

---

---

## ESPORTE EDUCACIONAL NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

### EDUCATIONAL SPORTS IN SEGUNDO TEMPO PROGRAM: A COLLECTIVE CONSTRUCTION

Claudio Kravchychyn<sup>1</sup> e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.

---

#### RESUMO

O estudo objetivou analisar o desenvolvimento pedagógico do Programa Segundo Tempo como modelo aplicável a políticas públicas de esporte educacional. Trata-se de uma pesquisa descritiva, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e investigação documental. Foram entrevistados: o Secretário Nacional de Esporte Educacional (2007-2009), coordenadores de Equipes Colaboradoras e coordenadores pedagógicos de convênios. A documentação consultada provém da legislação esportiva e de documentos oficiais do Ministério do Esporte. Foram focos de análise: programas precursores e os primeiros anos do programa, parceria ministério-universidades, elaboração e aprimoramento do referencial teórico-metodológico, prática pedagógica nos núcleos e ações de planejamento, capacitação, formação continuada, assessoria e avaliação. Concluiu-se que o direcionamento de gestão, a relação teoria-prática construída em contato com a realidade e o trabalho coletivo registrado são passíveis de referenciar ações pedagógicas em iniciativas similares e políticas mais abrangentes e consistentes.

**Palavras-chave:** Política Pública. Pedagogia. Esporte.

---

#### ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the pedagogical development of Segundo Tempo Program as a model applicable to public policies on educational sports. It consists of a descriptive survey with semi structured interviews and documental investigation. The interviews approached the National Secretary of Educational Sports (2007-2009), coordinators of collaborators teams, and pedagogical coordinators of institutions linked to the Ministry of Sports for the development of the program. The consulted documents come from legislation on sports and the ministry official files. The focuses of the analyses were the following: pioneer programs and the early years of the program, ministry/universities partnership, elaboration and improvement of theoretical/methodological references, pedagogical practices of the centers, and actions of planning, capacitation, continuous training, consultation, and evaluation. We conclude that the management direction, the theory/practice relationship built in reality and the collective effort reported are possible references for pedagogical actions in similar initiatives and larger, more consistent policies.

**Keywords:** Public Policy. Pedagogy. Sports.

---

#### Introdução

Embora determinado pela Constituição Federal<sup>1</sup>, o reconhecimento do esporte como um direito não se destacou imediatamente nas ações governamentais voltadas para o setor. Com a criação do Ministério do Esporte (ME), em 2003, evidencia-se um tratamento diferenciado na gestão pública do esporte, que passa a “[...] assumir pública e oficialmente as demandas esportivas como uma questão de acesso dos cidadãos a um direito legalmente garantido”<sup>2:195</sup>.

Por meio do Decreto nº 4.668<sup>3</sup>, que determinou a estrutura e os órgãos do recém criado ME, foram estabelecidas três secretarias finalísticas: Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED), Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer (SNDEL) e Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR). Tal estruturação

contemplou o detalhamento legal das manifestações ‘esportivas’, ‘educacional’, ‘participação’ e ‘rendimento’<sup>4,5</sup>.

Segundo Oliveira<sup>6:134</sup>, nos primeiros meses de vida do ME como ministério *solo*, a discussão interna oscilou entre dois caminhos:

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

Mediante uma demanda crescente de projetos e programas sociais esportivos (PPSE) no Brasil<sup>7,8</sup> e da prioridade social manifestada pelo então novo governo Lula, no mesmo ano de 2003 é instituído o Programa Segundo Tempo (PST), vinculado à SNEED. Em conformidade com o direcionamento supracitado por Oliveira<sup>6</sup> (2009), em sua essência o PST não representa uma ideia original, mas um realinhamento estratégico dos programas Esporte da Escola (PEE) e Esporte Solidário (PES), do governo anterior. São programas que se sucedem, originados de projetos políticos distintos, mas apresentando importantes interseções naquele momento de transição<sup>6,9,10</sup>.

O PST recebe críticas em sua fase inicial, especialmente pela descendência do PEE, supostamente vinculado ao segmento esportivo do alto rendimento<sup>11</sup> e pelo formato de sua expansão, pautado nas bases do PES, que previa a descentralização de recursos por meio de parcerias com entes governamentais federais e estaduais, prefeituras municipais e ONGs, estas últimas com maior número de beneficiados nos anos iniciais do programa<sup>8,12</sup>.

A hibridez oriunda das duas iniciativas anteriores é exemplificada em estudos que investigaram o PST no primeiro governo Lula (2003-2006), destacando-se os trabalhos de Athayde<sup>2</sup> e Oliveira<sup>6</sup> que tratam o programa como de ‘esporte escolar’, embora provoquem o debate conceitual entre este e o esporte educacional que, segundo Tubino<sup>13</sup>, baseia-se nos mesmos princípios formativos, contemplando também a participação de crianças e adolescentes fora da escola, especialmente em projetos sociais.

Naquele momento já transparecia a intenção de se dotar o PST de maior qualidade pedagógica. Ao mesmo tempo em que estabelecem a meta de atendimento a um milhão de beneficiados, as diretrizes do programa anunciam uma formação continuada (não obrigatória) em parceria com o Centro de Ensino à Distância (EaD) da Fundação Universidade de Brasília (UnB), pretendendo formar 2.500 professores em nível de especialização<sup>14</sup>, primeira ação concreta nessa perspectiva. A formação foi concluída por 181 professores, nos anos de 2006 e 2007<sup>15</sup>.

Em abril de 2007, em meio ao processo de expansão e consolidação do sistema de conveniamento, o PST passa por um ‘choque de gestão’ – termo utilizado pelo próprio gestor que o promove – que prioriza a construção de uma proposta pedagógica. Preconizando os aspectos sociais e educacionais e o atendimento da demanda, tal processo é deflagrado a partir de uma parceria mais ampla, que permitiu a aproximação da Academia à ponta dos trabalhos.

