

Maria Aparecida Dias Venâncio

**LAZER, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES:**

um estudo com agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da cidade de Sete Lagoas-MG

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2020

Maria Aparecida Dias Venâncio

**LAZER, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES:**

um estudo com agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da cidade de Sete Lagoas-MG

Tese apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos do Lazer.

Área de concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Lazer, formação e políticas públicas.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2020

V448l Venancio, Maria Aparecida Dias  
2019 Lazer, formação profissional e construção de saberes: um estudo com agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da cidade de Sete Lagoas-MG. [manuscrito] / Maria Aparecida Dias Venancio – 2019.  
205 f., enc. : il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

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

Bibliografia: f. 183-194

1. Lazer – aspectos sociais – Teses. 2. Políticas públicas – Teses. 3. Esportes – Teses. I. Isayama, Helder Ferreira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

**Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: n° 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.**



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



### ATA DA 60ª DEFESA DE Tese DE DOUTORADO

#### MARIA APARECIDA DIAS VENÂNCIO

Às 14h00min do dia 31 de agosto de 2020 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 “Lazer, formação profissional e construção de saberes: um estudo com agentes sociais do programa esporte e lazer da cidade de sete lagoas-MG”, requisito final para a obtenção do Grau de Doutora em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama, 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 |
|--|----------|-----------|
| Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador)     | X        |           |
| Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi (UNIARA) | X        |           |
| Prof. Dr. Bruno Ocelli Ungheri (UFOP)              | X        |           |
| Profª. Dra. Elisângela Chaves (UFMG)               | X        |           |
| Profª. Dra. Marcilia de Sousa Silva (UFV)          | X        |           |

Após as indicações a candidata foi considerada: Aprovada

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

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2020.

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama

Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi

Prof. Dr. Bruno Ocelli Ungheri

Profª. Dra. Elisângela Chaves

Profª. Dra. Marcilia de Sousa Silva

## AGRADECIMENTOS

É o saber da história, como possibilidade e não como determinação. O mundo não é.  
O mundo está sendo.

Paulo Freire

Sou grata! Sou grata pela vida, pelas forças, energias da natureza e pelas bênçãos de Oxalá e de todos os Orixás. À mãe Iemanjá, ao pai Ogum e a todos os meus guias, sou grata pela companhia, proteção e força, que me permitiram continuar a caminhada da vida e avançar alguns passos, ao construir esse trabalho.

Sou grata aos meus pais, Maria de Lourdes e Tarciso (*in memoriam*), pessoas incansáveis na tarefa de me amar. A cada passo do caminho, sinto a presença de vocês e da ancestralidade que nos une. A vocês, sou grata pela vida e pelos saberes que construo nesta aventura de viver. Vocês são meus suportes e exemplos de justiça, honestidade e amor!

Sou grata às minhas filhas Mariana e Juliana e à minha neta Iná Maria. Minhas alegrias de viver e razão de tudo. Em vocês e com vocês, sinto pulsar a energia da ancestralidade e a força da mãe natureza. Ao caminhar com vocês, experimento o sentido da vida e me torno uma pessoa melhor. Obrigada por me abrirem tantos caminhos. Amo vocês, incondicionalmente!

Sou grata ao meu companheiro Paulo Henrique. Sou grata pelos caminhos que trilhamos juntos, pelo que construímos de saberes sobre a vida e o amor. Obrigada por nunca me deixar esmorecer e pelo apoio que veio de diferentes formas: ao respeitar minhas escolhas e compreender cada ausência. Te amo, amo o que somos e o que temos!

Sou grata às minhas irmãs Teresinha e Carmelita e aos meus irmãos Roberto e Robson. Sou grata por nossa irmandade, por nossa capacidade de perdoar e amar! Por nossa caminhada, especialmente na infância e adolescência, pois foi ao jogar, brincar, brigar, dividir, esconder, cuidar... que iniciei minha trajetória na construção de saberes sobre o lazer. Amo vocês!

Sou grata à minha grande família! Aquela unida pelos laços de sangue e ou de amizade, pela presença nesta caminhada. Obrigada ao meu genro Gabriel, às minhas sobrinhas, sobrinhos, cunhadas, cunhados, tias, tios, amigas e amigos. Sou grata pelas oportunidades de convívio, pelas risadas, conversas e presenças acolhedoras. Com vocês aprendo sobre a importância do convívio e o valor de uma família na caminhada da vida. É muito amor envolvido!

Sou grata ao Pai Ricardo de Moura e toda a família CCPJO. Sou grata pelos ensinamentos, pela acolhida e por me conduzirem ao encontro com minha fé e ancestralidade. Sou grata pela vida de todas as mães, irmãs e irmãos de fé, sem vocês nenhum saber faria

sentido. A vocês, devo as bênçãos, os axés que mobilizaram minha energia no caminho da conquista. Axé!

Sou grata a tod@s Agentes Sociais do PELC, especialmente aos que atuavam no convênio de Sete Lagoas. Agradeço também às coordenações, em especial a Palmira (Coordenadora PELC Sete Lagoas), que confiaram a mim suas preciosas trajetórias. Obrigada por tanto! Vocês fizeram do PELC Sete Lagoas um espaço de convivência e aprendizado, um espaço de transformação de vidas e construção de saberes.

Sou grata ao Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), e a todas pessoas envolvidas de uma forma imensurável. A participação nesse programa de democratização do lazer me ensinou sobre coisas bonitas e duras, sobre as possibilidades e limites da transformação social. Seus princípios estão entranhados em minha prática pedagógica. Agradeço a oportunidade de compartilhamento de saberes e afetos com a equipe EaD do PELC/UFMG.

Sou grata ao meu orientador professor Helder Isayama que, com sabedoria, generosidade e rigor, me conduziu até aqui. Agradeço imensamente por todas as orientações, conversas, saberes e experiências que compartilhou comigo. Esta etapa de minha formação acadêmica não teria sido possível sem você. Obrigada por tanto!

Sou grata aos professores e professoras, Dr. André Capi, Dr. Bruno Ungheri, Dr<sup>a</sup>. Elisângela Chaves, Dr<sup>a</sup>. Marcília Silva, Dr<sup>a</sup> Cathia Alves e Dr<sup>a</sup> Ana Claudia Couto, por todas contribuições no processo de constituição desta pesquisa, desde a qualificação, vocês foram fundamentais e generosos. Compartilharam saberes, experiências, suas pesquisas e, principalmente, seu apoio e provocações teórico-metodológicas, me ajudando a seguir em frente. A vocês, minha admiração, respeito e gratidão.

Sou grata pela partilha de saberes, conhecimentos, angústias e, especialmente, pelos sorrisos junto das queridas e queridos do Oricolé. Com vocês, a cada encontro, construo e reconstruo saberes sobre lazer, formação e atuação profissional. Mas, para além desses saberes, foi com vocês professoras (es) que aprendi o significado de orientação coletiva, tornando tudo mais leve e festivo.

Sou grata as professoras (es) e funcionárias (os) do Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, pelos ensinamentos nas disciplinas e competência na estrutura técnica-administrativa necessária em todas as etapas de realização da pesquisa.

Sou grata aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Minas Gerais, em especial aos do Campus Sabará, por nossa recente e bonita convivência, permeada pelo sentido de constituir uma educação pública, gratuita e de qualidade. Em meio a tantos desafios, eu aprendo todos os

dias a ser professora. Agradeço a tod@s vocês pelo trabalho que realizam cotidianamente. Ele é e foi fundamental também para que eu pudesse gozar do direito ao afastamento para a conclusão desse trabalho. Gratidão e estamos junt@s!

Sou grata a todas e todos que, de alguma forma, contribuíram com esta pesquisa e com a construção de minha certeza de que os saberes não são, eles estão sendo.

Oxalá abençoe!

## RESUMO

O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) foi criado pelo extinto Ministério do Esporte (ME), com o objetivo de democratizar o acesso a práticas e conhecimentos sobre esporte e lazer. Desenvolve suas ações, por meio de convênios com estados, prefeituras e instituições de ensino federais e tem como um eixo central o sistema de formação. O propósito da formação era qualificar a execução, através da formação continuada dos agentes sociais envolvidos, pois são protagonistas na elaboração e efetivação das ações do PELC. Assim, o objetivo da pesquisa foi descrever e analisar o perfil profissional e a construção de saberes sobre o lazer de agentes sociais do PELC – Convênio do município de Sete Lagoas/MG, considerando os suportes e influências de pessoas, instituições e grupos na formação desses sujeitos, bem como compreender como esses saberes se articulam no contexto do Programa. Combinei procedimentos de estudos bibliográficos e de campo, mobilizando-os para a compreensão das temáticas incorporadas no problema de estudo. No campo, empreguei técnicas de levantamento de dados e entrevista semiestruturada presencial. Realizei o estudo do perfil profissional dos agentes sociais, para a caracterização desses e a seleção do convênio do município de Sete Lagoas para o estudo de caso. Utilizei a análise de conteúdo para apreender as informações captadas, o que permitiu identificar que as experiências dos agentes sociais pesquisados, vividas nas suas trajetórias, refletem nos seus modos de ser, estar e agir, favorecendo a construção e a reconstrução de seus saberes e da própria experiência de intervenção. Os agentes sociais reconhecem os saberes necessários para atuar no PELC e apontam que eles são adquiridos por meio da formação inicial ou continuada, de cursos livres ou a partir das práticas culturais que desenvolvem, nas formações do PELC e nas experiências profissionais. A formação cultural desses sujeitos se constitui por meio de atividades ligadas a diversas linguagens e manifestações culturais e em diversos contextos como no lazer, no trabalho e no âmbito familiar, sendo fontes de construção de saberes. Muitos desses saberes são demandados, aprimorados e mobilizados nas intervenções no PELC e outros são identificados como faltantes, e que precisam ser adquiridos, para uma atuação conectada com as diretrizes do PELC e com a realidade. Compreendi que a construção de saberes sobre o lazer dos agentes sociais é um processo constante e não linear, caracterizado pela interação social, acadêmica e do cotidiano, fundamentadas nas experiências adquiridas em suas histórias de vida e trajetória profissional. São saberes relacionados ao jogar, brincar, praticar esportes, formação, direito ao lazer, estratégias, metodologias, que devem estar contextualizados e considerar os sujeitos participantes. Portanto, são saberes que influenciam o modo como esses profissionais se relacionam com a sociedade, o trabalho, o lazer, ou seja, os modos de ver; de ser, estar e se relacionar com o mundo.

**Palavras-chave:** Lazer. Formação profissional. Construção de saberes. Política Pública.



## ABSTRACT

The City Sports and Leisure Program (PELC) was created by the now extinct Ministry of Sports (ME), with the objective of democratizing access to practices and knowledge about sports and leisure. It develops its actions, through agreements with states, city halls and federal educational institutions and has the training system as its central axis. The purpose of the training was to qualify the execution, through the continuous training of the social agents involved, as they are protagonists in the elaboration and execution of the PELC actions. This way, the objective of the research was to describe and analyze the professional profile and the construction of knowledge about leisure for social agents of the PELC - Agreement of the municipality of Sete Lagoas / MG, considering the supports and influences of people, institutions and groups in the formation of these subjects, as well as understand how this knowledge is articulated in the context of the Program. I combined bibliographic and field study procedures, mobilizing them to understand the themes incorporated in the study problem. In the field, I used data collection techniques and in-person semi-structured interviews. I conducted the study of the professional profile of social agents, for the characterization of the subjects and the selection of the agreement of the municipality of Sete Lagoas for the case study. I used content analysis to apprehend the captured information, which allowed to identify that the experiences of the researched social agents, lived in their trajectories, reflect in their ways of being and acting, favoring the construction and reconstruction of their knowledge and the own intervention experience. Social agents recognize the knowledge necessary to work at PELC and point out that they are acquired through initial or continuing education, through free courses or from the cultural practices they develop, in PELC training and professional experiences. The cultural formation of these subjects is constituted through activities linked to different languages and cultural manifestations and in different contexts such as leisure, work and family, being sources of knowledge construction. Many of these knowledges are demanded, improved and mobilized in the interventions in the PELC and others are identified as missing, and that need to be acquired, for a performance connected with the PELC guidelines and with reality. I understood that the construction of knowledge about the leisure of social agents is a constant and non-linear process, characterized by social, academic and everyday interaction, based on the experiences acquired in their life stories and professional trajectory. They are knowledge related to playing, playing sports, training, the right to leisure, strategies, methodologies, which must be contextualized and consider the participating subjects. Therefore, it is knowledge that influences the way these professionals relate to society, work, leisure, that is, the ways of seeing; of being and relating to the world.

