz00009[1]**

[00:00:01]

- Então, nós vamos começar o grupo focal II do município de Sabará em convênio com a Prefeitura, no dia 23/10, às 14 horas. Estamos presentes: CN6, CN3, CN5, CN4, EST2, EST1, CN2, CG1, CN1 e eu, Sheylzarth (SPR), estou coordenando o grupo focal. Então, a pesquisa que eu tô fazendo é uma pesquisa que tenta compreender como os coordenadores de núcleo do Programa Segundo Tempo, entendem a capacitação do programa e especialmente matemática da capacitação, que é o lazer. Então, eu vou começar esse grupo pedindo pra que vocês se apresentem e apresentem a sua formação também, tá bom?

EST 2 –EST 2, estagiário no grupo [ininteligível – 00:01:18], formação [fala muito baixa]. Eu estou estudando educação física [fala muito baixa].

CN1 –CN1, eu sou coordenador de núcleo no Maria Aparecida Batista, minha formação é licenciatura e bacharelado em Educação Física.

CN2- Meu nome é CN2, sou coordenador de núcleo na Escola José [ininteligível], eu sou graduado em licenciatura e bacharel em Educação Física.

CN3 –CN3, sou coordenadora de núcleo [ininteligível – 00:02:05] sou licenciada em Educação Física.

CN4 –CN4, sou coordenador pedagógico, graduado em Educação Física, licenciado e bacharel e pós-graduado em Educação Física escolar.

EST 1 - Meu nome é EST1, eu estou no... formando em bacharel e sou do Programa Segundo Tempo, estagiária.

CN5 - Meu nome é CN5, sou coordenadora de núcleo no Christiano Guimarães, sou formada em Educação Física, licenciatura.

CN6 - Meu nome é CN6, eu sou coordenador do núcleo do CAIC, do Aníbal Machado, sou graduado em Educação Física, bacharelado e licenciatura.

SPR - Ok. Bom, dentro do Programa Segundo Tempo, uma das ações que envolvem os coordenadores de núcleo é a capacitação, eu tô aqui, inclusive, porque vocês já passaram por essa capacitação, que é tanto a presencial quanto a capacitação à distância, o curso de educação à distância. Eu queria, então, que vocês falassem pra mim qual é, o que vocês acharam dessa capacitação, o que é essa capacitação pra vocês?

CN6 - Olha, eu achei muito importante porque a gente vivenciou algumas atividades que a gente pode trocar algumas experiências e isso pra mim foi gratificante porque se aprende com os outros, um vai passando aquela vivência que já teve e, além disso, também muito importante o núcleo, o material também é muito bom o material da capacitação.

CN3 - E reciclagem também do material que, às vezes, a gente não tem, a gente pode aproveitar muito material e poder reciclar.

CN2 - Apesar de que a capacitação, eles deram várias... [ininteligível – 00:04:35] pra gente montar um plano de aula, deu relação tanto online quanto presencial, falando dessa recreação, lazer das crianças, eu acho que foi muito gratificante, foi boa a capacitação, tanto presencial, quanto online, abordou várias questões envolvendo gêneros, vários fatores que a gente tem no nosso dia a dia dentro da escola.

CN1- Eu achei que foi muito curta, é muito rápido e assim, passa muita coisa em um espaço de tempo curto, poderia ser mais dias e por ser o dia todo, é muito cansativo, no início a gente consegue captar muita coisa, mas vai chegando no final da tarde e a gente já começa a não assimilar, isso foi questionamento meu, mas colegas meus também, que não estão aqui agora, disseram a mesma coisa, então, eu tô passando, ele poderia ser mais... ele também poderia ser antes do início do projeto, a gente já começa com o projeto, sem ter uma capacitação antes, a gente tem que fazer e depois, quando já tá no início, já iniciou, que a gente vai ver como que deveria ter começado.

CN2 - Posso falar pela capacitação?

SPR - Pode.

CN2 - No final da capacitação eles entregaram um questionário pra gente, perguntando sugestões, críticas, coisas assim, aí eu dei a sugestão que os estagiários participassem das próximas capacitações, acho que seria de suma importância todos participarem, porque é uma aprendizagem, eles tão na formação, acho que isso seria muito importante pra eles, na vida deles, com certeza.

SPR - Essa capacitação, algumas pessoas já falaram, vocês acham que ela auxilia no trabalho de vocês no núcleo?

[grupo responde – auxilia]

SPR - Bom, de uma forma geral, então, todo mundo considera ou alguém acha o contrário?

CN2 - Não, auxilia sim.

SPR - Como?

CN2 - Planejamento, elaboração de planejamento da aula, plano de aula, nos ensinaram bastante, abordou muito, a gente teve esse contato, a gente formou pequenos grupos dentro de sala, fizemos, cada grupo montou uma parte do planejamento em conjunto, toda sala fez um único planejamento, mas os grupos foram divididos e a gente... cada grupo uma parte, isso foi importante pra gente saber ou melhorar nosso planejamento pras nossas aulas, plano de aula foi importante.

CN6 - No meu ponto de vista, pelo menos comigo foi assim, eu... tenho o CN6 antes da capacitação e o CN6 depois da capacitação, realmente, depois da capacitação eu me sinto mais capacitado do que antes, hoje eu já tenho um método diferente do que eu tinha antes, devido à capacitação que eu tive.

CN2 - Abriu vários leques pra mim.

CN5 - O livro também te dá norte pra fazer, você não vai obedecer àquele plano de aula que tá no livro, mas te dá uma dica pra você colocar parecido com aquilo, então, é muito bom o livro.

SPR - Seu nome é? Desculpe...

CN5 - CN5.

SPR - Bom, dentro da capacitação tem o livro, que a CN5 acabou de pontuar e tem vídeos na capacitação EAD e lá também tem outras questões que vocês podem acessar, eu queria saber o que vocês acharam da capacitação à distância e do material disponibilizado pela capacitação à distância.

CN1 - Materiais são excelentes, são excelentes os materiais, [ininteligível – 00:09:27] dá muito norte pra gente, pra gente poder abordar coisas que a gente aprendeu na graduação, mas é na prática que a gente vai vivenciar realmente e o próprio online, eles mostram e falam a respeito do método e têm também professores, passando na prática, como eles aprenderam também e, pelo menos pra mim, eu aprendi também e assim, coisas que a gente já fazia no nosso dia a dia, a gente vendo e ouvindo lá no online, a gente tira base pra gente ver o que a gente tá acertando e o que a gente tá errando.

CN6 - Eu acho que a capacitação à distância, ela é, assim, se fosse só um material de leitura simplesmente, ficava mais cansativo pra gente, os livros, além de ajudar a esclarecer muita coisa, a gente vivenciar aquilo ali, fica menos cansativo juntando o vídeo com as leituras, eu acho legal por causa disso, se fosse somente leitura eu acho que não ficava legal.

SPR - Era obrigatório fazer o curso de Educação à Distância, não era?

CN1 - Sim.

SPR - Bom, dentro desse material tem matemática específica, tanto dentro do livro branco, não sei se vocês tiveram acesso, aqui chama Fundamentos do Programa Segundo Tempo e também, nos vídeos tem um professor falando sobre essa temática que é o lazer, uma professora, lá no vídeo, não sei, eu tenho quase certeza que é uma professora. O quê que é lazer pra vocês? Todo mundo, fica à vontade pra pontuar, o que é lazer pra vocês?

CN5 - Um momento da criança descontrair, pra ela fazer, assim, não o que ela quer sem regras, mas o que ela quer, mas tem uma regra a seguir, mas é um momento pra ela descontrair, uma descontração...

CN2- Sem obrigação.

EST2 - É um tempo livre pra elas serem... [fala muito baixa – 00:12:15], sem ter aquela obrigação de fazer.

EST1 - É, eu acho que é tudo fora do que ela já tem que fazer, que é uma obrigação pra ela, é tudo que ela tira o tempo livre pra ela fazer.

CN1 - Diversão.

CN3 - Eu acho que é uma coisa que dá prazer fazer.

CN2 - É isso mesmo. Tudo que é prazeroso, lazer é tudo que é prazer, tudo que é prazeroso, na verdade, o seu trabalho, se for prazeroso, tem como você transformar o seu trabalho, seu cotidiano, fugiu a palavra agora, as atividades diárias, se você fizer com prazer, vira um lazer, seu próprio trabalho vira um lazer, se tem prazer. Isso é importante, tanto pras crianças quanto pra nós, durante as aulas, não adianta a gente querer dar aula se a gente não tem prazer em dar aula, a aula, com certeza não vai ser boa.

SPR - No Programa Segundo Tempo, eles têm uma forma de entender o lazer lá e conectar ele ao Programa Segundo Tempo, vocês lembram como é que isso aparece nos vídeos e também nos textos?

CN4 - Eu não entendi a pergunta.

SPR - A pergunta é, lá tem uma temática que é Lazer e eles tratam lazer de uma forma, dentro desse livro, dos fundamentos, no curso de capacitação, a temática Lazer, ela teve... a temática Lazer foi abordada no curso de capacitação de vocês?

[grupo responde – foi.]

SPR - Então, como é que ela foi abordada no curso de capacitação?

CN2- Tenho que lembrar agora como que foi direcionado.

CN3 - É, foi abordado.

CN5 - Foi, foi abordado, com certeza.

SPR - Vocês lembram?

CN2 - Lá nos vídeos, na online também.

CN6 - Foi abordado mais online do que presencial lá, presencial não tô muito lembrado como é que foi [falas sobrepostas – 00:14:49] lazer não.

SPR - E você lembra como é que foi, CN6?

CN6 - No EAD?

SPR - É.

CN6 - Não, não lembro não.

SPR - E como vocês trabalham o lazer, no núcleo de vocês?

CN3 - É igual eles falaram lá, que a gente também, assim, não pode ficar preso dentro do núcleo, às vezes, a gente tem que levar os meninos pra algum lugar, tipo uma pracinha, um cinema, um teatro, isso tudo é forma de lazer, prazer, porque, às vezes, não tem, eles não têm condições disso aí, de acontecer isso no dia a dia, assim, então, seria assim, muito interessante. Aí mudar a aula de vez em quando, eles vão sentir prazer. [ininteligível – 00:15:33], eles vão gostar.

CN6 - Tipo recreio de férias, o recreio de férias foi bacana, os meninos adoraram, depois ficaram cobrando, que dia que a gente vai pro [?], piscina...

CN1 - Saiu da rotina.

CN6 - É, sai daquela, tipo ali, porque a gente dá aula ali diariamente, então, é aquele negócio mais... vamos colocar entre aspas, mais “robotizado”, tem que ser feito dessa maneira e quando você marca tipo um lazer, ah, vamos fazer uma recreação hoje, vamos pegar um ônibus, vamos pra um museu, vamos pra... lá pra siderúrgica, na piscina, aí já... já começa a ser uma coisa mais descontraída, eu acho que aí entra o lazer.

SPR - Tem mais alguém que tem alguma experiência no núcleo, do que vocês fazem pra atuar com o lazer?

CN3 - Eu faço o quê? Eu faço, às vezes, o trabalho pra [ininteligível – 00:16:30], às vezes eu vou na Praça de [?], troco a aula, às vezes vou na Lagoa da [?], passeio com eles [?], às vezes acontece de [?] siderúrgica, vamos pra siderúrgica, piscina, então, assim, eu tento variar as aulas que [?] aquela rotina, porque fica cansativo, tanto pra mim quanto pra eles, então, é bom a gente mudar a aula.

CN5 - Eu que já fui no... a gente [?] fazer uma caminhada lá na Lagoa lá, como que chama?

CN5 - [fala muito baixa]

CN5 - Não sei o nome daquela lagoa lá... da academia [?], aquela lagoa, fizemos uma caminhada com os meninos, ciclismo, passeio de ciclismo no bosque, no bosque municipal, os meninos tudo a pé, piquenique.

ND- [fala muito baixa – 00:17:24]

CN5 - E no festival de sorvete, fora a festa das crianças. Reparo que nessa aula de lazer, assim, que é essa aula diferente, vai mais alunos, nessas aulas vai mais alunos, que é aquela coisa, igual ele falou, mais robotizada, eles vão, mas falta um dia ou outro, quando tem essa aula de lazer, vai todo mundo.

CN3 - É até interessante que um fala pro outro da novidade, é isso, vamos, vamos todo mundo, vamos todo mundo.

[trecho seguinte difícil de entender os detalhes]

EST2 - É que pra mim, alguns dos alunos falam é achar que é [?], que ela acha aquela coisa robotizada, o professor tá lá, tem [?], essas coisas, esse momento de lazer esses meninos vão [?] mais livres, eles podem fazer [?], fazer o que tem prazer, [?] deles também.

CN5 - Igual o bosque mesmo, nem eu, nunca tinha ido no bosque, [?] conhecimento pra eles e pra mim também, foi conhecimento e eles querem ter esse conhecimento, faz parte.

CN1 - É, com certeza.

SPR - Conta como é que é no seu núcleo?

CN1 - Nós ainda não... nós não fazemos nada fora do núcleo, o que a gente faz mais é, assim, a gente sempre lembra dos aniversários dos meninos, a gente sempre tá fazendo um teste de [ruído - ininteligível – 00:19:01] podem ficar com ciúmes, mas a gente... [falas sobrepostas]

(risos)

EST2 - E também é o momento que eles ficam com mais alunos, eles não faltam pra ir nas festinhas, eles não faltam muito, quem tá faltando é [?], a gente até precisa fazer mais, os meninos [?] tá vendo? O tanto de coisa que falaram aqui, que a gente nem tinha pensado ainda,

esses cursos que a gente faz, essas capacitações são necessárias justamente por isso, abrem leques pra gente pensar em mais coisas que a gente poderia fazer.

SPR - Que legal que o grupo focal ajudou nisso também.

CN6 - Você aprende coisa.

CN6 - Eu pelo menos, quando a gente tinha um grupo lá de WhatsApp, eu vi, eu não me lembro se foram [?], mas eu vi realmente fotos lá de... do festival de sorvetes, aí eu fiquei pensando, mas como que será que fizeram? De onde saiu a verba?

CN5 - Do bolso!

CN6 - Aí eu fiquei curioso, mas eu fiquei com vergonha de perguntar, entendeu? E aí, vocês tão falando, às vezes, eu fico pensando o seguinte, como fazer isso? Como sair do cotidiano, exemplo, às vezes, você tá ali dentro do grupo e você tá muito cômodo ali porque ali você tá protegido de alguma maneira, alguma coisa... a partir do momento que você sai daquele portão pra fora, acho que a responsabilidade aumenta, você já tá... tem que ter responsabilidade sobre 20 meninos, exemplo, entendeu? Então, eu fico tentando achar alternativa, como que esse pessoal tá fazendo essas caminhadas, essas... entendeu? Sair com aquele monte de menino pra rua, você ter que se responsabilizar por aquilo tudo, às vezes, dá um certo receio por causa disso, entendeu? Porque mesmo quando tem esses eventos aí, que já são programados no PST, alguns pais me ligam, aqueles que já têm acesso ao telefone, eles já ligam pra saber se realmente vai ter aquilo, porque tem muito menino que fala que vai pra um lugar e aí vai pra outro.

CN1 - A gente fez também, o nosso grupo, que é pra motivar os meninos também, porque no início, quando a gente tava tendo lá as aulas, tava um sol assim... e lá é quadra aberta e os meninos [?], até pra motivar, que nem a CN5, a ideia da CN5, igual, fazer esse passeio com os meninos, ecológico, andar de bicicleta, fazer gincana, depois festival de sorvete, mais pra atrair eles por causa disso, que, às vezes, no nosso núcleo, à tarde, igual esse exemplo, o sol muito quente, aí, às vezes, o menino nem vai, até muitos pais já falaram, ah, com o sol quente assim, o menino não quis, até porque tá no sol quente desse jeito, aí eles nem aparecem. Junta os fatores que, com o tempo, motivam a gente a fazer esse... igual a última vez, que a CN5 teve a ideia de fazer a gincana com os meninos, foi até no festival da criança, aí, foi lá, pegou latinha, saco de lixo, aí, com o dinheiro que [fala muito baixa – 00:22:32] e levou o refrigerante e [fala muito baixa]

[00:22:36 -falas sobrepostas]

CN5 - Bala, essas coisas.

EST1 - É um jeito de buscar os meninos, atrai.

EST1 - Mas também pode pensar, [?] aquele dia, eu tava conversando com o Jean essa semana, a gente fazer uma salada de frutas pra eles, então, assim, não é nega o leite condensado, mas incentivar a comer fruta também.

CN5 - Sim, com certeza.

CN5 - A EST1 fez chuchu pros meninos.

EST1 - É!

SPR – CN2, você quer contar como é que é no seu núcleo?

CN2 - Quero. Meu núcleo é bacana, a gente trabalha abordar os esportes, lazer, lúdico.

SPR - E como você faz, praticamente, práticas que você faz que você acha assim, ah, tô trabalhando com lazer aqui.

CN2 - Ah, eu tento passar pros meninos um pouco de mas não cobro muito deles justamente pra eles terem o prazer de fazer a atividade, então, eu tento implantar regras, de acordo com até nível de habilidades que eles tenham, trabalhar gênero, incentivar a trabalhar as meninas com os meninos. Então, tento por o mínimo possível de regras, mas coloco pra eles, mas, senão, principalmente pros meninos mais velhos, como eles devem fazer, mas voltando sempre pro lúdico, o menino quicar a bola do jeito dele pra ele ir aprendendo com o tempo, aí ele vai querer quicar de um jeito pro outro, vai quicando. Então, a gente tenta trabalhar dentro das necessidades físicas, motoras e possíveis de cada um. Aí, lá a gente faz atividades esportivas, a gente faz gincanas, nessa época, na semana das crianças, anterior, a gente fez umas gracinhas pra eles lá, a gente levou eles pra tomar... chupar chupe-chupe, tinha uma moça vendendo chupe-chupe na rua, aí eu ia começar as atividades no núcleo, aí a gente trouxe eles pra fora, na praça, a gente comprou chupe-chupe pra eles, eles gostaram muito, a gente fez essa gracinha na semana das crianças, mas a gente tá sempre tentando fazer gincanas, que eles gostam muito, tirar eles daquilo da... do espírito de competição, porque as crianças, elas focam muito nisso, em ganhar do outro, a gente tenta sempre ensinar eles que o importante é competir e aprender, a gente dá até experiências nossas, eu relatei pra eles que eu fui aprender handball, eu tava na oitava série, a primeira vez que eu tive contato com handball na minha vida. Então, eu falo pra eles da importância do núcleo, pra eles não faltarem, porque isso é importante pra eles, eu, por exemplo, não tive essa oportunidade quando eu era pequeno, assim, na idade deles. Então, eu tive acesso a basquete, handball, eu tava quase no ensino médio e as atividades, o programa, ele traz pra gente material, dá pra gente trabalhar, eu já trabalhei no Estado, você não consegue material de Estado, é muito difícil uma escola que tem uma estrutura boa. Então, o programa passa isso pra gente, a gente tenta passar o melhor pros nossos alunos, tentar mostrar pra eles que o programa é essencial, pra eles e pros pais deles, porque qualquer coisa que acontece os pais tiram os meninos, se os meninos falam um “a”, os meninos ficam uma semana sem ir, isso é difícil, tem dia que falta muito menino porque eles tão indisciplinar ou dentro de casa, aí, a gente tenta passar isso pros pais, pros alunos, pra eles saberem, terem essa conscientização da atividade física, do lúdico.

SPR - Bacana. Vocês acham que o Programa Segundo Tempo, é um programa de lazer?

CN2 - Creio que...

SPR - Ou é um programa de esporte?

CN6 - É um programa de esporte e lazer.

CN1 - Os dois.

CN2 - E lazer também, é um programa...

CN1 - A criança pratica o esporte por lazer, não por obrigação, não por conta de competição.

CN2 - Não focado em formar atletas e sim de um trabalho mais de socialização, tirar os meninos do tempo ocioso, focar nos meninos que ficam na rua, a gente tem vários alunos que moram em periferia, à beira de favela mesmo, então, o programa ajuda muito nisso, tirar esses meninos... tem alunos meus que viram pra mim, ô, professor, posso ficar nas duas aulas? Porque eu fico em casa sem fazer nada... aí eu deixo o menino participar, o da primeira turma, na segunda. Então, a gente... tenta deixar eles participarem o máximo.

CN3 - Eles que não querem ir embora, eles querem tá lá.

CN1 - Pra mim é um meio também de... e também, às vezes, é um meio de socialização deles e... igual o CN2 falou, é um meio de vivenciar o esporte igual, por exemplo, eu também, no caso, handball eu também vivenciei foi... eu tava na sétima, oitava série, o basquete, se eu tive 2, 3 aulas de basquete, foi muito. Era mais futebol e vôlei, futebol era... tava na moda, na época e é, às vezes, é um [?] interação bacana de [?] pros meninos. Às vezes, como eu sou da comunidade mesmo, [ininteligível] chegam e perguntam, falam assim, ideia bacana



[ininteligível – 00:28:38 – ?] CN5, falo que é importante pros meninos, agradece, até, a avó de uns vai e agradece, que, às vezes, os meninos ficam o dia dentro de casa, tem uns até... uma até que [?] o programa, que tá gostando muito, que o menino chega e pergunta o quê que vai ter e isso é bacana, a gente fica até feliz, é [?]

CN2- É, exatamente.

CN3 - Os meninos também só ficam em joguinho, joguinho, celular, aí a mãe mandou e ele agora tá aí, vai direitinho, já vai de bicicleta, queria andar na bicicleta, a bicicleta tava parada, agora vai de bicicleta pra aula. Então, assim, também é uma forma deles não ficarem atolados só no joguinho, joga o joguinho, mas não o dia inteiro.

EST2- [ininteligível – 00:29:44] modalidades esportivas em relação à socialização ali dos meninos, isso daí é muito importante.

SPR - Bom, gente, tem mais alguma coisa que vocês querem deixar registrado aqui? Não precisa ser só sobre a capacitação, se vocês quiserem deixar algum registro, fica aberto agora.

CN6 - O primeiro encontro, assim, todo mundo tá tímido.

SPR - Só que vai ter só esse mesmo.

CN6 - Primeiro e último.

SPR - É, não, primeiro encontro desse jeito, depois a gente vai conversar online, que eu posso... e também eu tô vindo muito a Sabará, porque eu ajudo o Programa Esporte e Lazer da Cidade aqui, então, e já deixei disponibilidade, que o que precisar aí, nem que seja pra escrever nome na camisa, que eu tô aqui disponível mesmo pra ajudar, especialmente porque eu sei que não é um trabalho simples, não é um trabalho de coordenação de núcleo, a gente, às vezes, põe a nossa energia de uma forma ímpar, porque a gente passa a acreditar muito mais na ideologia de transformação, de que a gente tá alcançando aqueles meninos, de que a gente tá se aproximando, interagindo com eles. Então, eu sei que é... que às vezes, é árduo mesmo.

CN6 - Quando a gente... eu tava comentando isso hoje com uma professora que me abordou querendo saber informações a respeito do PST e a gente acabou prolongando o assunto e comentando sobre a importância que tem quando a gente vê o avanço dos meninos, entendeu? Em todos os termos, todos os aspectos ali, que a gente já até comentou lá na capacitação, né, CN4? Sobre... o CN4 teve uma vez no meu núcleo e ele falou assim, pô, esse menino eu dei aula pra ele e ele não era desse jeito, esse menino era da pá virada, assim e tal e hoje ele chegou aqui e deu bom-dia e tal. Então, quando a gente vê que o trabalho tá saindo, mesmo que... não necessariamente ligado ao esporte, à desenvoltura esportiva ou coisa desse tipo, mas em outros termos, na socialização e tal, o menino fica mais...

CN5 - Educado...

CN6 - É... tem meninos lá que os professores falam, ah, esse menino não tem jeito, esse menino mudou, o quê que aconteceu com esse menino? A gente vai criando alternativas pra que realmente possam mudar, disciplinar os meninos e tal. Quando você vê esse alcance, tá conseguindo de alguma maneira, tá podendo modificar, isso é muito gratificante, você vê que o trabalho que tá sendo feito, tá dando resultado, eu acho legal, isso faz a gente até esquecer de quanto ganha.

CN5 - É. Porque o salário é uma coisa difícil.

CN2 - Eu também, essas coisas, minha escola, diferença pra uma escola [?] tem que ter presença [?] educação [?] tem lugar que educação física tem nota, essas coisas já cobram... você já cobra do aluno, aí o aluno já vai fazer aquela atividade sem muito interesse e esse projeto, esse programa a gente, os meninos já vão, vai tranquilo, sem aquela cobrança, igual, sem aquela obrigação. Claro, de vez em quando a gente brinca, puxa a orelha, ah, porque você não vem e

tal, mas só que eles não... sempre eles dão... eles falam, não, porque não deu pra eu vir, nesse caso e tal, eu tive que fazer outra coisa, aí sempre eles arrumam um jeitinho, vai lá um pouquinho, vai lá umas meia-hora, tem uns lá que vão, têm aula particular, depois volta da aula particular e fica lá um pouquinho, aí isso aí é bacana.

CN6 - A gente começa a se preocupar e até se questionar, quando alguns começam a faltar, aí você começa a se questionar, será que é porque a aula tá ruim? O quê que será que tá acontecendo que esses meninos tão sumindo? Então, isso é até bom, você se questiona e procura saber o que tá acontecendo, pra tentar mudar, se for o caso, tar sempre melhorando. Os meninos que vão sempre lá, começaram a faltar e tudo, eu comecei a perguntar aos outros, por quê que fulano faltou? Por quê que ele não tá vindo mais? O que tá acontecendo e tal... aí eu pergunto pros meninos, o quê que cês tão achando da aula, e aí eu começo a fechar, dar uma fechada, pra ver se o problema não é comigo, se não, porque, às vezes, você tem que ser enérgico, às vezes, você tem que gritar, chamar a atenção, eu, pelo menos, quando eu vejo casos de indisciplina que podem fazer com que gere uma briga, uma coisa desse tipo, eu sou muito enérgico nesse ponto, sabe? Mas 5 minutos depois também tá tudo bem, os meninos são assim, você chama a atenção e daqui a 5 minutos ele esqueceu, não aconteceu nada e, mas a gente se questiona, fica perguntando, será que tá bom? Não tá? Por quê que eles sumiram? Será que eu que tô ruim? Eu acho que é importante isso.

SPR - Bom, gente, então, eu queria agradecer a vocês pela participação, é a primeira vez que vocês participam de um grupo focal assim?

[grupo responde – Sim]

SPR - É, a gente fica um pouco assustado, mas não se preocupem, a intenção não é... é muito mais na ideia de ajudar do que de tentar ferir ou identificar erros no programa, a gente, na verdade, tá tentando entender o quê que acontece com a formação, como vocês... especialmente, a questão principal é como vocês conseguem interpretar os documentos do programa e aí, a interpretação, às vezes, ela é parecida e, às vezes, ela não é parecida, mas é exatamente isso que a gente precisa entender, é o que leva vocês a praticar e fazer as coisas de uma forma e mesmo que o programa fale de forma diferente, tá bom? E, aí, agradecer, Ana, por ter me ajudado, disponibilizando o momento da reunião de vocês e no dia que vocês quiserem conversar mais, a apresentação do programa, a minha apresentação, ela vai ser mais ou menos no início de 2017, eu convido vocês também, tá? Quem quiser ir lá ver o resultado dessa pesquisa, tá super convidado, eu espero que vocês estejam lá também e assim como eu me disponibilizo pra tar aqui com vocês, na possibilidade... ou ajudando nos eventos ou uma outra forma, se alguém quiser, tá bom? Então, muito obrigada, viu, gente?

[aplausos]

[00:37:40] - Fim.

### **Grupo focal 3 – PST Belo Horizonte/MG – Regional Pampulha**

*Data: 30/11/2015 as 10h15min*

*Local: Escola Municipal Júlia Paraíso*

*Numero de participantes: 12*

**LEGENDA:** CS – COORDENADORA SETORIAL; EC – PROFESSOR E TUTOR DA EQUIPE COLABORADORA; EC1 – PROFESSORA E TUTOR DA EQUIPE COLABORADORA; NI – NÃO IDENTIFICADO.

**Áudio: grupo focal bh 1**

[00:00:03]

SPR - Estamos iniciando o roteiro de grupo focal da Regional Pampulha do convênio de Belo Horizonte, do dia 30 de dezembro de 2015, mais ou menos às 10 e 15 da manhã na Escola Municipal Julia Paraíso. Bom, então, nesse primeiro momento eu vou pedir pra que vocês tentem falar um pouco mais alto e que vocês se...

[áudio interrompido]

[FIM – 00:00:28]

**Áudio: Grupo focal bh 2**

[00:00:01]

SPR - Pronto. Você começa pra gente, por favor?

CN1 - Me apresentar?

SPR - É.

CN1 - Eu sou coordenador [ininteligível – 00:00:10] Paraíso, meu nome é CN1.

SPR - Ok.

CN2 - Sou CN2, trabalho na Escola Municipal Santa Terezinha, sou coordenadora de núcleo lá.

CN3 – CN3, coordenador de núcleo também do Aurélio Pires.

CN4 – CN4, coordenador Mario de Moraes.

CN5 –CN5, coordenadora de núcleo do [ininteligível – 00:00:36].

CN6 - CN6, coordenadora de núcleo Escola José Madureira.

CN7 - CN7, coordenador de núcleo, Escola Municipal Professor Amílcar Martins.

CN8 - CN8, coordenador de núcleo, Escola Municipal Professora Alice Nassif.

CN9 –CN9, coordenadora de núcleo, Escola [ininteligível – 00:00:58].

CN10 –CN10, coordenadora de núcleo da Escola Municipal Marlene Pereira Rancante.

- Ok. Então, o CN11 não tá aí, gente?

CS - Ele foi buscar um papel.

SPR - Senão eu me perco.

CS - A CN12 também não tá aí não.

SPR - Tá, mas a CN12, ela não me deu o nome dela.

SPR - Bom, gente, a primeira pergunta, então, e aí vocês podem falar na ordem que vocês quiserem, é o quê que foi a capacitação do Segundo Tempo pra vocês?

CN1 - Posso começar?

SPR - Pode.

CN1 - Para mim, a capacitação foi na tentativa de montar e agregar um repertório de conhecimento. Infelizmente, pra mim não foi muito proveitoso, as coisas que foram aplicadas lá, eu já sabia várias coisas. Teve muito... [ruído externo – 00:02:07] muito frustrante nesse caso.

SPR - Você, inclusive, fez um comentário antes, eu acho que foi você, que você achou muito parecido...

CN1 - Foi repetitivo, foi bem parecido com a aplicação das aulas na faculdade, algumas coisas da especialização também.

SPR - CN10?

CN10 - Bem, quando se fala em capacitação, né, a gente pensa, assim, que vai vim coisas diferentes do que a gente tá acostumado a vivenciar, né, pra aumentar mesmo a nossa... nossos conhecimentos e melhorar nas nossas aulas, né, com nossos alunos. Mas eu percebi que foi, assim, muita coisa repetida, tinham atividades lá que foram oferecidas e eu tinha feito uma semana antes com os meus alunos, né, na escola, percebi também a falta de interesse de algumas pessoas em questão, né, por ter muita coisa repetida, inclusive, do outro curso, assim, não sei se o pessoal esperava um... sei lá, esperava alguma coisa a mais, né, e que a pessoa deu uma desanimada, né? Então, eu acho que... eu esperava mais da capacitação, mas assim, me ajudou muito também, não vou falar que eu não tirei nada, nenhum proveito dela, vou tá mentindo. Mas eu gostei, por mais que algumas coisas foram repetidas, mas como você tá em grupo, assim, fazendo uma atividade, a gente se vê do lado das crianças, a gente vai se empolgando nas atividades que é realizada, a gente vai vendo o que os alunos sentem também quando fazem a atividade parecida com o que a gente fez. Mas, fora isso, acho que tudo vale a pena, né?

[00:04:08]

SPR - Fica à vontade.

CN7 - Eu acho que é válido. Foi uma prática boa. Os professores tá aprendendo, novidade. Só que eu acho que atrapalhou foram fatos antes da capacitação, questão de horário. Pra mim mesmo, eu já fui pra capacitação desmotivado, pelo fato de ser o dia inteiro. Eu trabalho à tarde, tenho criança, então isso desmotiva muito as pessoas. Eu mesmo fui desmotivado pra [inaudível – 00:04:43] vou ficar só pra assistir por obrigação. Quando obriga a pessoa fazer alguma coisa, muitas vezes que não tem condições de fazer, isso atrapalha um pouco. Mas foi válido.

CN6 - Bom, você cria uma expectativa muito grande quando se fala “Capacitação”, né, que na minha visão é você melhorar seu repertório, novos conhecimentos, novas abordagens. E pra mim eu vejo como um novo, recomeçar novamente, mudar algumas coisas, recolocar as coisas no lugar. Então, fica uma expectativa, apesar de ser o meu primeiro mês, é meu primeiro ano, querendo, essas informações, né? Como o CN7 mesmo diz, a gente já cria um pouco... desmotivado por causa de fatos de horário, a gente tem que remanejar, tem trabalho pra fazer, eu dou personal. Eu perdi muito dinheiro esses dias, porque eu ganho por hora e tal, o cliente me espera, me paga X, então você já fica desmotivado. E quando você chega no local e espera esse novo, você fica um pouco frustrado, tá? Eu me senti um pouco frustrada em determinadas atividades. Algumas atividades foram legais. na hora que deu o material eu acho que tinha que ter dado um material que você acompanhasse, ao início da palestra, e não foi passado esse material, como a nossa colega havia falado. Então muito ficou perdido. A primeira capacitação aconteceu online. Eu acho que não funciona online, né? Porque você não tem tempo pra durante a semana ler. Eu vou ser sincera, eu fiz os fóruns, que eles haviam pedido, muito rapidamente. Eu não consegui... inúmeros livros, eram três, quatro livros que você tinha que ler pra responder as perguntas. Eu não consegui ler esses livros. E quando foi a capacitação, que era geralzão todo mundo, eu acho que não foi abordado as práticas do nosso convívio dentro da escola. Eu acho que até a capacitação, se pudesse ser entre nós e comentássemos a realidade, não foi visto isso. Porque a realidade não é só uma teoria que você pega o papel, relê e responde pergunta não, mas a realidade tem que ser lida naquela cultura ali, tá? Eu acho que foi falado muito a parte teoria, muito repetitiva, muito cansativa nas abordagens, por exemplo, vou citar algumas, de dança eu achei que foi muito repetitivo. Todo mundo sabe que pra você dançar você tem que ter ritmo, né? Então, assim, foi muito repetitivo. Eu já havia feito na faculdade. Não só na faculdade, mas como vivência pessoal, intimamente com minha família. Eu já sabia desse

trabalho já. E faltou um pouco mais de trazer o novo, sabe? Eu esperava, se fosse dança, pegasse uma cultura brasileira, lá do Nordeste as danças afros. Tá tendo, teve esses dias agora falando sobre afro, por que não trouxe uma cultura assim? Eu esperava um novo. Então ficou muito, os professores daquela teoria maçante. As práticas, algumas, eu ressalvo que foi interessante. A de basquete, esporte de vazão, de rede, de marca foi interessante. Esses professores trouxe um leque legal de conduta pra lidar com os alunos, alguns toques que a gente acaba esquecendo, né? E às vezes no TST tem muita competitividade, e a gente acaba, às vezes, tomando isso como profissional. Ciência disse pra se aperfeiçoar, então deu alguns puxões de orelha, né, pra mim. Serviu alguns toques pra gente não exceder, que alguns profissionais acabam excedendo e acha que o esporte é pra competições, e não é isso. O programa não passa isso. Então, fora isso, eu achei que foi, legal, foi válida a iniciativa, mas eu esperava um pouco mais, devido aos outros cursos que eu já fiz. Da própria prefeitura eu fiz um curso, por exemplo, de dança de ritmo com o estudo das danças do Nordeste, sabe? E foi muito mais enriquecedor na minha opinião, sabe? Então eu acho que é isso. Mas eu acho que a tentativa é válida pra melhorar, mas eu acho que deve melhorar mais ainda.

SPR - É sua primeira vez... essa é a primeira capacitação que você faz.

CN6 - A primeira que eu faço.

SPR - A sua também.

CN7 - Eu acho que é só a CN2 e a CN10 que é a segunda. Resto tudo vai ser a primeira.

SPR - Ok. Obrigada.

CN4 - Sou eu?

- Pode ser, CN4.

CN4 - No curso online, eu achei que tava muito usual. [ruídos externos – 00:09:50]. Teve uma hora que eu tava fazendo fórum, acaba respondendo uma coisa, as questões, então eu achei que poderia ter focado, determinado o simples por passo a passo, mas ali já pra gente inserir. Vamos supor, tinha coisa que ela tava fazendo que eu não tava sabendo. Tem coisa que eu comunicava com ela que eu tava sabendo, então eu acho que ficou muito vago nessa parte, entendeu? Da questão online pra mim, entendeu? Tempo também, apesar que a gente tem outras coisas pra poder fazer, mas é também o tempo acho que foi muito porque tinha questão lá: “Ah, tem que ser 115 palavra, 95, não sei o quê”. Eu acho que tinha que ter deixado no livro, assim, uma folha, por exemplo, você entendeu? Eu acho que foi muito também dessa questão da organização. Agora na parte prática lá, algumas coisas acrescentou pra mim e outras não. A que ela tava falando da teoria lá, tinha hora que ficava muito maçante pra gente porque a prática é muito melhor, na prática, que nem meus colegas falou. Alguma coisa a gente levou de bom, outras a gente já sabia.

SPR – CN3 fala pra gente?

CN3 - Sim, eu acho que pra mim, como reciclagem, teve muita coisa boa a oficina que eu menos me identifiquei foi com a de dança mesmo as outras três eu gostei, as outras atividades todas lá me despertou interesse. E eu também... eu sou da mesma opinião do Renato, esse negócio de impor pra gente esse horário de segundo turno lá pra gente, que tem muita atividade, isso aí trouxe uma certa desmotivação. A gente já foi meio chateado pro negócio. Então não teve muita entrega. É isso.