No ano de 2007, a SNEED concentrou esforços na revisão das diretrizes operacionais e no processo de construção de sua proposta pedagógica, concebida a partir dessa compreensão de esporte educacional, visando ao estabelecimento de uma identidade nacional para o programa e ao desenvolvimento de um novo modelo de capacitação. Esse modelo está mais adequado à sua realidade, em função das dificuldades identificadas no decorrer do processo de capacitação na modalidade de Educação à Distância, desenvolvido nos anos de 2004 a 2006. Para tanto, a SNEED

buscou apoio nas universidades, entendendo que era preciso pautar-se no conhecimento e na experiência de estudiosos da área, não apenas para colocar em prática mais uma política pública, mas essencialmente para dar um novo significado à política de esporte educacional, promovendo discussões conceituais e a produção coletiva de sua nova concepção<sup>16:12</sup>.

Esse direcionamento desencadeou o processo de elaboração e desenvolvimento da referida proposta, que vem sendo amplamente documentado em estudos científicos abordando temas como capacitação profissional<sup>17-19</sup>, relatos de experiência pedagógica<sup>20-22</sup>, acompanhamento e assessoria<sup>23-26</sup>, avaliação<sup>27</sup> e memória do programa<sup>28</sup>.

Dessa forma, as pesquisas sobre o programa, que num primeiro momento direcionavam-se a questões macroestruturais, epistemológicas e conceituais que marcavam sua constituição, numa segunda fase passam a priorizar seu desenvolvimento pedagógico. Nesse sentido, o estudo teve por objetivo analisar o desenvolvimento pedagógico do PST como um modelo aplicável a políticas públicas de esporte educacional.

## Método

Trata-se de um estudo do tipo descritivo e documental, de característica empírica e que se apoia na memória recente do programa pesquisado. Uma análise em sintonia com o tempo atual sobre uma política pública governamental em desenvolvimento.

Parte da coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi estruturadas. Nesse método, “[...] as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade”<sup>29:148</sup>.

A seleção orientada da amostra considerou o conceito de ‘entrevista a especialistas’, apresentado por Flick<sup>30</sup>, que propõe a participação de sujeitos notoriamente experientes na temática estudada e pressupõe “[...] a difícil descrição e explicação em profundidade de um caso com a mera aplicação do princípio da amostragem aleatória”<sup>30:74</sup>. Para esse autor, a experiência e afinidade dos pesquisadores ao objeto estudado são fundamentais à utilização desse método, permitindo a formulação de um roteiro flexível e com boas possibilidades de interlocução, mas necessariamente mantenedor do foco do estudo.

Sob tais critérios, entrevistamos: a) o Secretário Nacional de Esporte Educacional (2007 a 2009); b) três coordenadores de Equipes Colaboradoras (ECs), docentes universitários que contribuem no desenvolvimento da proposta desde 2008; c) três coordenadores pedagógicos de entidades convenentes (convênios), profissionais de Educação Física que necessariamente tenham exercido a função por três ou mais períodos de conveniamento (de 12 a 26 meses cada).

A composição da amostra proporciona ao leitor o acesso às experiências de um gestor que promoveu uma proposta pedagógica à centralidade do PST, e de agentes sociais que vivenciam o processo estudado por tempo suficiente para dotá-los de capacidade crítica. Preservando a identidade dos sujeitos, utilizamos a codificação: a) Secretário Nacional de Esporte Educacional (2007-2009) (SECRETÁRIO); b) coordenadores de ECs (CEC 1; CEC 2; CEC 3); c) coordenadores pedagógicos (CP 1; CP 2; CP 3).

Realizadas presencialmente e com o apoio de um gravador digital de voz (Samsung, modelo GT-1930), as entrevistas duraram entre 41 e 74 minutos (52 minutos em média), gerando 35 páginas de transcrição integral.

Conforme preconizado por Flick<sup>30</sup>, dialogando com fontes bibliográficas e documentais, trechos das entrevistas foram incorporados ao texto como elementos básicos de análise do discurso, cujo foco empírico concentra-se na análise formal de situações cotidianas e da organização social do fenômeno estudado. A triangulação dos dados das três fontes baseia-se na estratégia de envolvimento sistemático e intencional de pessoas, grupos e enquadramentos locais e temporais, proposta pelo referido autor.

Para organização dessa incorporação, utilizamos como eixos temáticos: a) parceria SNEED/Universidades; b) construção do referencial teórico da proposta pedagógica; c) desenvolvimento da proposta pedagógica.

Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação. Os documentos consultados provêm da legislação, documentos oficiais e relatórios internos da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), oriunda da fusão entre SNEED e SNDEL<sup>31</sup>. O acesso à documentação interna foi devidamente autorizado pela gestão da Secretaria, mediante instrumento próprio.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM) (CAAE: 31620214.4.0000.0104).

## Resultados e Discussão

O estudo aborda um processo de construção. Para melhor entendimento desse processo, julgamos necessária a retomada de componentes históricos do PST, como as iniciativas precursoras (abordadas na introdução) e os primeiros anos de seu funcionamento (primeiro item, a seguir). Na sequência, o enfoque recai sobre formulação e desenvolvimento da atual proposta pedagógica do PST, proporcionada pela parceria firmada entre o ME e universidades públicas brasileiras.

### *Primeiros anos do PST (2003-2007)*

Com a instituição do ME, o órgão promove um conjunto de ações a partir dos formatos e redes existentes. A SNEED formata e lança o PST sob os mesmos parâmetros iniciais do PEE, por meio de um protocolo de intenções entre o ME e o MEC, enquanto o gabinete do ministro assume a condução da renovação dos convênios do antigo PES. Assim, na prática, tivemos nessa fase inicial o ‘PST escolar’ e o ‘PST comunitário’, ambos apresentando a atividade esportiva orientada no contraturno escolar, característica que remete ao nome ‘Segundo Tempo’<sup>6</sup>.