**Keywords:** Leisure. Professional qualification. Knowledge building. Public policy.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> - Trajetória de Formação.....  | 128 |
| <b>Figura 2</b> - Pessoas/instituições importantes na trajetória de formação.....    | 140 |
| <b>Figura 3</b> - Processos de formação no âmbito do PELC.....                       | 161 |
| <b>Figura 4</b> - Importância das formações na percepção dos agentes sociais.....    | 163 |
| <b>Figura 5</b> - Mobilização de saberes sobre os conteúdos/atividades no PELC ..... | 166 |
| <b>Figura 6</b> - Mobilização de saberes sobre metodologias no PELC.....             | 167 |
| <b>Figura 7</b> - Mobilização de saberes sobre planejamento no PELC.....             | 168 |
| <b>Figura 8</b> - Reconhecimento de saberes necessários.....                         | 170 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |      |
|---|------|
| <b>Gráfico 1</b> - População residente Minas Gerais – Distribuição por raça/cor .....   | 102  |
| <b>Gráfico 2</b> - Participação dos agentes sociais nos cursos EAD/PELC– 2018/2019..... | 109  |
| <b>Gráfico 3</b> - Aprovação dos agentes sociais nos cursos EAD/PELC.....               | 110  |
| <b>Gráfico 4</b> - Suportes recebidos na percepção dos agentes sociais .....            | 1436 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Quantitativo de agentes sociais do PELC - Convênios vigentes em 2018/2019 ..                    | 27  |
| <b>Quadro 2</b> - Saberes docentes conforme sua fonte social de aquisição .....                                   | 43  |
| <b>Quadro 3</b> - Categorias dos saberes .....  | 43  |
| <b>Quadro 4</b> - Objetivos do PELC .....   | 64  |
| <b>Quadro 5</b> - Tipos de Núcleos do PELC.....   | 69  |
| <b>Quadro 6</b> - Perfil de formação dos atores do PELC .....   | 75  |
| <b>Quadro 7</b> - Estrutura da formação presencial do PELC .....  | 78  |
| <b>Quadro 8</b> - Itens do formulário de inscrição dos cursos EAD/CAED/PELC .....                                 | 91  |
| <b>Quadro 9</b> - Perfil dos agentes sociais do PELC Sete Lagoas .....  | 119 |
| <b>Quadro 10</b> - Formação inicial e continuada dos agentes sociais de Sete Lagoas.....                          | 129 |
| <b>Quadro 11</b> – Pessoas, instituições e grupos importantes na trajetória de formação dos agentes sociais. .... | 141 |
| <b>Quadro 12</b> - Perfil de formação e atuação profissional dos agentes sociais .....                            | 151 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabela 1</b> - Quantitativo de núcleos por convênio x habitantes .....              | 68  |
| <b>Tabela 2</b> - Distribuição de agentes por município de Minas Gerais.....           | 99  |
| <b>Tabela 3</b> - Distribuição por faixa etária dos agentes sociais do PELC.....       | 100 |
| <b>Tabela 4</b> - Distribuição por cor/raça entre os agentes sociais pesquisados ..... | 102 |
| <b>Tabela 5</b> - Distribuição por renda familiar dos agentes.....                     | 103 |
| <b>Tabela 6</b> - Distribuição por escolaridade dos agentes pesquisados .....          | 103 |
| <b>Tabela 7</b> - Áreas de atuação profissional dos agentes sociais pesquisados .....  | 105 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| AC      | Acre   |
| APAE    | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                                   |
| CEDS    | Centro de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer                     |
| CELAR   | Centro de Estudos de Recreação e Lazer   |
| CEME    | Centro de Memória do Esporte   |
| CGLIS   | Coordenação Geral de Lazer e Inclusão Social                                   |
| EAD     | Educação a Distância   |
| EEFFTO  | Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional                  |
| EPT     | Esporte para Todos   |
| GEPAR   | Grupo Especializado em Policiamento de Áreas de Risco da Polícia Militar       |
| IEC     | Instituto de Educação Continuada   |
| IES     | Instituição de Ensino Superior   |
| INDESP  | Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto                              |
| MA      | Maranhão   |
| ME      | Ministério do Esporte  |
| MEC     | Ministério da Educação e Cultura   |
| MOBRAL  | Movimento Brasileiro de Alfabetização  |
| MT      | Mato Grosso  |
| MTIC    | Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio                                   |
| ORICOLÉ | Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer da UFMG |
| PA      | Pará   |
| PE      | Pernambuco   |
| PELC    | Programa Esporte e Lazer da Cidade   |
| PNE     | Plano Nacional de Esportes   |
| PUC-MG  | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais                               |
| RJ      | Rio de Janeiro   |
| RO      | Rondônia   |
| RS      | Rio Grande do Sul  |
| SC      | Santa Catarina   |
| SEDS    | Secretaria do Estado de Defesa Social  |
| SESI    | Serviço Social da Indústria  |
| SESP    | Secretaria de Segurança Pública  |
| SNDEL   | Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer                   |
| SNEAR   | Secretaria Nacional do Esporte de Alto Rendimento                              |
| SNEE    | Secretaria Nacional de Esporte Educacional                                     |
| SNELIS  | Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social              |
| SRO     | Serviço de Recreação Operário  |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais   |
| UFRGS   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                                      |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 OS CAMINHOS TRILHADOS .....</b>   | <b>15</b>  |
| 1.1 Minha trajetória profissional: construindo o objeto de pesquisa.....                                     | 15         |
| 1.2 Trajetória metodológica.....   | 25         |
| <b>2 CONSTRUÇÃO DE SABERES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>   | <b>36</b>  |
| 2.1 Um diálogo sobre conhecimentos e saberes .....   | 36         |
| 2.2 Sobre a formação e a construção de saberes sobre lazer .....   | 46         |
| <b>3 O PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE: uma política social de esporte e lazer.....</b>                   | <b>55</b>  |
| 3.1 A política pública de esporte e lazer: alguns dados que antecedem a criação do PELC....                  | 55         |
| 3.2 A criação do PELC no contexto da Política Pública e Social de Lazer.....                                 | 61         |
| 3.3 Funcionamento do PELC: a implantação de Núcleos de Esporte e Lazer e a formação de agentes sociais ..... | 67         |
| 3.4 Caracterização do município e do PELC de Sete Lagoas.....  |            |
| <u>6783</u>  |            |
| <b>4 O PERFIL PROFISSIONAL DOS OS AGENTES SOCIAIS DO PELC.....</b>   | <b>90</b>  |
| 4.1 Contextualização dos agentes sociais no PELC .....   | 92         |
| 4.2 O perfil formativo (formal) e profissional dos agentes sociais do PELC.....                              | 97         |
| <b>5 A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOS AGENTES SOCIAIS DO PELC DO MUNICÍPIO DE SETE LAGOAS.....</b>                | <b>114</b> |
| 5.1 Trajetória de formação dos agentes sociais .....   | 120        |
| 5.1.1 Reflexões sobre os saberes constituídos na infância e adolescência, durante o percurso escolar .....   | 122        |
| 5.1.2 A formação inicial e continuada como meio de aquisição de saberes.....                                 | 128        |
| 5.2 Pessoas instituições importantes na trajetória de formação dos agentes sociais .....                     | 139        |
| 5.3 Experiências de intervenção na construção dos saberes dos agentes sociais .....                          | 150        |
| 5.3.1 O ingresso no PELC e a formação do programa como possibilidade de construção de saberes.....           | 158        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>174</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>183</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>195</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>203</b> |

## 1 OS CAMINHOS TRILHADOS

### 1.1 Minha trajetória profissional: construindo o objeto de pesquisa

A formação profissional, em seus diferentes enfoques, tem se constituído temática relevante na estruturação de políticas públicas no âmbito do esporte e do lazer e se faz presente nas pautas de discussão e negociação para implementação e avaliação dessas iniciativas. Neste contexto, ampliam-se os olhares para a necessidade de formação continuada dos profissionais que atuam em programas, projetos e ações de lazer desenvolvidas pelo poder público.

Tendo isso como referência, destaco que o interesse e a motivação para desenvolver este estudo vêm de minha trajetória de formação e atuação profissional que, desde o início, alterna-se entre a docência em ambientes escolares e não escolares, configurados como espaços de formação permanente, ou seja, lugares de conhecimentos, da construção de saberes e práticas docentes. E, nesse sentido, compreendo que a construção de saberes, bem como seu reconhecimento, tem relação com a trajetória de formação profissional de cada sujeito.

A trajetória, por sua vez, configura-se como um processo que ocorre permanentemente ao longo do tempo e que se traduz na articulação entre os saberes acumulados nos processos formativos institucionalizados, nas experiências vividas em nosso cotidiano e na reflexão sobre tais experiências. A partir desse movimento, construímos saberes que são influenciados e influenciam os caminhos percorridos em nossa ação profissional. Nesse contexto, destaco que a formação profissional se configura como um movimento de vivenciar, experimentar e reinventar formas de atuar, aprender e ensinar continuamente. Por isso, começo as reflexões propostas neste trabalho percorrendo a minha trajetória de formação profissional.

Iniciei-a no curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no final da década de 80, época em que a visão preponderante de Educação Física estava relacionada, principalmente, à formação de atletas e à promoção da saúde, com um enfoque predominantemente biológico e técnico. Minhas atividades profissionais tiveram início antes mesmo de concluir a graduação, com a aprovação em um concurso público, na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), para o cargo de Agente de Saúde (nível médio). Foi na Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL), como monitora de práticas esportivas e, durante a formação inicial, atuei em projetos de iniciação esportiva voltados para públicos diversos, em praças e parques da cidade, além de eventos de lazer e recreação, como ruas de lazer e torneios esportivos.



Em 1993, concluída a graduação, iniciei minha atuação como professora da rede estadual de Minas Gerais, no ensino médio, onde convivi com os conflitos gerados pelos avanços acadêmicos da área e as dificuldades relacionadas à sua apropriação na prática pedagógica, uma vez que havia um distanciamento entre a teoria acadêmica e os desafios práticos do dia a dia escolar. Sentia-me incomodada com o trato dos conhecimentos da Educação Física, considerando o enfoque reducionista que era dado às possibilidades de práticas culturais e de lazer. Todavia, a partir de minhas experiências anteriores com dança, ginásticas e recreação, experimentadas não só na formação inicial, mas também nas vivências de lazer e esportes durante minha infância e juventude, conseguia ampliar a abordagem dos conhecimentos em minhas aulas, levando em conta o reconhecimento e a construção de saberes sobre o lazer dos sujeitos envolvidos nestas práticas.

Em 1994, fui contratada pelo Serviço Social da Indústria (SESI), para atuar no município de Nova Lima, desenvolvendo ações voltadas para práticas esportivas e de lazer pensadas para pessoas que trabalham no setor industrial. Um novo contexto político social apresentava-se naquele momento, fora da instituição escolar. Além disso, no SESI, assumi a função de supervisora de lazer e esportes, cujas atribuições concentraram-se em uma gerência de lazer. Neste contexto, habilidades e competências relacionadas à gestão de espaços, processos e projetos de lazer e esportes configuravam o aporte de conhecimentos e saberes requeridos para minha atuação profissional. Tendo em vista esses enfrentamentos, busquei aprofundamento no campo dos estudos do lazer, através de um percurso de formação institucionalizado, a Especialização em Lazer do Centro de Estudos de Recreação e Lazer (CELAR) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A especialização contribuiu com a ampliação de minha inserção na área de lazer, onde, durante 15 anos, atuei aprendendo e construindo saberes sobre a gestão do esporte e do lazer, em busca de reposicionamento técnico mercadológico no que se refere à oferta de serviços voltados para o trabalhador da indústria.

Em 2001, iniciei outra especialização, desta vez em gestão e promoção da saúde na empresa, ofertada pela Universidade do Sesi (UNISESI), em parceria com a Universidade Regional de Blumenau (FURB), em Santa Catarina. Em 2006, colaborei com a realização de uma pesquisa nacional que buscava conhecer o perfil do estilo de vida e hábitos de lazer do trabalhador da indústria. O entendimento das concepções de lazer, aliado ao conhecimento das realidades dos trabalhadores e das empresas, levaram-me a diferentes visões sobre os problemas do setor e a algumas possibilidades de enfrentamento, gerando conhecimentos que fundamentaram o reposicionamento, planejamento, gestão e avaliação das ações e programas de lazer e esportes produzidos com e para os trabalhadores da instituição.

Com o objetivo de dar continuidade aos estudos, em 2008, afastei-me das atividades do SESI e iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). No mesmo ano, passei a integrar a equipe de gestão do complexo esportivo da instituição. Neste espaço, o desafio era contribuir na concepção de programas e projetos na área de lazer e promoção da saúde para a comunidade acadêmica, a partir do envolvimento em atividades de ensino, extensão e pesquisa. Encontrei nos projetos interdisciplinares a chave para motivar os estudantes do curso e estagiários das ações de extensão e pesquisa a buscarem os saberes que são objetos de estudo e intervenção da Educação Física. Neste movimento, as inquietações sobre a formação inicial e continuada de professores, mais uma vez, vieram à tona.

No programa de Mestrado em Educação da PUC Minas, pesquisei<sup>1</sup> a intensificação do trabalho docente e os impactos na formação e profissionalização do professor de Educação Física. Para o desenvolvimento deste estudo, foi importante compreender o processo de formação e profissionalização de professores. A história profissional de um docente passa de uma experiência pessoal para uma dimensão mais ampla, a partir do momento em que o mesmo se percebe criador de práticas culturais, onde e por meio de sua *práxis*<sup>2</sup> compartilha experiências fundadas no conhecimento de si mesmo e nas reflexões sobre seus saberes (VENÂNCIO, 2012).