CN2 - CN2. A gente foi comunicado dessa capacitação online, EAD, e logo depois teve uma reunião nossa mensal, e a coordenadora setorial avisou pra gente: “Oh, já está liberado, mas vocês não vão receber o e-mail por agora”. Quando a gente recebeu o e-mail pra começar o EAD já foi com um tempo de atraso. E ele não foi levado em conta na prorrogação desse prazo pra conclusão. Então as pessoas tiveram que correr, realmente correr pra conseguir fechar no

prazo, o primeiro prazo que eles estabeleceram, que seria, a princípio, dia 19 de novembro. Depois, quando tá quase chegando o dia 19, mandaram um aviso de que seria dia 15 de novembro. Então o corre-corre aumentou mais ainda. Quando chegou no prazo, um dia antes avisaram que seria dia 30. Então a gente teve que correr sem uma necessidade de que realmente isso aconteça. Então a gente criou essa instabilidade no grupo. Não só no grupo da Pampulha, em todos que pegamos pra fazer. As informações não foram dadas: “Olha, vai ser dia tal que começa. A partir do dia tal você está liberado pra começar e tem um prazo total de tantos dias pra se organizar e cumprir o curso”. À medida que a gente foi fazendo o curso, quem pôde fazer antecipadamente já fez, pronto, encerrou. Quem não pôde, quem tem outras tarefas, e quase todo mundo tem, teve que correr bastante, sendo que precisou responder as questões aos fóruns, não eram questões simples, eram questões que se você quisesse responder bem você teria um certo tempo pra fazer bem feito. Então quem quis fazer bem feito, quem pode fazer bem feito, dada sua correria do dia a dia, teve que se desfazer de umas outras tarefas, por exemplo: criança pequena, outro emprego, outras tarefas, plano de aula da rotina de PST e outras atividades. No final das contas, tá prorrogado o prazo de mais 15 dias, quem já tinha corrido já se mobilizou completamente durante o mês. Quando ficamos sabendo da data certinha da capacitação presencial, seria primeiro no dia 19 e 20, depois de novo remarcar pra semana seguinte. Então eles já começaram uma coisa sem certeza do que ia acontecer. Então essa instabilidade foi gerada no grupo, a partir deles mesmos. Então, isso gerou uma questão de, no meu parecer, desorganização. Se você quer criar uma coisa que vai acontecer com esse montante de pessoas, o mínimo seria uma organização inicial. E a gente teve que se organizar pra essa desordem e, depois, cada um com sua rotina teve que se ajustar. Aí veio a notícia de que a capacitação presencial seria dois turnos, na verdade não fomos contratados pra trabalhar de 8h as 12h, mas a capacitação seria no horário de 8 da manhã às 17 horas. Então essa convocação saiu e a gente não teve liberdade de escolher esse horário dentro da nossa carga horária destinada ao PST, a nossa contratação. Ainda teve uma outra coisa, uma pressão. Quem não fizer a capacitação pode ter o seu contrato rescindido. Então o profissional foi pressionado pra fazer essa capacitação. Vamos lá, fizemos as reclamações cabíveis, reclamamos, reclamamos, reclamamos, no final das contas tivemos que ir e cumprir o horário. Cada um se ajustou, chegou, às vezes 10 minutos antes ou 10 minutos depois, mas teve lá. Frequentou e participou. Quando fomos participar o ânimo já não estava o mesmo de uma capacitação de, por exemplo, acontecer em quatro dias dentro da carga horária normal. Ninguém teria que revirar a vida pra conseguir estar lá presente na PUC – Coração Eucarístico. Oh, igual o colega falou lá, ele tem a criança, ele tem o comércio, cada um tem sua vida fora do Segundo Tempo. Mas o Segundo Tempo não é exclusividade de ninguém, embora cada um deu o sangue pra trabalhar e pra fazer bem feito, como a gente tem sempre recebido elogio. Que a equipe é boa, que a equipe corre atrás. Mas apesar de correr atrás a gente também se cansa. Muita gente foi pro curso, principalmente no segundo dia, a gente chegou muito cansado. O que teve que fazer é se desdobrar, né, ainda participar das questões práticas. Agora uma coisa que foi positiva. Muita gente participou? Participou. Mas também tem muita gente sentada, muita gente só olhando, muita gente mexendo no telefone. Teve a questão de alguns professores do [ininteligível 00:15:34] não serem muito educados com a gente, então isso tudo foi criando uma certa repulsa, vamos dizer assim, pra fazer o curso. Eu me diz...

SPR - Só uma pergunta: você falou o quê, que tinha professores do EAD que...

CN2 - Um professor do EAD...

SPR - Do curso presencial.

CN2 - No curso presencial, ele não foi muito educado com a gente, sabe? Assim, com cinco segundos dentro da sala era o caso de eu chegar e tirar meu tênis pra fazer a aula prática de luta. Eu estava me organizando pra tirar o tênis pra não pisar de tênis no tatame, e ele foi grosseiro e avisou: “Antes pegar o telefone pra usar o Whatsapp do que fazer aula e ficar conversando”. Quer dizer, estava me preparando pra entrar no tatame, ele não prestou atenção nisso e ficou assobiando a aula inteira. Sabe, invés dele chamar atenção: “Oh, fulano, como é que você

chama?””, assobia a aula inteira, eu acho um desrespeito com o profissional. Se eu fosse tratar um filho ou outra pessoa na escola, com certeza o pai do aluno não ia gostar que eu tratasse o filho dele daquela forma. O curso em geral, o assunto é bom? É, eles queriam passar pra gente uma linha de trabalho do Segundo Tempo que seria uma estrutura de aula, com borda inicial, desenvolvimento da aula, ‘terminância’ da aula, mais o fechamento e uma nota final. Isso aí ficou claro. Nem sempre isso é possível dentro da nossa rotina, mas a gente pode tentar adaptar pra isso. Eu, por exemplo, fiz um dos planos de aula lá, dois planos de aula, do basquete na minha aula. Funcionou, o professor do EAD lá deu os parabéns e tal. Mas é uma coisa que não é viável pra todo mundo, que a rotina de cada um e a realidade de cada um é diferente, então nem sempre vai ficar fácil de adequar. Dá pra tentar? Dá! Pra mim foi válido, gostei das atividades, não gostei... nem sempre gostei da dinâmica por parecer repetitivo como de faculdade. Por parecer que eu tava sentada no banco da faculdade escutando aqueles assuntos. E repetidas vezes, um professor fala um assunto, quando ele foi falar a parte dele, ele voltou no da anterior e fez render o assunto. Acho que, talvez, o professor que mais tenha rendido foi do final basquete. Ele explicou a atividade é essa, cinco segundinhos explicou, vamos pro jogo. Chamou de novo, explicou, vamos pro jogo. Então não ficou demorando demais aquela repetição de informações, sendo que a gente já viu desde o primeiro dia, na primeira conversa que a sessão de aula deveria ser roda, desenvolvimento roda final. Teve professor que é... repetindo essa informação pra gente. Isso é cansativo, você ficar quatro horas direto fazendo curso na parte da manhã, para pro almoço, mais quatro horas direto escutando a mesma informação constantemente cansa. No final do dia a gente tava bem cansado. E no final do dia ainda tivemos que escutar uma certa informação disso ou daquilo, de um coordenador setorial que tava sentado, alguma coordenadora geral que não gostou da postura. Dou razão pra ela? Dou! Porque muita gente tava sentado mesmo à toa, tem gente que foi lá pra cumprir horário. Mas o que veio antes levou a gente a ter uma postura não tão legal durante o curso. O conteúdo é legal? É! Mas o tempo que foi despendido pra esse conteúdo, por exemplo, online. Eu tenho certeza que 99% não leu o material completamente, porque não teve esse tempo. Quem ia ler quatrocentas e tantas folhas de quatro livros, mais o livro pro Segundo Tempo, em 15 dias? É inviável isso. Não é porque a gente não quis fazer, é porque realmente é inviável com as outras tarefas do dia a dia. Então se o tempo fosse, por exemplo, imagina se fosse dado isso três meses atrás, você for fazendo ao longo do tempo até ter a culminância, que eles tanto falam, no nosso curso prático. Acho que seria mais legal, ela pegava um texto melhor.

SPR - Ok.

CN4 - Aqui, no online teve uma coisa interessante, era de um tutor, chama EC. Até hoje eu tô esperando ele responder. Ele não respondeu. De uma época lá, com duas horas ela respondia pra você, mas esse EC até hoje estou esperando ele responder. E não vai me responder.

CS - Interação que é o [ininteligível – 00:19:11] interação com o grupo não aconteceu.

CN4 - Eu tinha as dúvidas, entendeu? Perguntava pra ele, que ele era meu tutor, perguntava pra ele... tá até hoje.

CN2 - As mensagens da EC1 também, todas que recebia ela rapidinho respondia.

CN4 - Agora o EC...

CN2 - Eram coletivas, não eram pra mim. Eu recebi várias mensagens da Érika, era coisas, assim, você via que era uma que foi pra todo mundo. Assim ó, “aproveite o final de semana pra poder adiantar o curso. O curso acaba tanto, não sei o que lá”, a mensagem dela era geral, não era pessoal. Não sei se alguém recebeu pessoal.

CS - Não, no meu caso eu precisei de uma resposta dela pra uma dúvida minha e ela respondeu, assim, com 40 minutos de tempo. Coincidiu com a dúvida que ele teve, com o tutor dele, ele não conseguiu a resposta dele. Ele me ligou, aí entre mim e ele teve lá aquela conversa

rapidinho. Aí ela deu a resposta e eu já dei a resposta pra ele, porque o dele mesmo não respondia.

CN9 - Agora, só aproveitando daí também, gente.

SPR - Fica à vontade.

CN9 - Teve uma coisa que eu senti muito assim no EAD, foi o seguinte: o sistema não funciona. Eu tive uma dificuldade muito grande pra acessar o fórum de práticas corporais. Aí eu mandei e-mails falando: “Oh, eu não tô conseguindo acessar e tal, tal”. Aí não tive um retorno. Aí quando fui em conversa com o setorial ele falou: “Mas aqui, você tá clicando no título do negócio, você tem que clicar em cima de “telão”. Porque apareceu uma mensagem assim: “Você não está inscrito nesse curso”, a mensagem que aparecia pra mim era essa.

CN5 - Pra mim também.

CN9 - Aí eu fui e falei assim: “mas como assim eu não tô inscrita?”. Aí teve gente que falou assim, que tava inscrito na verdade no curso da equipe colaboradora seis. Aí eu falei: “não, mas a nossa é a 12”, né? Então, assim, eu tinha que ter clicado... eu cliquei, tentei clicar na imagenzinha, eu tinha tentado clicar em vários lugares e sempre aparecia: “Você não está cadastrado”. Depois que ele me falou: “Você vai clicar em cima de “tema 1” aí eu consegui acessar. Então, assim, é uma falha de sistema que não precisava ter sido gerada. Eu fui terminar o meu EAD ontem, porque o prazo é até hoje, devido a essa falha de sistema. Porque já era pra eu ter terminado há muito tempo. Eu já tinha programado pra terminar antes, mas...

CN2 - Teve um ou dois que eu não consegui porque falava que eu não estava inserida. E eu tentando clicar, independentemente, igual, não consegui abrir. Falava que eu não faço parte da equipe. Então, assim, pra quem eu vou recorrer isso sendo que é online? Eu também acho que as questões foram imensas, sabe? Uma repetitividade. Vamos ser mais objetivos, né? Já é um curso internet. Eu gosto das coisas mais, igual, presencial eu acho mais interessante. Você tem um punhado, né, das informações, bem melhor. E online, perguntas enormes, “Ah, até tanto”... tinha gente, eu pegava resposta de outros colegas e dava uma lida só pra mim ver se tava dentro do contexto, que eu fiquei, assim, chocada. Umhas respostas sem contexto nenhum do que havia perguntado. Então você se esforça ali aquele tempo pra fazer uma coisa melhor, mas você não sabe qual linha de raciocínio tá seguindo. Porque exigia as palavras, os caracteres X.

NI - Gente, esse negócio do caractere me confundiu.

CN2 - É, eu achei assim, extremamente [fala sobreposta – 00:22:25]. É um gasto pra quê? Eu ficava me perguntando. Pra que fazer um... quanto que eles pagaram pra esse sistema? Por que não faz presencial, né? E faz, igual fala, um mês, mas um mês, por exemplo, assim, no horário nosso, uma vez por semana. Eu acho que tem que trabalhar de acordo com a realidade que nós estamos inseridos. Esse negócio de ficar só na teoria, só respondendo caracteres e tal, não tá na realidade. A teoria tem que ter? É bom mas a realidade do programa nem sempre funciona no papel.

SPR - Eu quero a sua opinião.

CN1 - Inicialmente a gente tem que pensar, pelo menos eu penso, na questão até do programa como uma política, né? Então aí, no caso, entra uma série de problemas que a gente enfrentou. Eu entrei recentemente, tô desde agosto no programa, ainda tô interagindo com tutores. E como política, a gente tem que pensar também que quem tá ofertando, pelo menos é o que eu pensei, apesar que eu escutei muita coisa e eu fui pensar. Tem a questão da população que o programa abrange, que é um programa distante, pega todo o país, né, que tem questão de controle, de execução, de tudo isso que o programa tem que cumprir. São várias coisas que, muitas vezes, a gente pensa e reclama de alguma coisa, só que pela questão do tamanho do programa, é óbvio que tem que ser pontuado também. Pois bem, nessa questão entra também os interesses que o pessoal tem. O pessoal vem me contar um interesse ou outro que, muitas vezes, não é o



interesse de quem tá realmente oferecendo o curso. Que o curso, às vezes, ele tá sendo oferecido, obviamente, como capacitação, mas com interesse em que você, por exemplo, tá abrangendo o país inteiro e muitas vezes você tem que normatizar o Norte do país com o Sul do país. Então muitas vezes essa questão fica complexa pra você até trazer um curso presencial de maneira igual. Ou pegar professores de algum lugar, né? Mas aí olhando pelos cursos que é o foco aqui da questão. Em relação a EAD, realmente o tempo de execução inicial, eu acho que foi um pecado que teve. Porque até pra estipular os prazos foi uma coisa complexa. E, olhando o ponto de vista de formação das pessoas. Porque no final o que falaram foi que foi feito, portanto fechar o prazo da primeira... primeiro prazo, eu tentei correr atrás do primeiro prazo. E quando foi chegando próximo do final você via as questões, as respostas encurtando. Você pegava as primeiras e eram respostas extensas, tentando trabalhar, e no final você vê uma resposta assim: De 50 palavras, uma coisa bem extensa, independente do volume, mas como que as pessoas interagem tentando correr pra cumprir isso. Creio que assim como eu, quando eu encerrei a minha capacitação, encerrei o curso, eu não retornei aos fóruns, né? Eu acho que os fóruns nesse sentido, e é uma crítica que eu faço ao ensino à distância, que os fóruns, acaba que eles não têm esse papel realmente de discussão. É um ponto que você tá lá pra cumprir tabela. A grande maioria cumpriu, respondeu, fechou o curso, está aqui, encerramos. A falha maior que eu vejo seria então em relação a isso. A profundidade que foi travada foi feita porque o pessoal, por exemplo, não conseguiu ou não leu todo o material que teve eu acredito que ele... eu não me arrisco a dizer todos, mas a grande maioria esmagadora, não vai ler todo o material. Mesmo porque, e aí vem até a questão da população do negócio, que os professores já têm uma formação. Então muitos preferem até seguir pelas respostas que tem, e uns preferem se arriscar no conhecimento que eles trazem do que realmente fazer o curso. Pra muitos ali é um curso a mais, então já vem com a bagagem e eles falam: “Não vou ler, porque o que eu tenho de bagagem vai me possibilitar responder isso”, e a grande maioria faz. E normalmente o trabalho entra ali mais como um apoio. Quanto ao curso presencial, novamente a gente volta a questão da política em relação ao horário, a disponibilidade, etc. e tudo mais. Mas foi um problema, principalmente pelo pessoal que trabalha e o pessoal que realmente tem essa relação de tempo, que podia ser pensado. Novamente a gente cai na questão de interesses. Quais são os interesses de quem tá arrumando, de quem tá recebendo o curso. Que os interesses de quem tá fazendo o curso é teu. Pra quem tá oferecendo esbarra em outras coisas como o custo do curso, de trazer os professores, de implementar o espaço, que vai ser implementar o curso, e eu compreendo isso, mas é uma coisa que gera desgaste de valor, do pessoal que tá sendo aluno do curso. Quanto a escolha dos professores também é uma coisa que eu cheguei a pensar. Que a gente tinha, por exemplo, a maioria dos professores de Minas, eu entendo como que funciona essa seleção, na construção do projeto como que é feita essa seleção do projeto. Que quem faz tem um poder a mais. Mas que existiam bons professores aqui, como o caso, por exemplo, do Pablo [ininteligível – 00:28:13].

CN10 - Não, é do ministério. Não é qualquer pessoa que dá o curso, são pessoas do ministério.

CN1 - Sim, mas isso que eu estou falando. Isso tem um vínculo. Isso no projeto pode ser trabalhado.

CN10 - Entendi.

CN1 - Quando você monta o projeto, através da construção você pode estipular, dentro do projeto, quem vai dar o curso. Se vai ser alguém do ministério...

CN10 - É do ministério que tem que ser.

CN1 - Mas quem monta o curso é que fala isso. Quem montou o projeto Segundo Tempo...

CN10 - Poderia ter aberto espaço para professores bons que não são do ministério.

SPR - Na verdade é um convênio, assim... gente, na verdade não, né? O que eu leio, é um convênio do ministério com algumas universidades que eles vão chamar de equipe

colaboradora. As equipes colaboradoras, elas têm pólo. O pólo que atende Minas Gerais é o pólo de Montes Claros.

CN1 - Sim.

SPR - Então não tem como, assim, na minha opinião...

CN1 - Não, sim, sim, sim.

SPR - Eu não sei como que é a organização pra trazer outros professores que não são dessa equipe colaboradora, entendeu?

CN1 - Isso que eu tô falando. Isso, quando isso é feito... sim, inclusive tá no EAD.

SPR - Sim, tá no EAD.

CN1 - Mas isso que eu tô falando, quando você constrói o projeto você tem essa capacidade de você liberar pra núcleos, pra região ou não. O projeto, quando o projeto é construído... quando você elabora o projeto antes de apresentar, você, obviamente, voltamos ao item de políticas públicas.

SPR - Sim. É uma decisão política, né?

CN1 - É uma decisão política do projeto e de quem tá construindo o projeto, de quem tá recebendo pelo projeto e de quem tá arquitetando tudo isso. Porque se você imaginar que o projeto simplesmente tem uma visão política e humanitária plenamente, não vai ser somente isso. Passa por isso também, mas nós temos vários outros pontos que permeiam isso. Que vai desde a parte de verba até a parte, realmente, social. Temos vários pontos que a gente tem que pensar. E a questão da escolha dos professores, eu acho que passa por isso. E aqui não foi pensado. E aí a gente vem com as matérias também, que as matérias são adequadas aos professores, aos núcleos que estão dando, né? E essas aulas também... o pessoal falou que algumas são mais interessantes ou não, né? Eu acho que isso é um efeito de cascata de tudo isso, né? Obviamente o curso, como um todo, vai ter pontos positivos, negativos, participação ou não nas nossas aulas, mas eu acho que é uma coisa muito maior do que simplesmente: "Ah, não gostei não".

SPR - CN9.

CN9 - Eu achei o curso online, um sistema muito ruim, muito vago. Presencial eu até gostei, mas esperava mais. Foi muito repetitivo.

SPR - CN5.

CN5- Mesma coisa. Eu achei que foi muito repetitivo. Eu me senti na faculdade. Nada, assim, teve algumas coisas legais sim, mas achei que tava na faculdade. Pra mim não foi nada de novidade.

SPR - Ok, gente. Obrigada.

CS - Deixa eu só contar uma coisinha aqui rapidinho? Pra entrar nessa situação.

SPR - Pode.

CS - Eu acho o seguinte, minha visão, o EAD deveria ter feito em duas etapas. Na verdade essa capacitação, pra mim, deveria ter sido feita em três etapas. A primeira a se abrir é o EAD, onde liberasse o material para as estudar e fizesse as questões fechadas. Fizesse a parte presencial e abrisse para os fóruns. Os fóruns seriam muito mais produtivos, muito mais conversados...

CN10 - O fechamento, né?

CS - Se o fórum fosse um fechamento da parte prática, entendeu? Porque aí as pessoas iam ter tido aquela...

CN10 - A vivência.

CS - A vivência. Iam ter convivido com outras pessoas. Porque, querendo ou não, você conversa com outras pessoas de outras regionais, vai conhecendo, fazendo a prática se você abrisse o fórum após a capacitação presencial, talvez o foco tivesse sido muito mais dentro da...

CN10 - Mais produtivo.

CS - É, produtivo. As pessoas teriam debatido melhor.

SPR - Gente, a questão dois, então, ela vai tratar de uma temática específica que tava dentro dessa capacitação, que é o tema lazer e aí eu queria ouvir de vocês, o que você entendeu sobre a temática lazer apresentada no vídeo da capacitação do programa e na formação presencial como ela foi tratada. E o que rege o trabalho de lazer de vocês com o núcleo. Como vocês verificam que o lazer aparece no trabalho de vocês, né? Então são essas questões.

CN2 - Posso falar?

SPR - Fica à vontade.

CN2 - Bom, no vídeo, né, sobre a capacitação, o lazer é tratado... primeiro é dividido o tempo que você tem de lazer e não lazer, né? É tratado lazer como toda atividade que foge de uma rotina específica e de ordenação, de imposição. Então lazer é uma coisa escolhida ao invés de ser imposta. E geralmente acontece o tempo... extra trabalho, extra escolar. Ou no caso do ambiente escolar, tem alguns fatores que contribuem pra ser caracterizado entidade como de lazer, por exemplo, a não imposição. Na nossa realidade do Segundo Tempo. A gente inclui as atividades nos planos de aula, mas elas não são especificamente de lazer, elas têm um motivo pra gente, professor. Nós, professores. O aluno absorve aquilo como um momento de lazer muitas vezes, por exemplo, quando você vai trabalhar um futsal, uma peteca, um tênis de mesa, um basquete, ele absorve aquilo como um lazer. Mas quando você injeta na aula alguma estrutura que leve em conta, por exemplo, uma técnica, o aluno já não quer fazer com a mesma proposta de lazer. Ele já começa a entender que não é lazer, que é uma aula parecida com uma escolinha. E se a aula está como uma escolinha, ela está fugindo da proposta do Segundo Tempo, que não é formar atleta. Se a gente levar em conta a proposta da nossa capacitação, que seriam as aulas com situações táticas, com maior atenção do que a técnica, então onde [ininteligível – 00:34:32] acho que foge um pouco porque o lazer não é uma situação de você trabalhar tática de jogo. Agora pode dar uma conotação de lazer se a atividade for prazerosa, aí nesse sentido eu concordo. Agora você propor uma atividade que se trabalhe tática e técnica e ainda assim levar ao lazer, nem sempre é possível. Se você estuda; por exemplo, um joguinho de queimada. O aluno, ele vai passar como lazer. Se eu quero trabalhar uma situação tática, eu vou ter que incluir essa relação sem que o aluno tenha noção direta do que tá acontecendo. Eu acho que quando eu dou essa noção eu tiro dele a sensação de lazer, porque aí ele passa a fazer uma aula levando em conta aquele aspecto X ou Y que é ser trabalhado. Então na rotina de aula, por exemplo, eu recebo quatro turmas de 30 alunos, né? Se ele já tem uma estrutura de horário, uma sequência na semana de qual vai ser a aula, qual vai ser o nosso trabalho, já que é de dois em dois meses que a gente não vê essa modalidade de [ininteligível – 00:35:27] coletiva, então o EAD não é a especificidade do nosso programa. É uma coisa que faz parte do programa, mas não é específica do programa. Então tem essa, na minha opinião bate um pouquinho que é o lazer digno lá da capacitação, vendo aquele vídeo aula do Segundo tempo e um lazer, de fato, da nossa aula. Pode ser uma dificuldade minha e com isso fazer inteirar como o lazer. Mas talvez pode ser também que aconteça de ter uma dificuldade muito coletiva, de colocar o lazer como o principal dentro da nossa aula, né? Já que, tem falado na vídeo aula, não é boa professora. Mas eu me identifico com a proposta dela. Mas eu nem sempre tenho facilidade de incluir o lazer na aula ou o aluno tem que saber que é só lazer.

[00:36:18]

CN1 - Posso falar? [fala muito baixa – 00:36:20] pressuposto a partir do que a CN2 falou, e entendendo que tá gente em especialização e em [ininteligível – 00:36:25] também. Eu tenho costume de fazer, na minha prática, uma aula determinada com cronograma, uma aula determinada com o que eles possam fazer, eles mesmos determinam partindo do lazer. Assim que eu consegui interagir. Até como forma de moeda de troca. Tenho que cumprir e [ininteligível – 00:36:53 ruído externo] precisa fazer. Eu, geralmente, uso assim.

SPR - E aí você acha que isso vai de acordo com o que o ministério fala da capacitação, não vai de acordo? Como é que você vê?

CN1 - Vai de acordo com a minha realidade na escola. Que é isso que eu entendo que é o mais interessante. O que vale são os alunos, no meu entendimento.

SPR - E do curso de capacitação, você acha que ele tá...

CN1 - É, ele te dá um norte, né, como você deve fazer. Aí cada um vai trabalhar de acordo com [ininteligível 00:37:27] ele dá norte, só. Você deve trabalhar handebol e como você vai fazer isso, você pode fazer polo na piscina com troca de passes, é um lazer. O aluno não tá entendendo que ele tá fazendo aula na piscina, ele tá jogando bola, aperfeiçoando a troca de passe com a intenção do handebol. Mas é lazer.

SPR – CN10.

CN10 - Quando eu vou aplicar a mesa didática dos meus alunos, até quando eu entrei no Segundo Tempo nessa escola, eles fechavam muito a cara quando a gente ia com as atividades. Tinha que ter uma programação toda a seguir. E eles queriam chegar e jogar bola. Eles queriam pegar a bola, brincar, eles não queriam essa coisa de: “Ah, tem que fazer fila pra poder chutar a bola no gol”, você tá entendendo? Eles não gostam disso. Até hoje eu sinto um pouco de dificuldade quando eu tenho que aplicar uma atividade diferente, que eles não estão acostumados, não conhecem, até eles pegarem o gosto pela aquela atividade. Então, assim, como o CN1 falou, acaba que a gente tem que se desdobrar um pouco. Ah, todo dia quando eu chego na aula: “o professor, vai ter tempo livre?”, primeira coisa que eles falam. Por que esse tempo livre? Seria o tempo de lazer deles mesmo. Porque a aula pra eles, eles não consideram um lazer. Eles me pedem um tempo livre todas as vezes. Então o que eu tenho que fazer com eles? “Oh, primeiro eu vou passar a atividade que eu tenho e dependendo como é que for o comportamento da turma eu vou deixar tantos minutos com atividade mais livre”, que aí ele vai subir na árvore, dar cambalhota, brincar de bola, entendeu? Então, assim, muitas vezes na aula eu não sinto que os alunos veem minha aula como lazer. Vê realmente como a aula que eles têm que fazer. Muitas vezes... se eu não tô dando atividade de futebol, que é o que eles mais gostam, eles: “ah, mas não tem futebol? Já tem duas semanas”, eu falei: “você quiser escolinha de futebol, ali ó, no Cruzeiro ali tem. Você pode ir lá que tem seu futebol, você quer futebol. Você vem pra cá e só quer jogar futebol?”. Então eu tenho fazer essa mistura. O ministério lá passa pra gente uma informação, igual o CN1 falou, chega na realidade é diferente. A gente não consegue seguir nem tudo ao pé da letra o que é passado pra gente. Então a gente tem que fazer essas modificações.

CN1 - Nesse momento é disponibilizado no Segundo Tempo, no contraturno escolar, atividades variadas da escola integrada, oficinas variadas. Dentre elas o Segundo Tempo é oferecido. Na verdade nós, geralmente, conseguimos essas reposições. Não tá sendo oferecido atividades não. Sua atividade é esta, tá entendendo? Ela não vai bater com lazer, [ininteligível 00:40:38] contraturno escolar, sem proposta definida, é o caso diferente do lazer.

CN7 - A CN10 falou que passa na minha escola. Pelo terceiro bimestre na modalidade coletiva eu trabalhei futsal, e agora estou trabalhando handebol. A aula começa e já: “professor, a aula tá acabando? Você dá um tempinho de futsal pra nós?”. Pra eles lazer é o que eles querem, se não for o que eles querem não tem animação pra eles poder... eles mesmo que criavam: “professor,

acaba a aula rápido, dá um pouquinho de futsal pra nós, isso e aquilo”. Fica, a gente passa um pouco desse aperto.

CN6 - Eu acho que a cultura que nós também estamos inseridos, diante que a escola em si, ela não tem um professor de educação física do 1º ano ao 8º ano, algumas escolas. Então eu acho que isso, às vezes, também pega, porque a criança vê como educação física é você brincar. As crianças que eu atuo na escola, eles vê que a minha aula, alguns fala que esporte... a maioria fala que é pra brincar “nós vamos brincar”. E aí, dependendo de cada profissional, quando monta o seu planejamento de aula, seu plano de aula, como ele construir essas atividades esportivas, com diversão, isso é bem complicado. Que nem sempre a gente consegue tá fazendo o plano de aula que consegue ter a diversão ali, o lazer que eles querem. E, às vezes, costuma também ficar um pouco maçante, que eles não tão acostumado com as regras, com os horários. De vez em quando [ininteligível -00:42:28 fala sobreposta].

CN2 - Eles acham que lazer é fazer o que eles querem.

CN6 - Por isso. Então, assim, dentro da realidade o lazer pra eles é fazer o que quer. Eu posso pegar o bambolê, girar no pescoço. “não, bambolê agora é pra fazer a cesta de basquete”. Então, assim, pra eles dentro do programa é fazer o que depois dê mais atividades. E no curso também, que a gente fez, falou algumas coisas na teoria, dentro das atividades eu não vi nenhum, assim, abordagem no meu escutar, no meu ver lá. Falou sobre a teoria, mas a prática em si, de como a gente trabalhar esse lazer, eu senti um pouco de falta assim. Não foi falado, assim, não foi explicito assim não. Falou da teoria em si, mas dentro da realidade que nós vivemos eu desconheço. Eu, sinceramente, não sei se meus colegas concordam, mas eu não vi nenhum programa de aula falado lazer, sobre lazer. Tô sendo sincera.

CN2 - Eles só falaram pra gente ter uma aula prazerosa, mas não pra trabalhar com o tema lazer.

CN6 - Não foi dado tópicos, realidades. Dentro do basquete lá passou as dinâmicas, uma das aulas que foi agradáveis, como seria dar aula pra você não deixar... não dá fila, não deixar a criança parada, mas a parte assim focada dentre das amostras de cada modalidade esportiva, não foi abordado o lazer. Não sei se os colegas observaram isso, mas é o meu ponto de vista.

SPR - Bom, você quer trazer a sua opinião?

CN11- A questão é muito, o pessoal falou também, questão de... até quando eu entrei também, eu entrei com dificuldade porque os meninos tavam acostumados a escolher o que eles faziam. “ah, professor, eu quero a bola de futsal”, aí vai e jogava futsal. As meninas: “ah, quero vôlei, quero bambolê”. Quando teve essa, teoricamente, imposição, eles têm uma certa resistência de acordo com a modalidade. Eu acho que o lazer tá mais voltado pro prazer, a definição do horário livre e tal, lá com essa imposição eu acho que eles tiveram uma imagem distorcida um pouco dessa realidade do lazer associado à aula. A gente impõe pra esse final, às vezes, uma atividade mais recreativa, uma atividade de escolha, nos minutos finais da aula, só que esse período que tem imposição de uma modalidade que a criança não tem facilidade ou não gosta...

[00:45:06] - Fim.

### Áudio: grupo focal bh 3

[00:00:03]

CN11 - Aí de modo geral, isso tem melhorado, os alunos têm começado a compreender e aí a gente tenta associar uma aula igual a CN6 falou no curso, relacionado ao curso teve... essa aula do basquete também eu achei muito interessante só que não foi tão direcionado pro lazer, foi direcionado uma aula...

CN11 - Foi atrativa, mas não foi de lazer.

CN11 - ...isso, atrativa, uma aula...

CN8 - Dinâmica.

CN11 - ...é, uma dinâmica interessante, diversas opções de ação pra criança movimentar, uma criança menos habilidosa não ser prejudicada em relação a uma mais habilidosa, igual, na minha turma tinha um rapaz lá que jogava basquete, altão, então assim, ele colocou umas regrinhas pra não tirar o que ele já tem de benefício mas não prejudicar os outros e é interessante, mas eu acho que não foi diretamente relacionado com o lazer.

SPR – CN3, quer dar a sua opinião também?

[falas muito baixas - 00:00:57]

SPR- CN8?

CN8 - É... relação [ininteligível - 00:01:04], o segundo tempo, a questão da organização e de como que é feito o lazer pra ele e quem fez o programa ou não. Em relação à gratuidade, liberdade que o pessoal sempre fala, também tem uma questão, até quanto que isso realmente sufoca o lazer, o pessoal parece uma coisa [ininteligível - 00:01:30], parece que é uma coisa que não pode ter, não é possível então você ter uma aula que tenha lazer ou ter atividades no meio, mas eu acho que isso é possível, é questão até de construção de regras, e quanto que a gente traz realmente da aula e quanto da aula que é trazida pelos alunos, que isso pelo projeto também é uma coisa que bate muito em programação, em programa, organização de aula e tudo mais, no arcabouço tudo do projeto. A questão do curso que eu acho que é uma coisa que você tem interesse em ver, os professores que foram, novamente a gente volta até o assunto dos professores, que não tem realmente como foi dito, não teve nenhum enfoque em relação a lazer e que os professores que de certa forma estão passando as aulas, eles não deram nenhuma ênfase em lazer, inclusive eu comente com não sei quem que, por exemplo, que o pessoal fala muito de tirar essa questão competitiva dos alunos mas quem tira dos professores, quando muito muitas vezes os próprios professores que estão ministrando o curso têm essa ideia de que a competição é uma coisa, um alvo, um exemplo: teve um professor de atletismo e o de vôlei discutindo, aí o de vôlei falou: "ah, o...", o atletismo falou: "o atletismo é maior que o vôlei", aí o professor de vôlei responde: "quantas medalhas o atletismo tem pra confrontar o vôlei?", ou seja, por mais que ele queira dar uma coisa, eu acredito que nós, até nós mesmos, temos uma coisa muito grande com essa questão competitiva que foge muito do lazer, que os meninos também têm, eles trazem isso, se você libera o tempo livre eles vão jogar futebol valendo, excluindo tudo mais, uma coisa que deve ser trabalhada, mas uma coisa que o lazer, de certa forma tanto que ele foi construído nisso, afeta muito. [ininteligível - 00:03:30], né, eu acho que o curso tem não tenta mudar muito isso, pede pra dar mas não dá uma ferramenta pra você realmente entrar como um agente de mudança nessa questão de visão do lazer.

CN9 - É só que no curso presencial mesmo, pra mim não teve nada de lazer mesmo.

CN4 - Eu vou dar a minha opinião dentro da minha escola lá, que acontece, oficina eu falo assim ó: "oficina, ele pode brincar com o celular no lazer, dentro da minha aula" e na sexta-feira lá na escola é o dia do [ininteligível - 00:04:06], aí, o que acontece? É dia livre na escola, a gente estava em julho fazendo planejamento, aí eles puseram na sexta-feira o dia livre, então o menino, vamos supor, tem hora que ele vai pro pula-pula, tem hora que ele vai pro futsal, tem hora que ele vai pro computador, então lá ficou definido isso porque como eu fico quatro dias aquela rotina que tem que seguir certinho, aí eles puseram na sexta-feira que é o dia que eu não estou trabalhando os meninos dentro do meu planejamento, mas eu vejo lá eles passando que aquele era o dia de lazer dos meninos.

CN4 - Na escola tem isso.

[Ininteligível – 00:04:41] – Fim.

**Áudio: Grupo focal bh 4**

[00:00:00] SPR - Pronto

CN4 - Se eu tiver oportunidade pra falar com alguém do Ministério, que no dia que fosse fazer um curso presencial, que pedisse a uma escola pra poder levar 40 alunos e dar aula pra gente lá, a gente vai ficar vendo lá eles com 40 alunos pra eles poderem mostrar como é ta com 40 alunos lá pra ver, que eu acho que ia ser interessante pra gente.

CN1 - Uma coisa é você dar aula pra adulto com uma coordenação motora bem afinada e definida, outra coisa é...

CN4 - Ele sozinho com 40 alunos.

CN1 - Várias histórias de coordenação diferentes, vários tamanhos diferentes, achando que construir material é lazer, não é lazer que na atualidade o pessoal quer técnica mesmo, com todo o material técnico que tem por aí, essa construção de material eu não acho que é correta, eu não acho que é correta, se for dar qualquer material, eu acho que tem que ser de primeira qualidade, talvez, possa ser também de boa qualidade.

CN4 - Atrativo.

CN1 - Ser atrativo, na minha opinião já foi a época de construção de material, isso é coisa interessante, [falas sobrepostas – 00:01:10] você pode optar.

SPR- Gente, muito obrigada e pode ficar tranquila CN6 e todas as outras pessoas, esse material vai voltar pra vocês, não vai ser agora, eu vou levar o semestre que vem, né? Porque eu tô fazendo vários grupos focais, então, a transcrição, ela vai levar quase um semestre, provavelmente em junho, maio, junho do semestre que vem, isso vai tar no e-mail de vocês, porque senão causa expectativa pensando que em Janeiro vai tar e não vai tar, porque eu não vou conseguir. Então, esse primeiro momento é só colher dados, tá bom? Eu queria agradecer à Leila de novo pela abertura, por eu poder tar aqui conversando com vocês e desejar que vocês tenham uma prática sempre muito cheia de valor porque eu acho que é isso que a gente tá ocupando, é o lugar de alguém que transmite valores, independente de como seja, se a gente tá construindo material, não tá, se tá recebendo, se não tá. Eu realmente espero que vocês tenham felicidade nesse lugar que vocês estão.

- Obrigado.

[00:02:18] – Fim.

#### **Grupo focal 4 – PST Contagem/MG**

*Data: 12/12/2015 às 10h15min*

*Local: Escola Municipal no bairro Perobas*

*Numero de participantes: 9*

#### **Áudio: Grupo Focal Contagem manhã.**

SPR - Bom, então começando a entrevista, o grupo focal, grupo de Contagem do turno da manhã. E nós temos presentes nove pessoas que vão se apresentar. Aí gente, agora, cada um se apresenta rapidamente e fala a função do Segundo Tempo que atua, tá bom?

CN1 - Meu nome é CN1, eu sou coordenadora de duas escolas do projeto Segundo Tempo. A primeira escola é a Manuel de Matos e a segunda é a Walter Fausto.

SPR - Ok.

CN2 - Meu nome é CN2, sou coordenadora de núcleo, eu dobro, então eu trabalho de manhã na escola Sócrates e à tarde no José Lucas Filho.

CN3 - Meu nome é CN3, sou coordenadora de núcleo da escola Lígia Magalhães e da Júlia Kubitscheck.