Embora o espaço escolar tenha inspirado a concepção do programa, a maioria das escolas funciona em pelo menos dois turnos. Destarte, a parceria com o MEC não foi suficiente para viabilizar núcleos escolares, com o PST tendo que ser direcionado para outros espaços comunitários<sup>9</sup>. Já os convênios firmados com ONGs, instituições e órgãos públicos, na versão comunitária, utilizaram estruturas diversas, mantendo a exigência do vínculo do aluno com a escola, o reforço alimentar e a possibilidade de oferta de atividades complementares<sup>6</sup>.

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

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

**Quadro 1.** Objetivos Gerais do PST (2003-2007).

Fonte: Os autores, com base em Brasil<sup>14,32-34</sup>.

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

A parceria com o MEC consta nos manuais de diretrizes do PST até 2006, limitando-se nessa edição ao repasse de recursos para a aquisição de material esportivo e à identificação que o programa apresenta com o ambiente escolar<sup>2</sup>. Assim, embora na fase de transição de governo tenha sido evidenciada uma maior identificação do PST ao PEE, no transcorrer do processo há uma evidente aproximação às características herdadas do PES.

Inicialmente questionado sobre suas impressões acerca do PST no período que antecedeu à sua gestão (iniciada no segundo semestre de 2007), identificado como de expansão nacional do programa, o secretário entrevistado assim se posiciona:

Durante muito tempo, a Secretaria [SNEED] se valeu de uma expectativa publicizada como sendo de uma meta de governo, uma predisposição do Presidente Lula, que era a necessidade de expansão. E foi colocado em contradição, em dicotomia, expansão e uma maior qualidade, uma maior consistência pedagógica. Eu, particularmente, até hoje sou da opinião que expansão e consistência pedagógica não sejam contraditórias. Mas esse foi o argumento para que, numa primeira fase que o PST viveu, objetivamente de expansão, e os números mostram isso, se abrisse mão de uma maior consistência pedagógica (SECRETÁRIO).

Embora partindo de um gestor público sem procedência acadêmica, esse posicionamento apresenta-se em sintonia com uma prioridade pedagógica apresentada em pesquisas sobre PPSE brasileiros como as de Vianna e Lovisolo<sup>35</sup>, Machado et al.<sup>36</sup>, Souza et al.<sup>37</sup>, entre outros autores. Inaugura-se, pois, uma nova fase do programa e de sua estrutura pedagógica e administrativa.

*Proposta e desenvolvimento pedagógico do PST (2008 – 2014)*

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

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

nem tanto, o fato de estar hipertrofiado e de que ele já gerava descontentamento generalizado. Quando eu entro, entro pra promover o choque de gestão e uma reorientação do programa (SECRETÁRIO).

As críticas da academia baseavam-se essencialmente na fragilidade conceitual dos programas precursores, das primeiras proposições do PST e na parceria mal consolidada com o MEC, problemas analisados com maior profundidade por Veronez<sup>38</sup>, Athayde<sup>2</sup> e Oliveira<sup>6</sup>. Já as denúncias referiam-se a um suposto uso indevido dos recursos do programa por ONGs dirigidas por integrantes do partido político que estava naquele momento à frente do ME. Ao mencionar o PST como braço social do ministério, o entrevistado explicita o alinhamento do programa ao discurso governamental daquele momento, ao mesmo tempo demonstrando sua preocupação com um forte movimento de expansão que amplificava os problemas.

O desafio fundamental do ‘choque de gestão’ proposto foi o de dar identidade pedagógica ao programa, para referenciar a consolidação de uma política pública estatal capaz de articulação e sinergia com as políticas educacionais em todo o país<sup>39</sup>.

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

Tal desafio começa a ser enfrentado efetivamente no segundo semestre de 2007, a partir de um convênio firmado entre o ME e as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Rio Grande do Norte (UFRN). A partir de 2008, a UFRGS assume individualmente a gestão da parceria, por meio de um projeto de extensão que permitiu a integração de acadêmicos ligados a instituições de ensino superior (IES) de todo o Brasil.

#### *A parceria SNEED/ME– Universidades*

Inicialmente, instituiu-se uma equipe de 13 consultores e 42 professores/formadores da área de Educação Física e esporte vinculados a IES de todas as regiões do país, que 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. A partir desse material, desenvolveu-se um novo desenho para a capacitação dos recursos humanos (RH) do PST<sup>16</sup>.

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

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

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

Em seu discurso, o secretário apresenta um ambiente institucional instável abrindo um programa estratégico do governo federal. Ao expressar a opção pela parceria com a Academia, opta pela busca da qualidade expressa nos objetivos do programa. Ao buscar a aproximação com a crítica e enaltecer o debate e a reflexão na construção da proposta, expressa o que ele mesmo denomina ‘visão de mundo’. Segundo Frey<sup>40:233</sup>

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

A produção do primeiro material didático, ‘Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo’<sup>41</sup>, denota o esforço coletivo de pensadores e estudiosos envolvidos no processo, direcionado a um campo profissional ainda em reconhecimento. Balizador do 1º Ciclo Nacional de Capacitação e do experimento do processo inicial de acompanhamento e monitoramento das ações, o referido material foi apontado como um ‘primeiro passo’ desde sua apresentação. Cada capítulo embasou um tema da capacitação (Quadro 2).

Cap./Tema	Título
01	Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte.
02	A cultura corporal do movimento humano e o esporte educacional.
03	Aquisição e desenvolvimento de habilidades esportivas: considerações para a prática.
04	A metodologia de ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo.
05	Percepções de competência, autoconceito e motivação: considerações para a prática esportiva.
06	Inclusão, gênero e deficiência.
07	Planejamento e organização para o Programa Segundo Tempo.
08	Anexos: esportes de raquete; futebol, basquetebol; voleibol; futsal; handebol, atletismo; Projeto Esporte Brasil / manual de aplicação de medidas e testes somatomotores.

**Quadro 2.** Capítulos do livro Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo.

Fonte: Os autores, adaptado de Oliveira e Perim<sup>41</sup>.