Este estudo contribuiu para minhas reflexões sobre o fazer docente e a construção de saberes sobre esta prática e, desde então, várias foram as oportunidades de atuar na docência, nos cursos de graduação e de especialização na área de Educação Física, na PUC Minas, momento em que me sentia mais preparada para os desafios do trabalho docente.

Além da docência, atuei no planejamento, organização e coordenação de cursos de formação continuada em Gestão de Organizações do Esporte e do Lazer, na PUC Minas.

---

<sup>1</sup> Na dissertação de mestrado “Políticas para o trabalho docente: estudo sobre a intensificação do trabalho de professores de Educação Física e de outras disciplinas do ensino médio”, desenvolvi um estudo de caso que tinha como objetivo discutir o trabalho docente e seus impactos na vida pessoal e profissional dos professores(as) do ensino médio. A partir da análise dos fatores de intensificação do trabalho, entre os professores que compõem o currículo do ensino médio de uma escola particular de Belo Horizonte, o estudo mostrou que os professores de Educação Física sofrem os mesmos impactos causados pela intensificação do trabalho docente que os demais, sendo possível diferenciá-los apenas pela especificidade de sua prática docente e área de conhecimento (VENÂNCIO, 2012).

<sup>2</sup> Para Correia e Carvalho (2012), trata-se de um termo que diz respeito ao fazer humano. Um fazer orientado por valores, subentendendo uma concepção ética. “Diz respeito, também, a conhecimentos filosóficos e científicos mobilizados ao nível da prática concreta. *Práxis* compreende princípios e regras posturais e de conduta pessoal e social, entrelaçando teoria e prática, visão e ação” (p. 14). Outra perspectiva interessante é pensar a *práxis* como um “conceito profícuo à economia epistêmica da atividade profissional, uma vez que a *práxis* não promove a dicotomia entre consciência e matéria, teoria e prática, sujeito e objeto, mas os posiciona em contextos relacionais, interativos, interdependentes” (CORREIA; CARVALHO, 2012, p. 14).

Destaco o curso de Especialização em Ensino da Educação Física, na modalidade semipresencial, realizado pela PUC Minas Virtual, em parceria com o Instituto de Educação Continuada (IEC), por meio do qual tive a oportunidade de trabalhar na produção de uma das disciplinas e atuar como professora/tutora, utilizando uma plataforma virtual de aprendizagem.

Atualmente, atuo na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, a partir do meu ingresso, por meio de concurso público, no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. Essas experiências foram a porta de entrada para meu engajamento, em 2014, como tutora dos cursos de Formação em Políticas Sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), realizados na modalidade Educação a Distância (EaD). Estes cursos faziam parte de um programa de formação continuada destinado prioritariamente aos agentes sociais que atuavam no programa.

O PELC foi criado pelo extinto<sup>3</sup> Ministério do Esporte (ME), com o objetivo de ser uma política social desenvolvida para democratizar as vivências de lazer e de esporte recreativo da população brasileira. Atualmente, sob gestão da Secretaria Especial do Esporte, do Ministério da Cidadania (SEE - MC), o PELC é desenvolvido em parceria com estados, municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e pode ser financiado por meio de editais públicos e ementas parlamentares<sup>4</sup>.

Com o objetivo de democratizar e ampliar o acesso ao lazer, as ações do programa visam:

Proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer que envolvem todas as faixas etárias, incluindo pessoas com deficiência, estimula a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, fomenta a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo para que o esporte e o lazer sejam tratados como políticas públicas e direitos de todos (BRASIL, 2016a, p. 5).

Para atender aos objetivos propostos, o PELC foi organizado, na sua gestão e execução, em três eixos centrais: o primeiro é o funcionamento de núcleos de esporte recreativo e de lazer nas diversas regiões do Brasil, com o propósito de garantir o direito ao acesso ao lazer e ao

---

<sup>3</sup> O Ministério do Esporte foi extinto da estrutura administrativa federal em janeiro de 2019. Neste mesmo ano, foi criada a Secretaria Especial de Esporte, vinculada ao Ministério da Cidadania. A nova pasta reunia o Desenvolvimento Social, o Esporte e a Cultura (atualmente a Cultura integra as ações do Ministério do Turismo). A Secretaria Especial do Esporte foi criada pelo então Ministro Osmar Terra, que nomeou o general Marco Aurélio Vieira como secretário especial do Esporte.

<sup>4</sup> É importante destacar que apesar do PELC constar no site da Secretaria Especial do Esporte/Ministério da Cidadania como uma das ações em desenvolvimento, não foi possível identificar quais os convênios existentes em 2020, bem como novos editais, chamamentos públicos e/ou emendas parlamentares que garantam a execução dessa política pública. Nesse contexto, é importante destacar que o desenvolvimento dessas ações é afetado pelos impactos das mudanças de governo, a partir de 2016, e pela crise política, social e econômica que assola o Brasil e o mundo, agravada pela pandemia da Covid-19 (doença causada pelo novo Corona Vírus), iniciada no final de 2019.

esporte recreativo, para as diversas faixas etárias, assegurando a inclusão de idosos e pessoas com deficiência (BRASIL, 2016a).

O segundo, a implantação e modernização de infraestrutura para o esporte educacional, recreativo e de lazer que, até 2016, foi considerado como um eixo estruturante do programa. Essa ação era realizada pela então Secretaria Executiva do Ministério do Esporte e previa a construção e reforma de equipamentos (BONALUME; PINTOS, 2016).

Por fim, o sistema de formação de agentes sociais do PELC é um eixo central no desenvolvimento do Programa. Desde sua criação, foi elaborado com o objetivo de qualificar sua execução por meio da formação continuada dos profissionais envolvidos no seu desenvolvimento. Os agentes sociais do PELC<sup>5</sup> são os protagonistas na elaboração e efetivação das ações do programa, pois atuam desde a construção dos projetos até o desenvolvimento das atividades nos núcleos, por isso, o processo formativo era destinado a esses atores.

A formação foi pensada desde a concepção do projeto em 2003 e, a partir de 2010, foi viabilizada por uma parceria firmada entre o então Ministério do Esporte (ME) e a UFMG. A proposta era viabilizar o desenvolvimento de um processo que visava qualificar a formação dos agentes sociais do PELC a partir da produção e gestão do conhecimento e prover recursos humanos qualificados para atuar nas formações. Este processo compreendia, inicialmente, formações presenciais, formações em serviço, além de encontros periódicos com gestores, técnicos e comunidades atendidas. Em 2014, foram acrescentados a este processo formativo os cursos na modalidade de Ensino a Distância.

Com a parceria da UFMG, a gestão do Programa contava também com as atividades de monitoramento e avaliação, de modo que foi desenvolvido o Sistema de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação (Mimboé). Este sistema teve como objetivo “monitorar e avaliar a execução e os resultados dos programas, periodicamente, através de coleta, alimentação, armazenamento e processamento de informações em um sistema online” (SOARES, 2017, p. 2). A criação do sistema veio atender as necessidades do eixo de monitoramento e avaliação da Política social de lazer e esporte recreativo, visando ao registro e à qualificação de suas ações. Esse processo envolvia os gestores, agentes sociais, formadores, articuladores, orientadores, técnicos, entre outros profissionais atuantes no PELC e outros em programas vinculados a referida política.

---

<sup>5</sup> De acordo com Bonalume e Pintos (2016), os agentes sociais do PELC são reconhecidos como os “gestores, professores de Educação Física, educadores populares e comunitários, e demais profissionais de áreas afins ao lazer envolvidos diretamente na execução do Programa” (p. 82).

Cabe ressaltar que, atualmente, a estrutura, organização e execução do PELC estão em fase de transição. Com a extinção do Ministério do Esporte e a alteração das bases da política social, impostas pelo atual governo, a parceria com a UFMG não foi renovada em 2019. Neste contexto, foram interrompidos os processos de execução do sistema de formação de agentes sociais do PELC e de avaliação da política social de lazer que vinham sendo desenvolvidos através dessa parceria.<sup>6</sup>

Entretanto, é possível dizer que tratar a linguagem e os conhecimentos do lazer e do esporte recreativo de forma participativa e democrática nas formações presenciais e a distância configurava-se em desafio para a equipe de profissionais que atuavam no sistema de formação. Essa ação requeria a apropriação de metodologias e práticas contextualizadas, levando em conta a diversidade e as demandas dos diversos núcleos do PELC, além da mobilização e da construção de múltiplos saberes pelos sujeitos envolvidos nestes processos formativos. Nesse sentido, o atendimento à demanda de formação, por seu caráter desafiador, tornou-se uma problemática a ser pesquisada.

O envolvimento com o PELC mobilizou o meu interesse de pesquisar e refletir sobre a formação e a atuação profissional no campo das políticas públicas de esporte e lazer e fez com que eu me aventurasse nas reflexões sobre a construção de saberes por parte dos agentes sociais de lazer do PELC. Como pano de fundo, o estudo traria as trajetórias de vida, a formação e a atuação profissional desses agentes, bem como o processo de formação continuada do Programa.

Na aventura de refletir e analisar a construção de saberes por parte dos agentes sociais de lazer do PELC, busquei dialogar com autores e estudos que problematizam e sistematizam conhecimentos sobre o lazer, política social, formação continuada e construção de saberes, além de articular e relacionar estes conhecimentos com o PELC. Isto foi possível por meio das informações, estudos e dados produzidos ao longo da formulação e implementação desta política social de esporte e lazer. Esse conjunto de registros sistematizados está disponível e representa as produções técnicas e acadêmicas realizadas sobre o programa e financiadas pelo poder público desde a criação do Ministério do Esporte, em 2003. Essa produção foi acessada através de variados caminhos e possibilidades, como os Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer (Rede CEDES)<sup>7</sup> e o Centro de Memória do Esporte da

---

<sup>6</sup> Sob a responsabilidade da Secretaria Especial do Esporte (SEE/MC), as informações relacionadas à atual estrutura e funcionamento do PELC não permitem ter clareza sobre a continuidade das ações formativas.

<sup>7</sup> Sob a responsabilidade do Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte (DCTEC), foram implantados, em 2004, os Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer da Rede CEDES (BRASIL, 2014a). A Rede Cedex foi criada para contribuir com o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e científico sobre

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEME/UFRGS)<sup>8</sup>, além de periódicos, trabalhos e livros publicados sobre as referidas temáticas e disponíveis em variadas plataformas científicas.

Desta forma, amparei-me na produção de diversos autores, dentre os quais destaco: Figueiredo (2009), Tondin (2011), Santos (2013), Ungheri (2014) e Capi (2016), que buscaram compreender a política do PELC e/ou os processos de formação dos sujeitos que atuam no âmbito das políticas públicas de lazer e esportes na realidade brasileira.

Figueiredo (2009) trabalhou com a política de formação de profissionais de lazer do PELC no Distrito Federal e, ao analisar o processo formativo, buscou identificar seus avanços e limites. O autor aponta que os sujeitos pesquisados, trabalhadores do lazer, identificam os conhecimentos acerca dos saberes necessários à sua prática profissional. Neste estudo, Figueiredo (2009) apresenta proposições para o aperfeiçoamento da política de formação, dentre elas, sugere que os módulos formativos possam ser modificados, de acordo com a identificação da demanda dos núcleos onde o PELC acontece.

Tondin (2011) buscou identificar como as formações influenciaram a prática pedagógica do educador social de esporte e lazer nas periferias da cidade de Porto Alegre. Para este autor, uma das limitações das formações do PELC é a falta de articulação entre a teoria e a prática e, para isso, sugere que as formações deveriam privilegiar as trocas de experiências entre os participantes, bem como as vivências e experimentações de solução de problemas do cotidiano, de acordo com a realidade de cada núcleo. Uma questão discutida no estudo diz respeito à necessidade de preparar os agentes sociais como educadores capazes de atuarem como articuladores comunitários. Neste sentido, outra limitação do processo formativo é a ausência de conteúdo específico para tratar a demanda de desenvolvimento de competências relacionadas à gestão participativa, um dos princípios do programa.

---

esporte e lazer no âmbito das ciências humanas e sociais. Tinha como objetivos fomentar pesquisas em ciências sociais e humanas, editoração de periódicos, apoio a eventos científicos, produção e distribuição de livros. Assim como o PELC, essa ação está presente no rol de programas listados no site da Secretaria Especial do Esporte/Ministério da Cidadania, mas não foi possível precisar se houve continuidade no ano de 2020.