CN4 - Meu nome é CN4, sou coordenador de núcleo da Funec Riacho e da Caic Riacho.

CN5 - Meu nome é CN5, sou coordenador de núcleo da escola Vasco Pinto da Fonseca à tarde, e de manhã no Pedro Pacheco de Souza.

CN6 - Meu nome é CN6, sou coordenador de núcleo, Firmo de Matos e Gabriela Leite 2.

CN7 - Meu nome é CN7, sou coordenadora de núcleo da Escola Municipal Dona Cordelina Silveira Matos 1 e 2.

CN8 - Meu nome é CN8, sou coordenadora de núcleo somente na parte da manhã na escola Virgílio Melo Franco no Industrial.

SPR - Pode se apresentar.

EST1 - Meu nome é EST1, eu sou monitor da professora Raquel, e eu sou estagiário da escola estadual Virgílio Melo Franco.

SPR - Bom, gente, então a primeira pergunta aqui que a gente vai começar é a respeito da capacitação, tanto a presencial quanto a em EAD. Eu queria, então, entender de vocês o que foi essa capacitação pra vocês.

CN2 - Pode falar primeiro?

SPR - Pode.

CN2 - A online, eu achei ela cansativa, extensa e a gente acabou tendo que fazer ela fora do horário de trabalho. Então, não só pra mim que sobra, mas eu acredito que pessoas que trabalham num horário e que trabalho no outro, teve que pegar ou final de semana ou à noite pra fazer e fora as outras coisas que a gente tinha que fazer, que era plano de aula, relatório. Eu achei um pouquinho extensa. Ou a gente tinha que ter, às vezes, dia do planejamento só pra fazer isso ou não sei, eu achei extenso, eu achei que oito temas e várias questões abertas eu achei cansativo e acaba que a gente faz correndo. A gente não consegue ler direitinho tudo, porque cada tópico tinha oito perguntas. Então eu achei extenso. Eu achei que não foi tão proveitoso não. Pra mim não.

CN8 - Realmente, além de extenso, da gente não ter o tempo, vídeos, eles não calcularam nada, quando eles liberaram isso pra gente. E até mesmo a questão também da presencial, que eles também poderiam ter pensado no dia de trabalho, pra poder fazer.

CN3 - Eu acho que poderia ter um tempo maior aí pra gente fazer porque a gente acabou tendo pouco tempo e eu, por exemplo, trabalho nos três turnos. Então eu fiz final de semana e, assim, corrido. Poderia ter sido mais proveitoso, teoricamente assim.

SPR - De tempo como assim, CN3? Vocês tão falando isso...

CN3 - Porque teve lá as referências biográficas também, os livros, não sei o quê e era muito extenso. Tinha vídeo que era uma hora e não sei o quê. Às vezes a gente respondia as questões sem olhar o vídeo, por exemplo. Talvez se a gente tivesse um tempo maior pra concluir isso seria mais proveitoso. Dava tempo da gente ler mais, ver os vídeos.

SPR - Foram quantos dias pra concluir?



CN3 - Ah, eu não lembro.

CN6 - Cinco semanas.

CN7 - Eu achei cansativo também, mas eu acho que culpa minha mesmo que eu deixei o curso pra muito em cima da hora. Pra fazer todos os temas, então... e sem contar que é uma particularidade dos cursos à distância mesmo. Você tem que ter muita boa vontade, tem que tá muito concentrado ali porque senão você tentar fazer tudo num dia só, mas... eu vi os vídeos, nó, importantíssimo assim, relevantes demais pra tudo. Todos os vídeos, “nossa, esse aqui na aula, nossa, esse aqui também”, todos os temas eu achei importantíssimos, relevantes, achei muito bacana, muito fáceis de entender, não tinha nada assim, complexo demais, fora da realidade, pelo menos da minha realidade, assim, quanto ao programa Segundo Tempo não. Gostei muito de todos os temas. Cansativo é, porque eu acho que é, porque esses cursos online, eles são...

CN7 - É.

CN4 - O que eu acho assim, acho que quando a galera fala questão de cansativo, que eu também acho que foi pra mim, é a questão de que se a gente tivesse, como era... a gente tinha que organizar todas as atividades que a gente não organiza no núcleo com relação a planejamento, relatórios, festivais, a gente ainda tinha que dispor um tempo pra ver esses vídeos, pra ler esses textos, pra responder esses fóruns e ainda as questões. Então acho que se a gente tivesse, durante esse período, tipo, um dia de planejamento, de repente, sei lá, planejasse durante duas horas, diminuísse um pouco esse tempo pra que a gente tivesse outras duas horas voltadas pro curso, eu acho que teria sido bem mais proveitoso, porque, assim, era, realmente, os materiais eram muito bacanas, o conteúdo assim. Até com relação a a gente entender o que é o Segundo Tempo, entendeu? São materiais que realmente apresentaram de fato as propostas pra gente. Só que por muito, por essa questão de tempo, de a gente trabalhar em outras questões e tal, acabou que a gente teve que levar pro momento que a gente teria pra descansar, a gente teve que correr atrás do curso. Então eu acho que não, ficou cansativo por conta disso.

SPR - Só um minuto aqui. Então auxilia, assim, os vídeos e tudo auxilia no trabalho no núcleo.

CN4 - Sim (vários).

CN6 - E esse curso também foi mais no final do ano, então final do ano você tende a ficar bem mais apertado. Relatório pra fazer e tudo, mas a CN2 tava falando, seria bacana mesmo é começar já do meio do ano até o final do ano, que cada um poderia ter duas semanas pra fazer um tema, ou então três pra fazer as contas direitinho. Sendo que foi quatro semanas, eles falou que ia ser cinco semanas, mas no momento se colocou só quatro. Depois abriu de novo e colocou mais uma. Muita gente acho que não concluiu ainda. Então esse, cinco semanas, com esse tanto de trabalho que a gente tem, eu acho que foi pouco, na minha opinião. Podia ser mais. Podia ser no mínimo umas dez semanas, que aí todo mundo fazia com calma, assistia os vídeos. Muita gente também não viu o vídeo, que nem eu.

CN7 - É, eu acho que eu não, o vídeo. Era questão de disciplina mesmo.

CN6 - Não, os vídeo é bacana e tudo.

CN7 - Por exemplo, “Ah, duas horas por dia”, dava pra fazer bacana.

CN6 - Os vídeo é bacana, mas o tempo que a gente tinha não dava pra gente assistir os vídeo, ver os slide e ainda responder as perguntas.

CN7 - E ler o livro.

CN7 - Vai ser importantíssimo pra começar o 2016, pelo menos pra mim. Se eu tivesse tido esse curso no início, quando eu entrei no programa, nó, tinha auxiliado em muitas outras coisas.

SPR - Mas vocês tiveram cursos feitos pela própria prefeitura, né?

CN7 - Sim. Sim. Mas não tão qualificado igual esse.

SPR - A diferença foi qual?

CN7 - Ah, foi muita. Muita coisa.

SPR - Nesse da prefeitura vocês tiveram... que conteúdos que você acha que difere do conteúdo da formação?

CN7 - Não, a gente teve a capacitação da prefeitura que a gente pegou, mas orientando, quanto à documentação, como é que deveria ser feito, entendeu? Esse processo aos poucos. Agora detalhado, todo o procedimento, quanto ao planejamento principalmente, quanto todos os temas. A gente teve outras capacitações que a gente chegou a conversar sobre questão de gênero, mas não tão a fundo. Não com todas...

CN1 - Com ênfase.

CN7 - Isso. Todos os embasamentos, entendeu? Eu acho que foi importantíssimo por causa disso também.

CN1 - Acho que o curso online mostra mais o que a gente vivencia mesmo no núcleo.

CN7 - É.

CN1 - Igual tá falando, falou muito questão de gênero e outras questões assim que a gente lida. Da prefeitura não, mais é documentação. Mais prática mesmo. Mais burocrática.

CN7 - A parte burocrática do professor, entende? Falou um pouco sobre... um pouco não, explicou as diretrizes, como vai funcionar toda a documentação, quais as áreas que a gente ia trabalhar.

SPR - Entendi.

CN7 - Mas parte prática mesmo...

SPR - E o presencial, CN1, você também achou nesse sentido? A capacitação presencial.

CN1 - O presencial, eles levaram bastante práticas. E eu gosto muito assim, de práticas que a gente pode observar que dá pra levar pro núcleo. Mas no segundo dia, que era questão do PPN, eu não sei se ajudou muito os outros professores, mas pelo menos no meu caso eu não vi muita ajuda ali. Tava falando do PPN, que ficou falando, foi muitas informações confusa. Igual a Ana falou uma coisa de coletiva e tem que ter atividade coletiva e complementar, e ficou meio assim, sabe? Eu fiquei meio indecisa. Eles não tiraram as minhas dúvidas com relação ao PPN. Mas em relação a toda prática que eles disseram, eu até gostei assim que acho que dá pra aplicar muito.

CN5 - Pode também? Só pra falar a minha impressão do curso online. Eu acho que ele serviu pra conhecer a diretriz do programa, quais são as ideias, quais são os objetivos do programa. Foi bem rico, a formação do curso online, foi interessante e a presencial foi também proveitosa e somou com o que a gente viu, foi bem em cima, eu achei. Apesar da correria, dos atropelos, mas acho que foi rico nesse sentido de conhecer o que é o Segundo Tempo e o que ele visa pras crianças e os adolescentes.

CN7 - Eu que tô entrando agora no programa acho que ajudou muito assim, porque logo quando eu entrei aí já teve capacitação. Eu acho que me ajudou muito a esclarecer os objetivos do programa, conhecer mais o programa, e me auxiliou muito nas minhas práticas dos núcleos mesmo, o curso presencial. Trouxeram muitas práticas, então abriu mais a cabeça da gente que auxilia na nossa realidade mesmo ali.

SPR - Bom, gente, dentro desses... eu acompanhei a capacitação presencial de vocês e fiz uma online. Eu acho que a online que eu fiz não é a mesma que vocês fizeram. Mas dentro dos

vídeos, dentro dos documentos do programa Segundo Tempo, tem uma temática específica que é a temática de lazer. Vocês chegaram a ter contato com ela?

CN5 - Tive.

NI- Sim.

SPR - E aí eu queria ouvir de vocês, o que vocês entenderam, se vocês concordam com aquela temática de lazer do jeito que ela é colocada e como que vocês aplicam ela no núcleo. Aí são três perguntinhas, mas vocês podem responder uma de cada vez que a gente vai complementando, tá bom? Então, o que vocês lembram dela? O que vocês entenderam sobre lazer tanto na presencial quanto na EAD também, como que vocês incorporam ela na prática de vocês?

CN5 - O lazer é um tema transversal, né, ele tá nos vários conteúdos. E na capacitação foi alcançado alguns teóricos ali, os... os mineiros não falou dos 3Ds não, os movimentos, descanso. Mas é trabalhar a perspectiva de educar a criança, o adolescente para depois, no tempo livre, ele fazer uso daquilo ali, tá aprendendo no Segundo Tempo. Porque não é o esporte em si, não é o esporte competitivo, o Segundo Tempo tem a forma de aplicar o seu conteúdo, tem seu objetivo. E aí, juntando isso com o lazer, acho que é preparar o menino pro tempo livre dele. No fórum de discussão eu coloquei isso aí. Inclusive eu trabalhei no meu núcleo, até como forma de solucionar falta de material, falta de infraestrutura pra trabalhar em outras modalidades, dimensões e lazer. E aí a gente foi, a gente fez cinema, pra trabalhar esse sentido do lazer cultural. A gente foi também... a gente fez agora nesse último festival um videogame, pra trabalhar a questão do virtual. Teve um dia que eu cheguei e joguei revistas, joguei livros, pra trabalhar a questão do lazer intelectual. Foi uma coisa que eu trabalhei. Foi legal essa questão do lazer.

CN7 - Quando eu lembro assim do núcleo essa questão do lazer... ah, eu tenho a visão assim de quase [?] muito espontâneo quando fala do lazer. Mesmo que tem todas as teorias, eu já imagino assim, os meninos se divertindo. Eu vejo o lazer muito como alegria, sem muito compromisso, quando se trata assim das aulas dentro do programa. Então é quase deixar as aulas bem divertidas, bem alegres, que eles vejam isso como um momento de lazer. Por mais que eu tenha todos os meus objetivos já pré-determinados ali, além disso eu tenho que deixar eles contentes com a aula e poder utilizar aquele momento ali em qualquer outro momento livre que eles tiverem durante o recreio, se divertindo na rua, que eles vejam aquilo ali como um lazer. Por mais que eu tenha, esteja trabalhando esportes ali que eles não fiquem só focado no fundamento do esporte, não o esporte propriamente dito. É assim que eu acho que eu gosto que eles vejam o programa, um momento de lazer, um momento que eles possam aproveitar. Onde que trabalha, entra um pouco ali da ludicidade. Eu imagino assim. Eu acho que eu ensino o lazer pra eles desse jeito nas aulas, e nada assim conceitual não, bem assim espontâneo mesmo.

CN8 - Porque na verdade eu penso da forma dela, apesar de que talvez a gente não tenha trabalhado na forma conceitual, como o CN5 trabalhou, que é muito lazer pras dimensões, às vezes algum lazer já tá embutido sem a gente perceber. A partir do momento que a criança, ela já tá vivenciando a liberdade, o prazer mesmo, ela já tá vivenciando o lazer. E aquilo ali ela já vai levando pra vida dela, ela vai aprendendo, vai fazendo algumas atividades talvez não dentro do específico lazer, mas aquela atividade que ela tá fazendo ali, só dela tá participando, divertindo, alegre, elas tá já tendo lazer dessa forma.

CN4 - E eu acho assim, que, principalmente no meu caso eu gosto de falar pela questão de que nos meus dois núcleos, eles são bem distintos. O da Funec, que é à noite, são adolescentes, 15 a 17 anos, e o da tarde são menores, 10 a 12 anos, então, assim, a gente dentro do lazer tem essa questão de que muitas vezes o que é lazer pra um não é pra outro. Então, assim, o que eu posso dizer é o seguinte, que eu tento trabalhar minhas aulas de maneira que alguma coisa fique pra eles quando eles tão lá fora. Assim, mesmo que não... com os maiores, de repente a gente trabalha um pouco mais questão de fundamento do esporte, e nos menores um pouco menos

essa parte, mas, assim, todos os meus alunos tanto da Funec quanto no Caic, já me falaram de que durante o final de semana, durante as férias, eles praticaram atividades que a gente fez no núcleo. Igual Na Funec, principalmente, tem turmas de basquete, especificamente. Então, assim, alunos de marcar de encontrar pra jogar nas férias. No Caic, por exemplo, eles marcando de jogar dodgeball também. Então, assim, eu vejo que foram atividades que dentro do nosso núcleo foi trabalhado e que eles levaram pro momento de lazer deles. Então foi algo que foi proveitoso, que deu prazer e que de forma espontânea passou a fazer parte da vida desses meninos.

CN2 - Eu concordo, até porque as atividades do Segundo Tempo, os alunos não são obrigados a ir. Então, de uma certa forma, se eles estão querendo ir participar num determinado horário eles já estão fazendo alguma coisa que é prazeroso pra eles, que tá relacionado ao lazer. Porque eles não são obrigados a ir. Eles estudam, por exemplo, de manhã e vão pro programa à tarde porque eles querem. E se eles querem, de uma certa forma, tá ocupando o tempo livre deles, porque eles podiam tá fazendo qualquer outro tipo de atividade. E é o que vocês falaram, a gente trabalha o esporte, mas a gente trabalha o esporte... tem outras formas, não precisa ser só o fundamento e a técnica. A gente faz várias atividades com ludicidade pra trabalhar a modalidade e que desperta o interesse deles e, com certeza, todos eles... igual, os meus também relatam que no final de semana, igual acabou, eles falaram que sábado vão encontrar pra fazer alguma atividade que eles fizeram. Eles falam: “Ah, nós vamos jogar uma queimada lá na rua e tudo”, então a gente, mesmo, às vezes, não percebendo, todas as atividades que a gente faz, eu acredito que está motivando e despertando o interesse deles pra eles aproveitarem o tempo livre deles. Eu acho que acontece isso muito assim. Até a gente nem percebe, é uma coisa assim que é no dia a dia mesmo.

CN3 - Eu ainda não tive tempo de trabalhar com os meninos essa questão do lazer porque a gente tá começando agora as atividades lá. Mas eu vejo, no curso, abordou de forma muito interessante, principalmente o educar para o lazer. Pra mim isso é muito rico, pro meu núcleo do Lígia, por exemplo. Os meninos têm uma realidade muito difícil. Então, assim, é até um tema que eu quero trabalhar muito com eles no ano que vem, pra criar esse hábito deles mesmo de no tempo livre deles, eles terem atividades saudáveis assim, digamos assim, pela realidade difícil que eles têm. Que ao invés deles ficarem na rua aprendendo coisa errada ou, tipo assim, que tá na realidade deles ali, eles fazem coisas mais saudáveis. Vai pra escola, vai jogar bola, mostrar pra eles que tem diversas formas de lazer que tá ali pra eles fazerem, que, às vezes, eles não percebem. Então acho que vai ser muito interessante trabalhar isso com eles por causa da realidade difícil que eles têm. Então pra eles criarem uma forma de lazer mais prazerosa e saudável assim pra formação deles também.

SPR - CN6.

CN6 - Acaba que as aulas do Segundo Tempo também, a gente vê que os alunos vai com uma outra forma de pensar nas aulas. Que ali, quando eles tão na educação física mesmo, que é dentro da escola, ali eles têm que... praticamente é obrigado, igual a CN2 falou, eles é obrigado a participar das aulas de educação física pra poder passar no final do ano. Já nas aulas do Segundo Tempo não, ali eles vão lá como um lazer mesmo. Ali é um esporte pra eles educacional. Eles vão tá vivenciando aquele esporte que futuramente eles não vão poder vivenciar ou não vivenciou na escola. Então ali eles tão, os alunos que tão indo mesmo, tão indo é buscar mais conhecimento na área do esporte mesmo. Seja o esporte jogado ou um modo de lazer, que nem o CN5 falou: Cinema, uma visita em algum outro espaço, um centro de treinamento, coisa assim. Então acaba que no início eles pensam que é algo normal, mas com o tempo mesmo, quando eles vão iniciar, passa o primeiro mês, segundo mês, vão vendo que o objetivo do programa é totalmente diferente. Não é nada deles terem aquela técnica não, cê tem que fazer correto o movimento e tal, e sempre... o negócio deles é mais educacional.

SPR – CN1, quer dar sua opinião?

CN1 - Ah, eu acho que é igual muito assim que a CN2 falou, que por não ser obrigatório, o programa Segundo Tempo, eles vão porque querem mesmo, acho que ele já tá inserido lazer.

Mas eu fico pensando assim, igual quando eu dou futsal pra eles, será que aquilo ali tá sendo um momento de lazer pras meninas? Elas fazem, mas será que tá sendo um momento de lazer pra elas? Aí por isso que eu uso muito a atividade complementar. Porque aí elas já estão mais dispostas a fazer uma brincadeira, não só inclui futsal, mas que seja mais lúdico pra elas poderem tá participando. Nem toda atividade que eu dou lá no meu núcleo vai ser prazerosa, vai ser um momento de lazer. Igual o basquete também, eu dei e muitos não queriam fazer porque não tem, não gostam, não tá adaptado, então tudo tem que ser conversado. Aí eu fui pensando, se algumas atividades que eu passo é realmente um momento de lazer ou não pra eles. Eu acho que tem que ser mais trabalhado o fato do lazer dentro lá do núcleo e como eles vão praticar lá fora.

SPR - Bom, gente, e o jeito que o programa Segundo Tempo lida com o lazer, vocês concordam, discordam? Vocês acham que é aquilo mesmo que apareceu nas capacitações, na presencial e na EAD ou não? Como é que vocês veem isso?

CN7 - A EAD vai bem além. A gente colocou aqui o que acontece mesmo no núcleo, ali nas aulas. Mas vai buscar o histórico do lazer, o trabalho. Igual, no ponto de vista, eu faço do meu trabalho o meu lazer. Além de eu fazer uma coisa que eu gosto, eu gosto de dar aula, eu gosto de trabalhar com esporte, o esporte e a educação eu acho que é uma sinergia perfeita. Mas é porque eu amo isso, eu gosto disso. Então eu faço do meu trabalho o meu lazer. E se fosse diferente, eu acho que eu não teria motivação nenhuma. Então o curso ali trata muito disso também, de todas as dimensões do lazer. Então a gente coloca aqui o que a gente quer pra criança ali, por exemplo, o que mais motiva é quando eles chegam e falam que fazem aquilo ali de dentro da aula em um outro momento. Aquilo ali, como professora, pra mim eu alcancei meu objetivo principal, que é o conhecimento, com certeza se eles tão repetindo lá fora, se eles tão repetindo em casa, então é isso que me motiva. É que eu faço do meu trabalho o meu lazer. Então acho que o que difere... não difere, o curso aborda tudo isso. Todo o histórico do lazer, todas as teorias, uma, duas, três, não lembro, lembro de alguns, dois ou três que foram citados lá, mas são importantes, são relevantes, tudo aquilo que colocou ali no curso pra mim.

SPR - Ok. Mas não é uma avaliação não, tá, gente? Se vocês falarem assim “sh, não lembro”, se vocês quiserem falar “não lembro” fica à vontade, ninguém vai tomar bomba por causa disso não, tá bom?

CN1 - Eu não lembro certinho não, mas eu lembro que eu achei legal do curso citar o lazer mesmo, porque o lazer é tão importante quanto o esporte, que a gente... o esporte educacional. Porque o lazer, ele é um direito de todos. E eu acho que através do lazer a gente aprende muita coisa, e muda muito a realidade de alunos. Então achei interessante citar o lazer assim no curso.

SPR - Ninguém mais quer falar?

CN5 - Eu acho que o programa Segundo Tempo, ele, por ter o esporte educacional e a inclusão como base, vai preparar quem quiser participar do programa pro lazer. Eu acho que tem a proposta do lazer dentro do programa Segundo Tempo.

CN6 - Eu acho que dos professores do Segundo Tempo, de certa forma, revolucionaram a maneira de dar aula. E os professores, na maioria do ensino médio, normal de escola mesmo, eles não faz nada dessa maneira, desse jeito. Normalmente eles pegam uma bola, jogam lá pros alunos e deixam os alunos mandar na aula. Os professores do Segundo Tempo criam atividades lúdicas, atividades... adaptam atividades, e uma maneira muito peculiar do professor do Segundo Tempo dar aula porque são aulas diferentes, motivantes. No começo os alunos têm uma certa resistência, mas quando eles veem que é bacana, que é gostoso participar... eu desprendi muito porque eu tinha uma visão de professor de educação física dessa maneira. Pegar a bola, jogar a bola lá e ficar lá esperando dar o horário. Mas aqui não, aqui é de outra forma, os professores participam, tem todo um planejamento, as aulas, tem o objetivo das aulas, tem toda uma estrutura antes. Tem que planejar antes pra fazer uma aula produtiva. E, às vezes,

por outro lado, também é subjetivo, igual já foi falado, o que ela deu pra mim dá pra você. Do esporte você já vai pro lazer e vice-versa.

CN2 - Que é um problema.

CN2 - Mas eu acho que o intuito do programa Segundo Tempo, além de trabalhar o esporte educacional, ele tá ligado mesmo ao lazer, exatamente pra ocupar o tempo desses meninos, que a grande maioria dos nossos alunos tá numa área de vulnerabilidade social. Então de uma certa forma, eles gostando das atividades e tentando reproduzir no tempo livre deles, eu acho que ajuda nessa parte. Porque aí em vez deles estarem fazendo alguma outra coisa que, de repente, não seria tão bacana pra vida deles, eles tão fazendo alguma atividade que eles gostaram e que foi prazeroso, que eles tão usando o tempo livre deles. Então eu acho que o Segundo Tempo traz isso sim. Eu acho que anda junto mesmo, o lazer e o esporte. Assim, a gente consegue fazer essa união das duas coisas.

CN7 - Por ser um programa social, eu acho que nem todas as crianças têm tanto acesso assim ao lazer, como outras têm, aí elas vão lá no Segundo Tempo e descontraem, tem o momento de lazer deles, eu acho que o programa abraça muito esse lado lazer deles mesmo.

SPR - Ok. Pessoal, queria agradecer a participação de vocês. E eu prometo, olha, vai chegar no e-mail de vocês, mas não vai ser amanhã, isso vai chegar no meio do ano que vem. Porque eu tenho um ano, eu tenho seis meses pra transcrever as entrevistas que é muita coisa. Então no meio do ano que vem mais ou menos chega, e daí a um ano mais ou menos eu mando outro documento. Então um dia vai tá a surpresa lá no e-mail de vocês.

CN6 - Agora se o e-mail for alterado.

SPR - Ahn?

CN6 - Se o e-mail for alterado.

SPR - Ah, não, se o e-mail for alterado... eu posso... ó, as meninas têm meu e-mail aqui, a maioria do povo tem, mas eu deixo meu e-mail pra vocês também. Que é até fácil de me achar. Meu nome é Sheylazarth. Se vocês colocarem no google já aparece a minha dissertação tem o meu e-mail também, eu tenho Facebook, tá com esse nome também, então qualquer coisa é só encaminhar.

CN6 - Não é difícil de achar não.

SPR - Não. Não é.

[falas sobrepostas de conversas de encerramento e despedida]

[00:30:46] – Fim.

## **Entrevistas semiestruturadas**

### **A - Gestora do EAD**

SPR – Sheyla

V – GESTORA DA EQUIPE PEDAGÓGICA DO CURSO EAD DO PST

SPR - Bom dia V, obrigada por ajudar nessa pesquisa. Eu ando pesquisando o PST pelo meu doutoramento aqui na UFMG. E eu tenho tentado pensar a formação dos coordenadores de núcleos do programa, como eles veem aprendendo a trabalhar nos núcleos, como eles se

organizam em torno de algumas temáticas. Eu já estive em campo entrevistando alguns coordenadores da região de BH, e um ponto frequentemente apontado por eles foi a educação a distância. E como eu não encontrei estudos e documentos sobre a EAD do PST, então resolvi me inscrever no curso de EAD do Programa, cursei o módulo do “Esporte da Escola”, fiz a formação presencial. No curso presencial os professores me disseram que existem mais de um módulo da EAD que eu não tinha conhecimento, e então eu senti a necessidade de conversar e entrevistar alguém responsável por esse sistema.

V - Sheyla, quem está te orientando aí na UFMG?

SPR - A Prof. Ana Cláudia Porfírio Couto.

V - Ela é do grupo do Helder? Do pessoal das políticas públicas?

SPR - Não, ela organiza outro grupo, GESPEL, que também estuda questões de políticas públicas e programas sociais. Mas quem me orientou no mestrado foi o Hélder, com temáticas da capacitação do PST, só que naquele momento não tinha o EAD com o formato de hoje.

V - Então vamos lá! Eu acho que vou poder te ajudar com algumas coisas. Nosso programa de EAD é uma ação que tem mais de oito anos e a parte pedagógica sempre foi uma preocupação, no sentido de como vai se organizar, como vão ser pensadas as questões estruturais pedagógicas. Não adianta nada existir uma proposta, uma diretriz, e não existir um encaminhamento, um plano pedagógico. Dentro do programa hoje a gente tem uma equipe pedagógica, nós somos dez professores da Universidade Estadual de Maringá, e, entre as equipes colaboradoras nos temos dezesseis equipes espalhadas pelo Brasil. Esses dados eu acho que você já tem, é só para pensar. Quem coordena a equipe pedagógica é o Professor Amauri Bassoli de Oliveira que é o coordenador geral, o professor Cláudio que é o vice-coordenador da equipe e eu coordeno o ensino a distância, então nós temos um curso de formação continuada.

Bom, tendo esse desenho, como acontece a chegada do EAD no PST? Ele veio inicialmente em 2012 com uma necessidade de atender uma demanda do Mais Educação. Era só uma proposta de qualificar e capacitar minimamente com saberes, conteúdos, e conhecimentos o que se tem de possibilidade pedagógica de se trabalhar nas escolas. Isso em 2012, nesse primeiro início. Mas aí olha o que aconteceu!

A EAD precisa ser trabalhada de maneira mais contínua, de maneira mais dedicada, senão o processo não dá certo! Então como era uma parceira com o Mais Educação, como as pessoas estavam entrando sem saber para onde iam, o curso não teve muito resultado. Então eu fui chamada, porque antes era só um professor instrumental, aquela pessoa assim: está aqui o material, está aqui o fórum e faça o que você quiser. Pedagogicamente falando é o mesmo que chegar na aula e dizer: “Tá aqui os slides”!

Primeiro, existia uma demanda de capacitação desses professores da parceria com o Mais Educação, onde não haviam muitos professores e nem todos tinham formação. Uma sucessão de fatos. Então eu fui convidada pelo professor Amauri, por já ter uma história com a Educação a Distância, e defender a ideia de que temos que romper com alguns paradigmas, e aqui o de que “educação boa é educação presencial”. E que a EAD é ruim, porque ela é difícil, porque ela não acontece. Isso é o mito. Isso é um mito porque se a gente for pensar na história da EAD a gente percebe um início da educação por cartas, então a gente entende que a EAD foi uma possibilidade de fortalecimento dos conteúdos pedagógicos.

Uma reclamação constante era a de que, as capacitações. As capacitações alteraram ao longo da história. Primeiro eram capacitações que aconteciam durante quatro dias, todos presenciais, depois passou a ser por videoconferências, eram dois vídeos em que se ia lá (nas cidades conveniadas) passavam os vídeos que um especialista da área gravou. Então por exemplo: O Professor Pablo tem um capítulo do Livro, ele gravou um vídeo. A EC – Equipe Colaboradora, ia em loco passava o vídeo e pronto, e depois ia para nos momentos de práticas, mas os momentos de práticas eram só a tarde, era pouco tempo. Sempre havia reclamações sobre a

necessidade de se alterar os tempos das práticas. Mas como se altera o campo da prática se não tem uma discussão do campo teórico?

É necessário pensar sobre a teoria também. As pessoas precisam romper com esse paradigma também, quando se pensa no trabalho com o esporte educacional as pessoas chegam no campo e trabalham uma escolinha de dança, ou uma escolinha de futebol ou vôlei. Porque a pessoa faz isso, em minha opinião porque ela não tem esclarecimento teórico sobre o que é o esporte educacional proposto. Não existe formação continuada.

Especialmente no campo do Esporte educacional, que é pouco trabalhado nas universidades, pouco trabalhado na formação inicial. Nos últimos dez anos a gente tem um avanço no campo do esporte educacional, mas ele não tem tanta efetividade no que diz respeito à conceitos, de consenso, de formas de apropriação. As pessoas dizem assim, “eu trabalho com o esporte educacional como método para a competição”, não é assim que caracteriza. E aí a gente sempre teve muito essa preocupação de trabalhar dentro dos princípios metodológicos, de buscar um esporte educacional com qualidade, enfim.

Efetivamente de 2013 para 2014 a gente tem a inserção do PST Padrão no processo de capacitação. Em 2013 tivemos em torno de 500 participantes. Eu acho que vai sair um artigo, senão já saiu na revista Motrivivência, tem um artigo meu com a Camila o Amauri e a Ana. Vai ser legal para você dar uma situada. E vai sair um capítulo de livro sobre a formação Continuada do PST , agora até o dia 30 de janeiro, talvez te ajude nesses números e dados.

Então em 2013 a gente tem esse momento e a EC recebe a ordem de inicio, (essa ordem de inicio é a autorização para que a capacitação aconteça), a EC começa essa parceria (Você sabe o que é a EC?)

SPR - Sim, sei.

V - Então em contato com a parceira a EC decide o que vai fazer. Exemplo: Nós vamos fazer vídeo conferencias, ou a gente vai fazer só presencial e depois o EAD, ou a gente faz o contrário. A EC faz esse direcionamento. Isso tudo aconteceu em 2014, basicamente nesse modelo, nos começamos a receber um retorno muito positivo desses coordenadores que fizeram o curso em 2014. 2013,2014 inteiro, dizendo dessa importância e como havia melhorado. Em 2014 nós tivemos 2000 capacitações, coordenadores sendo capacitados através do ensino a distância. Mas nesse numero (de 2000 capacitações) nós temos professores e monitores, todos do PST e do Mais Educação do Esporte da Escola.

Por isso que é assim, existem coisas diferentes.

Se você entrar na nossa plataforma, você teve acesso como aluna, mas se tiver uma visão ampliada como nossos administradores e nossos tutores, eles tem acesso a vários tipos de curso.

Depois de 2014 nos tivemos com esse numero (de 2000 capacitações), e como a avaliação final dos participantes foi melhor, então agora vamos formar o curso oficializado. Então foi feito uma certo nas diretrizes que os cursos de capacitação fossem realizados em um primeiro momento via EAD e no segundo momento presencial.

Então, você fez o curso do Esporte da Escola que é a plataforma aberta, é pra quem quiser, quem tem interesse, enfim.

SPR - Não. Só esclarecendo. Eu fiz o curso através da Secretaria de Esporte de BH.

V - A você fez através da Prefeitura de BH, achei que você tivesse realizado o curso na plataforma aberta.

SPR - Não, eu nem sabia que tinha uma plataforma aberta, para todas as pessoas.



V - Então, mais uma informação importante. Os professores em escolas, que trabalham nessa área da educação podem fazer. Os cursos de formação continuada dentro do PST, a partir de julho de 2015, passaram a ter outra estrutura.

A gente tem um primeiro momento, de duas a três semanas de capacitação no EAD, onde eles trabalham basicamente as questões do Livro Branco, que é o livro Fundamentos do Programa Segundo Tempo. A partir dessas duas ou três semanas, eles tem uma indicação de fazer esses dois dias de presencial. Nesses dois dias de presencial eles vão trabalhar a prática mas já tem esse conhecimento prévio.

Ele já frequentou o módulo, ele já viu sobre planejamentos, ele já discutiu os assuntos. Porque, por mais que a pessoa não leia o capítulo inteiro, ela teve uma discussão no fórum, e os fóruns são mais para instigar a pensar. Quando se chega ao fórum o participante diz: “olha, eu já vi esse conteúdo!”. E quando ele chegar na parte prática o assunto não vai ser uma novidade.

A diferença que a gente tem nas capacitações é que a gente tem dois tipos de capacitações basicamente que acontecem. Existe a primeira capacitação, que é quando o convênio é capacitado pela primeira vez, que é a partir da sua ordem de início, então ele vai ser capacitado pelo livro Branco. E aí, em 2015 a gente teve essa novidade que foram os cursos de formação continuada, e a gente oferece os cursos para aqueles convênios que já fizeram formações anteriores. Esses convênios as vezes já estão com um ano, um ano e meio de execução, e nesse processo já renovaram o coordenador, o RH já foi substituído, então a gente oferece a segunda capacitação. Nessa segunda capacitação aí a EC delibera se o curso vai acontecer só com o uso do material, que é a coleção Práticas Corporais, ou se vai ser o apanhado do livro branco mais a coleção práticas corporais.

Então basicamente esse é o desenho de como se dá e como se constitui.

E o que a gente tem visto nas avaliações, pois a gente tem uma avaliação dos coordenadores individuais que ele vai preenchendo e a gente vê se o tempo de resposta foi grande, teve contato com o tutor etc. E você pode perguntar: mas porque vocês querem saber sobre isso? E a gente quer saber se há interatividade, se o sujeito que tá fazendo o curso está realmente aproveitando. Então a gente tem casos de coordenadores que mandavam só suas postagens e isso é um meio de socializar o que as pessoas estão fazendo.

Por exemplo, o convênio de BH é um convênio que tem mais de 95 núcleos se eu não me engano, você acha que esses 95 coordenadores socializam o que há entre eles? Então qual a probabilidade? Tem as reuniões de coordenadores, a gente sabe, é um convênio muito bom, mas existem essas peculiaridades. Então a gente começou a perceber nas pessoas, que são os coordenadores e monitores, uma maior efetividade de buscar esse tipo de capacitação.

E com relação as ECs foi algo muito importante, porque chegou um determinado momento que as ECs não querem mais fazer só a capacitação presencial. Então eles entram em contato pra gente fazer a primeira etapa. E porque essa primeira etapa é importante?

Porque o sujeito chega lá e ele não vai receber o material na hora, não vai manusear na hora, porque, por mais que o Ministério tenha o cuidado de encaminhar o material antes, de organizar o material antes, nem sempre o coordenador geral do convênio encaminha. Deixa pra entregar o material na hora da capacitação. E aí ele recebe uma gama de livros importantes, mas que ele vai ter acesso naquela hora. E aí ele está com o livro na mão, está ouvindo alguém falar e fica difícil fazer uma interlocução. E essa parte a gente conseguiu sanar, pois, quando a pessoa vai para a capacitação presencial ela, minimante, teve contato com cada conteúdo. Ela já teve essa estrutura.

Bem, como se dá a estrutura de organização das capacitações?

Tradicionalmente falando, a EC tendo essa noção de quando teve início para essa capacitação, entra em contato com o convênio. E então a gente faz uma parceria, hoje o PST tem uma equipe

de tutores e as turmas são formadas com no máximo trinta alunos por tutor, então, a cada trinta alunos a gente tem mais um tutor. E aí dependendo da demanda são designados os tutores se têm trinta um tutor, tem de quarenta a sessenta dois tutores. Porque se a gente tem uma turma de 120 alunos com um tutor alguém vai ficar sem uma resposta, então esse é um cuidado que a gente tem. Só que a EC não se exime do processo, ela não sai de cena, ela é parceira. Tem um avaliador responsável da equipe que entra, que faz uma pesquisa, que vê os fóruns, porque quando chegar na parte presencial ele teve um contato. Então estruturalmente é assim que acontece, a gente acaba tendo uma rede de pessoas envolvidas nesse processo de formação.

SPR - Então os conteúdos que vocês colocam no site, que vocês disponibilizam, fazem aquela trama de perguntas para que eles entrem no fórum e debatam sobre aquelas temáticas, porque eu reparei que nos fóruns tem assim: fórum do tem lazer, fórum do tema gênero. Então, essas temáticas já são definidas pelo próprio Ministério através da gerencia do Amauri?

V - Isso. Vamos só deliberar algumas coisas. Você tem algum roteiro? Porque eu fui falando algumas coisas, fui te localizando, mas se vc tiver algum roteiro a gente segue.

SPR - Não não. Está ótimo é isso mesmo. Eu só vou acrescentar algumas perguntas caso tenha dúvida.