Embora positiva, a avaliação das ações de capacitação e acompanhamento de 2008 – realizada pela equipe gestora do programa, formada por membros da SNEED e da equipe acadêmica – indicou a necessidade de aprimoramento e expansão. Viabilizada pela parceria ME/UFRGS, a nova sistemática foi organizada a partir de uma rede de 19 ECs, num total inicial de 190 acadêmicos (docentes e pós-graduandos) de em 33 IES localizadas em todas as

regiões do país, que passaram a ministrar os eventos de capacitação pedagógica e a promover a formação continuada de forma mais próxima de cada realidade brasileira. Na sequência, o número de ECs e de componentes de cada uma passou a ser variável, dependendo das demandas regionais, com cada integrante se responsabilizando diretamente por 20 a 25 núcleos de atendimento<sup>16,24</sup>.

O material didático foi reestruturado, contando com a participação dos membros das ECs. Influenciado pelo debate e, especialmente, pelo conhecimento do ‘chão’ do PST Brasil afora, o livro ‘Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática’<sup>42</sup> passou a orientar o processo (Quadro 3).

Cap./Tema	Título
01	Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação.
02	Fundamentos do Lazer e da Animação Cultural.
03	Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade.
04	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora: aspectos relacionados à prática.
05	Questões da deficiência e as ações do Programa Segundo Tempo.
06	Organização e Desenvolvimento Pedagógico do Programa Segundo Tempo.
07	Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo.
08	Planejamento do PST: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo.

**Quadro 3.** Capítulos do livro Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.

Fonte: Os autores, adaptado de Oliveira e Perim<sup>42</sup>.

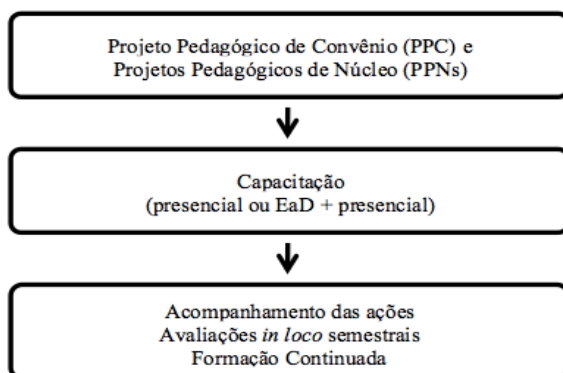
Por si só, o título da obra revisada já sugere a característica marcante de resposta a uma produção acadêmica de forte teorização na primeira versão, bem como a intenção de aproximação à ponta dos trabalhos. O intuito de constituir uma fonte de consulta e orientação provavelmente foi a ‘mola propulsora’ da segunda versão. Antes da publicação, o conteúdo da coletânea passou por um ‘fórum’ com todos os membros das ECs e gestores da SNEED, “[...] um debate contundente sobre os fundamentos da própria Educação Física e do esporte, mais especificamente sobre o papel que exercem na formação de crianças, adolescentes e jovens”<sup>16:16</sup>. Dessa forma, a obra ganha densidade e efetiva-se como uma construção coletiva, consolidando-se como roteiro para a formação profissional do PST e referencial teórico para outras publicações que a sucederam.

### *Desenvolvimento da proposta*

Em 2008 foi iniciado um processo que tinha na capacitação dos professores o principal apoio pedagógico do ME ao funcionamento de um convênio. Todavia, outras ações foram incorporadas com a criação das ECs (Figura 1).

A experiência adquirida no enfrentamento às dificuldades de estruturação e de condução dos primeiros meses de atividade dos convênios orientou a estruturação apresentada, que conta com o apoio do Sistema de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo (SIAPA – disponível em <http://www.snelis-me.com.br/portal/pt-BR/>), a base de dados da SNEELIS/ME que abriga toda a documentação relativa aos projetos pedagógicos, acompanhamento e avaliação dos convênios.

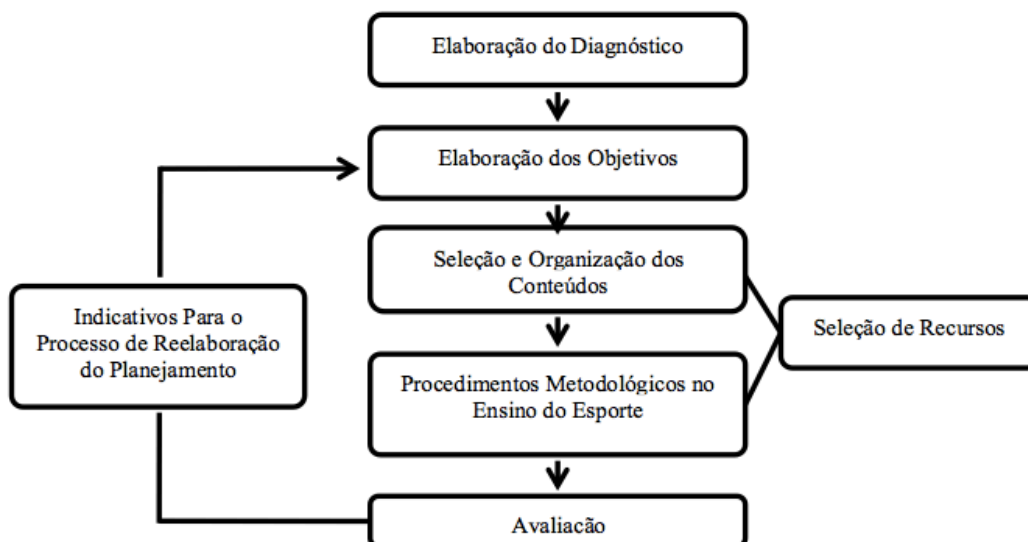




**Figura 1.** Processo de desenvolvimento pedagógico do PST.

Fonte: Os autores, adaptado de Brasil<sup>43</sup>.