<sup>8</sup> O Centro de Memória do Esporte (CEME), vinculado à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem por objetivo preservar, disponibilizar e divulgar acervo físico e digital sobre esporte, Educação Física, dança e lazer. O CEME desenvolveu o Projeto Memória dos Programas Esporte Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS), com início em 2015, para criar registros desses programas, gerando informações de natureza acadêmica, de divulgação e históricas e tornando-as acessíveis por meio do movimento de acesso livre à informação. Assim, o CEME, em parceria com a UFMG, no Programa de Formação, Monitoramento e Avaliação dos Programas de Esporte e Lazer da Secretaria Especial do Esporte, atuou em uma das metas desse Projeto, que tinha como ações a organização, catalogação, conservação e divulgação dos acervos do PELC e do VS. Este trabalho encerrou-se em julho de 2019, com a não renovação do convênio entre a UFMG e a Secretaria Especial do Esporte para o desenvolvimento das referidos programas e ações. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/ceme/?page\\_id=10](https://www.ufrgs.br/ceme/?page_id=10). Acesso em 10 mai. 2020.

Lazer, formação e atuação profissional foram temáticas tratadas na pesquisa de Santos (2013), que investigou a intervenção do lazer na política de segurança pública, verificando a construção e a mobilização de saberes de oficinairos, professores de Educação Física do Programa Fica Vivo!. Nesta pesquisa, o foco foi compreender de que forma os saberes são construídos e apropriados pelos oficinairos. Para o autor, o lazer é elemento central na mobilização dos saberes dos oficinairos e tem presença marcante nos documentos da política, sendo visto como um direito social, instrumento de cidadania e mecanismo para proteção social.

Nesse sentido, Santos (2013) enfatiza que o lazer estabelece relações com a proteção social, ao ser caracterizado como direito de cidadania e como possibilidade de enfrentamento da violência nos espaços urbanos, sendo uma ferramenta para impulsionar o diálogo com as juventudes. O autor ressalta que o lazer no Programa Fica Vivo! pode ser visto como uma ferramenta, um instrumento e um meio para o acesso e a aproximação do Estado com o público alvo atendido pelo Programa. Nessa perspectiva, os saberes das experiências dos oficinairos fornecem táticas variadas para as intervenções no programa estudado, mas a “produção dos saberes necessita de alargar a compreensão das diferentes formas de conhecimento que podem conviver lado a lado, o saber científico e o saber que emerge da dinâmica social e cultural cotidiana” (SANTOS, 2013, p. 6).

Já Ungheri (2014) procurou identificar e analisar os saberes e competências relacionados à atuação do profissional na elaboração, implementação, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas de esporte e lazer. Para o autor, os profissionais que atuam na gestão dessas políticas públicas devem possuir saberes específicos sobre esporte e lazer, bem como conhecer as características do público a ser beneficiado por essas políticas, com o objetivo de aproximá-las das demandas da sociedade. Para este autor, os saberes se traduzem no domínio de conhecimentos sobre determinado tema, findando-se, assim, nos conteúdos relacionados a ele. E esses saberes, quando concretizados em ações, podem ser traduzidos nas competências necessárias para a intervenção profissional no cotidiano.

Contribuindo com essa discussão, Capi (2016) estudou a construção de saberes nas trajetórias de formadores do PELC. Analisou a trajetória profissional do grupo de formadores atuantes no Programa e buscou identificar como os saberes pessoais e da formação profissional foram construídos e articulados com a trajetória dos sujeitos na atuação como formadores do PELC. Segundo o autor, foram traçados caminhos para compreender como acontece a construção dos saberes sobre lazer desses profissionais, considerando as diferentes dimensões da vida e as referências formativas desses sujeitos. O estudo permitiu concluir que as experiências de lazer durante a trajetória de vida desses profissionais refletem-se nos modos de

ser e agir em todas as esferas de suas vidas. Além disso, os formadores “revelam nessas esferas que, arraigados pelas subjetividades, sentidos e significados que os marcaram, permitiram estabelecer a relação entre o saber e o poder ‘nos’ e ‘com’ os grupos onde convivem e atuam” (CAPI, 2016, p. 6).

Outra contribuição para as pesquisas sobre formação profissional no campo do lazer e evidenciada no estudo de Capi (2016) é o reconhecimento dos próprios formadores da necessidade de formação cultural para atuarem no âmbito do lazer. O autor entende que os saberes construídos e mobilizados pelos formadores estão relacionados ao brincar, ao jogar, à política pública, à formação cultural, dentre outros que mantém íntima relação com a realidade de seus contextos, considerando que as experiências de vida dos sujeitos fazem parte da sua intervenção profissional.

Os estudos apresentados ajudam a compreender como se dá o processo formativo, considerando as trajetórias pessoais de formação profissional e a construção de saberes de profissionais que atuam ou pretendem atuar no campo do lazer e, em especial, nas políticas públicas e sociais, apesar de não focalizarem o sujeito agente social do PELC. Estes estudos indicaram a necessidade de considerar, nesta investigação, além dos espaços de formação institucionalizados, como o processo formativo do PELC, as experiências pessoais de lazer, esporte, cultura, trabalho, família, dentre outras vividas pelos agentes sociais.

Nesta construção, destaco as ideias de Tardif (2012), para quem a trajetória anterior à profissional tem relação com as situações vivenciadas em outras dimensões da vida e com a história pessoal. Pois, essas dimensões apresentam saberes provenientes dos mais variados contextos da sociedade, das instituições como a escola, a igreja e a família, dos atores educacionais, das vivências de lazer, culturais, religiosas, entre outros que, articulados com a *práxis*, definem aquilo que sabemos e ensinamos, construindo a autonomia e o fazer da prática profissional.

O que pode diferenciar este estudo dos demais, além dos sujeitos da pesquisa (os agentes sociais de esporte e lazer do PELC), é o mergulho em suas atribuições, trajetórias formativas e a busca por compreender como constroem e mobilizam seus saberes, principalmente por serem os trabalhadores da ponta, que podem ressignificar os prescritos da política pública de esporte e lazer, por meio das ações que desenvolvem no âmbito do PELC.

A partir dessas reflexões, desenhei a problemática central, que se constitui como a necessidade de compreender como são construídos os saberes sobre o lazer dos agentes sociais do PELC, saberes estes considerados como práticas sociais do processo de formação e das trajetórias dos sujeitos envolvidos. Além disso, pretendeu-se discutir de que forma estes saberes



articulam-se na produção cotidiana do referido programa, tendo em vista o desafio de democratizar o acesso ao lazer para e com a população brasileira.

Neste contexto, as questões que norteiam esta pesquisa são:

- a) Quais as trajetórias profissionais e formativas dos agentes sociais que atuam no PELC?
- b) Que pessoas e instituições influenciaram essa trajetória profissional?
- c) Que saberes os agentes reconhecem como necessários à sua atuação profissional no PELC?
- d) Quais saberes sobre o lazer são construídos pelos agentes sociais do PELC?
- e) Como estes saberes articulam-se no cotidiano do PELC, na comunidade em que está inserido?

Na busca de respostas a essas questões, meu objetivo principal foi descrever e analisar o perfil profissional e a construção de saberes sobre o lazer de agentes sociais que atuam no PELC, considerando a trajetória de formação desses sujeitos e as implicações no cotidiano do Programa.

Para alcançar este objetivo, delimiti os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar o perfil formativo e profissional de agentes sociais do PELC;
- b) analisar as influências de pessoas, instituições e grupos na formação e construção de saberes dos agentes sociais do PELC;
- c) analisar os saberes sobre o lazer construídos pelos agentes sociais do PELC em suas trajetórias e verificar como se articulam no contexto do PELC.

Sob a luz das teorias contemporâneas que nos ajudam a compreender a relação entre o saber, o aprender e o fazer cotidiano da formação e da atuação profissional, analisei a construção de saberes dos agentes sociais do PELC, buscando refletir sobre suas implicações no processo de formação e efetivação do referido programa. Assim, a relevância deste estudo reside em seu potencial de contribuir para o processo de formação de agentes sociais e, conseqüentemente, para a qualificação do PELC ou de outros projetos sociais de esporte e lazer cujas ações integram, de forma potente, a política pública de esporte e lazer desenvolvida por municípios brasileiros. Considerando que a formação é um eixo central dessa política de lazer, esse estudo, ao problematizar a construção de saberes dos agentes sociais no contexto da trajetória de formação no âmbito do lazer, contribui com o debate sobre a formação continuada desses sujeitos e de outros profissionais que atuam no lazer em seus contextos específicos.

O debate motivado por esta pesquisa tem potencial de promover a melhoria e a adequação de processos formativos de agentes de lazer, seja no PELC ou em outros contextos

em que a formação se apresenta como desafio. Para o PELC, é necessário traçar estratégias de ampliação quantitativa e qualitativa das ações locais, bem como de sua abrangência; além de refletir sobre sua continuidade, em especial no atual contexto político, em que projetos e programas de cunho social não mais fazem parte das pautas governamentais.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da política pública de lazer, no sentido de considerar os saberes dos agentes sociais, promotores das ações participativas e colaborativas, na construção de novos saberes necessários a uma prática qualificada no processo de enfrentamento dos desafios encontrados em cada território. Extrapolando o âmbito do PELC, esta pesquisa amplia os estudos sobre a construção de saberes no campo do lazer, como consequência de um diálogo com outras esferas de formação, as dos sujeitos que atuam na “ponta”.

## **1.2 Trajetória metodológica**

O estudo de caso foi a metodologia adotada pelo presente estudo, tendo em vista o objetivo de analisar a construção de saberes dos agentes sociais no contexto do processo de formação do PELC. A metodologia proposta pressupõe a abordagem qualitativa combinada com a quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, com potencial de descrever a complexidade de determinado problema e interagir com diversas variáveis, compreendendo e classificando os processos experienciados pelo grupo social estudado (DIEHL; TATIM, 2004).

Nesse sentido, as informações, enunciados e discursos registrados na coleta de dados foram necessários para identificar e analisar os saberes sobre lazer reconhecidos e construídos pelos agentes sociais do PELC participantes de processos de formação do programa. O estudo de caso possibilitou o mergulho na realidade social e a descrição de sua complexidade, aliado a diferentes técnicas de pesquisa.

Para isso, combinei as pesquisas bibliográfica e de campo, mobilizando a primeira para compreensão das temáticas incorporadas no problema de estudo: formação profissional, construção de saberes, lazer e política pública. Para o estudo bibliográfico utilizei o acervo do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer da UFMG (ORICOLÉ)<sup>9</sup>, os sistemas de biblioteca digital e o Sistema de Bibliotecas da UFMG, bem como os sites de busca acadêmica Google Acadêmico, Scielo e USPTeses.

---

<sup>9</sup> O Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer (ORICOLÉ) é um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, desde 2009, na área Ciências Humanas; Educação e está vinculado à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Idealizado e liderado pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, o grupo iniciou com uma proposta de orientação

A escolha dos temas trabalhados seguiu a lógica de organização das ideias relacionadas ao objeto da pesquisa e as suas inter-relações com o campo de conhecimento e estudos do lazer que, ao longo do caminho, ora foram ampliados, ora retraídos, conforme a necessidade de formação da base conceitual necessária para fundamentar os processos de imersão no campo, a coleta e análise dos dados, as reflexões e a escrita.

Durante todo o processo, busquei um alinhamento conceitual que, de alguma forma, posicionasse o leitor acerca das concepções que norteiam esta pesquisa. Tendo em vista seus objetivos e as áreas do conhecimento envolvidas, destaca-se o estabelecimento de relações entre os estudos do lazer e a educação, principalmente no que se refere à construção de saberes vinculados às políticas públicas e sociais de lazer e esporte, à formação profissional e ao PELC.

Com a revisão da bibliografia em andamento e definidos os métodos da pesquisa, organizei o trabalho de campo. Inicialmente, foi feito um levantamento de convênios do PELC, a fim de conhecer o quantitativo de convênios, núcleos, municípios, regiões e agentes sociais do PELC participantes dos processos formativos, a partir dos dados de convênios vigentes. O objetivo desse levantamento foi identificar o universo dos agentes sociais do PELC e os caminhos para chegar até eles.

Esse processo ocorreu a partir de um contato por e-mail, enviado ao então Ministério do Esporte, em meados de outubro de 2018, contendo uma solicitação de informações organizadas em relatórios e/ou planilhas que relacionassem os convênios do PELC vigentes, além de dados como e-mail e telefone dos coordenadores locais dos convênios.

Obtive acesso ao documento “Levantamento ME/PELC - Convênios 2017-2018” (Anexo 1a), enviado por e-mail pela Coordenação Geral de Lazer e Inclusão Social (CGLIS) da Secretaria Nacional de Esporte Lazer e Inclusão Social (SNELIS), atualizados em abril de 2019, pela equipe em estruturação da SEE-MC, contendo os convênios vigentes em 2018/2019 (Anexo 1b).

Estes documentos possibilitaram a identificação dos convênios vigentes do PELC, o quantitativo de núcleos e de agentes sociais, bem como mostraram a região e o tipo de instituição conveniada. Os dados sistematizados encontram-se na planilha “Levantamento Convênios PELC – Status dos convênios por região, estado, instituição, nº de núcleos – 2018/2019” (Anexo 2).