V - Então quanto a escolha dos conteúdos que você perguntou. Primeiro, o processo de Capacitação e formação continuada do PST, ele se dá a partir das diretrizes de trabalho. Que são as diretrizes que estão de acordo com o edital. Hoje a gente tem um edital aberto, que é um edital para 2016 que já tiveram mudanças em relação as diretrizes passadas. O que acontece com BH, por exemplo, que está no edital 2012, 2013 não sei. BH responde a essas diretrizes. Basicamente nessas diretrizes, o processo dividido nessa capacitação inicial com determinados sujeitos, vão se dar em que conteúdos? São os conteúdos propostos como mínimos a serem trabalhados como conhecimento. Como se fosse uma base comum à todos os convênios. Por isso a gente usa o livro Branco que é base. O livro Branco ele é a base de sustentação. E a coleção sobre práticas corporais é um livro que trabalha sobre esporte educacional que também é base pra gente pensar exatamente isso: Olha ele já conhece a fundamentação, agora a gente pode dar um algo a mais.

E como se dá a escolha dos fóruns? Cada fórum é elaborado pelas EC a partir da necessidade do convênio, entretanto as temáticas são comuns. Então se você navegar em um curso da EC do Rio Grande do Sul, ou do Rio Grande do Norte, de Natal, de Manaus, ou a equipe do Paraná, ou a equipe de Minas e você vai ver a centralidade dos temas vão ser: planejamento; questões de gênero; questões de pessoas com deficiência; ao lazer. Tem uma questão sobre o esporte de marco, quando faz a capacitação! Tem o esporte de marco, mas dentro do esporte de marco você vai perceber no fórum que a questão inteira vai dizer assim: Como se dá o planejamento, as orientações, a organização. Mas o tema é esporte de marco e dentro dele nós temos o planejamento de aula, a estrutura do plano de aula.

Então, minimamente é essa estrutura que vai acontecer em todos os convênios. Essa deliberação dos conteúdos é uma deliberativa pedagógica que atende as diretrizes. Mas e se o convênio quiser trazer uma discussão sobre esportes paraolímpicos? Pode trazer, mas vai trazer também a primeira discussão sobre como trabalhar a deficiência. Na região de vocês é muito forte trabalhar com determinada modalidade esportiva, tudo bem! Pode trazer um fórum sobre isso, os conteúdos básicos não são uma delimitação para o que a mais, mas para mínimo sim. Então todas as capacitações elas precisam minimamente ter passado por questões do esporte educacional, questões de planejamento, organização e sistematização dos conteúdos, são sempre essas questões que serão perpassadas nos fóruns.

E aí, acho que você percebeu também que dentro da organização do próprio curso que existem o fórum e as questões.

SPR - Sim.

V - Porque que a gente entendeu que seria importante colocar questões objetivas? Você viu também que você pode responder 325 vezes (brincadeira!). Eu erre eu posso responder de novo. Vamos imaginar assim: A Sheyla leu o conteúdo, ela sabe responder porque é tudo muito simples. Mas, existem pessoas que não leem, que não tem conhecimento sobre o conteúdo, então, quando se faz aquela perguntinha, de alguma forma ele está lendo o conteúdo do livro. Então esse foi um ponto que teve grande discussão entre o grupo, alguns achavam que basta ter o fórum de discussão, e aí nos chegamos ao entendimento de que não. Existe o espaço onde as pessoas vão dar sua opinião podendo ou não ser a partir das diretrizes pedagógicas propostas. Agora como eu vou forçar você a ler um tópico de planejamento, um capítulo de planejamento? Eu não posso forçar! Eu posso ver se vc baixou o material, posso ver se vc baixou o vídeo, mas se vc leu o material, isso nem no presencial a gente consegue. Pois o sujeito pode estar sentado olhando pro livro e pensando o que ele vai fazer no dia do carnaval. Então se ele tem que responder esse questionário, ele tem que ler um pedacinho desse tópico, sem a obrigatoriedade da gente dizer assim: Olha você tem que ler. Porque a nossa ideia não é a de que se ele acertou 5 questões ele vai ser aprovado, errou 8 ele é reprovado, não. A gente tem uma ideia, primeiro de que já está na proposta do PST a questão avaliativa.

A avaliação não se dá pela quantificação numérica dos resultados, mas ela se dá pela participação desse sujeito, pela qualificação desse sujeito. Ou a gente olha lá no núcleo está tendo uma participação, como está o trabalho desses coordenadores, desses professores, como a gente olha isso por nota? Olha pro cara reprovar é porque ele não fez nenhum fórum e ele não fez nenhuma atividade. A avaliação do curso a distância ela vai se dar pelo mesmo processo do esporte educacional, porque a gente adota essas características, participativo, autonomia. Ele tem autonomia para participar de todos os fóruns, ou entrar ali só pra ver o que aconteceu, porque também tem que ter essa abertura pro sujeito, porque não dá pra avaliar se ele sabe menos. Eu posso ter uma discussão muito aprofundada, ou pode ser só um “eu concordo ou discordo”, pois eu não me sinto a vontade em falar. Então você pode se sentir muito a vontade em conversar com alguém, então você vai continuar essa conversa, ou você pode simplesmente não dizer nada e não ter uma participação efetiva. Então por isso que o processo avaliativo da EAD e das capacitações presenciais vão ser no sentido de participação mesmo. Porque na capacitação da etapa presencial ele tem que ter 75% de presença no mínimo, é o que está nas diretrizes. Então a gente entende que ele tem que ter 75% de presença dentro do ambiente virtual.

Então ele teve 75% de acessos, ok. Mas pra ganhar os certificados, tem que fazer as questões. Não é que ele vai ter uma nota, mas se ele não fizer minimamente a participação nos questionários a gente não consegue ter esse direcionamento de que ele teve 75% de participação. Esse é o critério que na gente adota. Mas não é um critério por nota, não é um critério quantificado.

Com relação aos resultados, como eu já disse a gente teve o relatório de 2014, o relatório de 2015 deve sair em fevereiro, é o relatório final das capacitações. Então em fevereiro você já tem esses dados, você pode fazer uma solicitação para o Ministério, não tem problema nenhum. Nós tivemos mais de 1000 capacitações de agosto a dezembro. E agora que a gente tá tabulando os dados que a gente tá tentando ver de ter uma importância significativa em relação a esses sujeitos participantes, foi perceber que eles conseguiram, de uma maneira ou de outra, levar para as práticas cotidianas de seu núcleo aquela vivência mínima que eles estão tendo. Porque a gente não quer em nenhum momento dizer assim: Ó nós vamos mudar tudo! A gente vai revolucionar. Não, não é isso! Mas a gente está dando a possibilidade do sujeito conhecer um pouco mais, a ter a possibilidade de estudar sobre esses conteúdos, esses saberes, o que ele está fazendo. Então esse é o pressuposto básico.

SPR - Outra questão, dos conteúdos que vocês trabalham tem um que me interessa mais, que é o lazer. Inclusive meu doutorado é no lazer. Então minha busca vai no sentido de saber como vocês do EAD lidaram com o lazer pra transformá-lo em distância naquele formato disponibilizado? Como vocês tiveram as ideias pra transformar, eu vi que tem o vídeo, tem as

avaliações, o fórum, percebo que ele inclusive foi a primeira temática de trabalho que apareceu no curso que eu fiz. Eu não sei se é assim pra todo mundo. Ela é uma temática que raramente está em primeiro plano e esse fato me chamou atenção. Então como se dá a ordem de locação desses conteúdos? Essas escolhas se dão pela EC, como funciona isso?

V - Bom vamos lá, sobre os materiais primeiro. Os materiais (os vídeos, os slides, os fóruns) forma construídos pelos autores da área de lazer, a gente faz todo suporte, (claro!) a gente dá o direcionamento, mas, ai no caso, da organização dos conteúdos a EC vai organizar qual o primeiro fórum, qual o segundo fórum, de acordo com a necessidade que eles percebem no convênio. Esses conteúdos todos vão aparecer em todas as capacitações, mas você pergunta como esse foi o primeiro a aparecer em BH? Porque o professor Duda quando foi fazer o planejamento, o Coordenador da EC daí, ele tem o cuidado, porque a gente tem muito isso, a preparação para acontecer o curso de capacitação. Então eles apontam nas visitas in loco o que foi percebido? Qual a maior fragilidade dos professores e dos monitores? Qual a temática eles tem dificuldade? O que se confunde? Então por exemplo, lazer pode ser trabalhado na escola dentro do PST, nas atividades do núcleo. Não, não pode, porque não pode isso? Então a EC pensa vamos colocar esse assunto primeiro porque eles vão receber essa orientação. Assim como acontece em alguns cursos que o primeiro tema foi deficiência., porque foi constatado professores com muito anseio, com muita dificuldade. Então a temática foi colocada de cara para tentar minimizar.

Claro que assim, o prazo é do administrador, pois essa é uma questão de alguns pressupostos dos cursos da EAD. Os primeiros temas são aqueles que os alunos vão mais empolgados, eles acabam se dedicando um pouco mais. Então a gente opta por colocar como primeiro tema aquele que ele apresentou uma debilidade maior no trabalho. Não que o convênio não trabalha, mas foi o que as ECs perceberam que os monitores e professores tem uma dificuldade em amarrar um trabalho nesse sentido.

SPR - Entendi. Muito legal isso né V! E essa relação que vocês tem com as ECs é com cada equipe particularmente. Ou seja, são 16 equipes, eles escolhem as temáticas dos convênios, orientam as temáticas, e é nessa conversa com as equipes que vocês montam os módulos de cada convênio?

V - Isso.

SPR - Então para esclarecer, cada convênio tem um módulo diferente do outros convênios no Brasil.

V - Não. Tem só uma organização diferente. Os conteúdos, vídeos, questionários (de questões objetivas) é o mesmo para todos. A EC faz o que? Ela organiza, porque depende da realidade, pois a gente não pode dizer o que fazer. De repente existem convênios que não tem problemas nenhum de trabalhar com lazer ou pessoas com deficiência, mas tem um problema com gênero. Então, tem essa questão da padronização e da regionalidade enfim... O que faz a EAD ficar diferente são os fóruns. Mas ai, claro, a EC faz os fóruns do tema, escolhe que vai trabalhar quatro fóruns. Depois eles passam para a Equipe pedagógica, no caso pra mim que sou coordenadora dessa parte pedagógica dos cursos à distância. Então eles me encaminham o fórum e dentro do fórum eles vão destacar o que de tema se quer trabalhar nesse fórum. Então se quiser articular lazer, planejamento e gênero pode ser um fórum sem problema nenhum. Mas ai eles já fazem também as indicações das respostas, “eu espero que os coordenadores e monitores falem isso... falem isso... e falem isso”! Então a gente faz uma reunião, a equipe de tutores junto comigo e a gente avalia se esse fórum atende. Então os tutores trabalham antes percebendo se o fórum responde ao desejado. E algumas vezes a gente entra em contato com a EC e diz: Olha esse fórum tá legal, mas o que você propôs não tá alcançando, vamos colocar alguma coisa do livro, vamos remeter a uma ideia. Então a gente faz essa parceira e ai a gente dispara a abertura do curso. Então existe um momento de preparação para essa formação. Por mais simples que a plataforma, o ambiente virtual do PST padrão seja, tem toda uma organização. Primeiro que tem que ser simples porque ninguém entra mais que duas horas

semanais, e o curso foi preparado para que se o sujeito ficar na plataforma do curso durante quatro horas, pra ele assistir todos os vídeos, filmes, os temas, fazer os fóruns e fazer as questões objetivas, ele precisa de quatro horas de curso. Se a gente distribui esse tempo em três semanas ele precisa de uma hora e meia. Se ele quiser fazer tudo no sábado ele mata o curso, não tem problema! Porque a gente não vê que o curso tem que ser algo de ... determinação, mas sim de construção. Então o sujeito tem essa liberdade de autonomia. E a gente sabe que cada convênio tem que atender para uma determinada especificidade. E é por isso que é sempre assim, reforçando o que eu disse, o conteúdo central, o cerne da discussão vai ser sempre a matriz pedagógica do curso, o que está nos dois livros (livro branco e livro de práticas), mesmo porque não são só esses dois livros... Você já entrou na página do memórias lá no site do PST? É uma infinidade, e a gente não vai conseguir trabalhar aquela infinidade, a gente vai mostrar caminhos pra que eles possam procurar. Então, se todos trabalharem, minimamente, a coleção de práticas corporais na formação continuada e na primeira capacitação o livro branco, ele pode, pelo menos um pouquinho, mudar a prática dele. E a grande necessidade que a gente tem visto também é que essas pessoas, esses monitores e coordenadores de núcleo estavam ficando soltos, perdidos, sozinhos. E aí o cara só vai lá e faz a avaliação, vai lá e avalia, diz se está bom, se não está vamos definir... e vai embora. Agora, quando ele tem esse momento, você passa três semanas, são duas semanas dependendo da realidade, pois se tiver tudo apertado no convênio, só resta duas semanas até o presencial. Então esse momento para eles falarem, e eles querem falar.

O coordenador de núcleo ele é um sujeito que precisa ter voz. Então quando você permite que ele tenha a voz na ação, há transformação, pois há uma possibilidade de coparticipação. Quando ele se sente um sujeito integrado ao processo a mudança vai se dar “in loco”, lá na prática cotidiana dele.

Eu, até por curiosidade queria saber um pouquinho do que os coordenadores falaram pra você, o que eles acharam, porque as vezes é tudo muito... impessoal. Existe ainda uma estrutura muito grande de hierarquização de saberes e conteúdos. (E eu to vendo uma mocinha linda ai atrás, gente, tem um bebe ai também. Conversas sobre filhos no doutoramento)

SPR - V, retomando, eu tenho que analisar os dados com mais cuidado, mas só pra você entender eu frequentei quatro convênios. O da cidade de Sabará, Belo Horizonte, o de Betim e Contagem. Em Sabará eu só organizei um grupo focal com os coordenadores; em BH eu acompanhei uma coordenadora de núcleo na formação em serviço, e fiz o grupo focal com os coordenadores de uma regional; em Contagem eu participei da capacitação presencial e fiz grupo focal e entrevistas após a capacitação; e em Betim eu vou semana que vem, e vou colher questionários e entrevistas. O que é legal nas entrevistas é que os dois pontos aparecem, pessoas que acham a formação muito importante e pessoas que acham desnecessárias. A EAD foi um ponto que apareceu em todos os convênios e me levou a fazer essa entrevista com você.

As conversas com os coordenadores sobre a EAD tiveram pessoas com posições diferentes também. Uma coisa que eu reparei é que não basta vocês planejarem aí a capacitação em EAD e eles receberem lá, porque tem intermediação no caminho, e o modo que chega aos coordenadores pode ser doloroso. Em todos os convênios um dos pontos foi que era obrigatório e as pessoas não tinham tempo. E por vezes existem relatos que a coordenação geral do convênio conecta o curso a permanência no trabalho de coordenador de núcleo. O que por vezes foi entendida como ameaça pelos coordenadores de núcleo.

V - É legal saber isso, porque é uma novidade, mas eu nem fiquei surpresa. Porque nós temos o contato com o coordenador geral e o coordenador pedagógico, a interlocução se dá com esses sujeitos, e aí, nós não temos ingerência em como isso vai se dar, entende? Isso já é uma questão, porque eles não podem dizer “faz quem quer”. A ideia inicial era essa, disponibilizar uma plataforma pros convênios e antes de um curso presencial vocês faz porque você tem interesse, porque você quer aprender. Se as pessoas dissessem “eu quero aprender”, nas suas horas de

planejamento você pode usar as suas quatro horas de planejamento para fazer o curso. Essa é a informação passada para o coordenador geral e o coordenador pedagógico.

Muitas vezes a gente escuta assim: “mas professora, pode deixar que a gente vai fazer eles participarem sim”. Tanto que quem inscreve os participantes para o curso é o coordenador geral e pedagógico, eles mandam uma planilha com o nome. Porque o que a gente entende nesse sentido, olha se eles querem fazer vamos lá! Mas muitas vezes eles inscrevem pessoas e as pessoas nem sabe que estão inscritas. E aí a gente tem que entrar em contato com as pessoas e dizer: “olha, você tá inscrito no curso, você tá sabendo?”. E as pessoas nem estão sabendo, mas isso não acontece num percentual alto. 20% se a gente for quantificar, é esse aproximadamente o número de vezes que entramos em contato com as pessoas que não estão sabendo. Isso que você está me falando é um dado importante pra gente pensar nas estratégias de ação de convite para as primeiras mensagens até.

Eu estou pensando aqui como isso influencia, porque tem aquele sujeito que é assim, ele não faz nada a distância, não faz nada presencial, não faz nada de jeito nenhum. Mas também vai ter aquele cara que quer participar que tá gostando, mas ele pode pensar em não fazer o curso, ele acha legal, mas ele não é obrigado. É, a gente tá num processo de mudança e transformação.

E a gente ainda tem uma especificidade que é assim: as pessoas mexem muito no computador, no facebook e whatsapp, passa a ter uma cara de “Educativo”, já não presta! Não sei se você entende isso que eu to falando, mas a gente tem muitas dificuldades com as pessoas em acessarem, elas perdem senha. Aí você procura as pessoas no facebook, e entra em contato lá, a pessoa é rápida em responder, porque existe essa diferença: a obrigatoriedade. Então você conecta um certificado que pode contar pontos na graduação. Pois é, a gente tá nesse processo de mudança.

SPR - V, muito obrigada pela ajuda. Pelas respostas e pelas reflexões. E se você quiser dizer mais alguma coisa é só falar.

V - Eu acho que todo processo de formação não é a perfeição. Eu vou te parabenizar pela pesquisa, fazer pesquisa que vai a campo não é fácil, mesmo você indo lá “in loco”, ter a disponibilidade das pessoas não é fácil, mas é um processo necessário. É muito fácil você pesquisar só as diretrizes... você e seu computador num escritório. Você tem que sair de dentro da bolha. O que eu acho interessante de te dizer é que é um processo que está iniciado (falando do EAD do PST) e que bom que tem pessoas olhando para esse processo. Que bom que tem pessoas se importando assim como nós aqui. Porque a gente se preocupa tanto com a formação continuada que a gente não quer que o sujeito vá lá fazer por fazer. A prática pela prática. Então, 100% a gente não atinge nunca, mas se a gente atingir um grupo pequeno já está de bom tamanho, pois esse 1% vai trabalhar com 30 alunos, trinta alunos que vão olhar para o esporte e pensar diferente sobre essa prática.

E a gente tá aqui tentando fazer algo diferente.

Me coloco a disposição se você precisar de outras informações, de coisas mais específicas, pode me colocar que estarei a disposição. Sucesso.

SPR - Obrigada.

## **Entrevista com a Coordenadora de Núcleo Contagem –ENTCNC1**

*SHEYLA - SPR*

*COORDENADORA DE NÚCLEO DE CONTAGEM 1 – CNC1*

*PARTICIPANTE TAMBÉM COMO CN2 NO GRUPO FOCAL DE CONTAGEM*

CNC1 - Aí depois do outro horário, aí ele falou assim: "de oito até as onze" e eu não tinha e na verdade esses meninos era pra tá segunda e quarta de 15 às 17 só que o pai não pode...

SPR - Ai ele atrasou.

CNC1- Aí ele chegou e pediu pra ver se deixava, aí eu falei: "não, mas eu não tenho ninguém nesse horário, vai ficar só os dois", que aí meio que desmotiva um pouco, aí ele falou: "ah, mas eu trabalho [ininteligível - 00:00:25] as duas horas e a mãe chega três e meia, é complicado, aí eu ainda virei e falei: "não, então por enquanto deixa os dois, mas a escola está de greve, então não dá pra ficar divulgando pra chamar aluno", que aí eu vou tentar montar uma turma da idade mais ou menos deles agora pra esse horário também, porque os outros são os maiores.

SPR - Mas que também não tá naquele de poder trazer, né, CNC1.

CNC1- Aí eu falei, ah, deixa eles aí, aí ele ainda... "meu pai ainda falou comigo assim: que horas acaba o curso? Eles podem ficar aí até quatro horas?", aí eu falei: "olha, até quatro horas", eu falei: "eu vou estar dando outra aula e tal", o pai é tão doido, "ah, ele não pode usar aquele canto enquanto você tá dando aula não?", aí eu falei: "não", "ele não vai ficar no parquinho não?", eu falei com ele assim: "ó pai, eles vão ter que ficar sentadinhos aqui na quadra, infelizmente, porque eu dando aula, eu não consigo ver o que que eles estão fazendo, seu eu libero o parquinho e tô entretida na aula aqui, se um deles cair e machucar eu não vou ver e a responsabilidade é minha", eu falei: "e outra, o clube também não permite a gente ficar liberando o parquinho fora do horário", tentei contornar, então aí ele falou: "então ele não pode ficar brincando naquela quadra ali não?", eu falei, gente..., ele não entendeu que eu tô dando aula e que eu não posso [falas sobrepostas - 00:01:41], tipo assim, dar uma bola e se vira nos trinta enquanto eu tô dando aula, eu ainda falei com ele aí assim: "olha, é muito complicado, porque os meus alunos têm quinze anos, quinze, dezesseis e eles são bem grandes e eu vou usar as duas quadras", porque agora eu tô fazendo futevôlei com eles e eles estão adorando e depois eu faço futsal na primeira aula e a gente tá fazendo um futevôlei, depois eu libero o futsal pra eles e tudo, aí vamos ver hoje o que que vai dar, aí diz ele que a mãe dele vai tentar chegar três e meia para buscar, ela vem [fala muito baixa - 00:02:12], eu falei: "não, tranquilo", porque é complicado, a gente tem que seguir as normas dos horários.

SPR - E eles estudam de manhã.

CNC1 - De manhã.

SPR - Aí eles vão quando o pai pega de manhã na escola, leva pra casa, eles almoçam.

CNC1 - Almoçam e vêm. Acaba virando uma situação de...

SPR - Tipo você é mais quebra galho do que se fosse vontade mesmo, né, CNC1, tenso isso.

CNC1 - Aí é complicado, aí eu fico pensando, ah, eu preciso ter a quadra, [ininteligível - 00:02:40], daí a gente fica com dó de não deixar vir mas aí a hora que deixa, o pai quer [?] tudo, aí não dá não, eu também não posso fazer isso não.

[Celular toca, conversa sobre modo avião, sobre mestrado, dúvidas sobre o que fazer o mestrado, sobre não falar outra língua, sobre concurso em Contagem com uma vaga, sobre ver concursos até que não têm a ver com a área porque quer estabilidade para depois correr atrás de coisa mais focada, concurso de Ibirité, sobre ter negado quatro vezes por ser a única que passou, foi a única que fez, só tinha ela na educação física, faz tudo que aparece, Nova Lima paga melhor que BH, Contagem que tem o melhor salário, pra 22 horas semanais é dois mil cento e pouco, depois que saiu não teve mais concurso, então, CNC1, vamos lá? [00:02:49 até 00:11:02]

SPR - Aqui, CNC1, a pergunta base mesmo que tem me levado a buscar vocês, principalmente você e o CNC2, é que no dia lá do grupo focal, você comentou que pra você o programa Segundo Tempo era um programa de lazer porque ele trabalhava no tempo livre das

crianças e aí eu queria entender em que momento da sua vida, se você consegue mapear quando que você aprendeu ou quando você formulou essa ideia, você consegue me ajudar a pensar nisso?

CNC1 - Sim, eu aprendi isso na faculdade, quando eu tive a disciplina de lazer na faculdade que a gente aprendeu que o lazer, tá associado ao tempo, o tempo livre e mesmo sendo um pouco subjetivo porque, tá, ele tem a ver com o prazer também, tem que ser uma atividade prazerosa, então isso me levou a pensar que o programa trabalha com lazer sim, porque os meninos vêm no contra turno escolar, eles não são obrigados a fazer atividade e os que estão e permanecem é porque gostam, então porque se gostam, de alguma maneira é satisfatório e traz prazer pra eles, as atividades e o lazer engloba tudo eu acho, porque aqui a gente trabalha valores, então tem aquele lazer tar ali pelo lazer, a gente consegue casar os dois aqui porque a gente tem normas e ainda aumenta a possibilidade deles fazerem essas atividades no momento da casa deles, na rua brincando, então a gente aumenta a possibilidade deles em relação às atividades que eles querem fazer no momento de lazer deles, mesmo.

SPR - Onde que você aprendeu por exemplo, a dar aula pro programa Segundo Tempo, o que que você avalia que te ajudou a trabalhar com lazer aqui?

CNC1- Ah, eu acho que os estágios que a gente faz na faculdade ajudam, embora os pequeninhos eu confesso que cada dia você aprende um pouquinho com eles, os alunos de seis, sete anos, e ah, com os estágios e a gente vai também, igual, a gente aprende as modalidades e tudo e o foco do Segundo Tempo não é o alto rendimento, mas isso a gente também aprende na faculdade que é a Educação Física Escolar, não tá direcionada ao auto rendimento e isso também não significa que a gente não precise ensinar as regras, os fundamentos, só que a gente não vai fazer aquela cobrança, isso já é uma coisa da formação acadêmica, que a faculdade inteira já foi explicando as diferenças pra gente e durante a prática a gente vê que realmente não tem necessidade da gente cobrar, é muito mais prazeroso, funciona muito mais quando a gente ensina os fundamentos e os alunos tentam fazer sem aquela cobrança de ter que ser perfeito e aí eles adoram e a participação é muito maior durante as aulas.

SPR - E na sua vida você já foi jogadora de algum esporte?

CNC1- Então, eu nadei muitos anos e aí eu disputava campeonato e fiz vôlei.

SPR - E contribui?

CNC1 - Ah, eu acho, igual, o vôlei a gente aprende na faculdade tudo, mas eu já tinha uma vivência maior antes porque eu fiz escolinha, só que a gente faz muita adaptação, porque eu fazia o de treinamento mesmo e na escola é muito diferente, então os meninos, dependendo da faixa etária, o tamanho vai influenciar, então você deixa segurar a bola, isso aí a gente vai aprendendo, adaptando durante a aula, eu brinco, falo que a gente não faz tantos estágios, principalmente na faixa etária dos menores, daí a gente vai aprendendo cada dia um pouquinho, a gente vai buscando, então eu sempre corro atrás, às vezes eu pego algum material, leio, aí eu falo, "ah, eu vou tentar adaptar", aí a gente vai tentando adaptar e vai vendo o que funciona e o que não funciona, porque eu não tenho muito medo de errar não, às vezes você pensa uma aula e aí a aula não funciona, dá tudo errado, mas aí você fala, o que que pode melhorar pra funcionar essa aula?, e aí você vai pensando e modificando e aí vai dando certo, vai fazendo as adaptações que dá, igual, eu não uso rede com os meninos menores, eu comprei um elástico e aí eu já coloco, eu não faço mais... porque quando você tem uma turma muito cheia, não dá pra você fazer um futebol ou um vôlei que são só seis na quadra, então aí eu já tenho uma alternativa que eu amarro um elástico de uma trave na outra, eu consigo fazer vários jogos de vôlei ao mesmo tempo, algumas sugestões dessas, eu aprendi na faculdade e aí na capacitação do Ministério que nós tivemos, eles também em algumas modalidades eles fizeram com a gente a parte prática e aí você vê várias possibilidades pra dar uma aula, então não precisa ser aquela tradicional, certinha o tempo todo não e a gente aprende isso na faculdade também em outras maneiras, adaptar material e eu acho isso ajuda muito.



SPR - E aproveitando, o que você achou da Capacitação do Programa Segundo Tempo que você passou por ela?

CNC1 - Então, a online, que a gente fez antes da prática eu achei ela bastante cansativa, extensa, eu até falei isso na outra vez, talvez a gente não tivesse tido um tempo muito bacana, porque igual, eu dobro, então eu trabalho em dois núcleos e aí, às vezes, eu tinha que fazer à noite e eu acho que eles podiam ter disponibilizado, às vezes uma ou duas vezes na semana no horário, pra gente conseguir fazer o curso com mais calma, porque a gente acaba fazendo correndo, porque ele é grande, então eu achei um pouco cansativo nesse aspecto. Agora, a parte prática eu gostei, tem umas coisas assim que... ah, eu gostei da gente formular aula e dar e aí eles dão a sugestão do que que pode melhorar ou qual outra alternativa, eu aprendi bastante, igual, a aula aqui de vôlei que eles deram lá eu vi um monte de possibilidades que eu não tinha pensado e que realmente funciona, eu achei que foi válido, ah, tudo é bom pra gente aprender, a gente sempre tira proveito de alguma coisa e eu achei que foi bacana assim, a parte teórica que eles falaram muito do PPN e tudo, eu achei que não ficou muito bom não, achei que podia ter sido de uma maneira melhor da gente entender, porque os colaboradores, cada um tinha um pensamento e, às vezes, defendia uma posição, ficou um pouquinho meio assim, mas aí deu pra entender, que cada um corrige um PPN, então, não dá pra seguir... não tem como seguir um padrão, porque não vai ter, o que um tá corrigindo, ele vai pensar de um jeito, de uma forma, o outro que tá corrigindo é de outro jeito. Então nesse aspecto eu achei um pouco confuso mas foi tranquilo, gostei, principalmente da parte prática.

[explicação sobre achar que as explicações já ficaram claras, que já falaram tanto que não lembra mais]

SPR - Você quer dizer mais alguma coisa?

CNC1 - Não, acho que não.

[FIM – 00:18:15]

## **ENTREVISTA COM O COORDENADOR DE NÚCLEO CONTAGEM –ENTCNC2**

*SHEILA – SPR*

*COORDENADOR DE NÚCLEO DE CONTAGEM 2 – CNC2*

*PARTICIPANTE TAMBÉM COMO CN4 – NO GRUPO FOCAL DE CONTAGEM.*

SPR - A ideia é um pouco você me contar principalmente a partir do conceito que você falou pra gente do Grupo Focal, que você acredita que o programa Segundo Tempo é um programa de lazer, porque ele trabalha, ele busca atender as crianças no tempo livre, essas crianças e tal. E eu queria entender onde que você aprendeu essa fala, esse discurso. Onde que você ouviu isso, como que você elaborou isso na sua cabeça? Em que momento especificamente você aprendeu isso.

CNC2 - Ah, sim. Não, Sheila, pois é, o primeiro contato que eu tive realmente com lazer e o que seria a definição de lazer, foi na faculdade. Que até então eu não tinha um conceito formado nem nada e aí foi onde eu li e também durante as aulas foi dito que lazer seria tudo aquilo que, seriam atividades das quais você gosta de praticar e você as pratica no seu momento livre, sem ter a obrigação com trabalho, com estudo. Então, assim, aquelas atividades que você procura e tem prazer nelas no seu momento que seria de repouso, ou ocioso no caso. E o Segundo tempo eu considero, foi tanto que a minha fala foi essa. Por quê? Os alunos mesmo estando, muitas vezes, no ambiente escolar, dentro da escola e alguns em praças e tal, tendo orientação de professor, mas os alunos, eles não são obrigados a participar do Segundo Tempo. Então quando eles vêm fazer a aula, eles tão no seu momento de lazer, eles tão ali porque eles gostam daquilo. Não é igual a escola que a aula de educação física é obrigatória, faz parte do currículo. O

Segundo Tempo não, não é obrigatório. Então, assim, se eles tão vindo é porque eles tão se divertindo tendo o seu momento de lazer ali.

SPR - Eu nem sei se eu te fiz essa pergunta, mas aí as coisas vão vindo na minha cabeça, CNC2, eu também vou reelaborando assim algumas coisas que você vai dizendo e que eu vou querendo entender um pouco melhor. E aí o que você vê então que é diferente, por exemplo, como que você acha que... você já atuou pela educação física escolar?

CNC2 - Não.

SPR - Ah, então você não sabe.

CNC2 - Eu trabalhei sempre com programa social.

SPR - Ah, entendi.

CNC2 - Como tenho pouco tempo de formado, então eu ainda não consegui ingressar na escola ainda. As oportunidades que apareceram foram programas...

SPR - E é um desejo seu?

CNC2 - Sim, pretendo também.

SPR - Entendi. Então fica difícil comparar também.

CNC2 - É, não dá pra mim fazer uma comparação assim.

SPR - Não, mas não tem problema não. E aqui, como que você aprendeu a trabalhar com lazer, CNC2?

CNC2- Ah, Sheila, foi mais com relação, com a prática mesmo. É leitura, um pouco de leitura, até pra adequar as atividades com a faixa etária, mas é praticando mesmo. Tanto que eu vejo uma evolução mesmo nas minhas aulas de quando eu comecei no Segundo Tempo pra hoje. E aqui... foi tanto que eu até comentei com você da dificuldade minha com os menorzinhos, e aí foi onde eu comecei a correr atrás e hoje as minhas aulas são melhores assim, já tô me adaptando a isso, entendeu? Então acho que o Tempo também contribuiu pra isso. Não só a questão de estudo, procurar e tal, mas a prática mesmo ajudou nisso.

SPR - O que na prática, CNC2? Você consegue...

CNC2 - Eu acho que mesmo a questão não só de como programar atividades que vão fazer sentido pra aquela faixa etária, pra maneira que eles pensam, até da maneira que eu vou passar pra eles, de como eu vou até mesmo falar, ou fantasiar, pra que eles consigam, dentro da faixa etária, do desenvolvimento que eles têm, que o objetivo é entender. Porque é muito diferente dos meus alunos na Funec, por exemplo, são alunos do ensino médio, então acaba que eu tenho, eu consigo, eu vejo essas duas partes. Que eu trabalho também no Segundo Tempo com ensino médio, e no Segundo tempo com alunos de seis anos, sete. Então são maneiras de abordagens diferentes que eu tive que, durante esse período, procurar entender um pouquinho mais.

SPR - E foi difícil juntar as crianças aqui da escola, por exemplo e lá da Funec, pra você organizar e formar o núcleo?

CNC2 - Aqui eu não tenho como te dizer porque quando eu vim pra cá o núcleo já tava construído. Eu cheguei aqui em março e tinha uma professora aqui, então foi ela que fez a captação e tudo, então quando eu cheguei aqui já tava estabelecido, eu só dei sequência no trabalho. Agora, na Funec foi mais complicado, assim. Primeiro por ser, por lá ter o ensino regular de manhã e à tarde o técnico. Então os alunos, eles chegam na Funec 7 da manhã, ficam na Funec fazendo técnico à tarde, e o Segundo Tempo é à noite.

SPR - Nuh! Eles ficam três horários lá...

CNC2 - Sim, então assim... e aí foi onde eu tive que ir de manhã, porque o turno da noite, que é meu horário de aula, não tem aluno, então tive que ir de manhã passar de sala em sala, falando e explicando o que era o Segundo Tempo, qual que era as propostas das atividades ali. E por se tratar de alunos acima de 15 anos, a diretriz do programa ela fala que não necessariamente tem que haver um rodizio a cada determinado número de mês de modalidade, pode se montar turmas fechadas de esportes. E aí como eu já tenho uma vivência de basquete, que eu sou ex-atleta, então essa foi uma modalidade que eu cheguei com ela pra apresentar pros alunos. E aí também abri pra que eles... com modalidades que eles tinham interesse de fazer, pra que a gente fizesse basquete e as outras modalidades. E acabou que o basquete foi bastante aceito assim lá. Eu só tive um problema, tô começando a ter esse ano, com relação à quantidade de alunos porque tinha muito aluno do 3º ano. Então eles formaram o ano passado. E aí como lá na Funec...

SPR - E eles não podem continuar?

CNC2 - Não, porque muitos deles saíram. Tem alguns com 18 anos, então eles saem da diretriz, que é até 17. Então esses de 18 anos... e muitos formaram e estão fazendo faculdade à noite, então não tem jeito deles irem. Porque na Funec, igual, o que acontece? Tem muito aluno que não mora lá perto. Por se tratar da única Funec que tem curso de informática, então todos os alunos que querem entrar na Funec pra fazer informática, vão pra Funec Riacho e de Belo Horizonte. Por incrível que pareça esse faz o Segundo Tempo. Ele fica o Segundo Tempo, sai da minha aula quase 8 da noite, pega o ônibus, vai pro metrô, pega metrô e depois que chega em casa. Mas não são todos que têm essa disponibilidade e nem os pais deixam. Então, assim, o discurso que eu ouço muito quando eu passo pra falar com os alunos lá, é que muitos têm vontade de fazer o Segundo Tempo, mas não tem quem busque, principalmente as alunas. Porque lá eu não tenho menina, nenhuma aluna faz a minha aula, os pais não deixam por causa do horário. Tive uma aluna só, mesmo assim ela não pôde continuar por problema da escola. Mas assim, o que eu achei bacana que lá também acabou que a cultura do basquete que eu propus, hoje é a cultura da escola. Achei muito interessante. Porque antes lá, todo intervalo que eles tinham eles jogavam futsal. Hoje já tem dia que eles jogam futsal, mas tem dia que eles jogam basquete. Então, assim, eu acabei, querendo ou não, coloquei essa sementinha junto, uma possibilidade esportiva a mais pra eles, tanto que eles já me falaram que eles já se reuniram nas férias, como eu disse há pouco tempo, pra jogar na praça.

SPR - Basquete.

CNC2 - É. Então no momento de lazer deles, eles levaram a prática que eles aprenderam comigo na escola.

SPR - E você começou a treinar onde, CNC2?

CNC2 - No caso eu?

SPR - É.

CNC2 - Como atleta? Eu joguei por Betim, comecei em Betim mesmo. Tinha o Sada, só que o Sada não patrocinava basquete. Não, eu comecei na Funec mesmo, dentro de escola. O professor de educação física montava equipe pra gente disputar os jogos de Contagem e aí a gente foi campeão dois anos seguidos, eu gostei da ideia, e aí procurei clubes. E aí eu passei, fiquei em Betim um tempo. Depois fui pro Olimpico em BH. só que acabou que eu tive lesões no joelho, operei, e aí quando eu... não consegui oportunidades no profissional, por questão de ter ficado muito tempo parado, aí acabou que eu perdi isso aí e passou a minha época assim, em termos de dar sequência no atendimento assim. Mas até hoje eu ainda jogo, acho que não vai sair da minha vida tão cedo assim, o basquete.

SPR - É. Eu conheço uma galera também que é bem fãzinha de basquete. Nôh, fico impressionada. E CNC2, deixa eu fazer uma outra pergunta, essa não tem muita coisa a ver com a minha pesquisa não, mas, assim, não tem diretamente com essa questão. Mas, inclusive foi a "J", que é, ela te conhece.

CNC2 - Ela é minha monitora da Funec.

SPR - Isso, a “J” comentou comigo que vocês entraram no processo de greve. Você participou desse movimento?

CNC2- Ah, você tá falando dos professores?

SPR - É, aqui em Contagem.

CNC2 - Foi, não, a gente... eu faço parte até da comissão.

SPR - Ah, vocês montaram uma comissão.

CNC2- A gente montou uma comissão.

SPR - Como é que funcionou?