A experiência adquirida no enfrentamento às dificuldades de estruturação geral e de condução dos primeiros meses de atividade dos convênios orientou uma configuração de desenvolvimento baseada em 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<sup>44</sup>, conforme ilustra a Figura 2.



**Figura 2.** Esquema do Planejamento Pedagógico de Núcleo (PPN).

Fonte: Oliveira et al.<sup>44:244</sup>.

Há estreita relação entre os PPNs e a capacitação pedagógica, atualmente realizada em dois modelos: presencial e EaD com uma etapa presencial (EaD + Presencial).

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 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. Em tese, a diminuição de exposições presenciais é compensada pela participação efetiva dos professores e pela inclusão dos monitores. Tais fatores, além da manutenção dos níveis de satisfação e da redução de custos, provavelmente influenciam a continuidade do modelo<sup>43</sup>. Entre os entrevistados, há diferentes discursos sobre a capacitação pedagógica presencial.

Avaliando o formato da capacitação e o conteúdo, eu penso que a grande dificuldade é que tem uma overdose de conteúdo para dois dias. Conteúdos que são importantes e que têm uma linguagem até certo ponto acessível, mas é uma graduação em dois dias, é um bombardeio de informações (CEC 2);

A capacitação pedagógica acaba trazendo tudo isso de conteúdo em dois dias, antes eram três dias. [...] Mas lógico que era um gasto bastante elevado, e que os professores precisavam se ausentar bastante das universidades(CEC 3).

Extremamente importantes, para os professores se situarem, a abordagem da inclusão e do esporte educacional. [...] A única dificuldade mesmo foi trabalhar com a questão dos vídeos, alguns têm uma dificuldade maior de se concentrar. [...] Daí, depois a gente tem que reforçar alguns pontos nas nossas reuniões (CP 1).

A capacitação serve como uma espécie de luz, porque antes quando tu pega as diretrizes do programa pra ler, pra começar a entender, até pra já iniciar a construção do PPC, do PPN, as coisas ficam um pouco confusas. [...] Então, a partir da capacitação eu percebo que há um entendimento, um envolvimento maior (CP 3).

Os discursos evidenciam a preocupação com as questões ‘custo *versus* qualidade’ e ‘vantagens *versus* desvantagens’. Percebe-se um tom mais crítico por parte de quem oferta a capacitação do que por parte de quem a recebe. As convergências ficam por conta da qualidade, mas também apontam o excesso de conteúdo, que os coordenadores de convênios parecem assimilar – reforçando a ideia de etapa de um processo de formação – e programar o trabalho como formação continuada, em suas reuniões locais com os professores.

A modalidade ‘EaD + presencial’ surge como contribuição recente para o enfrentamento dessas questões, na busca por um maior conforto no trabalho com os conteúdos durante a capacitação e pelo aprimoramento do apoio às coordenações dos convênios, na perspectiva da formação continuada. Nas seis semanas que antecedem a parte presencial – contadas imediatamente após o início das atividades –, um tema por semana é trabalhado *online*, além de fóruns entre os formadores e os professores. Os encaminhamentos dessa fase tencionam oferecer aos profissionais ao conhecimento prévio da proposta e a preparação para as atividades da fase presencial, de dois dias. Na sequência, os dois temas restantes são trabalhados, já como primeiras ações da formação continuada<sup>43</sup>.

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

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

Os dois dias de trabalho presencial proporcionam uma prática pedagógica interativa, a partir do conhecimento da proposta e das bases teóricas do programa. Dessa forma, as perspectivas de aprimoramento do processo formativo ganham um novo fôlego.

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

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

**Quadro 4.** Capacitações Pedagógicas/PST e Profissionais Capacitados/Ano.

Fonte: Kravchychyn<sup>45:106</sup>.

Entre 2008 e 2013, o PST capacitou 12.651 profissionais de Educação Física (média de 2.109 profissionais/ano) para o desenvolvimento do esporte educacional em núcleos das entidades convenentes, em todas as regiões do Brasil. Vale frisar que o número de profissionais varia de ano para ano, em função do número de convênios firmados para o desenvolvimento do programa, demanda também variável e vinculada a questões políticas e administrativas.

O segmento ‘coordenadores pedagógicos’ comporta também os coordenadores setoriais, auxiliares na coordenação de convênios de grande porte<sup>45</sup>. A cada 20 núcleos de atendimento, as diretrizes do programa permitem a contratação de um coordenador setorial<sup>46</sup>.

As ações de formação continuada e avaliação são desenvolvidas presencialmente e também à distância. À distância, por meio de contatos telefônicos e *online – e-mail*, plataforma SIAPA e reuniões telepresenciais. Presencialmente, nas visitas periódicas, que geram os relatórios (de avaliação *in loco* [AVIL] de cada núcleo; e consolidado [RC], que reúne informações das AVIL, fornecendo uma visão geral do desenvolvimento do convênio) que embasam as recomendações pedagógicas<sup>43</sup>.

Como a denominação sugere, as ECs foram compostas para prestar serviços de formação e assessoria pedagógica aos convênios. Contudo, elas acumulam a função de avaliar o processo, ação necessária para a formação. Nas entrevistas com os coordenadores de convênios, procuramos instigá-los à reflexão sobre o trabalho das ECs.

Eu já vivi outros momentos no PST, que não via o trabalho da equipe como uma parceria, mas uma fiscalização. Hoje ela vem, avalia, faz o que tem que fazer mesmo, mas a gente vê os professores hoje muito mais como parceiros. Se a gente conseguiu bons resultados, a gente deve muito à participação da equipe. Em todas as visitas, no final, eles fazem uma reunião com toda a equipe e dizem, “olha, isso está bom, mas isso a gente tem que acertar”, tudo isso gerava uma discussão e a gente crescia muito com ela. Além disso, a troca de email com o professor [nome] foi constante, as respostas sempre rápidas. [...] Foi um dos pontos fortes desse último convênio, a aproximação acadêmica ali, da prática, isso foi muito rico (CP 1).