---

coletiva. Seu surgimento se dá com o Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Estudos do Lazer, como espaço destinado aos estudantes e pesquisadores do programa interessados no aprofundamento da temática formação e atuação profissional em lazer. Para mais informações sobre o Oricolé, acessar o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/12911>

A partir dessas informações, foi possível verificar que o PELC contava, em 2019, com 61 convênios vigentes, aproximadamente 366 núcleos em funcionamento e 1860 agentes sociais atuando, distribuídos nas 5 regiões do país, estando presente em 22 estados da Federação. Considerando a abrangência e o quantitativo desses convênios, foi necessário fazer um recorte por região/estado/município e, assim, selecionar os convênios/núcleos e agentes sociais participantes desta pesquisa.

Selecionei os convênios/núcleos vigentes nos anos de 2018/2019, da região Sudeste do Brasil, uma vez que esta região apresentava a maior concentração de convênios (29) e núcleos do PELC. Esta seleção incluiu os núcleos do PELC <sup>10</sup>Urbano localizados dentro do Estado de Minas Gerais. O fato de residir neste estado, garantiu que a proximidade geográfica permitisse a realização da coleta de dados, bem como a realização das entrevistas semiestruturadas presenciais.

Em relação ao período dos convênios vigentes (2018/2019), considerei que os convênios do PELC têm duração de 24 meses, sendo fundamental que os mesmos estivessem em vigência durante a coleta dos dados, pela necessária mobilização e acesso aos agentes sociais.

A partir desses recortes, o universo de agentes que poderiam ser incluídos na pesquisa de campo era de 246 sujeitos, de sete (7) convênios vigentes, atuantes em 31 núcleos do Estado de Minas Gerais. Estes dados têm como base o levantamento dos convênios vigentes, apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1** - Quantitativo de agentes sociais do PELC - Convênios vigentes em 2018/2019

| Nº | REGIÃO  | ESTADO | INSTITUIÇÃO CONVENIADA                  | TIPOS DE NÚCLEOS | Nº DE NÚCLEOS | Nº AGENTES CONVÊNIO |
|----|---------|--------|---|------------------|---------------|---------------------|
| 1  | Sudeste | MG     | Prefeitura Municipal de Sete Lagoas     | Núcleos Urbanos  | 20            | 120                 |
| 2  | Sudeste | MG     | Prefeitura Municipal de Santa Luzia     | Núcleos Urbanos  | 10            | 60                  |
| 3  | Sudeste | MG     | Prefeitura Municipal de Contagem        | Núcleos Urbanos  | 2             | 12                  |
| 4  | Sudeste | MG     | Prefeitura Municipal de Bonito de Minas | Núcleos Urbanos  | 2             | 12                  |
| 5  | Sudeste | MG     | Prefeitura Municipal de Frutal          | Núcleos Urbanos  | 4             | 24                  |
| 6  | Sudeste | MG     | Prefeitura Municipal de Juiz de Fora    | Núcleos Urbanos  | 2             | 12                  |

<sup>10</sup> Os núcleos do PELC são os territórios de ação do Programa. De acordo com BRASIL (2016a), são três tipos de núcleos: 1 – Núcleo Urbano, onde são desenvolvidas ações no campo do lazer para toda população, com o propósito de integrar os participantes, independentemente da idade. 2 – Núcleo Comunidade e Povos Tradicionais, atende a grupos que culturalmente destacam-se por uma identidade própria, como povo, com tradições, ritos e formas de organização específicas, dentro de seus territórios. 3 – Núcleo Vida Saudável, atende de forma específica, uma demanda crescente por atividades de esporte recreativo e de lazer para pessoas de 60 anos ou mais.

|   |         |    |  |  |                      |     |
|---|---------|----|--|--|----------------------|-----|
| 7 | Sudeste | MG | Prefeitura Municipal de São João das Missões | 1 - Núcleo Urbano<br>1 - Núcleo Povos e Comunidades Tradicionais | 1                    | 6   |
|   | Sudeste | MG | Todas prefeituras                            |  | 31 (Núcleos Urbanos) | 246 |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados por CGLIS/ SNELIS/SEE/MC.

Conhecido o universo de agentes sociais do PELC, defini os critérios de seleção/participação na pesquisa de campo, considerando a necessidade de realizar um estudo de perfil e entrevistas presenciais semiestruturadas. Assim, para participar da pesquisa de campo, o agente social precisava estar vinculado ao PELC, em um dos convênios vigentes no período de 2018/2019 de Minas Gerais e estar inscrito ou ter participado de pelo menos um dos cursos em EaD PELC<sup>11</sup>, especificamente entre as entradas 30 a 47.<sup>12</sup> Estas entradas foram disponibilizadas e realizadas entre abril/2018 e agosto/2019, correspondentes ao período delimitado dos convênios vigentes. Isto porque foram utilizadas as planilhas de inscrição nos referidos cursos na seleção e para acesso aos dados dos agentes.

Uma questão é que, apesar dos cursos EAD/PELC estarem disponíveis desde 2014, foi a partir de 2016 que os agentes sociais tiveram acesso ao processo formativo sistematizado e institucionalizado (previsto em convênio), incluindo as formações presenciais (realizados *in loco*) e a formação a distância (cursos EAD), conforme as diretrizes nacionais do PELC (BRASIL, 2016a). A aplicação desse critério foi viável pelos procedimentos de acesso e participação dos agentes sociais nos cursos em EAD/PELC, pois a cada inscrição eram gerados registros de participação e avaliação que me permitiram sistematizar as informações e identificar os agentes sociais desta pesquisa.

Na preparação da pesquisa de campo, realizei um levantamento de perfil profissional desses agentes sociais participantes do processo formativo do PELC, especificamente dos

<sup>11</sup> Os cursos de Educação a Distância (EAD/PELC) foram criados em 2014, com o propósito oferecer uma ferramenta de educação permanente e formação em larga escala para os gestores e agentes sociais de esporte e lazer vinculados aos Programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável, utilizando metodologias de ensino a distância e de educação para adultos. Estes cursos compunham o Programa de Formação, Monitoramento e Avaliação dos Programas de Esporte e Lazer, do então Ministério do Esporte, desenvolvido em parceria com a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional- EEEFTO/UFMG. O principal objetivo foi contribuir para o debate e o intercâmbio de ideias, experiências e conhecimentos entre pesquisadores, educadores, profissionais e gestores envolvidos na execução e implementação de políticas públicas de esporte e lazer. Por decisão do Ministério da Cidadania/Governo Federal, a parceria com a EEEFTO/UFMG, foi finalizada em setembro de 2019, assim como os cursos EAD PELC que faziam parte do referido programa de formação. Informações disponíveis em: <http://projetos.eeffto.ufmg.br/eadpelc/>. Acesso em 10 mai. 2020.

<sup>12</sup> A palavra “entrada” no contexto desta pesquisa refere-se a um grupo de ofertas de cursos em EAD PELC da EEEFTO/UFMG. Os números são sequencias e definidos por período de duração do grupo de cursos a que se referem.

curso EaD. O levantamento e a análise do perfil profissional dos agentes sociais foram importantes para o delineamento e a caracterização dos sujeitos desta pesquisa, que são os agentes sociais de lazer do PELC, contratados por meio de entidades conveniadas com a SEEMC, para a execução do programa nos núcleos.

O estudo de perfil contou com 93 agentes selecionados, por meio do formulário de inscrição nos cursos EaD. O acesso a essas fontes de dados foi autorizado previamente pela coordenação dos referidos cursos cujos dados eram gestados pela secretaria, na EEFPTO/UFMG. A instituição manifestou apoio à realização da pesquisa e disponibilizou o acesso às planilhas referentes ao banco de dados dos cursos realizados nos anos de 2018 e 2019. As planilhas disponibilizadas permitiram a identificação dos agentes sociais para seleção da amostra, bem como o acesso aos dados de perfil contidos no formulário de inscrição dos cursos.

Desta forma, variáveis socioeconômicas, além de informações referentes à trajetória de formação e atuação profissional, contidos no formulário de inscrição nos cursos EaD PELC, foram utilizados para traçar um perfil desses agentes sociais do PELC de Minas Gerais.

O estudo de caso foi realizado com os agentes sociais do convênio de Sete Lagoas, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas individuais e presenciais. A escolha do Convênio de Sete Lagoas considerou critérios como acessibilidade e disponibilidade do convênio para a coleta de dados. A questão da acessibilidade é evidente, considerando que o município de Sete Lagoas faz parte da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) e do Colar Metropolitano<sup>13</sup> (CR), o que viabilizou as visitas para organização e realização das entrevistas.

A seleção dos agentes sociais entrevistados obedeceu ao critério de inscrição em pelo menos um dos cursos EaD do PELC, no período estudado, acrescido do vínculo específico com o convênio de Sete Lagoas, de modo que, dentre os 93, foram identificados vinte e quatro (24) agentes que atendiam aos critérios de seleção do estudo. Desta forma, o estudo de caso baseou-se em visitas de identificação e caracterização do convênio, além das entrevistas presenciais semiestruturadas com os agentes sociais. Para a realização das entrevistas, fiz contatos com a coordenação geral e pedagógica do convênio, formalizando-os por e-mail, na busca por apoio

---

<sup>13</sup> A Lei Complementar nº 89, de 12 de janeiro de 2006, define o Colar Metropolitano de Belo Horizonte como sendo a formação de municípios do entorno da região metropolitana atingidos pelo processo de metropolização. Com esta lei, foi integrado à região metropolitana de Belo Horizonte o colar Metropolitano, atualmente com 16 municípios: Barão de Cocais, Belo Vale, Bom Jesus do Amparo, Bonfim, Fortuna de Minas, Funilândia, Inhaúma, Itabirito, Itaúna, Moeda, Pará de Minas, Prudente de Moraes, Santa Bárbara, São Gonçalo do Rio Abaixo, São José da Varginha e Sete Lagoas. Com economia baseada principalmente no setor industrial, Sete Lagoas é a maior e mais importante cidade do Colar. Fonte: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida>. Acesso em 18 jun. 2019.

e autorização para a realização do estudo e pelo contato com os agentes selecionados. Com esses contatos, obtive o convite para conhecer os núcleos e, assim, fazer uma agenda de entrevistas.

A coleta de dados teve início em junho de 2019, com a realização de visitas a dez (10) dos vinte (20) núcleos do convênio de Sete Lagoas, com o objetivo de compreender como estava implementada a rotina e a atuação dos agentes sociais naquele contexto. Em todas as visitas, fui acompanhada pela coordenadora pedagógica do convênio, momentos em que tive a oportunidade de conhecer os agentes sociais, os núcleos, alguns beneficiários, falar sobre a pesquisa e seus objetivos. Além disso, pude atualizar os dados do PELC de Sete Lagoas, bem como a relação dos agentes sociais ativos e seus contatos.

A partir dessas visitas, organizei uma agenda de entrevistas presenciais em conjunto com a coordenação pedagógica, com data, horário e local de realização, levando em conta a rotina e os horários de funcionamento dos núcleos e oficinas. Considerando todos os fatores organizacionais e a disponibilidade dos agentes sociais, priorizei os recursos de agendamento e validação das entrevistas por comunicação assíncrona, via e-mail, quando fiz o convite individual aos 24 agentes selecionados e, posteriormente, contei com a colaboração da coordenação para a confirmação da agenda junto aos agentes.

Com vinte e quatro (24) agentes sociais confirmados, as entrevistas foram realizadas entre os dias 02 e 14 de agosto de 2019, na sede da coordenação do PELC do núcleo Bela Vista, em Sete Lagoas. Dos 24 agentes confirmados, 21 compareceram e foram entrevistados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada presencial (Apêndice 2).

As entrevistas foram gravadas e transcritas, a partir da autorização dos agentes sociais e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1). Posteriormente, foram analisadas como fonte de informação, para fins desse estudo. É importante ressaltar que o estudo seguiu rigorosamente os princípios éticos para pesquisas com seres humanos e que a pesquisa de campo foi realizada mediante a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), que gerou o processo número CAAE: 14079419.7.0000.5149.

As entrevistas objetivaram verificar os saberes construídos sobre lazer pelos agentes sociais do convênio estudado. Das vinte e uma (21) entrevistas gravadas, dezenove (19) foram validadas e (2) duas não utilizadas, porque os agentes que as concederam afirmaram não ter participado de nenhum dos cursos EAD, ou seja, não atendiam ao critério de seleção.

As entrevistas semiestruturadas foram fundamentais para lidar, de forma mais explícita, com as pressuposições que, como pesquisadora, carrego em relação aos pontos de vista dos

entrevistados. Além disso, elas oportunizaram obter um maior nível de profundidade e compreensão das individualidades de cada sujeito no seu contexto de atuação.

Nesse diálogo, notei que a postura dos entrevistados tornou-se mais explícita, facilitando o desenvolvimento das entrevistas. O foco da entrevista semiestruturada foi revelar os saberes dos agentes sociais, de tal modo que pudessem expressá-los em forma de respostas, tornando-os, assim, acessíveis à interpretação e análise, conforme ensina Flick (2009). Além disso, as entrevistas realizadas configuraram-se como um resgate das potencialidades de expressão dos agentes sociais, por meio da narrativa, valorizando a centralidade deles naquele contexto.