CNC2 - Mas não foi uma greve. A gente fez uma paralização, por quê? Desde o primeiro dia do Segundo Tempo aqui em Contagem, até quando só tinha a Ana Cristina, que é coordenadora pedagógica, e antes de contratar os professores, tem um atraso muito grande de pagamento nosso. Coisa assim que, no início era pra ser pago no dia 30, falaram que pagariam no dia 1º juntamente com os outros funcionários da prefeitura, que eles recebem dia 1º, depois falaram que não seria possível, que iria jogar pro 5º dia útil, depois pro dia 10, e a gente sempre recebe dia 17, dia 20, dia 25.

SPR - Entendi.

CNC2 - Sempre existiu esse atraso, sendo que o programa é uma verba federal, a verba já tá disponível, então não é por falta de verba, é por, e as vezes que deram explicação pra gente, era por erro do pessoal do RH, gente que, tipo assim, às vezes não cumpriam os prazos que tinham que ser feito no processo de pagamento, porque é um processo mais complexo do que os funcionários diretos. Então, por conta disso o salário da gente sempre atrasava, sempre atrasava. E aí, muitas vezes, a gente trabalhava mantendo, sendo cobrado, cumprindo todas as nossas datas com relação à documentação do Segundo Tempo, mas a contrapartida não era, da prefeitura com a gente, não era nem problema da coordenação geral, porque os coordenadores também tavam sofrendo com isso. Então foi onde a gente tentou falar: “ah, vamos tentar fazer alguma coisa pra alguém ver a gente”. Eu, por exemplo, eu entrei na primeira chamada, então abril fez um ano já que eu já tô no programa. E assim, durante um ano, um mês a gente recebeu no dia certo, foi novembro, o restante todo teve atraso. Durante esse período todo. Então eu acho assim, mesmo que tenha ajuste, já tinha dado tempo de... mesmo que chegasse pra gente e falasse: “ó, a gente vai pagar vocês todo dia 30”, mas se a gente fosse dia 30 com a certeza que a gente ia receber, tudo bem. O problema é falar dia 10, você vai dia 10 e não tá, suas contas chega, atrasa, boleto atrasa e assim foi onde complicou, né? E aí foi onde a gente reuniu todo mundo e falamos: “ah, vamos parar um dia. A gente vai conversar com o coordenador geral pra ver o que pode ser feito”. E aí foi quando a gente fez, a gente parou as atividades, nesse dia os professores...

SPR - Foi no dia 20?

CNC2 - Não, não me lembro o dia, foi mais ou menos nessa data. E aí a gente foi, os professores que eram dobra, a gente foi de manhã e de tarde, os professores que trabalhavam só num turno foram num turno e trabalharam. A gente foi lá pra sair do programa e aí a gente conversou com o Guilherme, foi onde ele foi e... a gente foi e expôs pra ele tudo, a situação toda e o que a gente tinha como reivindicação, que era basicamente receber o nosso salário na data correta, e aí foi onde ele conseguiu uma reunião com o secretário, na época o secretário adjunto, porque o secretário de Esportes tinha caído. E aí a gente foi e passou pro secretário adjunto toda a situação, ele se comprometeu com algumas coisas. Só que aí ele também não ficou como secretário. Entrou um secretário novo essa semana. Então tudo aquilo que foi feito e acordado com ele, já não serve pra mais nada, então a gente vai ter que tentar marcar uma outra reunião.

SPR - Porque continua atrasando.

CNC2 - É, esse mês, por exemplo, atrasou. A gente foi receber dia 17, se eu não me engano. E aí... mas esse mês, pelo que eu fiquei sabendo, parece que foi com relação que eles exoneraram algumas pessoas da secretaria de esportes. E aí a gente vai ver como é que vai fazer esse mês agora, se vai atrasar, o que vai acontecer, pra gente tentar conversar com o secretário também pra ver como é que vai tá, como é que vai caminhar as coisas.

SPR - Entendi. Tava tentando buscar mais ou menos essa informação, porque a gente, às vezes, fica sabendo das coisas trocadas.

CNC2 - Sim, não. Mas não foi greve não, a gente parou um dia só, pra expor a sua insatisfação, até porque como a gente tá nesse processo de captação de alunos até hoje, se a gente simplesmente parar o programa assim a gente acaba que perde aluno, depois o progresso que a gente fez até hoje, vai ser perdido. Então a gente parou foi um dia só e depois nós retornamos normalmente e vamos ver o que vai acontecer de agora pra frente.

SPR - Ah, eu vou tá torcendo, CNC2. Tomara que dê certo pra vocês.

CNC2 - Pois é.

SPR - Mas vai dar. Mas é igual você falou também, outras perspectivas. Ah, esqueci de te perguntar, quase que eu vou embora sem isso. E aí essa pergunta eu já fiz mais pra você repetir um pouco. O que você achou da capacitação do programa Segundo Tempo?

CNC2 - A do ministério?

SPR - É.

CNC2 - Eu gostei. Achei bacana, porque, querendo ou não foi uma possibilidade, foi muita coisa com relação à adaptação de espaço, às vezes. De distribuir a turma em grupos menores pra que todo mundo fizesse atividades ao mesmo tempo. Assim, de repente, às vezes, até em estações mesmo. Então isso achei que foi até bacana e foi até uma coisa que eu consegui trazer pra cá. Foi quando eu comecei a trabalhar com os meninos, vôlei, aqui, aí eu fui e peguei barbante e fiz a divisão da quadra assim, dividi ela em quatro espaços e consegui trabalhar com a turma, quando eu tive o espaço da quadra, que não é sempre. Mas assim, foi atividade que deu pra gente trazer pro núcleo eu achei válido.

[00:15:52] – Fim

## **ENTREVISTA COM O COORDENADOR DE NÚCLEO BETIM – ENTCNB1**

*SHEYLA – SPR*

*COORDENADOR DE NÚCLEO DE BETIM 1 – CNB1*

SPR - Eu tô fazendo o doutorado e essa pesquisa que eu faço é voltada pros coordenadores de núcleo do programa Segundo Tempo, então eu quero entender como que vocês trabalham com algumas coisas, principalmente o lazer e na verdade não como vocês trabalham, mas como vocês falam sobre o lazer e como que vocês percebem isso no programa Segundo Tempo e pra entender isso eu também tenho que ir um pouquinho na sua história de vida, por exemplo, eu vou te fazer perguntas especialmente onde você aprendeu a trabalhar com lazer, onde você estuda sobre lazer, como que você prepara as atividades pros meninos, eu não sei aonde você trabalha porque aqui a gente veio na sua casa, então se você pudesse começar contando mais ou menos onde você trabalha, como que você vê o programa Segundo Tempo aí seria bacana.

CNB1 - Entendi, assim, eu trabalho no CRAS do Bandeirinhas, eu trabalhava aqui perto daquele campo.

SPR - Naquela escola?

CNB1 - Isso, em cima tem uma quadra, eu trabalhava no núcleo era na escola mas eu não utilizava a quadra, aí em outubro do ano passado eu fui transferido pro CRAS Bandeirinhas.

SPR - Por que não tinha criança?

CNB1- Não, teve uma confusão lá, porque assim, alguns adolescentes da sociedade queriam usar a quadra no mesmo momento em que eu dava as aulas, então teve esse conflito, isso ia prejudicando a aula, tinha dias que eu chegava pra dar aula, eles estavam usando a quadra e eles se recusavam a sair, aí era aquela briga, que a quadra era pública, como era um espaço realmente da sociedade, público, da comunidade, então aí eles decidiram por retirar o núcleo de lá, aí eu fui transferido pro Bandeirinhas, bairro Bandeirinhas que é o CRAS, então ele é dentro do CRAS, o núcleo.

SPR - Onde que é o bairro Bandeirinhas?

CNB1- Você indo... pegando a BR 381 sentido... passando o centro de Betim, ele fica do lado direito, o centro de Betim tá do lado direito, ele fica do lado esquerdo sentido 381 direto. O clube da Fiat, entrando ali do clube da Fiat já tá o bairro Bandeirinhas.

SPR - E lá você atende muitas crianças?

CNB1- Lá eu atendo, eu tenho três turmas e mais ou menos uns trinta alunos, mais ou menos.

SPR - E eles são de escolas públicas lá perto, você só trabalha no turno da tarde né?

CNB1 - Só no turno da tarde, de manhã eu dou aula pra criança de um a cinco anos no núcleo infantil da Sada aqui, perto da FIAT.

SPR - Entendi, e esses meninos que você atende lá no Bandeirinhas, eles vão por conta própria, como vocês se organizam assim?

CNB1- Eles vão por conta própria, eles estudam, lá na verdade tem uma escola só no bairro, então todos os alunos que eu tenho são dessa escola, aí eles estudam de manhã e vão à tarde, a idade é de onze a dezessete anos.

SPR - Lá então eles atendem um público bem diverso de manhã, né?

CNB1 - Bem diverso. De manhã é de seis a dez e à tarde de onze a dezessete.

SPR - Mas você só tá de manhã, né? Não, só a tarde.

CNB1 - Não, só a tarde.

SPR - E como que você vê o trabalho no programa Segundo tempo, assim o que que você acha desse trabalho?

CNB1 - A ideologia eu acho que é bacana, acho que o que eles estão tentando fazer assim, a metodologia em questão de organização tá uma coisa bacana, lá com o apoio do CRAS ainda, fica ainda melhor, pra mim que trabalhava aqui que era um núcleo isolado, a escola só serve basicamente pra você colocar um núcleo, então pelo menos da minha parte eles não ofereceram nenhum apoio, lá, como tem uma parceria com o CRAS, as coisas são mais fáceis em termos de material, em termos de apoio mesmo pra atividades, porque aqui ficava basicamente eu e o estagiário, lá não, tem outros profissionais que auxiliam, psicólogo, assistente social, então com essa parceria lá o trabalho vem dando certo.

SPR - Ai que bom, é por isso que você tem um núcleo tão cheio, né.

CNB1 - É, lá o trabalho assim, todos os alunos cadastrados no Segundo Tempo também são cadastrados ao CRAS e o CRAS, ele tem um papel mais social mesmo, então ele faz a parte do social com os alunos e tem reuniões com outros profissionais lá, com os alunos e a gente faz a parte exclusiva de esportes, tem piscina.

SPR - Que ótimo! Então você nunca vai ficar sem aluno.

CNB1 - É, lá a gente tem uma quadra, tem uma piscina, tem um espaço bacana pra aula mais de vídeo, aula...

SPR - E que tipo de trabalho você faz com os meninos lá?

CNB1 - A gente trabalha basicamente os esportes, no Segundo Tempo, você tem que mudar os esportes, alternar as modalidades de dois em dois meses mais ou menos, aí eu vou muito pela conversa com os alunos, pra ir sabendo dos interesses deles, o que que eles gostam mais de fazer e tentar adaptar minhas aulas em cima disso.

SPR - E por exemplo, quando você chegou as crianças já estavam lá, você não precisou ir atrás delas não?

CNB1 - Não, o núcleo já existia, só que estava sem um coordenador, a coordenadora saiu.

SPR - O que que é lazer pra você, CNB1?

CNB1 - Olha, lazer eu vejo ele de diversas formas assim, eu vejo ele, o lazer que seria um momento livre, vejo ele como um momento livre, sem obrigações, um momento pra fazer você fazer aquilo que você gosta sem nenhuma obrigação de tempo, de responsabilidade, certo, isso assim, eu tomo como base tudo que eu já estudei e curso que eu já fiz e eu vejo o lazer também voltado pras questões pedagógicas do ensino mesmo, entendeu, por exemplo, na escola que eu trabalho de manhã, as minhas atividades são assim, lúdicas, basicamente lúdicas, são crianças de um a cinco anos, aí eu vejo o lazer por essa outra forma também, de utilizar o lazer como uma ferramenta pra tá ensinando.

SPR - Você então fez cursos?

CNB1 - Fiz cursos.

SPR - Que cursos que você fez que...

CNB1 - Olha, além da disciplina da faculdade, inclusive eu fiz Licenciatura, tive a disciplina de lazer, aí formei agora no final do ano Bacharel no Pitágoras e tive que fazer o lazer de novo, porque eles analisaram lá e eu tive que fazer de novo, basicamente foi as mesmas coisas que eu já tinha estudado, mas foi bom, que algumas coisas que surgiram novas e tal, então assim, a minha base de lazer é essa, são essas duas disciplinas que eu fiz, eu fiz um curso no ENAF de recreação, fiz um outro de jogos e brincadeiras no ENAF também e os outros conteúdos assim, eu tiro de livros, livros e [ininteligível - 00:08:19].

SPR - Entendi, então quando você vai dar uma aula, por exemplo, montar algum trabalho que você vai chamar de lazer, você então pega esses livros, tira as ideias, são desses lugares?

CNB1- Tiro as ideias dos cursos e livros.

SPR - Entendi e por exemplo, que atividades que você faz no núcleo que te remetem à ideia de lazer?

CNB1 - Olha, pra mim é assim, a gente planeja uma atividade mas não sabe como os alunos vão reagir, né, tudo a gente leva uma base lá teórica mas... então assim, eu considero que essa atividade foi de lazer quando os alunos dão esse retorno indicando pra gente que eles gostaram da atividade, que eles querem a atividade de novo, eles pedem, "faz de novo", entendeu, "faz mais vezes", "foi legal", então assim, quando eles dão esse retorno, aí eu costumo caracterizar

como uma atividade de lazer, como uma atividade que eles se divertiram, que eles interagiram, todo mundo participou.

SPR - E essas, por exemplo, avaliar, caracterizar como lazer, isso você aprendeu na faculdade?

CNB1 - Basicamente na faculdade e nas duas disciplinas que eu fiz.

SPR - Você lembra dos autores mais ou menos que você viu nessas disciplinas, os conteúdos que você estudou?

CNB1 - Não lembro, autores assim eu não lembro, lembro assim, o conteúdo era o que é lazer, nossa, tem muito tempo, por que assim, a gente estuda, aí por exemplo, quando eu busco em livros em curso, você já busca à parte teórica, você foge daquela base que você teve na faculdade, mas lá tinha as áreas do lazer, a gente discutiu muito quando era essas áreas de lazer, o lazer como uma ferramenta pra ensinar, igual eu tô te falando, o lazer, o momento livre de obrigações, o lazer utilizado pra ensinar, então tinha as áreas do lazer que era área [ruído externo - 00:10:34], né, eu não lembro todas, eram sete áreas.

SPR - Isso, os interesses, né.

CNB1 - É, os interesses, físico, social, intelectual, a gente discutiu essas partes assim, onde cada atividade encaixa dentro dos interesses, mas os autores assim, eu não me lembro.

SPR - E você consegue me exemplificar, por exemplo, uma atividade que você trabalha no núcleo que seja lazer?

CNB1 - Olha, uma atividade que é o momento, que eles sempre pedem, que eu considero um momento assim, de lazer, são torneios que eu normalmente realizo, torneio de futebol, de natação, de vôlei e gincanas, eu acho que ele se encaixaria mais ainda no lazer.

SPR - E as gincanas por exemplo, onde que você aprendeu a organizar uma gincana, promover a gincana, como que você aprendeu isso?

CNB1 - Foi na faculdade também.

SPR - Na aula de lazer vocês montavam eventos?

CNB1 - Não, eu tive aula de eventos, eu tive uma disciplina de eventos, isolada, e dentro da disciplina de lazer a gente trabalhava algumas... não trabalhava a organização em si, mas trabalhava alguns aspectos que você pode trabalhar dentro de uma aula de Educação Física utilizando o lazer, porque eu fiz na licenciatura principalmente, foi o que mais o professor colocou nessa razão assim, de ensinar através do lúdico, utilizar através do lazer.

SPR - E você considera o programa Segundo Tempo um programa de lazer?

CNB1 - Eu considero, considero, assim, pra falar que é lazer eu acho que teria que analisar da perspectiva do aluno, mas eu considero, porque é um momento assim, que eles têm as obrigações de casa, tem as obrigações escolares e é o momento que eles vão pra eles se divertirem, sem obrigações pra ir lá participar das aulas, conversar.

SPR - E entender que o programa Segundo Tempo é um programa de lazer, foi um entendimento seu ou você também aprendeu isso em algum lugar, você já ouviu esse discurso antes?

CNB1 - Do programa Segundo Tempo? Não, eu aprendi na prática.

SPR - Você que ficou pensando assim, ah, eu acho que então é um programa de lazer, porque quando você ouviu as pessoas falarem sobre o programa Segundo Tempo o que que você achava que ele era?



CNB1 - Ó, quando eu entrei, pela organização, pelo conteúdo, pelas reuniões que a gente fazia, o programa Segundo Tempo, basicamente o que eu entendi é que ele era um programa social de áreas de vulnerabilidade pra assim, na prática tirar as crianças da rua, tirar as crianças de riscos e levar eles pra dentro da prática esportiva, entendeu, eu entendi isso.

SPR - Dentro do programa Segundo Tempo tem algumas capacitações, tem as que vocês fazem na Prefeitura de Betim e tem aquelas no Ministério do Esporte, você chegou a participar das capacitações do Ministério do Esporte?

CNB1 - Participei.

SPR - Você lembra?

CNB1 - Foi só uma.

SPR - Só teve uma?

CNB1 - Só teve uma.

SPR - Uma presencial?

CNB1 - Isso.

SPR - E teve o curso à distância?

CNB1 - Isso.

SPR - Como é que você viu esses encontros com o Ministério do Esporte?

CNB1- Ah, você fala a presencial?

SPR - É a presencial e à distância, o que que você achou delas?

CNB1 - Olha, foi válido pra muitas coisas, muitos esportes, muitas modalidades que eu não trabalhava no núcleo eu passei a trabalhar, muitas coisas que eu achava que não era possível fazer eles conseguiram criar formas lá, metodologias que dá pra gente usar dentro do núcleo, então pra mim, pra minha formação, pro conteúdo das aulas, pra mim foi válido, me agregou bastante.

SPR - E à distância?

CNB1 - À distância também, assim, na verdade eu não aproveitei tanto o curso à distância porque assim, a prefeitura, você fazia o curso por conta própria, a prefeitura não disponibilizava um tempo pra você tá fazendo esse curso e assim, na época do curso, eu trabalho de manhã e de tarde e ainda estava fazendo Bacharel à noite e ainda estava em época de TCC, então assim, chegava final de semana eu tinha que me dedicar mais pra essas coisas.

SPR - Ao TCC do que a isso.

CNB1 - Então acabou que eu fiz o curso mas não aproveitei tanto.

SPR - Então nem adianta, porque eu ia te perguntar que lá dentro do curso eles têm uma temática de lazer, eu não sei se você chegou a ver isso?

CNB1 - Não, não vi. Eu fiz o curso assim, não, eu gosto de fazer as coisas com tempo, todo curso que eu gosto de fazer é com tempo, às vezes eu vou ler o livro, eu gosto de fazer com o tempo, pra mim fazer anotações, eu volto e revejo, pra aprender realmente e como era obrigado, era um tempo que eles determinaram, falou assim ó: "tem que fazer o curso até data x" e eu...

SPR - Aí você fez na medida do que dava.

CNB1- ...é, pegava uma hora, igual assim, eu pra ser sincero eu não li nenhum dos livros que tá disponível, tem lá, quatro ou cinco livros se eu não me engano, que tá disponível e eu não li nenhum, não li, não li, então eu fiz o curso porque teria que fazer, mas o presencial foi bom, apesar de que eles, igual eu tô te falando, não foi tocado muito essa relação do lazer, então teve uma parte específica, eles mostraram um dia foi jogos de invasão, outro dia foi de combate, de aventura e tal, então eles focaram mais nas atividades práticas, a teoria básica de cada espécie de modalidade e já parte pra prática, não fez essa discussão de lazer.

SPR - E você acha que ela faz falta?

CNB1 - Faz, com certeza.

SPR - Mas em qual sentido assim, por exemplo, uma pergunta mais específica: você aprendeu então que o programa Segundo Tempo é lazer porque as crianças te dão esse retorno, você então percebeu, o que que você imagina que poderia acontecer se você tivesse, por exemplo, pensado mais sobre isso no início do programa?

CNB1 - Olha, com certeza, assim, eu teria mais... se eu tivesse pensado isso antes eu creio que o que ia mudar seria a minha metodologia de aula, das atividades, eu tenho certeza que eu ia levar uma satisfação maior dos alunos, captar mais alunos, com certeza. Assim, na verdade, o que que acontece, quando a gente sai da Faculdade de Educação Física mesmo, pelo menos dentro da minha formação a gente já sai com aquele pensamento mais voltado pro esporte, pro ensino, aquela coisa meio que formação de atleta, e assim, quando eu fui trabalhar no núcleo lá que eu trabalho com criança, núcleo infantil, então assim, eu tive que mudar a minha visão que aquela idade não teria como eu trabalhar da mesma forma e através do retorno dos alunos eu fui vendo que eles tinham uma satisfação maior, um maior envolvimento das atividades quando eu usava atividades lúdicas com eles, então assim, com o tempo, aí eu fui construindo esse conhecimento também através de lá, buscando mais.

SPR - E o que que você chama de atividades lúdicas, assim, qual é a diferença de uma atividade não lúdica pra uma atividade lúdica?

CNB1 - Olha, atividade lúdica eu considero aquela atividade que ela usa como base um jogo ou uma brincadeira, a atividade não lúdica seria uma atividade mais sistemática dentro daquilo que eu tô propondo.

SPR - Na prática, por exemplo, o que que seria uma atividade não lúdica?

CNB1 - Vou dar um exemplo: por exemplo, eu tô trabalhando futebol lá no Segundo Tempo com os meninos, uma atividade pra mim não lúdica de passe, vou trabalhar o passe com eles hoje, seria aquela atividade que um toca pro outro, sem nenhum objetivo, "vamos treinar o passe", pra melhorar a técnica, né, um toca pro outro, agora quando eu coloco uma atividade lúdica, por exemplo, o bobinho, que já é uma atividade que você trabalha o passe, só que é uma atividade que eu considero lúdica porque é um jogo, é uma brincadeira, onde um tem que tentar tomar a bola dos outros e eles estão trabalhando o passe da mesma forma, então dentro da atividade eu posso especificar o tipo de passe que eu quero, "quero o passe com a parte interna do pé", entendeu, da mesma forma que eu faria em uma atividade mais sistemática, então eu costumo, eu, no meu conhecimento, tomo como base atividades de jogos e brincadeiras como atividade lúdica.

SPR - Bom, eu acho que cê me ajudou muito! Tem mais alguma coisa que você acha que vale a pena deixar registrado pra... ou se você lembrar de mais informação, que você falar, noh... podia ter falado pra ela que eu aprendi coisa pra trabalhar com gincana também, sei lá, na televisão, se vc souber de alguma coisa assim e não quiser falar agora, não lembrar, cê pode me ligar, ou mandar por e-mail, que eu aceito informações depois também... tá?

CNB1 - Eu só acho que assim, pela importância que é o lazer na perspectiva de atividade, por exemplo, pra nós, professores de Educação Física usar o lazer como metodologia, uma

pedagogia pra ensinar, eu só acho, na minha opinião que é uma disciplina muito curta dentro da faculdade, talvez teria que se estender mais, entendeu, pela importância, porque só as atividades mais lúdicas, atividades assim, que a gente tenta trazer um lazer pro aluno, são as que mais tão dando certo no dias de hoje, o aluno não quer mais uma atividade sistemática, ele tá buscando é isso, é ele se divertir, aprender se divertindo, então eu creio que teria que se estender mais, porque é um semestre só.

SPR - E dentro do Segundo Tempo também, quando tem a capacitação, isso é algo muito... é não visto também, pelo que você me falou, o que dificulta.

CNB1 - Raramente.

[agradecimentos, despedida e aviso sobre a entrega da transcrição em julho, pegar e-mail XXXXXXXX].

[00:24:39] – Fim.

## **ENTREVISTA COM O COORDENADOR DE NÚCLEO –ENTCNB2**

*SHEYLA – SPR*

*COORDENADOR DE NÚCLEO DE BETIM 2 – CNB2*

[00:00:01]

SPR - Então, CNB2, primeiro eu queria te agradecer formalmente, já comecei a nossa gravação aqui, por você tar me recebendo e tar colaborando com essa pesquisa. A minha pesquisa, ela tem o intuito de tentar investigar um pouco a relação que os coordenadores de núcleo têm com a temática “lazer”, então, a minha pesquisa tá ligada entre vocês, você são meu grupo principal de pesquisa e como vocês se relacionam com lazer, especificamente no programa Segundo Tempo e aí eu elaborei aqui algumas questões que são bem simples, mais gerais, pra que você possa me contar um pouco da sua história, porque me interessa entender em que momento da sua história você foi se apropriando de saberes ou entendendo como você trabalha com o lazer aqui hoje no Programa Segundo Tempo e aí é um pouco você me contar mesmo, quando você começou a estudar o lazer ou onde que isso apareceu na sua vida, como você lida com ele aqui no programa, aí você pode me contar um pouco do núcleo, as coisas que facilitam, que dificultam e aí eu deixo um pouco livre agora pra você.

CNB2 - Foi mais ou menos o seguinte, a primeira vez que eu tive contato com o lazer, foi na matéria, quando eu fiz ainda na graduação em Educação Física em Viçosa, na Federal lá, acho que a gente teve lazer, não sei se no segundo período ou no terceiro, mas foi mais ou menos do começo pro meio da... eu fiz lazer um só, professor “S”, que eu acho que ele tá na UFMG hoje, aí foi o primeiro contato que eu tive de poder ler alguma coisa sobre lazer, porque eu não tinha nenhuma noção do que era lazer, que existia gente estudando?, que existiam locais pra ter lazer, na nossa prática que é mais esportiva, aí, a partir disso aí eu nunca tive tanto contato depois disso, que eu era da área do basquete, treinamento, então, não tinha muito contato com política pública, nada desse tipo de coisa. Quando houve a seleção pro Segundo Tempo, pra coordenador, aí eu me submeti que eu achei interessante porque o programa, a parte social me interessa bastante, aí eu fiz a concorrência, acabei aprovado e caí no núcleo, antes o núcleo não era aqui no CRAS Teresópolis, era um pouquinho mais embaixo, no [ininteligível – 00:02:41] mesmo, pertinho da rotatória do [?], eles moveram em 2015, no ano passado, pra cá.

SPR - Você mora aqui em Betim?

CNB2 - Não, eu moro em Belo Horizonte. Aí eu vim pra cá e esse espaço aqui, quando a gente chegou, tinha um núcleo do Segundo Tempo aqui já ocupando o espaço, mas tinha um pouco

menos de alunos do que tem hoje, tinha bem menos, a gente moveu nosso núcleo inteiro pra cá, que eram, no caso, o meu núcleo tinha em torno de uns 100 meninos mais ou menos, que eram do núcleo da tarde e veio também o pessoal da manhã, do núcleo da manhã, aqui eu acho que é um espaço que eu acho que pros alunos tem mais opções, porque é um espaço muito grande, tem quadra lá embaixo, a gente acabou pintando as quadras aqui em cima e lá embaixo, pra dar um pouco mais de opção pra poder facilitar na hora da aula que a gente não tinha marcação de nada, então, mesmo pros meninos terem uma noção de espaço, porque a gente ia dar uma aula de qualquer coisa aqui sem espaço, aí ficava impraticável, porque, às vezes, tem que dividir aqui o galpão de cima em duas turmas, mas não tem muita noção espacial pra ser dividido nessa faixa, 9, 10 anos de idade. Então, aqui era um espaço que é até engraçado porque é da prefeitura, o outro não era, era um espaço alugado, a prefeitura parou de pagar aluguel e mandou a gente pra cá, quando veio pra cá, imagina, esse espaço parado e espaço gigantesco, espaço que pode ser aproveitado de inúmeras formas e não era aproveitado da maneira que é hoje. Aí, aqui no espaço agora a gente tem a parceria com a escola integral, a escola integral...

SPR - Mas a escola integral já tava aqui antes de vocês chegarem?

CNB2 - É, tinha um núcleo, mas tinha poucos alunos, aí quando a gente veio pra cá e trouxe bastante aluno pra cá, arrumaram outras escolas também pra compor, então, acabou que foi bom pra todo mundo, porque acabou vindo mais gente e tendo bem mais alunos, então, quanto mais alunos tenha, tem mais gente envolvida, mais gestor, mais professor, mais oficineiro. Então, acho que acabou que facilitou pra todo mundo, porque aí o convívio nosso é muito maior, com muito mais gente, antes era um grupo menor de pessoas envolvidas, hoje tem dois núcleos do Segundo Tempo, então, são 2 coordenadores, 2 estagiários, só do Segundo Tempo e os alunos acabam que fazem as refeições aqui também. Então, facilitou uma parte de logística e o espaço aqui foi melhor ocupado, porque antes esse espaço ficava... antes ficava perdido, ou, até antes deles chegarem, parece que eles chegaram no final de 2014 aqui, porque eu imagino que antes não tinha nada aqui, olha o tamanho desse espaço, esse espaço é gigantesco, é da prefeitura e não era aproveitado pra nada, uma coisa que eu acho até interessante dessa parte do lazer é que... foi parte daquelas perguntas que ele colocou na época da capacitação, como que é a relação do lazer com a comunidade, aqui, logo embaixo, um quarteirão pra baixo, tem uma quadra da comunidade que, é uma quadra que nem tem aqui no núcleo, poliesportiva, futsal, pessoal do futsal, mas acho que a única coisa pública que tem no Teresópolis inteiro, deve ser uma quadra tipo essa daí e um campinho de futebol do Várzea lá em cima, aí você vê que o aparelho é muito pequeno, esse aparelho de lazer, não tem, é só futebol também, quando tem e esse núcleo, por exemplo, poderia ser utilizado pra comunidade, nem se fosse no final de semana, já tem porteiro, poderia abrir pro pessoal usufruir da maneira que acha melhor, que tem muita menina que solta pipa, que gosta de soltar pipa aqui mesmo, aí teve um dia, muito, ano passado a gente tinha um dia pra eles só soltarem pipa, porque era uma das atividades que eles mais gostavam e eles traziam as pipas deles todos os dias e aí, pra não virar bagunça, a gente meio que organizou um dia, olha, sexta-feira e tal, a gente ajudava eles a montar as pipas, soltava as pipas. Então, era assim, você vê que eles gostam de fazer certas coisas, mas não tem... às vezes, nem local pra fazer e aqui é um espaço que poderia ser usado muito mais racionalmente, nem se fosse final de semana liberado, porque tem gente querendo vir no final de semana aqui, mas como fica fechado, aí acaba que eles pulam o muro. Um outro problema é vandalismo, porque eles quebram também as coisas, porque como o lugar é fechado...

SPR - E você já falou sobre isso com a direção aqui do espaço?

CNB2 - É porque gestão nossa aqui é basicamente da Escola Integral, então, não sei o que é o...

SPR - O diretor da escola é o responsável aqui pelo espaço?

CNB2 - Não, tem uma gestora que a prefeitura trouxe pra ficar gerindo só o núcleo, na verdade, ela é a gestora principal do núcleo, de todo o espaço, da Escola Integral e do espaço pela prefeitura, mas eu não sei se eles conseguem fazer esse tipo de manobra porque eles precisam de mais gente, às vezes pra... os problemas que tem, como aqui funcionam os núcleos, tem

muitos documentos, muitas coisas aqui que o pessoal, às vezes, pode invadir, isso acontece de vez em quando, como também colocar fogo e outras coisas... no começo eles tavam roubando muitas coisas aqui, tava tendo muito assalto, depois parou. Depois pararam, acho que o pessoal percebe que o pessoal vem aqui pra ajudar e não pra atrapalhar, então, acaba que chega num momento que não tem muito mais fundamento ficar... vai roubar livro de criança, caderno? Não tem sentido, na prática. Aí parou de ter arrombamento e passou a ter um pouco mais de bom convívio com a comunidade, embora eu ache que se no final de semana pudesse funcionar, pra comunidade seria um ganho gigantesco, seria uma troca, porque não tem local pra... não tem um parque, não tem... assim, não tem nada, na realidade, próximo pra eles e aqui é um espaço que é bem interessante, o espaço aqui é legal, é um espaço que acomoda muita gente, tem uma infraestrutura razoável, tem banheiros, tem bebedouro. Sobre lazer nas aulas mesmo do Segundo Tempo, a gente tenta fazer... o lazer a gente tenta fazer assim, a gente tenta pegar e tocar um tanto de atividades... o lazer a gente tenta fazer mais brincadeiras, assim, a parte de brincadeiras, alguns poucos jogos cantados, que depende da faixa etária, que a faixa etária nossa aqui é de 11, mais ou menos, 12, mas tem sido bem complicado utilizar qualquer conteúdo que seja porque os meninos, às vezes, têm muita resistência de ver conteúdos novos, diferentes, eles querem, a grande maioria quer futebol, futebol, futebol e mesmo quando você passa algo diferente de futebol, eles não... uns não têm paciência, não têm interesse...

SPR - Eles são obrigados aqui?

CNB2 - Não.

SPR - Não, eles vêm porque eles querem, né?

CNB2 - É, entra na escola... como uma parceria da Escola Integral e do Segundo Tempo, é inscrito na Escola Integral, vem quem quer, a matrícula é livre dentro da escola, e aqui, quando vem ele já faz a matrícula do Segundo Tempo ao mesmo, tempo no mesmo papel, tem um papel do Segundo Tempo e tem um papel da Escola Integral, o menino é livre pra vir, é livre pra sair se quiser também, se não gostar do programa, ele pode sair na hora que ele quiser, ele não é obrigado, no nosso caso, a fazer as atividades, ele não tem obrigação de chegar aqui e fazer todas as atividades. Hoje nossa diretriz é dois esportes coletivos e um individual, no Segundo Tempo, ele não é obrigado a fazer nenhuma das aulas, ele não tem obrigação, mas claro, a partir do momento que ele tá aqui e se predispôs a fazer a gente tenta tudo num consenso, porque se o menino veio, a explicação é que ele vai ter oficina cultural, que a Escola Integral já tem que é uma atividade... aí, às vezes é dança, capoeira, música, enfim, leitura ou reforço escolar, que é o principal da Escola Integral no contra turno e o nosso aqui é o Segundo Tempo que é a aula de esportes, então, se o menino veio aqui e não faz uma das atividades, não faz sentido, às vezes, ele ficar vindo porque como você vai controlar o menino num espaço desses, que ele não quer fazer nada e acontece, às vezes, que o menino não quer fazer o esporte ou não quer fazer a oficina cultural, ele vai ficar aonde aqui? Ele vai ficar perambulando num espaço desse tamanho? Então, é difícil, aí o pessoal tenta contornar a situação, mostrar pra ele que ele deve fazer as atividades que ele quis fazer, mas, às vezes, tem o caso também dos meninos que não têm muito o perfil, são muito agressivos com os outros, aí você vai tentando, tentando, tentando, chega uma hora que você tem que chamar os pais pra conversar, fazer aquele plano tradicional na escola e aqui o pessoal tenta primeiro verbalmente, conversar com ele, depois de dialogar muito já manda uma advertência pro pai, avisando e quando já chega no limite, quando ultrapassa alguns limites a gente já chama os pais pra ter uma reunião com os pais mesmo pra mostrar qual o problema que o menino tá criando porque, às vezes, tem menino que cria problema aqui não só com os professores, mas com os outros colegas. Caso de alguns bem agressivos, disciplina eu acho que é o que mais pega, o pessoal não quer que ninguém seja robô, mas tem que ter pelo menos respeito de não sair gritando, xingando palavrão no meio da sala, não bater em colega.

SPR - Consiga se comportar no ambiente...

CNB2 - É, coisa básica, acho que ninguém aqui... eu acho que todo mundo é... no nosso núcleo todo mundo é bem tranquilo, os professores, os coordenadores, os professores estagiários, todo mundo trabalha de uma maneira bem bacana, o clima é bem agradável, não é aquele clima tenso que nem, às vezes, é em escola, aí os meninos, às vezes perdem um pouco o foco, acha que a gente acaba virando amigo dos meninos e não é bem essa realidade, a realidade é que tem que ser professor deles e aí eles... não tem jeito, aí passa dos limites e tem alguns que passam dos limites excessivamente. A parte do lazer é uma coisa interessante sim porque teoricamente a gente poderia fazer muito, mas na prática eu acho que a própria diretriz nossa acaba que nos leva mais pra área de esporte mesmo e aí tem que tentar utilizar o lazer no esporte, eu acho que não é tão prático, tão fácil pra todo mundo, não é mais simples do mundo, às vezes, eu acho que falta geralmente conhecimento, falta aprofundar um pouco mais nas questões do lazer mesmo, pela... pelos conteúdos que a gente passa, a gente tem que passar dentro daquela estrutura, esportes coletivos, esporte individual, então, não é tão simples a gente passar... a gente não tem muita liberdade de passar o que, às vezes, o que a gente... talvez, o que a gente gosta, porque tem certas matérias que alguém não gosta, por exemplo, não gosto muito de futebol, futebol de salão, vôlei, não sou muito fã, mas tem que... a cada 3 vezes tenho que ministrar, então, não quer dizer que eu fique mais focado naquilo que eu gosto.

SPR - Deixa eu te fazer uma pergunta, você já teve o núcleo esvaziado?

CNB2 - Olha, o que acontece muito é o seguinte, a gente começa com um número x, atendendo x meninos beneficiários, os alunos e com o tempo tem que ficar renovando esses alunos, porque alguns saem porque não gostam mesmo, outros param de vir e outros têm que desligar do programa, alguns, que nem a Cristina, ela faz o encaminhamento, às vezes, como a gente tá perto do CRAS, ali em cima, faz encaminhamento pra psicólogo, psicopedagogo, porque a gente não tem isso aqui no núcleo, mas como tá aqui do lado, eles encaminham pra esse tipo de atendimento, porque, às vezes, é necessário e por essa questão, a gente tem que ter sempre renovando os alunos, então, é muito difícil a gente começar com um grupo e terminar com o mesmo grupo, isso é raríssimo, assim, você começa com um grupo, a chamada de fevereiro é... bem diferente da de Novembro, muito diferente, alguns alunos vêm, os que são assíduos vêm mesmo, são meninos que vêm, pode ter chovendo, nevando, eles tão aqui sempre, mas esse número não é... tem uns que amam ter aqui, adoram vir, mas também tem a questão também da... como é com a Escola Integral, algumas escolas, acabam as verbas da Escola Integral, aí tem que tirar uma outra escola, isso acontece também, já aconteceu no nosso núcleo também, tinha escola que a gente atendia que acabou a verba, o Governo Federal não mandou a verba, não tem verba, então, a gente teve que substituir a escola por isso, aí tem que vir outra escola que a gente não tinha contato nenhum e vem pra cá e tem que atender também. Outra coisa também que é interessante, eu mesmo tenho contato na escola, como coordenador de núcleo, eu não sei se é uma coisa boa ou ruim, mas eu, por exemplo, das 3 escolas que eu dou aula, não conheço... uma delas eu nem conheço, a escola local, eu nunca entrei na escola propriamente dito, de duas eu nunca entrei, uma eu já tive um pouco mais de contato, mas é uma coisa engraçada, que acaba que você não tem esse contato de ir até a escola e saber da realidade... e esse tipo de aspecto é interessante porque a gestora que traz pra gente qual é o histórico dos meninos, porque cada menino aqui, às vezes, tem uma dificuldade anterior que a gente tem que lidar, aspectos sociais, situação de risco. Só passei na porta, fui na porta da Su e do Abílio, do Aristides é aqui em cima, eu já fui mais vezes, do Francisco, de vez em quando eu ia, no Conceição eu dei aula e entrei lá uma vez também, nesse tempo todo, é engraçado isso que a gente não tem tanto esse contato sendo coordenador do núcleo, a gente fica mais no núcleo.