Nos convênios anteriores eu percebia que essa era a função, fiscalizar. Todos temiam a visita. Hoje, sabemos que o processo é de fiscalizar, mas também de orientação. A Equipe Colaboradora nos ajuda muito. Os contatos são frequentes, temos toda a orientação que precisamos. Isso aconteceu na primeira visita deste novo convênio, e na sequência, por meio de email e telefone (CP 2).

[...] Às vezes a pergunta é muito prática: “quantos alunos têm?” Aí no dia tem tantos alunos. De uma turma de 25, no dia tem 10 alunos, aí tá chovendo... quando a gente recebe a devolução dessa avaliação, a gente tem lá como um ponto ruim, aí sempre tem um texto no início do ofício que vem do ministério que diz que “se a gente não melhorar o quantitativo em tantos dias a gente tá sujeito a perder o convênio”. [...] E a gente lá tem uma sorte ou azar... que lá em [nome da cidade], toda vez que vem visita, ou tá chovendo muito, ou tem jogos escolares ou tem alguma coisa. [...] A gente recebe muito rápido o retorno. Só que essa análise do que é avaliado na hora da visita não precisaria ser uma coisa tão dura (CP 3).

A questão ‘fiscalização *versus* orientação’ aqui aparece fortemente. É oferecido um posicionamento que enaltece a orientação, um que apresenta certa neutralidade e um que ressalta o caráter fiscalizador das visitas. Duas das três falas mencionam a mudança de postura ao longo do processo, mas uma ainda destaca a predominância do caráter fiscalizador.

A condução do processo da forma descrita no terceiro depoimento (CP 3) exemplifica a dificuldade não só dos gestores dos convênios em conceber a equipe de acompanhamento como colaboradora, mas da ação padronizada nesses moldes. Entre as fragilidades do processo estudado, Cidade<sup>47</sup> identifica a dificuldade na conciliação do olhar pedagógico das ECs com os indicadores administrativos do ME para a composição de seu banco de dados.

A relação entre a organização pedagógica e a baixa frequência em PPSE – aspecto geralmente considerado administrativo – é verificada em estudos como os de Vianna e Lovisolo<sup>35</sup>, Mello et al<sup>48</sup>, entre outros. Contudo, fica evidente que fatores extraordinários – como os apresentados por CP 3 – precisam ser considerados, exigindo uma maior aproximação das ECs, na forma de assessoria e formação continuada, entre uma avaliação *in loco* e outra.

Na relação EC-convênio, embora não provocados por uma questão específica, os coordenadores de ECs destacam a importância da atuação da figura do coordenador pedagógico e de sua interlocução para a qualidade de atendimento almejada.

A gente vem com um enfoque interessado nas mudanças, essa é a função do projeto social, mudar as realidades. Mas o ator social é aquele que vai colocar em prática ou não. Se tem o trabalho efetivo do coordenador pedagógico, eu acho que não importa se o convênio é grande ou pequeno, se o núcleo é numa escola ou numa comunidade de bairro, consegue desenvolver um bom trabalho (CEC 1).

[...] Eles tinham uma coordenadora pedagógica diferenciada, que estudava, que se interessava pela formação continuada, e ali fazia toda diferença. E olha, eu cito que tem projeto que não tem nem a interferência de um coordenador (CEC 2).

Quando há coordenadores pedagógicos e setoriais que pensam no planejamento anual e semestral, os professores acabam dando um jeito de dar conta do que eles precisam fazer, não agem de forma isolada ou até mesmo esquecida por essa coordenação. [...] Convênios que se preocuparam na organização desde quem colocar como organizador geral e principalmente como coordenador pedagógico, que procuraram fazer um teste seletivo para professores e monitores, a gente pode dizer que é possível verificar uma efetividade da proposta pedagógica (CEC 3).

Já evidenciada nos trabalhos de planejamento, a importância do coordenador pedagógico para o satisfatório desenvolvimento pedagógico do PST é paulatinamente reconhecida nas diretrizes do programa<sup>49-54</sup>. Inicialmente, os convênios somente contavam com esse profissional se o oferecessem como contrapartida. Nas últimas diretrizes<sup>46</sup>, o ME custeava o coordenador pedagógico em convênios com qualquer quantitativo de núcleos. É provável que o trabalho das ECs, trazendo da ponta subsídios para o aperfeiçoamento pedagógico do PST, tenha influenciado nessa valorização. As funções desse profissional

foram mais claramente delineadas a partir de 2013, destacando-se duas, que o aproximam do trabalho das ECs:

Focar seu olhar na relação entre profissional/professor de Educação Física ou esporte, acadêmico e beneficiado, orientando pedagogicamente os professores e reforçando o processo de educação contínua; acompanhar e avaliar o desempenho das atividades da equipe, mantendo suas atuações padronizadas, harmônicas e coerentes com os princípios educacionais do PST<sup>54:19</sup>.

A outrora temida ‘avaliação do ministério’ dá sinais de mudança de foco, melhorando a relação entre avaliadores e avaliados. Persistem casos de dificuldade na transposição da proposta para a prática pedagógica (CEC 2) e de avaliações mais pragmáticas (CP 3). Entretanto, as barreiras entre os parceiros parecem estar sendo removidas, configurando a transposição – em curso – da missão das ECs, de ‘fiscalização’ a efetiva ‘colaboração’.

Este último item demonstra que o caminho percorrido até aqui não foi propriamente suave. Acreditamos que os dados do estudo apresentam não só resultados do desenvolvimento pedagógico do PST, mas a dimensão e intensidade desse desafio. Mas afinal, tal desenvolvimento pode referenciar ações similares em políticas públicas de esporte educacional no Brasil? Entendemos que responder a esse questionamento, implícito no objetivo do estudo, exige a retomada reflexiva de peculiaridades do esporte educacional desenvolvido no PST, mediante suas bases conceituais e legais, concepção pedagógica e direcionamento social.