Durante a realização das entrevistas, e de maneira singular, foram desvelados os modos como cada experiência de formação, dentro ou fora do PELC, foi marcando a vida dos sujeitos. E a trama formada por essas teias de histórias possibilitou-nos (pesquisadora e agentes) refletir sobre o lazer, a formação profissional, a construção de saberes e, sobre o PELC.

Para garantir a lisura da pesquisa e a segurança dos sujeitos envolvidos, uma via do TCLE foi arquivada e a outra cópia ficou com o agente social que aceitou participar da pesquisa. Ressalto que todas as informações e dados coletados por meio das planilhas, estudo de perfil e entrevistas receberam um tratamento ético de confidencialidade e foram utilizados somente na pesquisa, sendo mantidos sob sigilo no ORICOLÉ.

Assim, todas as entrevistas gravadas e validadas foram transcritas literalmente, utilizando o recurso online de transcrição denominado 'Transcribe',<sup>14</sup> na função autotranscrição, e o programa *Media Player*, integrado a um editor de texto. As transcrições passaram por um processo de validação online, pelo entrevistado via (e-mail), onde foi possível realizar correções ortográficas e retirada de vícios de linguagem, ficando uma transcrição corrigida para a análise de conteúdo, que foi a etapa seguinte da pesquisa. Para preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, os nomes dos agentes sociais foram substituídos pela sigla AG, seguido de um número atribuído a cada um, de acordo com a ordem de concessão da entrevista. Os agentes sociais foram assim identificados e citados ao longo do texto de apresentação e análise dos dados das entrevistas.

Para o tratamento das informações captadas no levantamento de perfil e nas entrevistas semipresenciais, foram utilizadas duas técnicas distintas, porém com articulação entre as leituras quantitativas e qualitativas que ambas possibilitam. No estudo de perfil, foi utilizado o *SSP for Windows* (SPSS IBM), na versão 2.0, que é um *software* para análise estatística,

---

<sup>14</sup> Programa online para transcrição de textos, áudios, vídeos. Transcribe - disponível em: <https://transcribe.wreally.com/transcriptions>



portanto quantitativa, que permite organizar e resumir conjuntos de dados, tornando-os mais compreensíveis, além de possibilitar a descoberta de padrões e estruturas na sua distribuição. Os dados foram compilados descritivamente, organizados em planilhas, tabelas e/ou gráficos por meio do *Statistical Package for Social Science* (SSP) e, posteriormente, transformados em texto.

Para análise desse conjunto de dados, foi utilizada a análise descritiva de distribuição de frequência, mais adequada para estudos descritivos. Essa técnica, segundo Sampieri, Fernandez-Collado e Lucio (2006), permite visualizar melhor as características gerais da população em questão, uma vez que apresenta o conjunto de pontos ordenados em sua respectiva categoria.

No caso das entrevistas, após o processo de transcrição, realizei o tratamento dos dados e a posterior análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Utilizei, inicialmente, o modelo fechado, onde as categorias foram definidas previamente e guiaram a escolha das unidades de registro, tendo como referência a teoria que sustenta o problema dessa pesquisa (formação profissional e construção de saberes).

A estratégia de análise de dados via tratamento informático foi utilizada para organizar as categorias definidas inicialmente, a partir do roteiro de entrevista. Essa estratégia permitiu a organização e o aparelhamento dos dados e das categorias: Trajetória de Formação; Trajetória Profissional; Influência de pessoas, instituições e grupos nas trajetórias (formação profissional); Construção/aquisição de saberes sobre o Lazer; Mobilização e Construção de Saberes sobre o Lazer no contexto do PELC.

Para isso, foi necessário detectar as unidades de registro delimitadas, com a verificação de sua regularidade nas falas/textos gerados na transcrição das entrevistas. As unidades de registro são as palavras expectáveis, ou seja, aquelas que mais chamam a atenção. Foi a partir dessas palavras e suas regularidades que a discussão dos resultados começou a ser realizada, levando em conta os objetivos e a teoria que embasou o estudo.

Na sequência, identifiquei as unidades de contexto, que são constituídas por partes da entrevista ou grupos de palavras e/ou sentenças que, além de chamar a atenção, têm relação direta com o objeto, embora não se repitam. Nesta etapa, marquei nas transcrições o local e a regularidade das unidades de contexto identificadas, para posterior análise dos conteúdos evidenciados.

Neste processo, utilizei o *software* R com complemento R Studio (versão x64 3.6.2), que é um ambiente computacional utilizado para análises tanto quantitativas quanto

qualitativas. Este sistema é capaz de ler os textos e contar quantas vezes determinada palavra ou expressão aparece, a partir de variáveis previamente definidas.

As falas/respostas dos 19 agentes sociais entrevistados foram alocadas num banco de dados em excel. A partir desse banco, o sistema contou as palavras identificadas como unidades de registro, de onde foram criadas onze (11) caixas de textos, uma para cada variável (pergunta da entrevista), contendo a frequência de cada palavra no referido contexto. A partir dessas caixas de textos, foram criadas as ‘Nuvens de Tags’,<sup>15</sup> que facilitaram a visualização das palavras que mais se destacaram nas respostas dos agentes entrevistados. Com os dados tratados, lancei mão do modelo aberto e flexível, onde as categorias surgem a partir da leitura dos dados, momento que revisei as categorias, conforme orienta Bardin (2010).

Dessa forma, foi possível obter a identificação das unidades de registro e de contexto de maneira sistematizada, encontrando as categorias e associando os dados coletados à literatura de referência. Este processo me permitiu chegar às categorias identificadas como fundamentais para a análise de conteúdo. São elas:

- a) Trajetória de formação dos agentes sociais.
- b) Pessoas e Instituições importantes na trajetória de formação.
- c) Experiências na formação dos agentes sociais.

Conforme descrito, foram utilizados dois modelos, no decorrer da pesquisa. Entretanto, Bardin (2010) afirma que, seja qual for o caminho utilizado, a análise realizada por categorias (ordenadores) tem um caráter descritivo-interpretativo. Para essa autora, a análise de conteúdo por tratamento informático é interessante quando a unidade de análise é a palavra e quando o indicador é a frequência. Neste estudo de caso, a existência de muitas variáveis – unidades de

---

<sup>15</sup> Nuvem de palavras, nuvem de *tags*, *word cloud* ou *tag cloud* são termos utilizados para um tipo de visualização quantificada de dados por meio das imagens, própria da era digital, que democratizou uma série de ferramentas e capacidades analíticas em diversos estudos e áreas do conhecimento. Apesar da simplicidade de sua utilização, as nuvens de *tags* ou nuvem de palavras escondem minúcias e fatos interessantes por trás de seu uso na análise e apresentação de dados. Funcionam a partir de uma visualização (imagem) onde cada palavra tem seu tamanho regido pela relevância em determinado corpus de texto. Trata-se da contagem simples das ocorrências de determinada palavra no texto. Uma palavra citada 276 vezes vai ter um tamanho proporcionalmente maior do que uma palavra citada 154 vezes. Considerando o volume e a complexidade de textos de entrevistas utilizadas em pesquisas científicas, as nuvens de palavras ou nuvens *tags* com a quantificação visual configura-se como ferramenta eficaz na organização e interpretação de dados. No caso desse estudo as Nuvens de palavras” foram utilizadas como um método heurístico de análise, ou seja, representa a forma como um pesquisador simplifica o entendimento de questões complexas. Por si só não vão resolver um problema ou responder a uma questão de pesquisa, mas apontam caminhos para o que se observar em um texto ou, em um grupo de textos. Desta forma, ‘Nuvem de palavras’ ou ‘Nuvem de *Tags*’ são coadjuvantes nas análises de textos em pesquisas. A análise semântica, análise de conteúdo e análise de discurso são metodologias amplamente consolidadas nas ciências sociais aplicadas e podem aprofundar bastante as interpretações realizadas a partir dessas ‘Nuvens. Fonte: <https://tarcizosilva.com.br/blog/o-que-se-esconde-por-tras-de-uma-nuvem-de-palavras/>. Acesso em 19 mar. 2020.

registro e contexto – foram fatores motivantes para o uso dessa ferramenta. Considerei, ainda, a necessidade de várias análises sucessivas e o uso de operações numéricas e estatísticas para dar conta do significado do grande número de palavras e suas frequências, em cada momento categorizado nas entrevistas.

Ao trabalhar a articulação de procedimentos de tratamento e análise de dados não convencionais (Software R – complemento Studio R e Nuvens Tags) e convencionais (entrevistas semiestruturada e a análise de conteúdo), busquei me aproximar dos saberes sobre lazer construídos pelos agentes sociais do PELC, rompendo com aquilo que Meyer e Paraíso (2012) consideram como rígido, inflexível, tangenciado e que não contribui na identificação de imagens, símbolos e significados capazes de interrogar, descrever e analisar o objeto de estudo. Além disso, a articulação dos procedimentos permitiu o armazenamento dos dados brutos e dos resultados das análises, assim como a transformação dos dados em gráficos, tabelas, quadros e figuras (tags), possibilitando sua apresentação e incorporação ao longo do texto.

Para trilhar os caminhos necessários a realização desse estudo, organizei o trajeto em seis (6) capítulos. Nesse primeiro, apresentei a trajetória de construção desse trabalho, a partir da minha trajetória profissional e inquietações. Destaco a temática, concepções e estudos que embasaram o debate sobre o objeto e os objetivos construídos para o seu desenvolvimento. Focalizei os caminhos teórico-metodológicos trilhados para alcançar o que está proposto e descrevi cada etapa do processo.

No segundo capítulo busquei discutir as compreensões sobre saberes e conhecimentos, bem como compreender o debate sobre os saberes construídos e mobilizados na formação e atuação de profissionais do campo do esporte e lazer, à luz das teorias do campo da Educação e de estudos desenvolvidos no âmbito do Lazer.

O terceiro capítulo apresenta a trajetória do PELC como *locus* dessa pesquisa, em diálogo com teóricos do campo das políticas públicas e sociais, com o intuito de provocar uma discussão que articule os elementos que compõem a complexidade das políticas sociais de esporte e lazer, com os processos de criação, implementação, monitoramento e avaliação do PELC. O desafio, para além de conhecer o PELC, é pensar a formação profissional em lazer para e com os agentes sociais. Busquei explicitar o processo de formação no contexto do Programa, identificando experiências, relações sociais, limites e possibilidades desse processo para o desenvolvimento de uma política pública e social que reconheça o lazer e o esporte como direitos sociais. Finalizo o capítulo com a caracterização do município de Sete Lagoas e do convênio PELC neste município, o *locus* da pesquisa.

No capítulo quatro, encontram-se as questões relativas ao perfil formativo e profissional dos agentes sociais que atuam no PELC de Minas Gerais. Identifiquei e descrevi as características socioeconômicas, de formação e atuação profissional dos agentes sociais, compreendendo o perfil profissional como um somatório de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas por um sujeito para subsidiar sua atuação profissional.

No quinto capítulo, apresentei os caminhos trilhados pelos agentes sociais do PELC, convênio Sete Lagoas, em seus respectivos processos de formação, a partir da análise das entrevistas semipresenciais. O encontro com a trajetória profissional do grupo de participantes permitiu compreender como os saberes pessoais e os saberes das experiências de formação profissional foram construídos, mobilizados e articulados com as trajetórias desses sujeitos como agentes sociais. Foi possível vislumbrar as oportunidades e escolhas que os levaram não só ao PELC, mas, principalmente, a construírem saberes sobre lazer.

O desafio foi analisar as categorias evidenciadas nas entrevistas e estabelecidas com o suporte dos referenciais teóricos, com o objetivo de trazer contribuições para o debate da formação no campo dos estudos do lazer. No sexto e último capítulo, apresento as considerações finais sobre as análises realizadas e os resultados obtidos por este estudo.

## **2 CONSTRUÇÃO DE SABERES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

O propósito desse capítulo é discutir a questão da construção de saberes, conhecimentos e práticas mobilizados na formação e atuação profissional de sujeitos que atuam com ações no âmbito do lazer: agentes sociais, monitores, professores, educadores, entre outros.

Instigada por indagações que se apresentam no cotidiano de minha prática profissional, formulo questões que nortearão o diálogo com estudiosos e pesquisadores do campo da Educação, do Lazer e das Ciências Sociais. Quais os conhecimentos e/ou saberes mobilizados no cotidiano da ação profissional dos sujeitos que atuam no campo do lazer? Quais as fontes desses conhecimentos e/ou saberes? Qual é a natureza desses saberes e como são adquiridos? Entretanto, para seguir em busca dessas respostas, é necessário demarcar os significados, aproximações e semelhanças, bem como as diferenças e distanciamentos entre o que nomeamos de conhecimento e saber.

### **2.1 Um diálogo sobre conhecimentos e saberes**

A literatura do campo da educação apresenta diferentes definições para os termos conhecimento e saber, que trazem consigo princípios e visões, épocas e contextos históricos culturais diversos. Tais definições não são unânimes e precisam ser contextualizadas, diferenciadas e compreendidas em suas vertentes etimológica e semântica. Somente assim será possível o estabelecimento de bases que garantam as demarcações pretendidas e favoreçam o diálogo, já que tais conceitos estão presentes em nosso cotidiano e no campo em pesquisa.