[fala muito baixa – 00:17:41]

CNB2 - É, porque não tem tempo de ficar indo e voltando.

SPR - Mas vocês têm um dia de organização e papelada, né?

CNB2 - É, o que acontece aqui é que na diretriz nossa, a gente tem sempre um horário reservado pra organização da parte burocrática, são as chamadas, as fichas de inscrições que a gente pega

e depois tem que cadastrar os meninos, mas a parte burocrática a gente faz é... tem um horário estipulado pra isso, então, não tem muito... isso não é um problema, tem essas reuniões também mensais que a gente faz dentro da prefeitura com a coordenação setorial e geral, os coordenadores setoriais vêm sempre aqui no núcleo, pelo menos uma vez por mês ele vem, mas sempre que a gente pede requisito da presença dele, ele vem, o coordenador pedagógico também, sempre que a gente precisa dele e liga pra ele, ele também tá aqui. Então, isso nunca foi um problema, porque se a gente precisa de qualquer coisa da coordenação, eles sempre se mostraram presentes, sempre fizeram a parte de vir pra cá, sair do núcleo que, às vezes, é complicado, você tava também falando dessa parte de lazer, a gente poderia utilizar áreas fora do núcleo pra fazer outras atividades, pra eles conhecerem outros locais, essa parte tem sido mais difícil por questão de transporte, verba pra conseguir transportar todos os meninos e também porque é mais de uma escola, então, você tem que mexer com muito mais gente, muito mais diretor, coordenador, tesoureiro, então, essa parte realmente eu acho que é o grande problema da nossa parceira porque a gente não tem tanta mobilidade, a gente fica mais ou menos preso dentro do núcleo e aqui a gente tem limitações, no núcleo anterior a gente tinha piscina, por exemplo, nesse a gente não tem, então, os meninos aqui não conseguem nunca uma piscina, é a parte que a grande maioria adora e era uma dos motivos que o outro núcleo ficava muito cheio, que como tinha piscina, eles adoravam.

SPR - E aqui perto você não conhece nenhum espaço que tem piscina, né?

CNB2 - Não, não conheço e pra você tirar menino assim, é complicado, porque a gente precisaria de mais um ônibus, então, é bem... esse tramite não é tão fácil, final de semana tem algumas atividades que podem ser feitas, mas também tem esse problema que a Escola Integral, às vezes, não leva no final de semana, a gente tem que levar, falta pessoal também. Então, esse tipo de coisa que, às vezes, a gente...

[gravação interrompida]

[00:19:57] – Fim.

### **ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE NÚCLEO BETIM 3 – ENT/CNB3**

*SHEYLA – SPR*

*COORDENADORA DE NÚCLEO DE BETIM 3 – CNB3*

[00:00:02]

CNB3 - Aqui [ininteligível – 00:00:13] então, eu tô de manhã em outra escola, lá a gente tem um programa com aluno. Não esse integral, aqui é integral, então, tem meninos que [ruído externo]

SPR - Quantos alunos tem?

CNB3 - No total eu não sei te falar, mas minha turma 120 alunos.

SPR - E o Segundo Tempo [?] ele alimenta as [?], a gente trabalha junto, nós estamos no... [ruído externo – 00:00:32]

CNB3 - Tem as outras coisas que [?] e eles têm algumas atividades, tem tae-kwon-do, aí dança, aqui especificamente.

SPR - Os alunos que entram na escola integrada, eles são obrigados a ficar a tarde inteira?

CNB3 - Não, é assim, quem estuda tem a opção se quer participar da escola integral ou não, só não tem uma limitação, tem umas coisas que [?]. Eu atendo os meninos que estudam de manhã, aí, à tarde eles ficam um pouco com a gente.

SPR - Mas não é obrigatório não? Eles podem ir embora pra casa se eles quiserem?

CNB3 - Isso, se eles quiserem. Quem não quer participar, encerrou o horário, vai embora. Mas aqui a estrutura é boa, então, tem muita coisa, tem a [?], tem o posto de saúde. Então, tem cenas que aparece assistente social, o CRAS, tem a [falas muito baixas – 00:01:44]

[00:00:06]

SPR - Essa é a entrevista com a professora CNB3 do Programa Segundo Tempo de Betim, ela é coordenadora de núcleo, aqui do núcleo Caic. Eu queria agradecer primeiro por você tá me recebendo e dizer, só pra você ter o entendimento que as perguntas que você vai responder aqui, elas não vão ser divulgadas com seu nome e eu vou transcrever elas, depois eu encaminho pro seu e-mail e do seu e-mail você vai me dar o aval, se você achar que tem alguma coisa que não era aquilo que você queria dizer, você pode refazer e aí a gente encaminha, mas é só uma conversa mesmo.

CNB3 - Tá.

SPR - A primeira coisa que eu queria saber é um pouco da sua trajetória aqui no Programa Segundo Tempo.

CNB3 - Quando eu comecei a faculdade em 2011, eu já comecei no Segundo Tempo, no meio do ano, como estagiária, aí eu cumpri os meus dois anos de estágio, como eu não tinha formado ainda na faculdade, eu não tinha possibilidade de continuar, porque aí eu teria que ser coordenadora, aí eu me ausentei e agora eu retornei, porque eu encerrei a faculdade, me formei, fiz o PSS e tô de volta, eu trabalhei nesse mesmo núcleo anteriormente, então a gente conhece bastante o espaço aqui e o pessoal que frequentava.

SPR - E aqui então vocês trabalham, como você já tinha falado, em conjunto com a escola integrada?

CNB3 - Isso, aqui na escola do Caic os meninos têm a opção de optar por estar na escola integral e o Segundo Tempo trabalha incluso, a gente trabalha com a parte do esporte e da educação física e não é obrigatório, participa quem quer e também tem um limite de vagas, nós atendemos cento e vinte alunos é no contra turno escolar, ou seja, quem estuda de manhã vem pra escola integral à tarde e quem estuda à tarde participa de manhã, aí os meninos têm oficinas, tem matemática, português, um reforço, que ajuda no para-casa e nós entramos com a parte do esporte, tem a aula de educação física, recreação pra desenvolver a coordenação motora dos meninos, essas habilidades, tem a sala de jogos também, que é um apoio que a gente tem e os meninos aqui nesse núcleo também, eles têm o atendimento com um professor de tae-kwon-do que é específico e dança.

SPR - Entendi, que também são da escola integral?

CNB3 - Que também fazem parte da escola integral.

SPR - No Segundo Tempo você trabalha faz mais ou menos... você já trabalhou dois convênios, né?

CNB3 - É, essa é minha segunda, eu comecei, voltei em Agosto de 2015, então um pouco mais de oito meses, seis meses, né.

SPR - Entendi, que você já está aqui... Você gosta?

CNB3 - Gosto, é muito tranquilo.



SPR - E como você vê os vínculos de trabalho com o Programa Segundo Tempo?

CNB3 - Olha, o que acontece? É muito bom a gente estar aqui dentro, só que a gente... às vezes, a gente é desvinculado, porque a gente faz parte da escola integral, mas os meninos adoram, a gente não tem que fazer esforço nenhum pra eles participarem, pelo contrário, a gente tem que tentar manter o horário, porque se deixar eles querem todos os dias, mas é muito tranquilo de trabalhar, não tenho problema nenhum não.

SPR - Você falou que de manhã você também tá num outro núcleo?

CNB3 - Tô em outro núcleo, aí é no CRAS de Alterosa que eu tô, lá como não é escola integral os pais têm que levar o menino, têm que buscar, eles não almoçam lá, só tem um lanche, existe essa dificuldade em manter um número de alunos frequentes, porque não são todos os pais que têm essa disponibilidade, ah eu levo meu filho, trago de volta, do almoço pra ele, depois levo ele pra escola, então lá a gente tem muito esse problema de quantitativo de alunos.

SPR - Lá você atende mais ou menos quantos alunos?

CNB3 - Lá nós deveríamos atender essa média de cem alunos, pra você ter ideia, eu tô com uma turma de trinta e mesmo assim suando pra manter eles lá, porque é difícil fazer essa captação.

SPR - Então você percebe que lá tem outros problemas que são diferentes daqui em função da logística.

CNB3 - Com certeza, se lá fosse escola integral, com certeza o número seria bem maior, como não é, tem essa dificuldade, porque eu entendo, às vezes, eu sou mãe, tenho meu filho e quero levá-lo, mas eu não tenho essa disponibilidade de levar, buscar, preparar almoço, depois levar ele pra escola à tarde, não é todo mundo que tem essa disponibilidade.

SPR - E nesse tempo que você tem trabalhado no Programa Segundo Tempo, o que que você tem percebido que é importante você saber pra trabalhar nesse programa?

CNB3 - Eu acho que o fundamental, além do esporte, é ter essa percepção com as crianças, nesse lugar que nós estamos aqui hoje, no Caic, os meninos, aquilo que eles têm de rebelde eles têm de carente, então, às vezes, a pessoa não tem que tar preparada pra saber dar uma aula, nem nada disso, porque isso aí ela vai ter as capacitações, tem o estagiário, tem um coordenador que já é formado, você não tem tanta dificuldade quanto a isso, acho que a dificuldade maior é lidar com as crianças que vêm com uma formação de caráter diferente, que passa por problemas de violência, são meninos agressivos, mas que ao mesmo tempo, eles não têm um momento de lazer, então a busca deles é aqui, é aqui que eles vão ter uma socialização, um coleguinha pra brincar, pra poder fazer alguma atividade assim, fora da sala de aula.

SPR - Aí você tá falando de lazer, o que você entende, assim, qual a ligação do Programa Segundo Tempo com o lazer, como você compreende essa relação?

CNB3 - Olha, pra mim, eu não entendo lazer como estar aqui, porque aqui se torna uma obrigação que eles têm que cumprir um horário, no meu entendimento o lazer não é uma concepção que você tem que cumprir um horário 'x' todos os dias, mas pra esses meninos que não têm esse convívio social, eu acho que pra eles é um atrativo, "vou almoçar com meu colega hoje, depois eu vou brincar com ele de bola, depois nós temos a oportunidade de assistir um filme junto, depois nós temos a oportunidade de fazer uma excursão junto", que acontece esses eventos, então eu vejo que pra eles, nessa situação, que eles não têm essa condição social pra ter direito e acesso a esse tipo de lazer, vamos dizer assim.

SPR - E pra você, o que você acha que é lazer?

CNB3 - No meu entender?

SPR - É, no seu entender.

CNB3 - Olha, pra mim, pode ser que eu esteja equivocada, mas o que eu entendo como lazer, é você buscar uma atividade que te traz um conforto, eu quero dizer assim, um bem-estar, alguma coisa que você goste, que você tenha acesso, mas que saia do seu cotidiano, que saia da sua obrigação de ter que cumprir um horário, de ter que ta em um determinado lugar, por exemplo, eu gosto de esporte, então pra mim, quarta-feira eu tenho futebol feminino, pra eu ir pra lá é porque eu quero, eu não tenho que cumprir horário, é um lazer, pra mim é atrativo.

SPR - E aqui você acha que você dá aulas que podem ser consideradas aulas de lazer ou você tem...?

CNB3 - Posso, a gente trabalha com recreação, porque não é todos os dias que a gente tem acesso a quadra, então a gente tem que saber utilizar os espaços e os meninos mais novos, de seis anos, é muito difícil lidar com eles propriamente com esporte, porque eles não têm uma coordenação motora desenvolvida, então a gente tem que criar tipos de situações pra eles interagirem e começar a entender essa concepção do que é um time, do que é uma competitividade, o que é uma locomoção motora, algum tipo de exercício. Então a gente trabalha muito com jogos e recreação, que são as brincadeiras.

SPR - E me conta só um pouquinho assim, na sua história, que eu te falei que a minha pesquisa tem a ver com o lazer no Programa Segundo Tempo e aí na sua história, se você parar pra pensar, onde que você aprendeu esses conhecimentos que você tem sobre lazer? Onde que você aprendeu a aplicar esses conhecimentos? Você consegue visualizar isso?

CNB3 - Consigo, quando eu não tive essa matéria na faculdade, meu entender sobre lazer era outro, pra mim era lazer era assim: era o meu final de semana, o que eu quero fazer e o que eu posso fazer, depois que eu tive a faculdade, eu tive essa matéria lá de lazer e aí a gente é questionado, quanto aos autores, quanto que a gente encontra na literatura e o que vem, bem de antes, vem bem da industrialização, como que foi fundamentado o lazer, pra qual segmento e hoje eu vejo que a minha área de educação física tem muito a ver com o lazer, porque a gente tá propriamente envolvido com isso diretamente, você tá num clube, trabalhando de salva-vidas, você pode trabalhar um esporte pra sua comunidade, a gente gosta desse contato, então a gente acaba estando envolvido com isso o tempo todo, eu trabalho também, eu dou aula à noite, com Zumba, eu atendo um grupo grande de idosas, adolescentes, não tem uma restrição, eu percebo que pra eles é muito mais válido esse momento de lazer, de descontração, de ter uma convivência do que o benefício propriamente do exercício.

SPR - Entendi, acaba sendo um complemento, né?

CNB3 - Isso, sabe? A gente percebe isso, a felicidade tá ali naquele momento com aquelas pessoas.

SPR - Então assim, você tá falando que foi a faculdade que...

CNB3 - Me direcionou e me dá uma segurança de afirmar o que eu vejo hoje como lazer, mas anteriormente, realmente eu não pensava dessa forma.

SPR - Entendi e aí, por exemplo, a faculdade te ajudou, mas você teve experiência prática na faculdade te falou assim: "olha, então agora eu vou fazer atividade de lazer ser no Zumba pros idosos?", essas aulas você aprendeu dentro da faculdade?

CNB3 - Não, a gente teve um conhecimento teórico de onde vem o surgimento e reflexível, o que você pode pensar como lazer e quais conceitos você vai utilizar pra definir aquilo como lazer ou não, mas a gente não teve vivência prática, o que a gente teve foi recreação, foi recreação pra você aprender a lidar com determinados grupos, seja de idosos, seja de adolescentes, seja de criança, mas aí a gente já não tá mais fazendo parte do lazer, você tá oferecendo lazer pra um outro, que é aonde a gente entra com a área oficinairo, trabalhar de repente numa colônia de férias, que a gente tá envolvido também, sempre existiu isso na faculdade, [ininteligível - 00:10:51]

SPR - Vocês também trabalhavam na faculdade com colônia de férias?

CNB3 - Existe essa possibilidade pra quem quisesse, era sempre ofertado, nas férias, o SESI mesmo ia lá chamar quem quisesse trabalhar.

SPR - E você já trabalhou nessas colônias?

CNB3 - Não, nunca trabalhei, porque eu estava aqui, aí não dava, mas eu tive vários amigos que participaram, o pessoal gostava.

SPR - Entendi. E quando você monta as atividades aqui, essas atividades que você fala assim: "ah, que eu tô tentando fazer de uma forma mais...", você usou a palavra, que os meninos não brincam, como eles não têm muitas capacidades técnicas pro esporte de alto rendimento, aí você formula outras estratégias de brincadeira pra que eles participem. Onde você aprendeu a formular essas estratégias de brincadeira?

CNB3 - Então, no Programa Segundo Tempo, a gente tem informações, uma vez por mês a gente se reúne, eu aprendi na verdade, quando eu era estagiária, que a minha coordenadora, até hoje nós somos amigas e a gente teve uma convivência muito boa, então a gente tem os livros que são ofertados, até pelo próprio convênio, a gente... eu até tenho o material aqui que eu quero te mostrar, que dá uma base e a gente sempre busca mas outra coisa que a gente tem que empenhar é buscar aquilo que os meninos gostam, porque se você trazer alguma coisa também que tá longe do cotidiano deles, eles não querem, então eles querem assim, a oportunidade de conviver, de fazer alguma atividade que eles conheçam e começar a ligar aquilo ali com o cotidiano deles, mas é na internet, é nos livros mesmo, é no seu dia a dia com eles, você perceber o que que eles gostam, igual, eu fico encantada com os meninos aqui, eles gostam de cantiga de roda, se você chamar eles pra sentar no chão, ah, vamos brincar de adoleta, eles topam.

SPR - E como você descobriu isso?

CNB3 - E assim, como você percebe isso? Quando você vê que um tempinho que você deixa eles livres, eles se juntam pra fazer isso, principalmente os menorzinhos, aí eu fiquei olhando aquilo, aquilo me encantou, aí eu falei assim: "ah, então vamos brincar", igual pular corda, eles têm várias musiquinhas, eu não conheço as musiquinhas deles, conheço as minhas e nisso a gente começa a lembrar, mas como é que era aquela musiquinha mesmo? Canta essa pra eu ouvir e assim a gente vai tentando levar, mas é muito interessante ver como é essa troca, porque cada idade, eu acho que cada idade, muda tudo, muda a cantiga de roda, muda a brincadeira de pular corda, muda a amarelinha, eles sabem fazer muitas brincadeiras que eu não sei, aí eu falo: "mas como é que é isso? Me conta aí", essa troca é muito boa.

SPR - E quando você fala da internet, você falou assim: "ah, que às vezes a gente tem que buscar", ou parece que as crianças, eu não entendi, as crianças é que buscam na internet?

CNB3 - Não, nós, nós temos um momento de planejamento, aí nesse tempo você sempre tem que buscar alguma coisa, é claro que a gente usa a internet como uma ferramenta, porque você vai ver as oportunidades, o local que você tem, o espaço... que não dá pra você fazer, igual, por exemplo, eu tive a experiência de fazer com eles aqui a gincana na semana das crianças, não teve nenhuma atividade com bola, porque o negócio deles é bola, se não tiver bola aí é difícil, só os pequenininhos que gostam, então, o que a gente tentou fazer? Atividades que eles não estão habituados a fazer e que a gente vê muito em programas de televisão, por exemplo aquelas gincanas do passa ou repassa, então a gente fez a brincadeira torta na cara, a gente fez brincadeira do olfato, essas brincadeiras da visão e os meninos gostaram muito, foi um desafio pra eles, fazer um grito de guerra, foi muito interessante essa proposta que a gente teve na semana das crianças, aí no final do ano a gente teve um torneio esportivo e eu me deparei com os meninos, "vamos fazer a gincana de novo?" e aquilo me deixou surpresa, porque eu imaginei que eles iam preferir só o torneio mesmo e não foi assim, então isso foi bem legal.

SPR - E na internet, quando você vai ter acesso a algumas coisas, como que você busca?

CNB3 - Olha, eu já busquei algumas vezes, mas a gente coloca assim: jogos de recreação pra idade 'x', aí você vai pôr no Youtube, vai aparecer algumas escolas que eles divulgam com as atividades, aí você tem que tentar se readaptar a sua realidade, o espaço que você tem, o material que você tem, qual é a idade, se os meninos vão, vai dar ou não vai dar pra fazer.

SPR - Então, quando você percebe essa sua trajetória, você pode falar que pra buscar essas atividades ou essas práticas que você tem de lazer, a faculdade foi fundamental..

CNB3 - Sem dúvida.

SPR - ...e antes da faculdade você lembra de alguma coisa que você fazia ou que te ajuda a pensar nos momentos de lazer? Ou como que você pode oportunizar lazer pras crianças?

CNB3 - Olha, eu sempre fui uma pessoa muito agitada, então eu gosto do esporte, o esporte pra mim é o meu xodó, tudo que tiver bola me chama que eu vou e assim, a minha infância foi muito boa também ,tive oportunidade de conhecer, fiz parte de alguns projetos, não sei se você conhece que tinha antigamente, Toriba, eu participava, então assim, tinha uma outra que era pra nossa comunidade lá que era de vôlei, eu participava, eu sempre participei dos JEBs da escola, então eu acho que isso tudo me ajudou e com isso, você consegue aprender um pouquinho de cada professor que te ensinou alguma coisa, consegue montar, como é que era que a gente fazia, as brincadeiras de rua, as cantigas, igual, pular elástico, outro dia eu trouxe um elástico aqui, as meninas ficaram encantadas.

SPR - Elas não sabiam.

CNB3 - Que elas não sabiam que que era isso, então assim, é muito interessante, eu acho que isso também é bem pessoal, cada um tem uma maneira de enxergar, teve uma vivência e entende de uma forma, querendo ou não eu acho que vira um tabu, do que é realmente o lazer, cada um tem uma explicação.

SPR - Mas o mais legal é que vocês estão colocando em prática, né CNB3.

CNB3 - É, aqui a gente tem a oportunidade de testar, de fazer experiências pra ver no que isso vai dar, pra ver se eles vão gostar.

SPR - E no Programa Segundo Tempo, você falou da capacitação [falas sobrepostas - 00:17:07 live?] também, você lembra se ele tem assim, se ele direciona algumas atividades?

CNB3 - Direciona, a última nossa foi sobre ginástica e aí nós não temos aparelhos pra trabalhar com os meninos a ginástica em si e aí foi ofertado uma aula muito interessante pra aprender o quê? Fazer um rolamento, uma cambalhota, conseguir fazer uma figura dentro da ginástica, montar pirâmide, então essa capacitação, isso é importante, porque quando você vai montar, que seja um circuito, você sabe ensinar realmente como que é que ele tem que fazer, aonde o professor pode ajudar, foi interessante, mas a gente já teve outras capacitações muito interessantes igual teve daquele negócio da raquete, badminton, direto tem alguma outra proposta, sabe?

SPR - Mas esse é do...

CNB3 - Segundo Tempo.

SPR - ...mas é pelo transforma?

CNB3 - Não, pelo Segundo Tempo mesmo, eles que buscam uma pessoa que vai trabalhar com a gente aquele dia, aí a aula é toda prática.

SPR - Eles, você tá falando a “E”?

CNB3 - Isso.

CNB3- Essa equipe, por exemplo, ela que chamou essa pessoa da ginástica que era conhecida dela pra ir lá e passar pra gente.

SPR - Ah tá. E você sabe, por exemplo, você participou da capacitação que vieram as pessoas de...

CNB3 - Brasília.

SPR - ...de Brasília ou da equipe colaboradora [falas sobrepostas - 00:18:29].

CNB3 - Sim, participamos.

SPR - E nessa capacitação, eles tocaram no assunto do “lazer”? Falaram de lazer?

CNB3 - Olha, não foi falado não, a gente foi direcionado pelos esportes, aí teve a ginástica, teve a parte de dança, luta, foi direcionado dessa forma, não abrangeu lazer não.

SPR - Dessa capacitação, o que você pensa assim, o que você imagina dela?

CNB3 - Ela foi boa, mas aí é que vem a situação, cada um tem uma maneira de ver como que isso funciona no seu núcleo, por exemplo, lá teve uma atividade de espada com jornal, pros meninos brincarem, aqui eu sei que eu não posso fazer essa brincadeira, porque os meninos vão enfiar esse jornal um no olho do outro, eu tenho certeza e a gente teria que ter uma sala com uma estrutura pra ter esse tipo de brincadeira porque eles vão cair no chão, eles vão empurrar, eles já fazem isso naturalmente. Então, eu vejo que te dá a oportunidade de você imaginar o que você pode fazer, mas nem tudo condiz com a realidade que nós temos, porque cada núcleo tem um espaço físico, tem uma estrutura, mas foi interessante sim, eu participei, gostei das atividades, eu prefiro assim do que só teoria, eu acho que a gente consegue aprender realmente alguma coisa, a diferenciar.

SPR - Você fez o curso de EAD também deles?

CNB3 - Sim, a gente não teve a oportunidade pra fazer ou não, nós tínhamos que fazer.

SPR - Vocês foram obrigados, né.

CNB3 - Tínhamos que fazer.

SPR - E nesse curso de EAD, vocês tiveram a temática lazer?

CNB3 - Não.

SPR - Não? Como é que foi organizado ele mais ou menos, você lembra?

CNB3 - Como eu te falei, pelas modalidades, aí tinha lutas, tinha a parte de circo, tinha dança.

SPR - Você lembra os livros que...?

CNB3 - Eu tenho aqui, eu te mostro, eu tenho uns livros aqui que estão separados e também tem a parte de ensinar a fazer um planejamento de aula, como que você condiz, de acordo com as faixas etárias, o que pode ser trabalhado mas não abrange lazer não.

SPR - Então as coisas de lazer você aprende mais na prática do que...

CNB3 - É, porque assim, eu creio, posso tá equivocada, nós não podemos falar nisso, que os meninos aqui, estão em momento de lazer, não estão, eles estão aqui pra aprender alguma modalidade esportiva, pra aprender a melhorar a coordenação motora, pra ter um equilíbrio, pra fazer uma atividade física, a gente não pode falar que eles estão aqui pra passar por um momento de lazer, porque o lazer, ele encaixa muito como uma coisa solta, livre e o programa não abrange isso dessa forma. A gente tem que ser direcionado, tem que ter um porque, pra que, não é só gostar de fazer, mas é interessante porque nós não temos que obrigar a criança a fazer, você tem que procurar o que eles gostam e tentar ofertar alguma coisa diferente,

vamos fazer pra conhecer? Igual aqui, futebol, o futebol aqui eu posso te dizer que é a minha modalidade do lazer, eu não preciso ensinar nada, os meninos já sabem tudo e as meninas que gostam também, a gente tem que fazer negociações, "ó, vamos fazer essa atividade [ininteligível - 00:21:53], assim que acabar eu deixo vocês jogarem o futebol, tem que ser assim, senão você não consegue nada e eles precisam estar pra gente manter nosso emprego, então de certa forma a gente tem que procurar agradá-los.

SPR - E até isso é interessante assim, como é que você vê essa relação de emprego entre você e o Programa Segundo Tempo?

CNB3 - Olha, eu vou te ser sincera, não tive problema nenhum nesse tempo todo que eu tive no Segundo Tempo, sempre tentei fazer o meu trabalho da maneira mais correta e vejo que a gente tem um apoio sim, que eles se preocupam sim em dar uma estrutura, tudo o que você precisa, você vai lá, corre atrás, mas também tem a limitação, às vezes o programa não tem uma verba pra te dar um ônibus pra você fazer uma excursão, aí a gente tem que procurar outros meios, mas existe sim uma preocupação de tar atendendo bem e tudo.

SPR - Termina daqui a se eu não me engano, dez meses ou sete meses esse convênio de vocês.

CNB3 - É, mas provavelmente ele vai ser renovado, porque da outra vez que aconteceu isso também, existe a verba que eles já tinham repassado, que tá disponível, o que precisa é entregar toda a documentação coerente, certinha pra não ter problema, então nós acreditamos que não vai ter paralisação nem problema nenhum quanto a isso.

SPR - Mas se, por exemplo, parar, como é que você vai fazer? Como é que fica essa relação de emprego sua?

CNB3 - No caso, como eu fiz o PSS depois, eles não podem me mandar embora, mas quem fez antes, aí sim, vai ter que ser reincluído o contrato.

SPR - Não, mas aí se o convênio acaba, acaba, né?

CNB3 - Acabou, é, mas aí eu tenho um PSS com eles que é de um ano, vai vencer em agosto ainda, então eu acredito que a gente deve ser direcionado pra outra coisa na Secretaria do Esporte.

SPR - E aí quando acabar esse um ano como é que?

CNB3 - Aí renova de novo, se a gente quiser renova por mais um ano. Olha, eu tô aqui no Segundo Tempo, de manhã eu trabalhava em academia e eu preferi estar aqui, porque a gente tem muitos benefícios, tem as férias, tem os recessos escolares, isso é muito positivo pra gente que tá trabalhando, mas é tranquilo pra mim.

SPR - Você quer falar alguma coisa que você lembrou, de lazer ou mesmo da sua experiência aqui?

CNB3 - Olha, não sei te descrever dessa forma não mas a minha concepção que acho que pode te ajudar é que eu acho que a sociedade não sabe que é um direito dela ter o lazer e acesso pra ela, a ser acessível, porque aqui nessa região que a gente tá num lugar muito precário, as pessoas têm muitas dificuldades, você vê os meninos falando que vêm pra cá porque aqui tem almoço, tem lanche e eles em casa muitas vezes não tem isso e a gente percebe também, por exemplo, que aqui não tem uma quadra gratuita que eles podem fazer uma atividade esportiva, se a escola estiver fechada, aqui não entra qualquer pessoa, vai entrar quem é aluno, por exemplo, não tem um shopping pra assistir um cinema, se quiser tem que pagar, tem que pagar o ônibus e ele tem que ir lá, então eu acho que é isso que falta pra sociedade, saber que é um direito dela, ter acesso a esse lazer, que tá na Constituição, que é uma obrigação do Governo oferecer isso e as pessoas não tem esse entendimento e também ninguém sabe, como que eu vou fazer pra cobrar isso, onde que eu vou, como que funciona? Eu nunca ouvi falar na minha vida, "vamos reclamar nossos direitos de lazer", nunca ouvi falar e eu acho que vem também da questão social, quanto

mais poder aquisitivo a pessoa tem, mais condições ela tem de fazer uma escolha do que ela quer fazer no tempo livre dela e as pessoas que têm uma renda menor não têm essa opção, ela não vai deixar de comer pra fazer uma atividade que vai oferecer um benefício pra ela de lazer, tanto é que o entendimento deles sobre isso é totalmente diferente, a gente percebe isso nas crianças, que elas não têm ligação com isso.

SPR - E você trabalha nessa frente, CNB3, de educar para esse entendimento?

CNB3 - Com certeza, eu tento passar pros meninos que eles têm direito, eu costumo falar pra eles, olha, quem paga meu salário são vocês, se vocês não virem eu não continuo trabalhando aqui mais, então vocês têm que saber valer o direito de vocês, do mesmo jeito que a gente não pode tratar vocês mal, vocês também não têm o direito de tratar a gente mal... porque aqui você lida diretamente com isso, os meninos são agressivos, eles te enfrentam, te questionam, eles exigem, "eu quero fazer isso hoje", então assim, é muito complicada essa situação.

SPR - E você avalia, tem percebido que, por exemplo, essas conversas têm trazido resultados diferentes?

CNB3 - Ah, com certeza, sabe o que eu percebo? Por exemplo, eu sou muito mãezona, aí eu venho pra cá, conheço um menino, vejo que ele é muito rebelde, muito revoltado, eu dou um tempo pra ele acostumar comigo, daí a pouco ele já virou meu amigo, aí começa a dividir comigo as experiências dele lá fora, como que é a vida, a realidade e eu vejo que isso afeta um pouco a gente como profissional, você fica abalada, você não pode fazer nada pra mudar aquilo ali, mas ao mesmo tempo eu já vejo que cria um vínculo muito forte, você deixa de ser só um professor e passa a ser um amigo, tanto é que o dia que você não vem eles falam: "nossa, você não veio ontem, tava tão ruim sem você aqui", "nossa machucou, fiquei sabendo que você tava passando mal, o que aconteceu?", então eu acho isso muito bacana e os meninos são sinceros, eles não fazem cartinha pra quem eles não gostam, eles não ficam bajulando quem eles não gostam, "ah, você é muito chato, eu não quero conversa com você" e pronto, então eu percebo que existe esse ligamento, tanto é que os meninos que eu trabalhei aqui anteriormente, que eram meus alunos, eu encontro com ele aqui no corredor e eles vêm bater papo, eu acho isso o máximo, então é muito bacana ver os meninos, lembrar, "nossa, essa professora aqui que me ensinou aquele jogo, vocês lembram?".

SPR - Ah entendi, eles guardam, né?

CNB3 - Então, isso é muito legal.

SPR - CNB3, eu queria te agradecer muito.

CNB3 - Espero que eu tenha contribuído.

SPR - Com certeza, na verdade, vir a campo encontrar com vocês é o que eu acho que muitas pessoas deveriam fazer porque tem muito conhecimento envolvido nessa prática que vocês tão fazendo.

[Movimentação de despedida]

[00:28:42] – Fim.

## **ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE NÚCLEO BETIM 4 –ENTCNB4**

*SHEYLA – SPR*

*COORDENADORA DE NÚCLEO BETIM 4 – CNB4*

[00:00:02]

SPR - A gente tá começando a gravação, a entrevista hoje com a coordenadora de núcleo CNB4, aqui no Ramacrisna, Betim, Contagem, hoje é dia 18 de Março de 2016. Eu queria que você explicasse um pouco como que é trabalhar aqui no Programa Segundo Tempo, pra você.

CNB4 - Olha, aqui no Ramacrisna eu gosto muito, eu me identifiquei, tanto é que quando eu fui ser coordenadora e que falaram que havia possibilidade de estar vindo pra cá, eu quis vir pra cá.

SPR - Você já sabia, você já conhecia aqui?

CNB4 - Eu conhecia de ouvir falar, do atendimento, de ter música, de ter artesanato, eu gosto disso, então quando eu soube que ia ter um núcleo aqui, eu fui a primeira da fila, falei: "não, eu quero ir pra lá", entendeu? Então, mais por essa questão de tranquilidade de eu me identificar mesmo com tudo o que tem aqui, aqui é bastante tranquilo.

SPR - E quem coordena aqui, como é que funciona o aspecto administrativo, eles emprestam a quadra pra prefeitura, a prefeitura também faz parte aqui da coordenação?

CNB4 - Eles fizeram uma parceria, não há empréstimo, é parceria mesmo, então o programa funciona juntamente com o CAER, o CAER é a Escola Integral do Ramacrisna, aí juntamente com a Solange e com a Américo que são as presidentes daqui, aí fizeram essa parceria, porque a gente atende não só o CAER, a gente atende as escolas que o CAER atende. Então é parceria mesmo, aí tem a questão da alimentação, do lanche, do espaço que é bacana, banheiros limpos, bebedouros pra todo lado, vigia, nós temos dois ou três circulando o tempo todo, então a segurança é bacana.

SPR - Tem piscina aqui?

CNB4 - Não, ainda não, mas já tá se falando em ter, já é projeto, tomara que o Segundo Tempo pegue isso aqui, né?

SPR - E como que você tá achando exatamente essas relações de trabalho com o Programa Segundo Tempo?

CNB4 - Menina, eu antes de formar, eu já mexia com Projeto Social, então quando eu, formada, fiquei sabendo do Segundo Tempo, primeiramente, o brasileiro é assim, "eu preciso trabalhar" a gente de cara vai assim, eu preciso trabalhar, eu tenho um diploma, então eu vou lá, mas o meu caso com o Segundo Tempo é porque eu me identifico mesmo, por ser um programa que atende criança que precisa, que precisa da atividade física, mas não é só o "jogar bola", é o respeito, a vivência entre os colegas, é princípio de tudo, é saber porque se faz aquilo, não é só ali pegar a bola e chutar. Então, é exatamente isso e não é só a bola, a gente mexe com todos os esportes, a gente mexe com basquete, iniciação de basquete, de voleibol, de handebol, a gente tem as áreas recreativas também que é pular corda, essas coisas todas, a recreação toda, então é muito bacana e é o porque do fazer, não é só fazer por fazer, eu sempre deixo muito claro pros meninos o seguinte: que o nosso corpo é uma máquina, então no futuro eu vou ter o que eu faço hoje, então se eu dou a ele coisas boas hoje, eu tô pregando muito contra o refrigerante ultimamente.

SPR - É, mas acho que todos nós, não se preocupa.

CNB4 - Então o que eu faço hoje é a minha resposta de amanhã, então se eu faço alguma coisa gostando de fazer, eu vou fazer sempre, quando nós chegamos aqui tinham muitos meninos, "ah, eu não vou jogar vôlei, eu não gosto de vôlei", aí eu disse: "você já jogou? Você já experimentou? Você já vivenciou isso? Não? Vamos lá tentar, vamos ver como é que é, não é ruim, depois que você tentar você vai me falar" e acaba que nós temos hoje meninos que gostam de voleibol.

SPR - Porque experimentaram, né.

CNB4 - Então é bem isso.



SPR - E as relações de trabalho assim, no que, por exemplo, ele é um trabalho temporário, né, você sabe, é a primeira vez que você tá no Segundo Tempo ou você já teve no outro convênio? Teve mais um convênio aqui em Betim.

CNB4 - Não eu já trabalhei com o Escola da Gente. Que foi da prefeitura, então programa da prefeitura, esse é o meu segundo, eu sei que é contrato, entendeu, não é uma coisa pra sempre, a gente sabe disso, a gente fica torcendo pra ficar mais um pouquinho sempre, mas a gente sabe que não é pra sempre, pelo menos com a gente, a gente fica sempre torcendo pra que abra esse espaço pra que a gente possa continuar um trabalho, porque igual aqui, se eu falar que amanhã eu não vou vir, os meninos vão ficar triste, eu vou ficar triste, mas vai vir outra pessoa pra continuar, você entendeu como? O programa, a gente torce mesmo pro programa não acabar, mas se você puder continuar um trabalho, aí é melhor, né?

SPR - É verdade, e aí tem que ter outras legislações, que regulem esse trabalho dessa forma. E aí como que você vê o Programa Segundo Tempo no que diz respeito a lazer? Assim, o que é lazer pra você?

CNB4 - Olha, pra mim lazer é o que você faz que não seja por obrigação, é naquele tempo mesmo que fala assim: "não, eu quero fazer isso porque eu gosto de fazer", então você vai fazer pelo prazer de fazer, não é porque você tem obrigação, não é porque você marcou, você vai pelo prazer e o Segundo Tempo com o lazer pra mim eu não vejo, porque pra mim aqui é trabalho e eu levo isso muito a sério, mas pros meninos eu acredito que sim, que é um lazer, porque se eles vão na parte do dia pra escola e vêm pra cá, aqui ele tem as outras oficinas pra frequentar, mas quando eles chegam na quadra eles fazem o que gostam, então pra eles eu posso ver como lazer.

SPR - Entendi. E aqui então, por exemplo, quando ele chega, ele tem um monte de opções, ele pode ir pra quadra, pode ir...?

CNB4 - Não, não é assim que funciona não, eles têm um cronograma da semana inteira, então eles têm que fazer aula de música, eles fazem de artesanato, eles passam pela oficina de brincar e tem o dia que eles fazem a quadra com o Segundo Tempo, porque não é só uma turma, são várias turmas, a gente não consegue atender a mesma turma todos os dias, eles têm que ter esse quadro ali do horário. Então pra eles que gostam de vir pra quadra com a gente, pra eles é lazer, com certeza, porque eles contam com aquele tempo, eles querem ficar até o último minutinho.