## **Conclusão**

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

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

Recapitulamos essas duas condições prévias de análise para ressaltar a complexidade do quadro encontrado pela equipe acadêmica que assume a função de construir, implantar e desenvolver a proposta pedagógica do PST. O primeiro ponto denota o ensino do esporte que não se caracterize como ‘de base’, referência à pirâmide esportiva tão criticada e que parecia, em tese, retomar força. O segundo apresenta o desafio de considerar as especificidades do ambiente e criar uma proposta pedagógica que o contemplasse. Efetivamente ensinar esporte e valores advindos da prática esportiva, a partir de bases teóricas consistentes.

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

Entre as maiores dificuldades encontradas podemos relacionar, por parte dos professores: a resistência à experimentação de métodos para além do ensino analítico dos fundamentos e da oferta de atividades recreativas sem sua intervenção; a dificuldade na

assimilação dos conteúdos teóricos e a falta de hábito ou de tempo de leitura; e a ampliação de seu papel como agente social. Por parte das ECs, o obstáculo foi a imagem de fiscalizadora, ainda em transposição, mas com significativos avanços na relação com os convênios.

Como principais resultados do estudo, apresentamos relatos detalhados das ações de: reestruturação do livro-base, resultando em um referencial teórico mais acessível; assessoria nos planejamentos pedagógicos; evolução dos modelos de capacitação, formação continuada e avaliação do processo; implantação de um processo de capacitação e formação continuada no modelo EaD; e valorização da figura do coordenador pedagógico nas entidades convenentes.

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

Embora o estudo apresente apenas pontos de vista de sujeitos envolvidos no processo – limitação mais evidente –, dados oriundos da documentação consultada e da literatura sobre o tema evidenciam que a construção da proposta de desenvolvimento do esporte educacional no programa se deu de forma coletiva, envolvendo gestores, acadêmicos, coordenadores e professores. Instrumentalizada pelo processo de desenvolvimento pedagógico do programa, integram tal construção principalmente a estruturação de material didático específico, a capacitação de RH e a assessoria permanente de consultores vinculados às IES parceiras.

Problemas político-administrativos enfrentados na gestão do programa obviamente afetam as questões pedagógicas, por vezes restringindo a oferta do esporte educacional aos beneficiados. Exemplifica essa situação a diminuição ou aumento de profissionais capacitados de ano para ano, variação que depende do número de convênios firmados para o desenvolvimento do PST em todo o Brasil.

Em contraponto, as contribuições ora documentadas – abordadas também em outros estudos do PST, aqui citados – identificam definitivamente o programa como de esporte educacional, e as críticas que o relacionavam ao esporte de rendimento em seus primeiros anos de existência já não são observadas na produção científica sobre o tema.

Nesse sentido, considerando a recência de estudos sobre o PST e sobre os PPSE em geral, verifica-se a necessidade de ampliação de estudos e abordagens relativas a esse ambiente. Esperando ter oferecido uma contribuição a essa demanda, entende-se que o processo estudado é passível de referenciar iniciativas similares, no que tange às ações relativas ao desenvolvimento pedagógico do esporte educacional em PPSE.

## Referências

1. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal;1988.
2. Athayde PFA. O “lugar do social” na política de esportes do governo Lula. *Ser Social* 2011;13(28):184-209.
3. Brasil. Decreto nº 4.668, de 09 de abril de 2003a. [homepage na internet]. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério do Esporte, e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU), Brasília, 2003. [acesso em 09 de out 2014]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4668.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4668.htm)>.

4. Brasil. Lei nº 8.672, de 06 de julho de 1993. [homepage na internet]. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília, 1993. [acesso em 23 de mar 2014]. Disponível em <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8672.htm>>.
5. Brasil. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. [homepage na internet]. Institui normas gerais sobre esporte, e dá outras providências. Brasília, 1998. [acesso em 25 de mar 2014]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm)>.
6. Oliveira SA. O “novo” interesse esportivo pela escola e as políticas públicas nacionais. [Tese de Doutorado em Educação]. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação;2009.
7. Gomes MC, Constantino MT. Projetos esportivos de inclusão social – PIS – crianças e jovens. In: Costa LP. Atlas do esporte no Brasil. Rio de Janeiro: Shape; 2005. p. 602-612.
8. Melo MP. O chamado terceiro setor entra em campo: políticas públicas de esporte no governo Lula e o aprofundamento do projeto neoliberal de terceira via. *Licere* 2007;10(2):1-35.
9. Ferreira H, Cassiolato M, Gonzalez R. Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do Programa Segundo Tempo, Texto para Discussão n. 1369. Brasília: IPEA; 2009.
10. Starepravo FA. Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil: aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico/acadêmico. [Tese de Doutorado em Educação Física]. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
11. Bracht V, Almeida FQ. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação física. *Rev Bras Cienc Esporte* 2003; 24(3):87-101.
12. Matias WB. A política esportiva do governo Lula: o Programa Segundo Tempo. *Licere* 2013;16(1):1-23.
13. Tubino MJG. Estudos brasileiros sobre esporte: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem; 2010.
14. Brasil. Programa Segundo Tempo: o esporte e a escola no mesmo time / diretrizes. Brasília: Ministério do Esporte; 2004.
15. Centro de Memória do Esporte. Memórias do Programa Segundo Tempo / Publicações: Monografias e Trabalhos IC. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre; 2014.
16. Filgueira J, Perim GL, Oliveira AAB. Apresentação. In: Oliveira AAB, Perim GL. Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática. Maringá: Eduem; 2009. p. 9-18.
17. Araújo AC, Cavalcanti LMB, Tassitano RM, Lacerda EP, Tenório MCM. Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. *Motrivivência* 2012;24(38):40-58.
18. Rodrigues HA, Rufino LGB, Souza Júnior OM, Coutinho SS. O Programa Segundo Tempo e seu processo de capacitação: análise e proposições. *Motrivivência* 2012;38(24):108-122.