Neste sentido, corroboro as ideias defendidas por Veiga-Neto e Nogueira (2010), que defendem que a diferenciação entre os termos conhecimento e saber não só é possível como desejável. Isto porque, em termos gerais, permite um refinamento conceitual de utilidade prática, destacando que os processos de significação, por se desenvolverem segundo a ordem de contingência, são dotados de certa arbitrariedade. Ou seja, assumem significados de acordo com o contexto e, por isso, se pode matizar significados tidos como tradicionais. Para os autores, a distinção é razoável “em termos específicos: na medida em que ambas as palavras têm origens em campos semânticos diferentes, elas como que carregam significados cujas proveniências não partem de um tronco comum” (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 68).

Assim, os termos saber e conhecimento, por terem origem em campos semânticos distintos, apresentam significados diferentes e não derivam dos mesmos radicais. Na análise etimológica, utilizando a significação de conhecimento apresentada no dicionário de Houaiss e

Villar (2001), o termo remete ao “ato, atividade ou efeito de conhecer”. Se estabelecermos um estudo do termo a partir de seu radical, conhecer, na sua derivação latina (*cognōsco, ěre*), remete a “ter notícia ou noção sobre algo” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 886).

Para Veiga-Neto e Nogueira, o verbo conhecer tem origem no grego antigo *gignōskein*, que carrega a significação de conhecer e julgar, sendo que o seu radical *gno-* denota o significado de “experimentar, tomar conhecimento ou ciência de” (2010, p. 72-73). Estes autores, ao analisarem o verbo segundo sua origem indo-europeia *gnō-*, afirmam que é possível verificar que dele derivam as palavras “notícia, noção, ignorar, gnomo, diagnose, desconhecer, narrar, nota, norma, notificar, nobre, nome” entre outras. Assim, concluem os autores que o radical do termo ‘conhecimento’ apresenta um campo semântico que se caracteriza pela noção de tomar ciência de e/ou de enquadrar-se numa categoria reconhecível, como é o caso de “ser nobre”, “ter um nome” etc.

No que se refere ao termo saber, também analisado a partir de sua derivação latina, *sapĭo, ěre*, podemos dizer que ele se relaciona à significação “ter sabor, saborear, discernir pelo paladar ou pelo olfato” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1640). Refletindo sobre o termo saber, segundo sua origem indo-europeia, do verbo *sapĕre*, Veiga-Neto e Nogueira (2010) salientam que o antepositivo (*sab*), que deriva da raiz *sap-*, apresenta os seguintes significados: “ter gosto e/ou cheiro bons” e “discernir o que tem gosto e/ou cheiro bons daquilo que não tem”. Assim, o termo saber representa em sua significação a capacidade de discernir, diferenciar, separar. Essa significação guarda um sentido que não se relaciona simplesmente ao ato de “conhecer ou tomar conhecimento”, mas de “fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação” (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 73).

Nesse sentido, o emprego do termo relaciona-se mais à ordem do sujeito que do objeto observado, pois sua significação apresenta um elevado grau de subjetividade, vinculando-se a um julgamento ou decisão em relação ao objeto que é externo ao sujeito. “*Sapĕre* depende de uma certa habilidade sensorial integradora e de uma decisão ou escolha intencional, feita com base naquela habilidade. Na medida em que habilidade e decisão se dão no e pelo sujeito, o *sapĕre* é da ordem do sujeito” (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 74).

Sobre conhecimentos e saberes, Veiga-Neto e Nogueira (2010) concluem que da análise etimológica do verbo ‘conhecer’ extrai-se o significado que demonstra sua relação com a ordem do objeto que se conhece, visando, portanto, à objetividade. Essa característica contrapõe-se ao que temos quanto ao verbo saber, que guarda relação com a ordem do sujeito, visando à subjetividade. A objetividade que se observa no verbo conhecer guarda estreita relação com a descoberta do objeto, enquanto a subjetividade que permeia o verbo saber demonstra sua

relação com propriedade, decisões e ações que se organizam a partir do sujeito, sendo de espectro mais amplo, sujeito a mudanças e inovações.

Embora a linguagem cotidiana não faça distinção, os termos conhecer e saber representam conceitos epistêmicos que manifestam sentidos diversos. Bombassaro (1993) ressalta que, na história da filosofia, o termo saber foi entendido como “ter por verdadeiro”, sendo “uma opinião verdadeira, sempre acompanhada de uma explicação e por um pensamento fundado” (p. 19). Desta forma, diferentemente da fé, que sustenta o ter por verdadeiro apenas no plano subjetivo, o saber deve ser compreendido como um ‘ter por verdadeiro’ suficiente, tanto objetiva quanto subjetivamente.

Neste sentido, o termo saber pode ser visualizado sob dois aspectos distintos: um que demonstra sua relação com o termo crer, estabelecendo uma utilização proposicional do termo, considerando que o conteúdo “é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa”, o que demonstra uma subjetividade, uma “crença pessoal” sobre algo, o que indica uma dimensão prática do termo saber. O segundo aspecto relaciona saber ao poder, equivalendo o ‘se sabe’ ao ‘se pode’, demonstrando a vinculação do termo com a habilidade e a disposição (BOMBASSARO, 1993, p. 20).

Considerando as reflexões etimológicas e epistêmicas, estamos diante de dois termos diferentes que, embora denotem pertencer a distintos campos semânticos, estão relacionados entre si. Ao discutir a noção do significado das palavras saber e conhecimento e as possíveis aproximações e distanciamento semânticos entre elas, o presente estudo aproxima-se das concepções sobre o saber, no contexto do ‘sap’. Daí a relevância de considerar que o saber atravessa, sensibiliza e norteia esta investigação, sendo compreendido além de sua concepção tradicional, do simples sentido de conhecer ou tomar conhecimento sobre algo, mas com sentido mais amplo, de “discernir, diferenciar, separar, decidir, aceitar ou rejeitar, exercer juízo sobre algo ou sobre uma situação” (CAPI, 2016, p. 135).

Ao compreender o saber neste sentido mais amplo, caminho numa direção que me permite agregar novos e mais entendimentos sobre os saberes do lazer, construídos e reconstruídos ao longo da trajetória de sujeitos que atuam neste campo. E, ao relacionar a construção de saberes sobre o lazer com a formação profissional, é pertinente pensar que não existe saber sem conhecimento. Logo, as escolhas dos sujeitos são condicionadas aos conhecimentos que compõem seu leque informativo. Por esse motivo, é importante pensar nos diferentes espectros formativos, sistematizados, institucionais, populares, dentre tantos outros possíveis na construção de saberes.

Ao buscar estudos que ajudam a discutir essas questões e me aproximar da compreensão de como os saberes são construídos, encontrei um volume considerável de trabalhos (TARDIF; LESSAD; GAUTHIER, 1998; TARDIF; RAYMOND, 2000; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2012) que discutem a diversidade de saberes, bem como os contextos e condicionantes que permeiam a aquisição desses saberes, construídos e mobilizados pelos professores em suas experiências profissionais.

De acordo com esses autores, pesquisas existentes no campo educacional empregam teorias e métodos diversificados, de caráter qualitativo e empírico, sobre a temática, propondo as mais diversas concepções, classificações, tipos e formas de saberes docentes. Apesar da maioria desses estudos serem voltados para a formação e o trabalho docente, suas ideias trazem contribuições para pensar a formação de outros profissionais (incluindo o que atua no âmbito do lazer), pois apresentam elementos teóricos sobre a natureza dos saberes que são mobilizados e utilizados em cotidianos diversos de intervenção.

Sobre a natureza dos saberes, recorro a Tardif (2012) que os relaciona indicando que se tratam de diferentes conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades. Assim, são saberes de natureza científica aqueles ditos eruditos, codificados, como os que encontramos nas disciplinas universitárias, por exemplo. Os de natureza técnica, são originados da ação, das habilidades, são artesanais e provindos da experiência do trabalho, do fazer. Existem também os saberes de natureza cognitiva e discursiva, sendo que os de natureza cognitiva são os ditos racionais, baseados em argumentos previamente descritos. E os de natureza discursiva são os baseados em crenças implícitas e valores, ou seja, na subjetividade.

Nesse contexto, considero importante refletir sobre como tais saberes são adquiridos e, por isso, parto do modelo que propõe compreender os saberes como plurais e temporais, considerando que são adquiridos no contexto e na história de uma carreira profissional. Aqui, compreende-se carreira como um processo marcado pela construção de saberes profissionais de forma temporal.

Tardif (2012), além de considerar as fontes de aquisição de conhecimentos, afirma que os saberes estão relacionados à experiência pessoal, à formação institucionalizada em escolas, universidades, centros educacionais, com professores e tutores mais experientes. Por outro lado, o autor destaca o conhecimento cultural, adquirido a partir de diversas experiências que os sujeitos têm ao longo da vida, seja na família, na escola, nas ruas, no trabalho, em clubes, entre outros.

Sobre os saberes da experiência, as reflexões de Bondía (2002) são relevantes, pois, ao escrever sobre a experiência humana, o autor nos aponta caminhos para pensar os saberes



provindos a partir de suas vivências. Para o autor, a experiência é o que nos acontece, o que nos toca e, ao nos passar, nos transforma, nos forma, diferente do que se passa, acontece ou o que toca a vida cotidiana. Aprofundando a questão, o autor faz uma análise dos elementos ou entendimentos que nos distanciam das experiências que nos levam a construir saberes, nominando-os de inimigos mortais da experiência de fato.

O primeiro elemento que nos distancia da verdadeira experiência ou da experiência de fato é a informação. Somos sujeitos informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também cheios de vontade e hiperativos. E, por isso, estamos sempre querendo o que não é, sempre em atividade e mobilizados a não parar e, por isso, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça requer um gesto de interrupção, que é quase impossível nos tempos que correm.

Para que a experiência aconteça, é necessário parar, pensar, olhar, escutar; escutar devagar, parar para sentir, sentir devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o juízo, a vontade e o automatismo da ação. Cultivar a atenção e a delicadeza, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar, ter paciência e dar-se tempo e espaço para vivenciar é fundamental para construir saberes.

Não raro a experiência é dificultada pelo excesso de trabalho, fazendo com que, muitas vezes, seja confundida com o próprio trabalho. “Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente” (BONDÍA, 2002, p. 23). Para este autor, existe uma tendência progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber adquirido no trabalho. Por este motivo, ele busca distinguir a experiência do trabalho e, além disso, critica qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em mercadoria, em valor de troca.

Nesse sentido, somos levados a constatar que o sujeito da experiência não é o mesmo da informação, da opinião, do trabalho. Não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Esse sujeito é, antes de tudo, aquele que permite, dá espaço e lugar para os acontecimentos, seja como território de passagem, como lugar de chegada ou como espaço do acontecer. O sujeito da experiência define-se não por sua atividade, mas por sua passividade, sua receptividade, sua disponibilidade, sua abertura para construir saberes.

Somente o sujeito da experiência é capaz de se transformar ou, em outras palavras, está aberto à sua transformação. Daí a ideia de que o saber se dá na relação entre o conhecimento e

a vida humana, sendo a experiência a mediadora dessa relação, como descrito por Bondía (2002):

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular (...) Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (p. 28).

Dessa forma, a experiência e o saber que dela deriva nos permitem que nos apropriemos de nossa própria vida, ou seja, configuram-se como um processo, categorizam-se como uma formação que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, cabe dizer que o saber da experiência apresenta-se no centro do saber profissional, entretanto não se restringe à trajetória profissional. É desenvolvido de forma articulada, no contexto das circunstâncias socioculturais dos sujeitos, destacando a influência da origem social na construção do saber, que se concretiza ao longo da história pessoal dos sujeitos, vinculando-se a todas as esferas de sua vida.

Contudo, não se trata de falar dos saberes de forma autônoma, pois a construção de saberes sempre estará ligada às realidades sociais, organizacionais e humanas das quais os sujeitos fazem parte. Assim, não é possível falar do saber ou de saberes sem relacioná-los com outros condicionantes e com o contexto. Especialmente ao pensar a formação profissional, é preciso relacionar o saber com o contexto do trabalho, pois o saber é sempre de alguém que trabalha ou realiza alguma coisa com um propósito definido.

Em relação aos saberes dos trabalhadores, Tardif e Raymond (2000, p. 210) ressaltam que “trabalhar remete a aprender a trabalhar”, ou seja, os saberes necessários à realização do trabalho são adquiridos progressivamente. Em determinadas profissões, a aprendizagem do trabalho (construção dos saberes) é precedida de uma escolarização prévia, que objetiva fornecer embasamento teórico e técnico para o desenvolvimento e efetivo exercício da profissão.

Todavia, a formação teórica e técnica não se completa sem a prática profissional, sem o contato direto com o campo de atuação, que viabiliza a assimilação progressiva dos saberes que são necessários para a realização do trabalho, o que representa uma dimensão temporal dos saberes, como indicado por Tardif e Raymond (2000):

pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (p. 211).