SPR - E esses meninos que vêm da escola, como é que eles são recrutados na escola? Como é que funciona a escola integrada dentro da escola, você sabe?

CNB4 - Menina, como que é recrutado lá, eu já ouvi falar, eu não vi pessoalmente isso, mas parece que são crianças que têm pais que trabalham, que ficam sozinhas em casa, eles priorizam, a seleção é dessa forma, são crianças que ficam em casa sozinhas, crianças que estão situação de risco, são essas crianças que são prioridade, são selecionadas.

SPR - E quem faz essa seleção é o Ramacrisna?

CNB4 - Não, quem faz essa seleção são as escolas, a gente só recebe, a gente não influencia, tanto é que quando eles trocam essa criança lá, colocam outra no lugar, qualquer coisa assim, não é a gente, são eles, o atendimento nosso é a partir daqui.

SPR - Então acaba que não da pra saber se a criança tá vindo obrigada ou não pra cá, né?

CNB4 - Olha, eu acredito que obrigada não.

SPR - Então ela pode escolher, ela pode falar assim: "ah, hoje eu não quero ir pro Ramacrisna, vou ficar em casa"?.

CNB4 - Eles não vão querer ficar em casa, a realidade deles aqui é dura, eles têm almoço aqui, eles vão pra casa pra quê? Eles vêm pra cá, chega aqui, almoça, vai fazer atividade, as três horas tem lanche, volta pra atividade, quando eles chegam em casa já tem um responsável lá, pra que

eles vão querer ficar em casa? Eles têm televisão, eles têm cinemateca aqui, então os que vêm pra cá, não sei dos outros núcleos, mas o que vem pra cá vem querendo vir, agora essa semana mesmo nós estamos de greve, as escolas, tão de greve.

SPR - Municipais.

CNB4 - É, aqui a redondeza não tem aula, nós estamos atendendo tempo integral, todos os meninos, os da tarde e os da manhã, eles não ficam em casa. Então não existe essa possibilidade de vir sem querer não, todos que vêm, vêm querendo.

SPR - E eles vêm a pé, sozinhos, como é que funciona?

CNB4 - A maior parte sim, porque é da região aqui mesmo.

SPR - E aí da escola vem direto pra cá, não é isso?

CNB4 - É, chegam aqui de uniforme, de mochila nas costas.

SPR - E aí aqui eles vão se organizando?

CNB4 - Isso.

SPR - Quando você fala, então, assim: "ah, eu acho que é lazer, porque eles vêm no tempo disponível, né, não vêm por obrigação, eles vêm tentando fazer o que eles querem", onde você aprendeu sobre essas coisas?

CNB4- O funcionamento disso eu aprendi aqui, funcionamento disso eu aprendi aqui, mas enxergar isso é conversando com eles mesmo, eles mesmos te falam, "ah, não quero ficar em casa", "ah menino, o que você tá fazendo aqui? Você tá de greve, por que você não tá dormindo? Sua cama é tão ruim?", "ah, não gosto de ficar em casa não, professora", então você já entende.

SPR - E na sua formação, quais foram assim, o que que você acha que te ajudou ou que te ajuda melhor nesse trabalho que você faz hoje? Quais foram seus elementos do passado, as coisas que você viveu que te ajudam a trabalhar hoje melhor como, por exemplo, recreação com as atividades recreativas, ou mesmo com os esportes?

CNB4 - Olha, eu vou falar uma coisa assim, muito pessoal, porque é realmente isso, eu vim de família muito pobre, muito pobre, eu com nove anos de idade, eu já trabalhava pra ajudar minha mãe, não conheço nem meu pai, então brincar não existia na minha vida, uma criança de nove anos que precisa trabalhar, ela quer brincar mas ela não pode, então hoje o que eu faço é praticamente dar pra eles o que eu não tive, é olhar pra eles e saber que aquilo que eu tô passando era o que eu queria e que isso faz uma diferença muito grande, isso é muito importante pra uma criança, então se eles estão aqui, eles têm essa oportunidade, então eles precisam viver isso no máximo, porque senão, não faz sentido nenhum.

SPR - E só uma pergunta, então onde que você aprendeu a brincar? Porque você não tinha as brincadeiras pela sua história, onde que você aprendeu a brincar pra ensinar pra eles?

CNB4 - Buscando, estudando.

SPR - Ah, então me conta desses seus estudos, isso me interessa, onde foi que você estudou, assim, como que você estudava pra aprender essas brincadeiras, pra aprender sobre lazer, onde que isso...?

CNB4 - Bom, eu fui fazer faculdade de Educação Física por gostar e por querer, gostar muito da área, mas você já ouviu falar no Projeto Criança Feliz?

SPR - Não, nunca ouvi.

CNB4 - Eu fui pra lá, fui trabalhar de graça lá, fui voluntária lá mais de dois anos, trabalhando com criança, fui brincar, depois de mãe, depois de formada eu fui brincar, então você começa a buscar pra brincar com as crianças, você vai pro computador, você procura livros, você vai pra biblioteca, você fica sabendo que alguém tá dando uma brincadeira legal, você vai lá aprender. Então esse tempo que eu fui voluntária nesse projeto, foi uma oficina muito bacana, foi muito bom pra mim, eu aprendi a brincar mesmo e brinquei muito, brinquei muito.

SPR - E você lembra por acaso, onde que você aprendeu a nomear, por exemplo, que as pessoas no tempo livre fazem lazer? Vamos supor, quando elas estão em uma atividade que elas não estão por obrigação, aquilo chama lazer, você lembra onde você aprendeu que essa palavra existia na vida das pessoas?

CNB4 - Com meu professor “M”, da faculdade, foi exatamente o que ele falou e isso pra mim ficou assim, muito claro a partir daí, mas é isso mesmo, não quer dizer que lazer, se eu estiver na minha casa deitada na minha rede eu não tô, não é lazer, é lazer, porque se eu estou na rede, a partir do momento que eu estou lá na rede deitada porque eu não quero fazer nada, que eu não tenho obrigação nenhuma, que eu estou simplesmente deitada por opção minha, é meu lazer.

SPR - E outra pergunta, mais tentando desvendar essas coisas, como é que era a disciplina de lazer lá na sua faculdade? Como que funcionava?

CNB4 - Muito boa, o “M” é dez, eu sou simplesmente apaixonada com ele até hoje, porque são pessoas que agregam coisas na vida da gente, então foi muito bacana, foi uma época muito boa, a gente brincou muito, gente grande brincando.

SPR - Como é que era a disciplina, assim, pensar no semestre dela, como é que ela funcionava mais ou menos?

CNB4 - Ela funcionava teórico menos que prática, ele gostava mesmo de levar a gente pra quadra, o pessoal reclamava porque tava trabalhando e tal, mas eu não, eu gostava sabe? Ele punha a gente pra pique e pega, rabo de gato, pula corda, queimada...

SPR - Você estudou em qual faculdade?

CNB4 - “U”.

SPR - Ah tá, eu não sei quem é o “M”.

CNB4 - O “M” é uma gracinha, eu acho que hoje ele tá na Secretaria de Meio Ambiente.

SPR - Aqui na prefeitura?

CNB4 - É, eu acredito que sim, foi a última notícia que eu tive dele foi lá, mas foi muito boa.

SPR - A disciplina também, né? E quando era teórico assim, você lembra de algum teórico do lazer?

CNB4 - Olha, lembro de livros que a gente leu, mas agora título nenhum, eu lembro que a gente teve que ler muita coisa a respeito, fizemos muito trabalho escrito, ele não devolveu nenhum, ele fazia a gente escrever bastante, mas assim, livro específico aqui, agora, você me pegou, realmente não lembro.

SPR - Aqui, quando você começou a trabalhar no Programa Segundo Tempo, o que te chamou mais atenção no programa?

CNB4 - Ele atender crianças que tinham necessidade disso.

SPR - No funcionamento dele a gente até já conversou um pouquinho, existe uma capacitação, o que você achou dessa capacitação? Como é que você vê ela?

CNB4 - Muito importante, eu acho que esse encontro que, uma vez por mês, teria que ser mais vezes, mas eu também entendo que por causa da demanda não é possível isso, porque só da gente sair uma vez por mês pra poder fazer isso já movimenta assim, muitas coisas, muda-se até a rotina dos meninos, então quanto mais houver essa saída mais vai mexer, então não é possível por causa disso, mas é muito importante.

SPR - Mas aí você tá falando da capacitação da prefeitura, né?

CNB4 - É.

SPR - E aquela capacitação do Ministério do Esporte?

CNB4 - Não, essa é sem comentário, a última foi perfeita.

SPR - Qual foi a última, quando que foi? Você lembra?

CNB4 - Lembro, foi lá no Teuto, foi com o pessoal mesmo do programa, a gente aprendeu a fazer coisas, mas a gente brincou com coisas, quem veio pra poder dar a capacitação, muito preparado, muito, demais da conta.

SPR - Você lembra quem foi?

CNB4 - Eu sou péssima pra nome, eu guardo nome de aluno levado.

SPR - Foi o D?

CNB4 - Não, não lembro o nome, não lembro mesmo, mas foi muito bacana e eu acho muito importante.

SPR - E como que foi assim, o que vocês fizeram durante a capacitação?

CNB4 - Nós aprendemos a fazer material sem ter nada, você chega em um núcleo, não tem material nenhum, eu até tinha, levei pra casa, estava aqui, nós fizemos raquete de meia fina, nós fizemos bola de futebol de jornal, nós fizemos as bolinhas com balão e painço pras raquetes, então a gente aprendeu a fazer coisas do nada, do nada e isso é importante, porque às vezes você chega em um núcleo que você não tem uma bola, então é importante, sem contar que brincar com a mão, brincar com nada, guerra de dedo, às vezes é coisa que tá tão óbvio, mas que você não... entendeu? Aí me pega com uma turma, me joga dentro de uma sala, eu não tenho um lápis, e aí, o que que eu vou fazer com essa turma até dar uma luz? Vou fazer uma guerrinha de dedo, isso eu aprendi lá, então isso é importante.

SPR - E vocês só tiveram em uma capacitação do ministério até hoje?

CNB4 - Não, eu tive duas.

SPR - Você tá no programa há quanto tempo?

CNB4 - Um ano e meio.

SPR - A primeira você lembra como é que foi?

CNB4 - Lembro, foi em uma escola e foram três dias consecutivos, eu tive insolação. Foi quando eles deram os livrinhos, os quatro livrinhos, eu apaixonei com prática circense, até pedi pra eles colocarem aqui pra mim, um lugar pra eu esticar um [ininteligível - 00:18:36] pra mim trabalhar com os meninos, estão vendo a possibilidade, porque é bacana demais, porque as outras práticas já é da vivência nossa, esportes de rede, de basquete, essas coisas a gente já mexe, então as práticas circenses que quase a gente não mexe, eu fiquei apaixonada, foi bacana e foi em uma escola também, mas também não me pergunte o nome da escola porque já era.

SPR - Além dessas você lembra de alguma outra capacitação?

CNB4 - Não, que eu tive do pessoal do programa foi essas duas.

SPR - Você teve que fazer a educação à distância? O ensino à distância?

CNB4 - Fiz.

SPR - E como é que foi esse curso de educação à distância?

CNB4 - Foi basicamente o que a gente... foi o nosso assunto da capacitação, foi na teoria o que a gente teve na prática, então que esteve lá na prática não teve dificuldade nenhuma em fazer ela.

SPR - Na teoria, eu até estou pesquisando esse curso também, tem um dos conteúdos que é lazer, vocês falaram sobre ele na prática também?

CNB4 - Falamos.

SPR - E como que foi isso?

CNB4 - É exatamente o que a gente pode oferecer, porque se eu entendo que o aluno tá vindo pro programa, pra mim é trabalho mas pra ele tem que ser prazeroso, qual é a forma que a gente atenderia, porque uma criança, ela só vai fazer alguma coisa se chamar a atenção dela, se for bom pra ela, porque se não for ela senta aqui e fica aqui o tempo todo sentada, por obrigação, porque ela sabe que ela não pode ir pra outro lugar, mas quando você não tem criança no banco, é porque aquilo pra ela é bacana e ela vai querer vir sempre. Então foi isso que foi abordado, o que a gente faz pra tá levando essas crianças à prática por prazer e isso é bacana.

SPR - E o que você faz pra levar as crianças à prática por prazer?

CNB4 - Exatamente isso, levar eles pra experimentar o que ele não gosta, o que ele fala: "ah, eu não gosto disso", "mas espera aí, você não gosta por quê?".

SPR - Então é um processo de convencimento quando ele não gosta.

CNB4 - É, de mostrar pra ele que ele pode falar que não gosta a partir do momento que ele vivenciar aquilo, aí a partir do momento que ele se dispõe a fazer pra ver se gosta, ele descobre que gosta, ele descobre que é possível.

SPR - Nesse curso de capacitação tinha alguns vídeos, você chegou a ver os trabalhos lá de lazer, leu os textos de lazer?

CNB4 - Olha, os textos eu lembro de ter visto vários, mas vídeo eu não cheguei a abrir não.

SPR - E você lembra o que os textos falavam?

CNB4 - Não.

SPR - Tem mais alguma coisa que você queira deixar aqui pra gente, algum registro de algo que você acha importante, que tá aí na sua cabeça? Também, outra coisa, se você lembrar ao longo da semana de alguma outra coisa que você falar assim, ah, eu podia ter falado isso pra Sheyla, você pode me ligar e falar, que às vezes, não lembra agora, mas conversando as coisas vão vindo à tona, por exemplo, quando você faz um trabalho que você quer, por exemplo, fazer uma gincana com os meninos, algo diferente, onde que você aprende essas brincadeiras de fazer a gincana? Foi na escola que você aprendeu? Você tem essa noção?

CNB4 - Olha, ano passado eu montei um Festival de Talentos, quando eu cheguei aqui os meninos tinham muito prática só de futsal, eu sou uma mulher no meio de quatro homens, você já viu, vai rolar é futebol mesmo, mas eu sou muito, muito guerreira, eu vejo, mas não, tem que mudar, precisa mudar, precisa apresentar outras coisas, aí conversei com o pessoal aqui, eu falei assim: "olha, eu tô com muita vontade de fazer um Festival de Talentos", por que Festival de Talentos? Porque eu não vou falar que é Festival de Dança, não vou falar que é Festival de Música, não vou falar que é Festival de Mágica nem nada, nós lidamos com crianças 'n' e 'x' e 'y', então eu vou falar que um Festival de Talentos e ela vai mostrar o que ela

sabe fazer e é uma forma de tá valorizando isso, "nossa CNB4, vai dar muito trabalho", eu falei, eu sei mas deixa comigo, o trabalho vocês deixem comigo, só me deixa fazer. E ninguém acreditou, ninguém pôs muita fé na situação não e eu comecei, "ah professora, eu quero dançar", bora dançar, "ah, eu quero cantar", nós vamos cantar, teve um menino que cantou... como é a língua das Chiquititas lá?

SPR - Não sei, não assisto Chiquititas ainda, meu menino só tem 1 ano e meio.

CNB4 - Pois é, eu também não, mas ele não cantou em português e cantou certinho porque eu ouvi a música com ele, ele não errou nada, nada. Então nós tivemos muitas coisas assim e deu muito trabalho, mas você sabe o que que é um trabalho gratificante? No final você ver todo o mundo em cima do palco, todos os alunos em cima do palco fazendo o que realmente gostam.

SPR - E aonde você aprendeu a montar festival assim? Por exemplo, de onde surgiu a ideia, você já tinha feito algum festival antes?

CNB4 - Nunca tinha feito, tinha feito projetinhos dentro da faculdade pra poder formar, porque na faculdade no final do semestre você tem que fazer projeto disso, projeto daquilo, então você aprende a organização, o que você tem de material, o que você tem de espaço, o que tem, primeiro você olha a disponibilidade do que você tem e depois você olha o que você pode adequar e depois você olha o que você quer realmente apresentar, então eu vou dessa forma, não é muito buscar não, é mesmo é a realidade que a gente tem.

SPR - Então assim, a televisão, os Shows de Talentos que aparecem na televisão tipo, Silvio Santos, essas coisas nada te influenciou?

CNB4 - Não, não vejo televisão, eu sou uma pessoa que não assiste televisão, eu assisto jornal quando dá, mas eu leio também, sabe quando você abre o computador, que você vai nas notícias e vê o que tá acontecendo no mundo e você tá ligada em tudo, sem tar na frente da televisão? Mais ou menos isso, eu não tenho tempo pra televisão, não sou, não tenho tempo de sentar lá na televisão e ficar assistindo, não tenho tempo pra isso. Então você vê que aqui, bordo... então, eu faço um pouco de tudo.

SPR - Você aprendeu aqui também?

CNB4 - Não, eu bordo desde muito nova, é vestido de noiva, então, eu sou uma loucura. Mas é exatamente isso e acabou que deu certo, esse ano já me falaram: "CNB4, Segundo Festival de Talento", eu falei: "nossa, que bacana, então foi bom mesmo", porque pra diretoria daqui falar que quer outro, então quer dizer que é uma ideia que surgiu, já querem um segundo, já estão querendo marcar, vamos fazer uma reunião semana que vem pra poder fazer o segundo e foi bom e foi bom pros meninos e me aproximou muito deles. É bom, você fica mais próximo, você começa a entender porque o fulano é dessa forma, porque que cicrano é daquela forma, a mágica do Segundo Tempo é essa, eu sou a que mais... coordenadora eu lembro pouco, de ser coordenadora, eu sou mais mãe que tudo, porque aqui você ouve, aqui você dá conselho, aqui você conversa, são crianças totalmente carentes que necessitam disso, às vezes deixa de fazer uma besteira porque você, na hora certa falou com ele aquilo, não falando que ele não devia fazer, colocando pra ele o que é certo e o que é errado e que se fosse você o que você faria, mas é ele que resolve, então você faz a diferença na vida deles, até porque você não trabalha com crianças só de seis anos, nós temos meninos de dezesseis anos, de quinze, catorze, são meninos grandes. Então a mágica do Segundo Tempo é isso, de você dar o melhor, fazer mesmo o melhor pra eles, isso é importante.

[00:28:12] – Fim.

### Respostas do questionário do Coordenador de Núcleo (Betim/MG)

Questionário de coordenadores do PST – Respostas

Qual o seu estado civil?

Solteiro (a)	15	41.7%
Casado (a)	<b>18</b>	50%
Separado(a) judicialmente/divorciado(a)	<b>3</b>	8.3%
Viúvo(a)	<b>0</b>	0%
Other	<b>0</b>	0%

Como você se considera?

Branco (a)	13	36.1%
Negro (a)	<b>6</b>	16.7%
Pardo (a) Multao (a)	<b>15</b>	41.7%
Amarelo (a) de origem oriental	<b>1</b>	2.8%
Indígena ou de origem indígena	<b>1</b>	2.8%

Qual a sua nacionalidade?

Brasileira.	35	97.2%
Brasileira naturalizada.	<b>1</b>	2.8%
Estrangeira	<b>0</b>	0%

Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

Nenhuma.	0	0%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	<b>14</b>	38.9%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	<b>9</b>	25%
Ensino Médio.	<b>5</b>	13.9%
Ensino Superior - Graduação.	<b>5</b>	13.9%
Pós-graduação.	<b>3</b>	8.3%

Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

Nenhuma.	0	0%
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	<b>12</b>	33.3%
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	<b>9</b>	25%
Ensino médio.	<b>9</b>	25%
Ensino Superior - Graduação.	<b>3</b>	8.3%

Pós-graduação. **3** 8.3%

Onde e com quem você mora atualmente?

Em casa ou apartamento, sozinho. **1** 2.8%

Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes. **1** 41.7  
**5** %

Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos. **2** 55.6  
**0** %

Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república). **0** 0%

Em alojamento universitário da própria instituição. **0** 0%

F ( ) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro). **0** 0%

Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

Nenhuma. **0** 0%

Uma. **10** 27.8%

Duas. **6** 16.7%

Três. **12** 33.3%

Quatro. **6** 16.7%

Cinco. **2** 5.6%

Seis. **0** 0%

Sete ou mais **0** 0%

Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.086,00). **0** 0%

De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00). **3** 8.3%

De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.172,01 a R\$ 3.258,00). **12** 33.3%

De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.258,01 a R\$ 4.344,00). **8** 22.2%

De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00). **9** 25%

De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 7.240,01 a R\$ 21.720,00). **4** 11.1%

Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 21.720,01) **0** 0%

Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais. **0** 0%

Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas. **0** 0%



Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.	<b>5</b>	13.9 %
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.	<b>1</b>	30.6 %
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	<b>1</b>	33.3 %
Sou o principal responsável pelo sustento da família	<b>2</b>	%
	<b>8</b>	22.2 %

Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

Não estou trabalhando.	<b>0</b>	0%
Trabalho eventualmente.	<b>0</b>	0%
Trabalho até 20 horas semanais.	<b>5</b>	13.9%
Trabalho de 21 a 39 horas semanais.	<b>7</b>	19.4%
Trabalho 40 horas semanais ou mais.	<b>24</b>	66.7%

Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração

Nenhum, pois meu curso é gratuito.	<b>3</b>	8.8%
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.	<b>21</b>	61.8%
ProUni integral.	<b>1</b>	2.9%
ProUni parcial, apenas.	<b>0</b>	0%
FIES, apenas.	<b>5</b>	14.7%
ProUni Parcial e FIES.	<b>1</b>	2.9%
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.	<b>0</b>	0%
Bolsa oferecida pela própria instituição.	<b>1</b>	2.9%
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	<b>0</b>	0%
Financiamento oferecido pela própria instituição.	<b>2</b>	5.9%
Financiamento bancário.	<b>0</b>	0%

Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

Nenhum.	<b>35</b>	97.2%
Auxílio moradia.	<b>0</b>	0%

Auxílio alimentação.	<b>0</b>	0%
Auxílio moradia e alimentação.	<b>0</b>	0%
Auxílio Permanência.	<b>0</b>	0%
Outro tipo de auxílio	<b>1</b>	2.8%

Você vai a cinemas, teatros, shows, jogos esportivos com qual frequência?

Nunca .	<b>0</b>	0%
Quase nunca.	<b>17</b>	47.2%
4 vezes por mês.	<b>14</b>	38.9%
mais de uma vez por semana	<b>5</b>	13.9%

Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades de lazer?

Não participei.	<b>7</b>	19.4%
Sim.Qual?	<b>29</b>	80.6%

Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

Não.	<b>3</b>	83.3%
	<b>0</b>	%
Sim, por critério étnico-racial.	<b>1</b>	2.8%
Sim, por critério de renda.	<b>2</b>	5.6%
Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.	<b>1</b>	2.8%
Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.	<b>0</b>	0%
Sim, por sistema diferente dos anteriores.	<b>2</b>	5.6%

Quais são as práticas de lazer que você vive?

Caminhadas ou atividades físicas.	<b>29</b>	80.6%
Ver TV	<b>18</b>	50%
C ( ) Ouvir músicas	<b>17</b>	47.2%
D ( ) Cursos de jardinagem ou artesanatos.	<b>3</b>	8.3%
E ( ) Festas e shows	<b>15</b>	41.7%
Other	<b>3</b>	8.3%

O que te impede de vivenciar o lazer?

A distância para chegar aos lugares que você deseja frequentar.	<b>5</b>	14.7%
Não tem dinheiro para pagar as atividades que deseja participar.	<b>11</b>	32.4%

Você não conhece atividades que tenha interesse em praticar.	<b>0</b>	0%
Os custos com deslocamento são altos.	<b>4</b>	11.8%
Other	<b>15</b>	44.1%

Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

Ninguém.	<b>5</b>	14.3%
Pais.	<b>19</b>	54.3%
Outros membros da família que não os pais.	<b>4</b>	11.4%
Professores.	<b>9</b>	25.7%
Líder ou representante religioso.	<b>0</b>	0%
Colegas/Amigos.	<b>5</b>	14.3%
Other	<b>0</b>	0%

Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?

Não tive dificuldade.	<b>14</b>	40%
Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.	<b>0</b>	0%
Pais.	<b>18</b>	51.4%
Avós.	<b>1</b>	2.9%
Irmãos, primos ou tios.	<b>2</b>	5.7%
Líder ou representante religioso.	<b>0</b>	0%
Colegas de curso ou amigos.	<b>4</b>	11.4%
Professores do curso.	<b>2</b>	5.7%
Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.	<b>1</b>	2.9%
Colegas de trabalho.	<b>0</b>	0%
Other	<b>0</b>	0%

Alguém em sua família concluiu um curso superior?

Sim **27** 75%

Não **9** 25%

Quantos livros você leu neste ano?

Nenhum.	<b>14</b>	38.9%
Um ou dois.	<b>15</b>	41.7%
De três a cinco.	<b>3</b>	8.3%
De seis a oito.	<b>3</b>	8.3%

Mais de oito. **1** 2.8%

Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica ao lazer?

Nenhuma, apenas trabalho e descanso. **3** 8.3%

De uma a três. **19** 52.8%

De quatro a sete. **10** 27.8%

De oito a doze. **0** 0%

Mais de doze. **4** 11.1%

Você teve oportunidade de trabalhar ou fazer cursos de recreação?

Sim **17** 47.2%

Não **19** 52.8%

Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso? (Referente a questão acima)

Inserção no mercado de trabalho. **3** 23.1%

Influência familiar. **1** 7.7%

Valorização profissional. **1** 7.7%

Prestígio Social. **0** 0%

Vocação. **10** 76.9%

Oferecido na modalidade a distância. **0** 0%

Baixa concorrência para ingresso. **1** 7.7%

Other **0** 0%

Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

Gratuidade. **3** 11.5%

Preço da mensalidade. **7** 26.9%

Proximidade da minha residência. **10** 38.5%

Proximidade do meu trabalho. **1** 3.8%

Facilidade de acesso. **3** 11.5%

Qualidade/reputação. **4** 15.4%

Foi a única onde tive aprovação. **1** 3.8%

Possibilidade de ter bolsa de estudo **2** 7.7%

Other **1** 3.8%

Sua graduação em Educação Física segue qual modalidade?

Bacharelado	4	11.1%
Licenciatura	24	66.7%
Licenciatura e Bacharelado	8	22.2%

Você cursou a disciplina lazer na sua graduação?

Sim. Em uma disciplina cujo tema principal era o lazer.	2	58.3%
Sim. Em uma disciplina cujos temas principais se dividiam entre brincadeiras, recreação, jogos e lazer.	1	41.7%
Sim. Em outro formato Descrever o formato:	5	0%
Não, pois não constava no currículo.	0	0%
Não, pois a disciplina teve problemas e não foi ministrada.	0	0%
Não, outros motivos: Descrever	0	0%
Outro motivo. Descrever:	0	0%

As disciplinas de lazer cursadas na faculdade contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.

Discordância total:	1	0	0%
2	3	8.3%	
3	9	25%	
4	9	25%	
5	5	13.9%	
Concordância total:	6	10	27.8%

Os conteúdos abordados nas disciplinas sobre lazer do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.

Discordância total:	1	0	0%
2	1	2.8%	
3	10	27.8%	
4	10	27.8%	
5	9	25%	
Concordância total:	6	6	16.7%

As metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas de lazer do seu curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.

Discordância total:	1	1	2.9%
---------------------	---	---	------

2	3	8.6%
3	2	5.7%
4	15	42.9%
5	6	17.1%
Concordância total:	6 8	22.9%

As disciplinas de lazer propiciaram experiências de aprendizagem inovadoras.

Discordância total:	1 1	2.8%
2	2	5.6%
3	3	8.3%
4	8	22.2%
5	11	30.6%
Concordância total:	6 11	30.6%

### **Filme e capacitação do Programa Segundo Tempo – Respostas**

Você já tinha ouvido sobre animação cultural e lazer antes de ter tido acesso ao vídeo e livro do PST?

Não.	10	27.8%
Sim, nas disciplinas na graduação	24	66.7%
Sim, em cursos de colônia de férias.	2	5.6%
Sim, na pós graduação.	0	0%
Sim, em eventos científicos.	0	0%
Sim, em programas midiáticos.	0	0%

Como você definiria o vídeo assistido?

Ótimo	12	33.3%
Bom	21	58.3%
Regular	3	8.3%
Ruim	0	0%
Não tenho opinião formada	0	0%

Você já tinha assistido a esse vídeo antes?

Não	23	63.9%
-----	----	-------

Sim 13 36.1%

Sobre onde assistiu o vídeo da capacitação do PST sobre lazer

Capacitação do PST 11

Prefeitura de Betim 1

### **Temática lazer e animação cultural**

Você conhece outros filmes com a temática lazer e animação cultural?

Não 25 71.4%

Sim 10 28.6%

O filme contribuiu para o desenvolvimento da sua percepção sobre lazer e animação cultural?

Discordância total: 1 0 0%

2 1 2.8%

3 2 5.6%

4 12 33.3%

5 16 44.4%

Concordância total: 6 5 13.9%

No vídeo você teve oportunidade de aprender a trabalhar com o lazer e animação cultural

Discordância total: 1 0 0%

2 1 3%

3 3 9.1%

4 14 42.4%

5 10 30.3%

Concordância total: 6 5 15.2%

O vídeo possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e trabalhar com o lazer e animação cultural?

Discordância total: 1 0 0%

2 2 5.6%

3 1 2.8%

4 8 22.2%

5 19 52.8%

Concordância total: 6 6 16.7%

O vídeo promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas com o lazer no núcleo de trabalho?

Discordância total: 1 0 0%

2 1 2.8%

3 1 2.8%

4 12 33.3%

5 14 38.9%

Concordância total: 6 8 22.2%

O filme sobre lazer e animação cultural está em qual grau de concordância com o que você acredita ser lazer?

Discordância total: 1 0 0%

2 0 0%

3 4 11.1%

4 10 27.8%

5 13 36.1%

Concordância total: 6 9 25%

O filme sobre lazer contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.

Discordância total: 1 0 0%

2 1 2.8%

3 2 5.6%

4 11 30.6%

5 18 50%

Concordância total: 6 4 11.1%

A forma que o filme sobre lazer trata o esporte estimula você a estudar e mudar seu trabalho no núcleo?

Discordância total: 1 1 2.9%

2 2 5.7%

3 2 5.7%

4 9 25.7%

5 17 48.6%



Concordância total: 6 4 11.4%

O filme sobre lazer contribuiu para você reconhecer o cotidiano dos núcleos em que trabalha.

Discordância total: 1 1 2.9%

2 3 8.6%

3 2 5.7%

4 10 28.6%

5 14 40%

Concordância total: 6 5 14.3%

## Caderno de campo

### *Capacitação em EAD*

A EAD do PST é um curso online que apresenta propostas de reflexão do trabalho dos CNs. Vivenciei um curso nomeado de “Programa Segundo Tempo – Formação continuada” e como primeira tarefa tive que ser inscrita pela coordenação geral do PST de BH para fazer o curso. Para essa inscrição solicitei informes pessoais que foram repassados. Em uma semana estava liberado o curso que aconteceria virtualmente por, primeiramente 15 dias, mas depois foi estendido por mais uma semana.

O curso EAD segue a proposta de ao término de sua execução aconteça o curso presencial do PST, por essa razão existe uma cobrança diária para que entremos no site e realizemos as tarefas indicadas. No primeiro acesso foi essencial para mim a figura do tutor em EAD, que tive contato através da página do curso. Embora o site seja organizado e possua efeitos de animação para convidar a fazer as atividades, existem diferentes tipos de curso e diferentes convênios realizando o curso ao mesmo tempo, o que me confundiu no acesso da página inicial.

Depois de acessado, existe uma página que organiza os vídeos e materiais ordenadamente para o estudo em módulos. A barra de ferramentas no topo da página orienta as seguintes opções: notícias; módulos; meu espaço; materiais; participantes; atividades; interação com o tutor; guia e suporte; material SINCOV<sup>152</sup>. O primeiro material estudado no módulo que frequentei foi a temática de Fundamentos do lazer e animação cultural que seguia de um fórum que era composto a partir de uma pergunta feita pelo tutor, criando um debate. Nesse debate temos acesso as respostas de todos os outros coordenadores de núcleo do convênio.

Seguindo o módulo de Fundamentos de lazer, tive acesso à: Fundamentos do PST: entrelaçamento do esporte, do desenvolvimento humano da cultura e da educação; Planejamento do PST; Desenvolvimento e aprendizagem motora: aspectos relacionados à prática; Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no PST; Procedimentos metodológicos para o PST; Questões da deficiência e as ações no PST; Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. Cada módulo foi composto por vídeos, slides e fórum de conversa.

<sup>152</sup>O sistema de convênios foi criado em 2008 pelo decreto nº 6.170/2007 e portaria Interministerial nº 507/201 para administrar as transferências de recursos entre a União e os convênios firmados com diferentes parceiras. Esse sistema mantém os registros de todos os convênios e mesmo depois de 8 anos de funcionamento, é alvo de várias críticas por parte das parceiras devido a dificuldade de inserção de dados no ciclo de vida dos convênios. Gestores frequentemente dedicam ao Sinconv as dificuldades de pagamentos em dia do pessoal contratado pelos convênios. Vale ressaltar que essas críticas existem mesmo com vários cursos e tutoriais criados pelo Governo Federal para auxiliar no preenchimento do sistema. Para mais dados consultar <[www.planejamento.gov.br](http://www.planejamento.gov.br)> Acesso em 20 de agosto de 2016.

Após cumprimos os fóruns das temáticas do livro de fundamentos do PST e também com perguntas dos livros da série “Esporte da Escola”<sup>153</sup>. Depois de passar por essas 8 temáticas realizamos uma avaliação com um questionário do Fundamentos do PST, composto por 48 perguntas que ao serem respondidas conferem a respostas, desse modo, existe a possibilidade de responder novamente criando um score de respostas certas mais alto. Existe também um questionário de práticas corporais e organização do conhecimento, esse último apenas com questões sobre a organização e aulas nos núcleos. O questionário dos Fundamentos do PST apresentaram 5 questões sobre o lazer no programa e na educação física escolar.

É obrigatório preencher também um formulário do perfil do participante que consta informações pessoais, e também uma avaliação do curso que apresenta questões sobre o processo dos estudos em EAD. Depois de preenchido o certificado é anexado a pagina do “Meu espaço”, que você pode acessar mesmo depois do fim do curso.

Assisti aos vídeos 8 vídeos que compunham os instrumentos da capacitação e reli alguns textos. Respondi todos os questionários e o relatório de avaliação da capacitação e fiz todo o processo em 2 semanas me dedicando cerca de 2 horas por dia, exceto fins de semana.

### *Capacitação presencial do PST*

Particpei na Capacitação da cidade de Contagem a partir da autorização da representante do Ministério do Esporte, da Equipe Colaboradora e da Coordenação geral do Programa na cidade. O evento aconteceu no dia 04 e 05 de dezembro de 2015 durante todo o dia no clube do SESC<sup>154</sup>. Utilizamos uma sala pequena de reuniões, mas que comportava todo o grupo, um projetor de slides e uma caixa de som com microfone, e, também um ginásio poliesportivo, com gols, tabelas de basquete e a possibilidade de acoplar mastro para vôlei. O almoço e lanches foram servidos no local do próprio clube.

Cheguei atrasada nos dois dias de trabalho, mas consegui coletar dados através do caderno de campo, fotos e gravações. Participar da capacitação foi fundamental para entender procedimentos pedagógicos atribuídos aos CNs, como a confecção e atualização dos PPN – Plano Pedagógico do Núcleo.

A Capacitação presencial tem a função de estabelecer o contato presencial entre os CNs e a Equipe Colaboradora (EC), mas existe um contato anterior através de uma Rede do PST para elaboração e aprovação de documentos exigidos para a própria execução das ações. A coordenação geral deve elaborar um PPC – Plano Pedagógico do Convênio. Depois que esse plano é inserido no Portal de Projetos do PST Brasil<sup>155</sup> através do SiCAPP-Sistema de Consulta e Aperfeiçoamento de PPs – ele deve ser avaliado e aprovado pela EC responsável do convênio e pelo Ministério do Esporte através de um outro Sistema nomeado de Siapa. Após aprovação dos PPC, o acesso dos CNs ao SiCAPP para cadastrar o PPN é liberado.

O PPN é o documento que esboça o planejamento das ações no núcleo durante a execução do convênio. O cadastro desse documento no Portal de Projetos do PST organiza os dados do núcleo de forma a criar uma grade horária de funcionamento do núcleo, com as modalidades esportivas, horários das turmas, idades dos participantes, nível dos participantes (iniciante, intermediário e avançado) e atividades complementares que acontecem nos núcleos. Além dessas informações, existem informações sobre o diagnostico do núcleo e da comunidade

<sup>153</sup>Essa série é composta por quatro livros de autoria de Suraya C. Darido, Fernando J. González e Amauri A. Bassoli de Oliveira. Os títulos são: Esportes de invasão: basquetebol - futebol - futsal - handebol – ultimatefrisbee; Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton - peteca - tênis de campo - tênis de mesa - voleibol – atletismo; Ginástica, dança e atividades circenses; Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. Esses documentos ficaram disponíveis todo o tempo para consulta, embora não tivessem módulo próprio nesse tipo de curso.

<sup>154</sup> Serviço Social do Comércio SESC é um tipo de associação de empresários que está organizada em todo o Brasil. Por vezes se comporta como entidade privada, mas existem ações de cunho social mesclando um entendimento entre público e privado.

<sup>155</sup> Disponível em: <<http://projtopstbrasil.uem.br/portal/pt-br/pst-postagem-ppcs-ppns>>. Acessado em 26/11/2016.

que estão disponíveis para preenchimento, sendo incentivado um campo com a questão “ações culturais e de lazer da localidade”. Esse PPN deve ser inserido e aprovado pelas ECs, e a Capacitação presencial destina parte de seu currículo para essa ação de tirar dúvidas e potencializar a aprovação.

A segunda temática abordada na capacitação foi uma elaboração conjunta de uma aula do PST que poderia ser dividida entre o que os professores nomearam de “etapa e faixa etária” (iniciação esportiva universal até 11 anos e iniciação poliesportiva acima de 11 anos). Os CNs foram divididos em 4 grupos e elaboraram atividades para esse público de crianças. Os grupos de CNs 1 e 2 foram orientados a elaborar aulas para crianças até 14 anos com foco na inclusão, e os grupos de CNs 3 e 4 foram orientados a elaborar formas de trabalhos com dança e ginástica focados no ritmo.

Os grupos se preparam com diálogos entre eles e também acessaram um kit de livros do PST impresso que é entregue a cada núcleo. Esse kit é composto por várias publicações do Ministério do Esporte sobre o PST. Todos esses livros estão também disponíveis online no site organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul para memória do PST<sup>156</sup>. Eu acompanhei um grupo de CNs que debateram sobre material e as atividades possíveis, e embora nem todos as pessoas dessem ideias, a participação na busca de escolher atividades para ministrar para as crianças envolveu todos.