19. Garanhani MC, Tassa KOME. Formação profissional para atuação em projetos sociais: no foco a formação de professores no “Programa Segundo Tempo”. *Movimento* 2013;19(4):273-287.
20. Monteiro VHL. Projeto Segundo Tempo: o Fanzine e a leitura do esporte em bairros violentos. *Conexões* 2010;8(3):10-15.
21. Kalinoski AX, Jung LG, Hax GP, Marques AC, Xavier GB. Núcleo Especial do Programa Segundo Tempo na ESEF – Ufpel. *Revbrasativfis saúde* 2013;18(2):236-241.
22. Campos LCB, Campos FA, Lopes N, Pinheiro SV, Olivio Junior JA, Kravchychyn C, et al. Impacto das ações do Programa Segundo Tempo no município de Araras-SP: o olhar dos pais e responsáveis pelos beneficiados. *Coleç. Pesqui. Educ. Fís* 2014;13(1):87-94.
23. Oliveira AAB, Kravchychyn C. The pedagogic monitoring and managerial of the Second Journey Program from the cooperate teams sight. *FIEP Bulletin* 2011;81(1):404-407.
24. Engelman S, Oliveira AAB. Gestão pública em rede: o caso do Programa Segundo Tempo – Ministério do Esporte. *Rev Educ Fís/UEM* 2012;23(4):543-552
25. Kravchychyn C, Lara LM, Teixeira D, Pimentel GGA, Souza SAR, Oliveira AAB. Avaliação do Programa Segundo Tempo no Estado de São Paulo: realidades e potencialidades. *Coleç Pesqui Educ Fís.* 2012;11(5):31-38.
26. Starepravo FA, Rinaldi IPB, Pizani J, Seron, TD, Teixeira RTS, Oliveira AAB. As Equipes Colaboradoras do Programa Segundo Tempo e suas contribuições para o desenvolvimento de uma política de esporte educacional. *Motrivivência* 2012;38(24):129-141.
27. Sousa ES, Noronha V, Ribeiro CA, Teixeira DMD, Fernandes DM, Venâncio MAD. Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte. 2 ed. Belo Horizonte: Ideal; 2011.
28. Goellner SV, Lomando NT, Job I, Soares LS. Memória e programas sociais de esporte e Lazer: o acervo do Programa Segundo Tempo do Repositório digital do centro de memória do esporte. *Motrivivência* 2012;38(1): 89-97.
29. May T. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed; 2004.
30. Flick U. Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor; 2005.
31. Brasil. Decreto nº 7.529, de 21 de julho de 2011(a).[internet]. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério do Esporte, e dá outras providências. [acesso em 09 de out 2014]. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7529.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7529.htm)>.
32. Brasil. Segundo Tempo Escolar. Brasília: Ministério do Esporte; 2003b.
33. Brasil. Manual de Orientações para a implantação de Núcleos do Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério do Esporte; 2005.
34. Brasil. Programa Segundo Tempo: ações de funcionamento dos núcleos. Brasília: Ministério do Esporte; 2007.
35. Vianna JA, Lovisolo HR. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. *Movimento* 2009;15(3):145-162.



36. Machado GV, Paes RR, Galatti LR, Ribeiro SC. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. *Pensar Prát* 2011;14(3):1-21.
37. Souza ER, Folle A, Souza PA, Backes AF. Análise do educador sobre implantação de cartões de apoio pedagógico no Programa Segundo Tempo. *REMEF* 2013;12(1):41-52.
38. Veronez LF. Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988. [Tese de Doutorado em Educação Física]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação; 2005.
39. Filgueira J. Gestão de projetos esportivos sociais. *In: Oliveira AAB, Perim GL. Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo. Maringá: Eduem; 2008. p. 13-30*
40. Frey K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas* 2000;21(1):211-259.
41. Oliveira AAB, Perim GL. *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo. Maringá: Eduem; 2008*
42. Oliveira AAB, Perim GL. *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática. Maringá: Eduem; 2009.*
43. Brasil. Relatório de Gestão da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social – 2013. Brasília: Ministério do Esporte; 2013b.
44. Oliveira AAB, Moreira EC, Accioly Junior H, Nunes MP. Planejamento do Programa Segundo Tempo: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo. *In: Oliveira AAB, Perim GL. Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.*
45. Kravchychyn C. Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: histórico, estado da arte e contribuições do Programa Segundo Tempo. [Tese de Doutorado em Educação Física]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2014.
46. Brasil. Programa Segundo Tempo: diretrizes 2014. Brasília: Ministério do Esporte; 2014.
47. Cidade RE. O Acompanhamento Operacional, Pedagógico e Administrativo dos Convênios do Programa Segundo Tempo: Equipe Colaboradora. *In: Goellner SV, Soares LS, Carvalho MAA. Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no Encontro das Equipes Colaboradoras. Maringá: Eduem, 2012. p. 239-242.*
48. Mello AS, Schneider O, Santos W, Votre SJ, Ferreira Neto A. Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. *Movimento* 2011;17(2):175-193.
49. Brasil. Programa Segundo Tempo: diretrizes e orientações. Brasília: Ministério do Esporte; 2008.
50. Brasil. Programa Segundo Tempo Padrão: Diretrizes e orientações para estabelecimento de Parcerias. Brasília: Ministério do Esporte; 2009a.
51. Brasil. Diretrizes do Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério do Esporte; 2010.
52. Brasil. Diretrizes do Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério do Esporte; 2011b.
53. Brasil. Programa Segundo Tempo: diretrizes 2012. Brasília: Ministério do Esporte; 2012.

54. Brasil. Programa Segundo Tempo: diretrizes 2013. Brasília: Ministério do Esporte; 2013a.

Recebido em 14/07/15.

Revisado em 13/11/15.

Aceito em 18/02/16.

---

**Endereço para correspondência:** Claudio Kravchychyn, Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Educação Física. Av. Colombo, 5.790 – Jardim Universitário Maringá – Paraná – Brasil. CEP 87020-900. Telefone: (44) 3011 4315. E-mail: claudiokrav@gmail.com