Enquanto os grupos trabalhavam os professores da EC ficaram passando nos grupos e perguntando o que estava sendo decidido e, por vezes, questionando as escolhas tomadas. Também era função dos professores organizar os tempos de trabalho dos grupos de CN, pois um grupo de crianças estava para chegar. A coordenação do evento se preparou e levou para o local da formação crianças que participam dos núcleos do programa, pela manhã foi um grupo de 21 crianças. O contato com as crianças foi iniciado pelo professor da EC que orientou atividades de desafio (passar a mão direita na barriga desenhando círculos e ao mesmo tempo bater a mão esquerda na cabeça constantemente) e logo em seguida explicou sobre as atividades que seriam realizadas ali no ginásio do SESC.

Ao iniciar a orientação das atividades pelos CNs eu me sentei na arquibancada, juntamente com os CNs que não estavam liderando a atividade, para acompanhar o desenvolvimento das atividades. Primeiramente o CN que estava orientando as crianças se organizou em roda com as crianças, e tão logo a roda se desfez cada criança já pegou seu colete e foram jogar um tipo de jogo dos dez passes<sup>157</sup>. Os CNs que orientavam o jogo usavam apitos e paravam o jogo toda vez que precisavam intervir em algum acontecimento. Em um determinado momento da roda de conversa entre CNs e pessoas participantes, um dos meninos gritou com os outros integrantes que não passavam a bola para ele. Os CNs tentavam conversar com o grupo e foram acalmando o menino, até que liberaram o grupo para tomar água.

No retorno orientaram outra atividade de passes com o pé e se desenvolvia até um jogo de futsal. Essa atividade deu tempo para que algumas meninas, dentro do jogo de passes com o pé, remodelassem seus coletes construindo novas formas de uso dos coletes. Quando o jogo de passes com o pé ganhou o objetivo do futsal, as meninas se esqueceram dos coletes remodelados e se envolveram com a atividade. Ao fim do jogo os CNs promoveram uma discussão sobre as dificuldades das duas atividades, através de perguntas geradoras provocaram as meninas e meninos a pensarem no que estavam fazendo durante os dois jogos e as situações problemas enfrentadas. Durante todo o processo das atividades os professores da EC ficaram registrando com fotos e vídeos os acontecimentos. Os participantes foram liberados e voltamos para a sala menor.

Na sala menor um dos professores da EC, pois eram dois professores, apresentou os registros das aulas ministradas pelos CNs. Esses registros em forma de vídeos foram analisados a partir da participação e do comportamento agressivo das crianças e jovens, também

---

<sup>156</sup>CEME. Centro de Memória do Esporte. Escola de Educação Física – UFRGS. Site: <<http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/publicacoes/livros>>. Acesso em 26/11/2016.

<sup>157</sup> Jogo em que o grupo é dividido em dois times e o objetivo do jogo é que o time complete dez passes consecutivos entre seus jogadores sem que a bola caia no chão ou sofra interceptação de jogadores do outro time.

apresentaram argumentos sobre como as atividades produziram as questões da inclusão. Ao término da exposição saímos para o almoço.

Na parte da tarde do primeiro dia, os grupos 3 e 4 apresentaram as atividades que iriam propor para o grupo de coordenadores e as crianças que iriam visitar a Capacitação. A primeira aula foi ministrada para todos os CNs composta das seguintes atividades com a temática de inclusão: queimada com várias bolas; tipo de bolinha de gude com bolas de iniciação esportiva e com distancias maiores; e a terceira brincadeira era similar a de bolinha de gude com bola grande, mas alterava o espaço de uso da quadra. Após as atividades os CNs de núcleo fizeram uma roda de conversa e ampliaram as possibilidades de adaptações aos jogos apresentados, também as possibilidades dos jogos para pessoas com deficiência contando com intervenções também dos professores da EC (nesse momento haviam três professores). Apresentaram comparações entre as aulas da manhã (com crianças e jovens) e da primeira da tarde (de CNs) e apresentaram uma argumentação do ponto de vista do aluno no que diz respeito a criança deficiente e a que não possui. Após o debate foi servido o lanche.

O último momento da tarde foi a apresentação do grupo 4 com a temática ginástica. A aula foi um circuito de movimentos de ginástica (equilíbrio, manuseio de arcos, manuseio de corda, pirâmides) para crianças que visitaram a capacitação. A aula aconteceu bem e ao fim da roda de conversa entre os CNs e as crianças, voltamos para a sala pequena, na qual o professor da EC apresentou seus registros da aula ministrada e iniciou o debate sobre outras possibilidades de trabalho com o tema. Ao fim desse dia, outra questão burocrática foi realizada, que foi o preenchimento do perfil dos CNs para dados das ECs.

Na manhã do segundo dia aconteceu uma aula ministrada por um professor da EC para os CNs. Ele apresentou diferentes possibilidades do trabalho com vôlei e o elástico. A forma que muitos CNs participavam das atividades era tentando construir uma performance atlética, como o alto rendimento, mas havia algumas pessoas que relatavam que “não serviam” para aquele esporte. A parte da manhã foi toda de atividade prática que terminou em uma roda de conversa sobre as atividades.

No horário de almoço da Capacitação presencial que participei na cidade de Contagem/MG, sentada no refeitório do SESC/Contagem com alguns CNs, que tinham sido meus alunos na graduação, uma conversa sobre o almoço acontecia. Em uma pausa encontrei a oportunidade de perguntar o que eram os PPNs para o grupo. Uma CN de núcleo sacou seu celular do bolso, logo entrou no SICAPP<sup>45</sup> e me mostrou o projeto (PPN) do núcleo que ela coordenava. Naquele momento eu entendi um pouco mais do que estavam falando quando se referiam ao PPN, pois se tratava de um sistema que dá uma série de alternativas de práticas esportivas e o CN vai elegendo as que irá executar no núcleo e em qual momento do convênio. O SICAPP divide em esportes coletivos e individuais e atividades complementares, e da escolha dos CNs já sai montada uma grade horária que representa o núcleo. Durante o almoço ainda perguntei se todos sabiam como acessar, e das cinco pessoas que estavam na mesa todas diziam que “acessar é fácil, difícil e aprovar”.

Depois do almoço voltamos para o ginásio, e um CN ensinou um jogo nomeado de “tapembol” que era jogado na quadra de futsal. Eu não consegui entender muito bem o jogo, e alguns CNs não fizeram a atividade, mas o básico era que o objetivo do jogo era fazer gol, mas os passes eram com a palma da mão, como dando tapas na bola (no máximo de dois) para passá-la ou atirar no gol. Jogavam dois times de aproximadamente 7 pessoas e o goleiro.

Após o jogo voltamos para a sala e a metodologia para trabalhar o PPN foi a aula expositiva dialogada. Ao longo da exposição os professores da EC vão fazendo perguntas aos CNs que vão respondendo na medida do possível, mas a aula expositiva acontece sem muita intervenção. Nessa aula a temática foi referente ao PPN e seu fluxo junto ao Ministério do Esporte, depois sobre o preenchimento desse documento e sua readequação constante. Dentro desse eixo foi explicado sobre atividade complementar e proposta pedagógica dos esportes, e esse momento foi fundamental para entender que, segundo o professor da EC, alguns CNs alocam jogos e brincadeiras ou atividades recreativas dentro de atividade complementar, e segundo o professor esse grupo de atividades deveria se enquadrar em proposta pedagógica dos esportes, pois, a recreação e lazer fazem parte da proposta do programa de trabalhar com o

prazer. Além desse grupo de atividades no núcleo existem as atividades que as ECs e os CNs nomeiam de atividades especiais.

Segundo as explicações dos professores da EC, e também no livro verde<sup>158</sup>, entendo que as atividades complementares são grupo de ações que não são esportivas, mas podem compor as ações dos núcleos com frequência semanal como reforço escolar, música, dança, culinária, palestras, biblioteca etc. As atividades que compõem o PPC tem como seu conteúdo estruturante o esporte sendo ele coletivo ou individual é com esse grupo que se compõem a grade horária principal do núcleo. E as atividades especiais, são eventos ou “são atividades que complementam os métodos citados anteriormente e que facilitam a assimilação dos conteúdos. Pode-se considerar como situações extra-escolares, discussões cotidianas: família, trabalho, meio ambiente, política, esporte, problemas sociais, tais como a miséria, fome, violência, dentre outros” (OLIVEIRA; MOREIRA, 2008, p. 153)<sup>159</sup>. As atividades especiais podem ainda fechar o projeto de trabalho com algum esporte dentro do núcleo, visando a inclusão, ou seja, no formato de festivais.

Outro ponto que me chamou atenção na aula expositiva foi sobre a importância das atividades especiais para a manutenção do público no PST. Segundo o professor da EC, quando a evasão de alunos aumenta, alguma atividade especial que chama atenção do grupo, pode fortalecer o retorno dos alunos e até novas inscrições nas aulas.

Essas explicações deram informações para a explicação da EC sobre o preenchimento do PPN, pois sem esse entendimento expresso no preenchimento das propostas, elas retornariam para os CNs. Mas preencher o PPN não parece simples (eu não tive essa experiência), pois segundo as explicações dos professores e relatos dos CNs, já existem atividades registradas no local de escolha das aulas que farão parte do núcleo. Assim, não existe possibilidade para que o CNs acrescentem atividades que não estão registradas no currículo do PST via PPN, eles devem escolher a atividade registrada que mais se aproxima da atividade vivenciada na prática. Um exemplo: se na marcação de atividades complementares do PPN não existe o termo “dança de salão”, mas existe o termo “atividades rítmicas”, deve-se marcar o termo mais próximo.

A aula transcorreu com os CNs tirando dúvidas e apontando seus PPNs para ajuda. Logo ao fim os professores da EC entregaram uma avaliação impressa da Capacitação. Essa era dividida em três tópicos (temáticas da Capacitação; Etapa presencial; EaD + presencial) que se desdobravam em perguntas mais detalhadas que poderíamos avaliar de “muito satisfeito” até “muito insatisfeito”. A avaliação também contava com espaços para sugestão dos participantes sobre as formações EaD e presencial.

#### *Acompanhamento da formação em serviço*

Desde os estudos do mestrado foi notória a importância que planejar tem para os gestores do PST. Muitas ações de intervenção da gestão do Ministério do Esporte veem no intuito de elaborar e aprimorar o planejamento dos CNs. Essas ações são ao meu ver concretizadas nas exigências de registro demandadas do Ministério para os convênios, e são elas os PPNs, o planejamento diário, semanal e mensal do núcleo, bem como as frequências dos alunos. Além desses existem as demandas dos Coordenadores setoriais e pedagógicos no que diz respeito às atividades especiais, ou outros projetos nos quais os núcleos possam estar inseridos na cidade.

Frente a esse contexto, posto para os CNs, decidi acompanhar uma coordenadora de núcleo por um semestre nos seus dias denominados de “planejamento”. O dia de planejamento é uma parte da carga horária de quatro horas semanais destinadas ao CN para sistematizar as

<sup>158</sup> OLIVEIRA, Amauri Bassóli; PERIM, Gianna (Orgs). Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo. - Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

<sup>159</sup> OLIVEIRA, Amauri Bassóli; MOREIRA, Evandro Carlos. Planejamento e organização para o programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, Amauri Bassóli; PERIM, Gianna (Orgs). Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo. - Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

ações nos núcleos, e também reuniões setoriais e pedagógicas. A ideia era entender como ela se organizava para esse dia e quais ações compunham seu cotidiano no planejar.

Meu primeiro encontro com o grupo do PST/BH foi na região da Savassi em Belo Horizonte, no dia 24/08/2015 em uma reunião setorial. A temática dessa reunião foi a contratação de pessoal para sanar os recursos humanos dos núcleos. Outro ponto importante nessa reunião foi o Festival de Atletismo que a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH – faz com a PUC e é organizada nos núcleos pelos CNs. Esse evento produz demanda de reunião dos CNs com pais dos alunos participantes e escola aberta, bem como transporte e organização do evento. Outra ação que contava com a participação dos CNs foi o Transforma<sup>160</sup> e nesse dia apresentaram culminância de projetos que estavam acontecendo via o Transforma nas escolas da PBH.

A segunda reunião foi um encontro com o setorial da região Pampulha na Escola Municipal Dom Orione em 31/08/2015. Nesse dia, os CNs e a Coordenadora Setorial debatiam sobre um evento de dança que os núcleos da região iriam promover em parceria com o Clube da Caixa<sup>161</sup>, que também é da região. A representante do Clube da Caixa explicou como aconteceria o evento e as providências que os núcleos deveriam tomar (ficha de inscrição de participantes, lanche, transporte, música etc).

Quando a Coordenadora Setorial tomou a fala o debate foi sobre atraso e falta dos estagiários nos núcleos e os problemas dessa prática. Falou sobre o Festival de Atletismo que aconteceria como atividade especial, e propôs uma organização para o Setor da Pampulha. Falou sobre os relatórios de plano de aula que cada CN deve entregar. Falou sobre atestados médicos e os procedimentos junto a Secretaria Municipal Adjunta de Esporte de BH para validação e retirada da falta ao trabalho, bem como o cronograma de provas dos estagiários e liberação das funções no PST. A reunião seguiu com informes burocráticos de material, e eventos do Programa e a informação da capacitação do Projeto Transforma. Marcou data para entrega dos registros das atividades e folha de ponto. Ao fim desse dia, conversei e combinei com a CN que acompanhei por mais 4 meses.

O dia 14/09/2015 foi a primeira vez que fui à escola para acompanhar a CN nas suas funções de planejamento. Nesse núcleo faltavam os estagiários, a CN trabalhava sozinha nas aulas de esporte. As aulas do PST não aconteciam dentro da escola núcleo, mas sim em um espaço alugado pela prefeitura para as ações tanto do PST quanto EI-Escola Integral. Esse espaço era composto de um ginásio e uma quadra além de um amplo espaço de pátio. Mas os momentos de planejamento a CN ficava na escola na sala nomeada de Informática (lugar com aproximadamente 20 computadores com acesso a internet, organizados nas paredes da sala e no meio, criando dois retângulos de computadores).

Quando eu cheguei, a CN estava se reunindo com a Coordenadora da Escola Integrada (EI)<sup>162</sup> na sala de informática e o debate se dava sobre dois temas: O evento da semana da criança e o transporte para o festival de atletismo. Como deliberação desse encontro elas pensaram a semana da criança como uma gincana recreativa de ginástica e não apontaram decisões sobre o transporte, pois dependia da liberação da Regional Pampulha<sup>163</sup>.

É importante entender que a dinâmica do PST no convênio entre o Ministério do Esporte e a PBH acontece num formato de articulação entre duas ações: A EI – Escola Integral e

<sup>160</sup> Projeto do Ministério da Educação junto ao Comitê dos Jogos Olímpicos Rio 2016 que oferecia cursos de capacitação em EaD e presencial sobre esportes diversificados para professores de escolas públicas e privadas do Brasil. O PST da PBH oferece capacitação pelo Transforma para os CNs também.

<sup>161</sup> Associação do Pessoal da Caixa Econômica Federal (APCEF/MG).

<sup>162</sup> A Escola Integrada é um projeto da PBH que tenta ampliar a carga horária de permanência da criança na escola com atividades e uma das ações é o PST.

<sup>163</sup> Órgão da PBH que organiza as decisões da área educacional de forma regionalizada.

o PST. Para compreender melhor essa relação pesquisei o trabalho de Silva (2013)<sup>164</sup> que organizou meu olhar sobre o campo de pesquisa.

A escola integrada é uma política pública baseada em uma proposta da Rede Municipal de BH denominada Escola plural cujo um dos eixos era a reorganização dos tempos escolares. O Projeto EI foi assim criado em 2006 pela Secretaria Municipal de Educação e propunha o desenvolvimento das competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas dos estudantes matriculados, visando melhorias na aprendizagem e no nível de escolaridade e, conseqüentemente, no sucesso pessoal e escolar. Para alcançar esse objetivo a EI se articulou ao PST para alimentar suas ações, entretanto, segundo Silva (2013)<sup>165</sup>

O Programa Escola Integrada como uma estratégia de intervenção deveria ser resultado de uma ação coletiva, por isso a importância da participação efetiva no seu planejamento. Os sujeitos das ações do programa, os professores e demais integrantes da escola devem compor os fóruns democráticos escolares para que as propostas políticopedagógicas sejam discutidas e (re)construídas coletivamente, integrando a comunidade escolar nesse processo. Esse é um dos aspectos da integralidade que não deve ser entendida, somente, como possibilidade de reconhecer o entorno da escola ou outros equipamentos públicos da cidade (p.106).

A observação da autora me fez buscar no cotidiano da pesquisa de campo as articulações que a CN tinha na escola como um todo. E o observado foi que a EI, representada por sua coordenadora era o ponto de conexão com a escola. Tanto a frequência de trabalho (livro de ponto), quanto suas ações no núcleo dependem da coordenação da EI. Um dado interessante é que quando cheguei na portaria da escola e perguntei ao funcionário sobre a CN ele indicou que não sabia quem era, e me indicou a secretaria, que também desconheciam a CN. Quem conseguiu me dar indicativos sobre a CN do PST foi a coordenadora da EI.

Quando perguntei para a CN de núcleo sobre os espaços de planejamento ela me indicou que preparava suas aulas (ministradas ora no espaço da EI, ora nos espaços ociosos da escola) na sala de informática. A sala de informática nos horários usados pela CN sempre estava ocupado com turmas da EI, ou seja, o espaço para refletir e construir suas ações no núcleo era em meio a outra aula da EI. Quando questionada sobre outros espaços mais silenciosos como a sala de professores a resposta foi que esses espaços não eram disponibilizados para ela na escola, ela não frequentava a sala dos professores do ensino regular e tão pouco conhecia o grupo. Percebi então que as dificuldades de articulação PST, EI e ensino regular apontados por Silva (2013)<sup>166</sup> também se apresentavam no meu campo de pesquisa.

A rotina de planejamento da CN era composto por reuniões com o setorial do PST, a coordenação da EI quando necessário, planejamento no núcleo e capacitações do Transforma (que são obrigatórias). Sua chegada ao núcleo acontecia as 12 horas e acompanhava as crianças da EI no almoço todos os dias até as 12:30, quando iniciava o trabalho nos relatórios. No dia 21/09 cheguei na escola (núcleo do PST) as 13 horas e ela já estava trabalhando nos relatórios. Existem 2 relatórios mensais e os planos de aula que devem ser entregues ao coordenador setorial do PST. Os documentos são bem simples, o relatório é uma descrição breve sobre as atividades ofertadas na semana e a reação dos alunos atendidos pelo PST a essas atividades, e os planos de aula são a descrição dos objetivos da aula, planejamento, metodologia, local e avaliação da atividade. E segundo a CN os planos de aula “ajudam a organizar o que vai ser

<sup>164</sup> SILVA, Marcília Souza. Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais/ Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer. EEEFTO, 2013.

<sup>165</sup> SILVA, Marcília Souza. Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais/ Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer. EEEFTO, 2013.

<sup>166</sup> SILVA, Marcília Souza. Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais/ Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer. EEEFTO, 2013.

ensinado e como”. Para cada turma existe um plano de aula no caso desse núcleo, na parte da tarde, semanalmente geravam 4 planos de aula, pois esse núcleo atendia pessoas de 9 até 12 anos distribuídos em 4 turmas divididos por idade e sexo.

Além desses documentos a CN estava na semana de trabalho com o PPN que, segundo a CN, é complicado, pois, escolher as modalidades somente dentro do hall de atividades determinados pelo Ministério do Esporte diminui as escolhas dos CNs. Entretanto, direciona o que vai ser ensinado. Outro ponto explicado pela CN é a dificuldade com materiais, pois os materiais do convênio ainda não haviam sido distribuídos e ela tinha que organizar as aulas com os materiais antigos do PST<sup>167</sup> ou com os da EI.

A falta do estagiário no núcleo era outra ação que sobrecarregava o CN no planejamento, pois, o estagiário seria o responsável pela construção dos relatórios e os planos de aula são elaborados juntos. Segundo a CN a presença do estagiário amplia a possibilidade de atividades nas aulas e também auxilia no revezamento com os alunos, pois ela não consegue sair da aula para resolver problemas mínimos, como beber água ou ir ao banheiro.

Outras questões dificultam a permanência da CN trabalhar dentro da escola, pois todo seu trabalho exige contato com internet, e, no dia 26/10/2015 cheguei na escola e não havia conexão com a internet. Ela estava muito inquieta, e me explicou que mesmo sem internet ela tem que cumprir as quatro horas na escola e as ações de inserir PPN, mais os envios dos planos de aula são todas ações que necessitam de conexão. Além disso, essa CN trabalha em uma academia depois que sai da escola, trabalha com Educação Física escolar na parte da manhã, e PST á tarde, desse modo ela não encontra tempos para cumprir essas tarefas em outros horários.

A CN relatou que acharia mais proveitoso cumprir esse tempo, ou parte dele em casa, mas a EI faz questão de sua presença na escola. Outro inconveniente para a CN é que o curso de Capacitação em EAD havia começado e o único tempo disponível para esse processo seria no horário de planejamento. E o acesso ao EaD do PST era por 15 dias, desse modo, ela só poderia acessar o curso na próxima semana, que daria a ela apenas 1 acesso, mas no dia 09/11/15 havia uma reunião regional do PST.

No dia 23/11 encontrei novamente com a CN após o término do curso em EAD e a Capacitação presencial. Sua perspectiva do processo presencial é que foi o mesmo das outras capacitações pelas quais ela passou, e o fato do processo ser obrigatório dificulta a relação com outros empregos que ela possui, pois a formação é o dia inteiro. A coordenação geral avisou com 1 semana de antecedência do curso presencial e, mesmo de sobreaviso, não conseguiu combinar nos outros lugares que trabalha. Nesses outros empregos ela teve que pagar para alguém ministrar as aulas que estavam sobre a responsabilidade dela, pois não houve liberação do núcleo do PST para reposição dos dias da Capacitação faltosos nos outros empregos. E a ênfase da presença no curso foi muito grande por parte da coordenação geral. No que diz respeito à concluir o curso em EaD, a CN realizou as atividades em um domingo na sua casa, pois não haveria tempo suficiente no cotidiano de planejamento, e depois da data ampliaram o prazo de preenchimento das atividades. Segundo ela também houve repetição de conteúdos.

No dia 30/11 adiantaram a reunião regional por questões de ausência de datas disponíveis em dezembro de 2015 em função de feriado e término das atividades escolares. Haveria um recesso de 15 de dezembro até a Colônia de férias em 23/01/2016. A reunião iniciou com o grupo debatendo sobre a Capacitação presencial do PST e o incomodo causado pela não participação de alguns CNs nas atividades práticas do curso. Um dos CN presentes disse que o curso é muito similar as aulas da faculdade e que ele se identificava mais com os documentos produzidos pelo grupo do PST da PBH nas formações que o grupo construiu.

A CN que eu acompanhei havia me falado sobre esse material que é um livro de atividades que foi sistematizado pela Coordenação geral do convênio passado entre PBH e o Ministério do Esporte, a partir de um encontro entre os CNs de todo o convênio. Eles estruturaram as práticas e o próprio documento.

---

<sup>167</sup> O convênio no qual a CN acompanhada trabalhava tinha iniciado suas ações em agosto de 2015. Entretanto, essa CN especificamente já havia trabalhado em outros convênios do PST e já tinha passado por outras Capacitações.



Outro ponto da reunião foi a entrega dos livros (kit) da Capacitação e o debate sobre a “escola nas férias” que é um projeto dentro da EI e PST. Também debateram o evento de fim de ano dos CNs do convênio. Depois dessa reunião organizei o grupo focal entre os CNs presentes que está relatado no capítulo de grupo focal desse caderno.

## Roteiro de grupo focal

### “Investigação do processo de recepção dos coordenadores de núcleo sobre o lazer na Capacitação do Programa Segundo Tempo”<sup>168</sup>.

Funções: Mediador, observador, operador de gravação.

Objetivos:

1. Identificar como os coordenadores de núcleo compreendem a capacitação do Programa
2. Identificar e analisar a recepção que os coordenadores de núcleo tem sobre temática lazer transmitidas pelos documentos da capacitação.
3. Constatar como um coordenador de núcleo trabalha com o lazer no cotidiano do núcleo do PST, ou seja, como o coordenador pode encarnar o conhecimento sobre lazer.

TEMAS: Capacitação do PST; Lazer; Trabalho com lazer

Seção 1: Coordenadores de núcleo 1 (Grupos de 8 pessoas)

Máximo de 54 pessoas ou 7 seções.

Atividade 1: Apresentação rápidas dos participantes e explicação do procedimento de pesquisa e da não obrigatoriedade da participação.

Atividade 2: Apresentar o filme “lazer no Programa Segundo Tempo<sup>169</sup>” .

Questão-chave 1 – “ **O que é a Capacitação do PST para vocês?**”

- ( ) Formação profissional ( O curso oferece condições? Quais as dificuldades?)
- ( ) Aprendizado ( Consideram importante? Como vocês encaram isso?)
- ( ) Auxilia no trabalho do Núcleo
- ( ) Não acrescentar no seu modo de trabalho nos núcleos

Questão-chave 2 – “ **O que você entendeu sobre a temática “lazer” apresentada no vídeo da Capacitação do programa?**”

- ( ) É o que rege o trabalho no núcleo?
- ( ) É um princípio do PST?
- ( ) É tempo livre?
- ( ) É uma dimensão da vida humana?

Questão-chave 3 – “ **Como trabalha com o lazer no PST?**”

- Relatos

---

<sup>168</sup> Título inicial da pesquisa.

<sup>169</sup> Disponível nos vídeos de formação do Ministério do Esporte.

**Termo de anuência**

Prezado(a) Sr.(a) Representante da Instituição \_\_\_\_\_,

O Doutorado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais está realizando a pesquisa “INVESTIGAÇÃO DO PROCESSO DE RECEPÇÃO DOS COORDENADORES DE NÚCLEO SOBRE O LAZER NA CAPACITAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO”, vinculada ao programa de doutorado em Lazer, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a responsabilidade da doutoranda Sheylazarth P. Ribeiro e orientação da professora Ana Cláudia Couto. Sua instituição foi selecionada para participar desta pesquisa por ser o órgão que gesta as ações de capacitação para os Profissionais do Programa Segundo Tempo. Este estudo objetiva e analisar como os Coordenadores de núcleo atribuem sentido ao tema lazer que é trabalhado na capacitação do PST. Para tanto, faz-se necessário a análise de documentos construídos, utilizados e publicados por esta instituição para os cursos de capacitação profissional para o PST. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins desta pesquisa, sendo que a identidade dos voluntários e o nome das instituições onde a coleta ocorrerá não serão revelados publicamente. Esclarecemos que a pesquisa não envolve riscos para os voluntários, nenhuma espécie de remuneração financeira e tampouco benefícios de qualquer natureza para essa participação, sendo todas as despesas relacionadas a este estudo de responsabilidade do Doutorado em Lazer da UFMG. A coleta de dados da pesquisa só será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Os voluntários estarão livres em qualquer fase da pesquisa para se recusarem a participar ou para retirar sua anuência, sem prejuízos adicionais para as mesmas.

Qualquer dúvida, favor entrar em contato através do e-mail [sheylazarth@hotmail.com](mailto:sheylazarth@hotmail.com). E em caso de dúvidas sobre os procedimentos éticos da pesquisa consultar pelo telefone (31) 3409-2335 ou através do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (0xx31) 3409-4592.

Desde já, agradecemos a participação,

\_\_\_\_\_  
Sheylazarth P. Ribeiro – Doutoranda

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Ana Cláudia Couto – Orientador da pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_,  
representante da instituição \_\_\_\_\_, ciente dos esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada: “INVESTIGAÇÃO DO PROCESSO DE RECEPÇÃO DOS COORDENADORES DE NÚCLEO SOBRE O LAZER NA CAPACITAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO”, realizada por pesquisadores do Doutorado em Lazer – Interdisciplinar - da Universidade Federal de Minas Gerais, concedo anuência formal para a coleta de dados (observação estruturada e entrevistas) nas dependências da instituição a qual represento.

Belo Horizonte, de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do representante da Instituição

## Questionário do Coordenador de Núcleo – Aplicado Betim/MG

Caro (a) COORDENADOR(A),

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico e acadêmico dos participantes da pesquisa “Recepção do lazer na capacitação do PST por coordenadores de núcleo da cidade de Betim/MG” e uma oportunidade para você apresentar suas ideias sobre a formação do PST.

Sua contribuição é extremamente relevante para melhor conhecermos como se constrói a formação sobre lazer na política pública de esporte educacional no Brasil. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Para responder, basta assinalar a alternativa desejada. Agradecemos a sua colaboração!

1. Qual o seu estado civil?

A ( ) Solteiro(a).

B ( ) Casado(a).

C ( ) Separado(a) judicialmente/divorciado(a).

D ( ) Viúvo(a).

E ( ) Outro: -----

2. Como você se considera?

A ( ) Branco(a).

B ( ) Negro(a).

C ( ) Pardo(a)/mulato(a).

D ( ) Amarelo(a) (de origem oriental).

E ( ) Indígena ou de origem indígena.

3. Qual a sua nacionalidade?

A ( ) Brasileira.

B ( ) Brasileira naturalizada.

C ( ) Estrangeira.

4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

A ( ) Nenhuma.

B ( ) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

C ( ) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

D ( ) Ensino Médio.

E ( ) Ensino Superior - Graduação.

F ( ) Pós-graduação.

5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

A ( ) Nenhuma.

B ( ) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

C ( ) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

D ( ) Ensino médio.

E ( ) Ensino Superior - Graduação.

F ( ) Pós-graduação.

6. Onde e com quem você mora atualmente?

A ( ) Em casa ou apartamento, sozinho.

B ( ) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.

C ( ) Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.

D ( ) Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).

E ( ) Em alojamento universitário da própria instituição.

F ( ) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

7. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

A ( ) Nenhuma.

B ( ) Uma.

C ( ) Duas.

D ( ) Três.

E ( ) Quatro.

F ( ) Cinco.

G ( ) Seis.

H ( ) Sete ou mais.

8. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

A ( ) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.086,00).

B ( ) De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00).

C ( ) De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.172,01 a R\$ 3.258,00).

D ( ) De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.258,01 a R\$ 4.344,00).

E ( ) De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00).

F ( ) De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 7.240,01 a R\$ 21.720,00).

G ( ) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 21.720,01).

9. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

A ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.

B ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.

C ( ) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.

D ( ) Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.

E ( ) Tenho renda e contribuo com o sustento da família.

F ( ) Sou o principal responsável pelo sustento da família.

10. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

A ( ) Não estou trabalhando.

B ( ) Trabalho eventualmente.

C ( ) Trabalho até 20 horas semanais.

D ( ) Trabalho de 21 a 39 horas semanais.

E ( ) Trabalho 40 horas semanais ou mais.

11. Que tipo de bolsa de estudos ou **financiamento do curso** você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

A ( ) Nenhum, pois meu curso é gratuito.

B ( ) Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.

C ( ) ProUni integral.

D ( ) ProUni parcial, apenas.

E ( ) FIES, apenas.

F ( ) ProUni Parcial e FIES.

G ( ) Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.

H ( ) Bolsa oferecida pela própria instituição.

I ( ) Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).

J ( ) Financiamento oferecido pela própria instituição.

K ( ) Financiamento bancário.

12. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

A ( ) Nenhum.

B ( ) Auxílio moradia.

C ( ) Auxílio alimentação.

D ( ) Auxílio moradia e alimentação.



E ( ) Auxílio Permanência.

F ( ) Outro tipo de auxílio.

13. Você vai a cinemas, teatros, shows, jogos esportivos com qual frequência?

A ( ) Nunca .

B ( ) Quase nunca.

C ( ) 4 vezes por mês.

D ( ) mais de uma vez por semana.

14. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades de lazer?

A ( ) Não participei.

B ( ) Sim.Qual?

15. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

A ( ) Não.

B ( ) Sim, por critério étnico-racial.

C ( ) Sim, por critério de renda.

D ( ) Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.

E ( ) Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.

F ( ) Sim, por sistema diferente dos anteriores.

17. Quais são as práticas de lazer que você vive?

A ( ) Caminhadas ou atividades físicas.

B ( ) Ver TV

C ( ) Ouvir músicas

D ( ) Cursos de jardinagem ou artesanatos.

E ( ) Festas e shows

F ( ) Outros: \_\_\_\_\_

18. O que te impede de vivenciar o lazer?

A ( ) A distância para chegar aos lugares que você deseja frequentar.

B ( ) Não tem dinheiro para pagar as atividades que deseja participar.

C ( ) Você não conhece atividades que tenha interesse em praticar.

D ( ) Os custos com deslocamento são altos.

E ( ) Outros: \_\_\_\_\_

19. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

A ( ) Ninguém.

B ( ) Pais.

C ( ) Outros membros da família que não os pais.

D ( ) Professores.

E ( ) Líder ou representante religioso.

F ( ) Colegas/Amigos.

G ( ) Outras pessoas.

20. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?

- A ( ) Não tive dificuldade.
- B ( ) Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.
- C ( ) Pais.
- D ( ) Avós.
- E ( ) Irmãos, primos ou tios.
- F ( ) Líder ou representante religioso.
- G ( ) Colegas de curso ou amigos.
- H ( ) Professores do curso.
- I ( ) Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.
- J ( ) Colegas de trabalho.
- K ( ) Outro grupo.

21. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

- A ( ) Sim.
- B ( ) Não.

22. Quantos livros você leu neste ano?

- A ( ) Nenhum.
- B ( ) Um ou dois.
- C ( ) De três a cinco.
- D ( ) De seis a oito.
- E ( ) Mais de oito.

23. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica ao lazer?

- A ( ) Nenhuma, apenas trabalho e descanso.

B ( ) De uma a três.

C ( ) De quatro a sete.

D ( ) De oito a doze.

E ( ) Mais de doze.

24. Você teve oportunidade de trabalhar ou fazer cursos de recreação?

A ( ) Sim,

Onde? \_\_\_\_\_ (Responda a pergunta 25)

B ( ) Não.

25. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

A ( ) Inserção no mercado de trabalho.

B ( ) Influência familiar.

C ( ) Valorização profissional.

D ( ) Prestígio Social.

E ( ) Vocação.

F ( ) Oferecido na modalidade a distância.

G ( ) Baixa concorrência para ingresso.

H ( ) Outro motivo.

26. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

A ( ) Gratuidade.

B ( ) Preço da mensalidade.

C ( ) Proximidade da minha residência.

D ( ) Proximidade do meu trabalho.

E ( ) Facilidade de acesso.

F ( ) Qualidade/reputação.

G ( ) Foi a única onde tive aprovação.

H ( ) Possibilidade de ter bolsa de estudo.

I ( ) Outro motivo.

27 . Sua graduação em Educação Física segue qual modalidade:

A ( ) Bacharelado

B ( ) Licenciatura

C ( ) Licenciatura e Bacharelado.

28. Você cursou a disciplina lazer na sua graduação?

A ( ) Sim. Em uma disciplina cujo tema principal era o lazer.

B ( ) Sim. Em uma disciplina cujo os temas principais se dividiam entre brincadeiras, recreação, jogos e lazer.

C ( ) Sim. Em outro formato Descrever o formato:

---

\_\_\_\_\_.

D ( ) Não, pois não constava no currículo.

E ( ) Não, pois a disciplina teve problemas e não foi ministrada.

F ( ) Não, outros motivos: Descrever

---

\_\_\_\_\_

I ( ) Outro motivo. Descrever:

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a **escala** que varia de **1 (discordância total)** a **6 (concordância total)**.

Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção “Não sei responder” e, quando considerar não pertinente ao curso, assinale “Não se aplica”.

29. As disciplinas de lazer cursadas na faculdade contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Não sei responder

Não se aplica

30. Os conteúdos abordados nas disciplinas sobre lazer do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Não sei responder

Não se aplica

31. As metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas de lazer do seu curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Não sei responder

Não se aplica

32. As disciplinas de lazer propiciaram experiências de aprendizagem inovadoras.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Não sei responder

Não se aplica

A Capacitação do Programa Segundo Tempo apresenta alguns conteúdos para estudo. Uma das temáticas presentes tanto no livro Branco (Fundamentos do Programa Segundo

Tempo) quanto da Capacitação em EAD, é sobre o lazer. Após ver o vídeo sobre a temática lazer responda as questões abaixo.

33. Você já tinha ouvido sobre animação cultural e lazer antes de ter tido acesso ao vídeo e livro do PST?

A ( ) Não.

B ( ) Sim, nas disciplinas na graduação

C ( ) Sim, em cursos de colônia de férias. Qual?

\_\_\_\_\_

D ( ) Sim, na pós graduação. Qual?

\_\_\_\_\_

E ( ) Sim, em eventos científicos.  
Qual? \_\_\_\_\_

F ( ) Sim, em programas midiáticos.  
Quais? \_\_\_\_\_

34. Como você definiria o vídeo assistido?

A ( ) Ótimo

B ( ) Bom

C ( ) Regular

D ( ) Ruim

E ( ) Não tenho opinião formada

35. Você já tinha assistido a esse vídeo antes?

A ( ) Não.

B ( ) Sim. Onde? \_\_\_\_\_

36. Você conhece outros filmes com a temática lazer e animação cultural?

A ( ) Não.

B ( ) Sim. . Quais? \_\_\_\_\_

Após ver o vídeo sobre a temática lazer responda as questões abaixo seguindo a mesma orientação de preenchimento das questões 29 a 32.

37. O filme contribuiu para o desenvolvimento da sua percepção sobre lazer e animação cultural?

( ) Não sei responder

( ) Não se aplica

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

38. No vídeo você teve oportunidade de aprender a trabalhar com o lazer e animação cultural

( ) Não sei responder

( ) Não se aplica

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

39. O vídeo possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e trabalhar com o lazer e animação cultural?.

( ) Não sei responder

( ) Não se aplica

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

40. O vídeo promoveu o desenvolvimento da sua

( ) Não sei responder



capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas com o lazer no núcleo de trabalho?

( ) Não se aplica

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

41. O filme sobre lazer e animação cultural está em qual grau de concordância com o que você acredita ser lazer?

( ) Não sei responder

( ) Não se aplica

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

42. O filme sobre lazer contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.

( ) Não sei responder

( ) Não se aplica

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

43. A forma que o filme sobre lazer trata o esporte estimula você a estudar e mudar seu trabalho no núcleo?.

( ) Não sei responder

( ) Não se aplica

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

44. O filme sobre lazer contribuiu para você reconhecer o cotidiano dos núcleos em que trabalha.

( ) Não sei responder

( ) Não se aplica

① ② ③ ④ ⑤ ⑥