Assim, os saberes são construídos por pessoas por meio de um processo de socialização que envolve todos os momentos de suas histórias de vida, comportando rupturas e continuidades distintas ao longo do tempo. Por isso, a análise temporal é “particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes” (TARDIF, 2012, p. 71).

Quanto à temporalidade dos saberes, Tardif (2012) considera a “experiência vivida enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro” (p. 66). Dessa maneira, os saberes são produzidos na imersão dos sujeitos em diversos ambientes de socialização, como a família, a igreja, grupos de amigos ou de interesses, entre outros. Nesses espaços e na interação com o outro, os sujeitos constituem sua identidade social e pessoal. Assim, considera-se tanto a história de vida anterior à formação institucionalizada, quanto as experiências vividas na fase de formação institucional, anterior à profissional, denominada pré-profissional.

Pinto (2010), referindo-se à temporalidade dos saberes, destaca que eles são formados desde experiências anteriores e paralelas à formação inicial. Ou seja, ao longo de sua trajetória, da história de vida pessoal e escolar, os sujeitos interiorizam conhecimentos, desenvolvem competências, crenças e valores que estruturam a sua personalidade e seus saberes, podendo estes últimos serem mobilizados a qualquer momento e contexto, como nas relações sociais, afetivas, nas situações de trabalho, entre outras do cotidiano.

Tardif e Raymond (2000) propõem um modelo para identificar e classificar os saberes dos professores, relacionando o saber profissional com as instituições em que atuam e/ou se formam, com instrumentos de trabalho e com sua experiência. Assim, as instituições de atuação profissional, os instrumentos de trabalho e a própria experiência são considerados fontes de aquisição de saberes e de modos de integração no trabalho. Essa forma de classificar os saberes procura impedir a compreensão compartimentada dos mesmos, seja como categorias disciplinares, cognitivas ou discursivas, e ainda os relaciona com fontes sociais de aquisição. Assim classificados, tais saberes estão relacionados no Quadro 2.

**Quadro 2 - Saberes docentes conforme sua fonte social de aquisição**

| <b>SABERES</b>                   | <b>FONTE DE AQUISIÇÃO</b>   |
|----------------------------------|---|
| Saberes pessoais                 | Adquiridos na família, no ambiente de vida, pela educação no sentido <i>lato</i> e integrado no trabalho, pela história de vida e pela socialização primária.   |
| Saberes escolares                | Provenientes da formação escolar, adquiridos na escola primária e secundária e nos estudos pós-secundários não especializados e integrados pela formação e pela socialização pré-profissional.  |
| Saberes da formação profissional | Provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores e profissionais, nos estágios, nos cursos de reciclagem e integrados pela formação e pela socialização profissionais nas instituições.  |
| Saberes da prática profissional  | Provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, adquiridos na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, e integrados pela utilização de ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas. Além disso, temos aqueles provenientes de sua própria experiência na profissão, adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Fonte: Tardif e Raymond (2000).

Esse modelo nos ajuda a compreender os saberes dos professores como plurais e temporais, por considerar tanto a história de vida quanto a carreira de professor. Na mesma linha de pensamento, Pimenta (2002) propõe a análise dos saberes a partir de quatro categorias: experiência, área de conhecimento, pedagógicos e didáticos, conforme organizado no Quadro 3:

**Quadro 3 - Categorias dos saberes**

| <b>CATEGORIAS</b>               | <b>DESCRIÇÃO</b>   |
|---------------------------------|--|
| Saberes da experiência          | Os saberes da experiência são construídos desde os momentos anteriores ao exercício da profissão, considerando sua história de vida, as experiências que o conduziram a escolha da profissão, bem como as experiências durante o exercício do ofício, ou seja, um saber em constante construção.               |
| Saberes da área do conhecimento | Os saberes da área de conhecimento se caracterizam pela concretização do conhecimento em três estágios: no momento de aquisição da informação, no momento de classificação, análise e contextualização das informações adquiridas e no momento de relação dessas informações à inteligência.                   |
| Saberes pedagógicos             | Os saberes pedagógicos se caracterizam pela reflexão sobre o ensino como uma prática social da educação que, considerando as diferentes e diversas direções de sentido possibilita a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência com vista à valorização da formação humanizada do educando. |
| Saberes didáticos               | Os saberes didáticos se caracterizam pela articulação do conhecimento da teoria da educação com o conhecimento da teoria do ensino, contextualizando o ato de ensinar nas diversas situações em que se apresentam.   |

Fonte: Pimenta (2002)

A análise dos saberes, a partir dessas classificações, permite compreender que seu processo de construção não se apresenta como algo pronto e acabado. Não se sujeita a uma visão centralizada na figura de um único sujeito, ao contrário disso, caracteriza-se pela construção no cotidiano e tem fundamento nas experiências adquiridas pelo profissional em sua história de vida.

Neste ponto, é importante refletir sobre a aprendizagem na prática. Para tanto, destaco a teoria do profissional reflexivo e da prática reflexiva, fundamentada nos estudos de Schön (2000) e Perrenoud (2002), que nos ajudam a pensar a construção de saberes no momento de sua aplicabilidade prática. Os autores apresentam a teoria da reflexão na ação e da ação como uma maneira de pensar o conhecimento no momento de sua aplicabilidade. Para que isso aconteça o profissional precisará reunir conhecimentos, habilidades e atitudes para decidir e agir de acordo com cada situação.

Para Schön (2000), o que diferencia a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação. “Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fizemos” (p. 34). Assim, possibilitar a reflexão sobre a prática no momento de sua execução (ação) contribui para um processo de formação contínua, em que “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32).

A noção de prática reflexiva, nos estudos de Perrenoud (2002), invoca dois processos mentais, os quais é preciso distinguir para pensar a formação de um professor reflexivo. O primeiro pressupõe que não existe ação complexa sem reflexão do processo. Dessa maneira, a prática reflexiva pode ser pensada “como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados, da evolução previsível do sistema de ação” (PERRENOUD, 2002, p. 30). O outro processo diz respeito a refletir sobre a ação. Neste caso, a ação é o próprio objeto de reflexão. A reflexão sobre a ação tem vários fins, seja de comparação com o que está prescrito, como explicação e/ou crítica sobre o que foi realizado. Para Perrenoud (2002), toda ação é singular, embora pertença a um grupo de situações semelhantes e, por isso, “depois da realização de uma ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu” (p. 32).

Nesse sentido, Schön (2000) propõe uma epistemologia da prática, o conhecimento produzido na ação e a reflexão na e sobre a ação. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e surge na ação, ou seja, configura-se como um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão pode revelar-se a partir de situações inesperadas, produzidas pela ação e, nem sempre, o conhecimento na ação é

suficiente. Para o autor, existem três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação consiste na capacidade de pensar retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Esse tipo de reflexão permite ao profissional pensar de forma mais ágil, antecipando situações e preparando-se para o imprevisível.

Já a reflexão-na-ação pressupõe uma não interrupção, ou seja, a reflexão no desenrolar da ação, onde nosso pensamento nos leva a uma nova forma para o que estamos fazendo e quando estamos fazendo, interferindo na ação onde e quando ela acontece.

Por fim, a reflexão sobre a reflexão-na-ação baseia-se no pensar sobre a reflexão-na-ação já realizada, possibilitando a compreensão de determinada situação, o que oportuniza a adoção de uma nova estratégia e/ou a construção de um novo saber (SCHÖN, 2000).

A partir dessas concepções, é possível pensar que os saberes experimentados no cotidiano do trabalho não acontecem somente nas instituições de ensino ou nas universidades, pois tratam de situações e contingências específicas e que se concretizam somente no cotidiano do trabalho. No contexto dessas experiências, ocorre o contato com diferentes realidades e subjetividades. Assim, a adoção de uma prática reflexiva pode proporcionar ao profissional ampliar o olhar, formular conexões, sentidos e significados, elementos importantes para pensar a construção e a mobilização de saberes sobre lazer.

Neste contexto, Santos (2002) estabelece uma relação direta entre o conhecimento prático e a história de vida e profissional dos docentes, bem como “sua visão e suas concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica” (p. 91).

Destaco que, para além dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e/ou didáticos que influenciam a formação e atuação profissional, temos os saberes experienciais e os profissionais. O saber experiência apresenta-se como essencial na construção de saberes sobre o lazer, não levando em conta apenas a trajetória profissional do sujeito, mas sendo desenvolvido de forma contextualizada, tendo em vista as dimensões socioculturais e todas as dimensões da vida do indivíduo. Ressalto a relevância da influência da origem social do profissional, que se concretiza ao longo da história pessoal dos sujeitos, vinculando-se a todas as esferas de sua vida. Isso abre uma discussão sobre a pluralidade dos saberes, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, além de abrir caminho para pensar em processos de formação que considerem a pluralidade dos saberes.

## 2.2 Sobre a formação e a construção de saberes sobre lazer

Ao pensar a formação profissional, além de considerar pluralidade, temporalidade, diversidade, necessidade de contextualização e socialização nos processos de construção dos saberes, é necessário pensar como estes elementos implicam no desenvolvimento da profissionalidade dos sujeitos foco do presente estudo, no caso, os agentes sociais de lazer do PELC.

Alves (2007) enfatiza que a conexão entre o desenvolvimento da profissionalidade e as concepções do saber podem contribuir com o processo de formação, considerando os professores, sujeitos do estudo do referido autor. Assim, o desenvolvimento da formação passa a valorizar tanto a dimensão pedagógica quanto a dimensão política e epistemológica do processo. Nesta discussão, Therrien (2010, p. 309) aponta que "a Complexidade do mundo contemporâneo exige uma prática reflexiva dialógica no sentido de viabilizar a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a interculturalidade como formulações científicas de verdades e sentidos em constante (re) elaboração.

Essa compreensão apresentada pelo autor constitui uma quebra de paradigma, em que a valorização do conhecimento científico desloca-se para o saber da prática, apresentando uma outra forma de olhar para a construção de saberes, em especial nas áreas sociais e/ou humanas. Por outro lado, configura-se como uma visão que reafirma o saber na relação entre o conhecimento prático e a história de vida do sujeito, ou seja, uma relação entre o saber da formação profissional e o saber da experiência (CAPI, 2016).

Dessa forma, é possível afirmar que o saber da experiência precede, acompanha e se desenvolve com os demais saberes, além de permitir a compreensão do espaço pedagógico como espaço social de construção de saberes. Nesse sentido, os saberes da experiência são compreendidos como uma categoria que se desponta na construção do saber. Este tipo de saber aparece, na tipologia de Tardif e Raymond (2000), Tardif, Lessard e Gauthier (1998) e Pimenta (2002), como aquele construído pelo professor na prática do cotidiano da escola. Ele é adquirido por meio da formação profissional e está ligado aos aspectos disciplinar, curricular, de modo que podemos dizer que os saberes da experiência se complementam e se (re)constroem.

Para Pinto (2010, p. 117), "o deslocamento das pesquisas para uma epistemologia da prática significa romper com a produção científica centrada exclusivamente na racionalidade técnica". Desta forma, a formação pode ser entendida como um processo socializador, que inclui considerar o outro como elemento constitutivo, caminhando para uma visão em que se

concretiza a interdependência entre educação e sociedade e o processo formativo assume e encontra base no próprio contexto social.

O ser humano habita significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o real circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre constituído com os outros. Por isso surge de um ato coletivo de sinergia e de amor os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros (BOFF, 1998, p. 126).

Corroborando as ideias de Boff (1998), é importante afirmar que a formação deve ser contextualizada histórica e socialmente, constituindo-se em uma ação política que envolve uma troca com o outro, portanto, autoformativa. Quase como uma brincadeira ou trocadilho, Freire (1997) reforça a troca presente nos processos de formação, ao afirmar que “desde o começo do processo, fica mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 25).

Ao conceber tal noção do processo de formação, é possível afirmar que não existe formação unilateral, pois formar configura-se como um modo de ressignificação. Nesse sentido, a prática apresenta-se como elemento de importância na formação profissional, pois possibilita a relação com o outro no processo de construção do saber, como se verifica em Fávero (2001, p. 67):

Aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros.

Todavia, considerar a prática e a experiência como elementos formadores não significa desprezar a formação teórica, tampouco considerar a prática elemento desprovido de teoria. Isso porque não se constrói uma prática profissional sem que haja fundamentação teórica explícita, tampouco a formação institucionalizada ou acadêmica, sem a presença dos elementos práticos, das vivências:

a teoria não é um apêndice da prática, tampouco a prática tem um fim último de reflexão teórica. A teoria também é ação e a prática não é um receptáculo da teoria. Teoria e prática se entrecruzam em suas particularidades, o que significa dizer que elas não têm a mesma identidade, embora sejam indissociáveis (PINTO, 2002, p. 4).

Assim, as fontes do saber dos professores não devem ser compreendidas de forma compartimentada, uma vez que os saberes, de acordo com Tardif (2000) e Pimenta (2002), possuem diferentes origens, mas mantêm relação uns com os outros e não são facilmente



distinguidos, embora sejam plurais e essencialmente heterogêneos. Nessa discussão, Tardif (2010) colabora ao destacar o saber da experiência, compreendendo-o como aquele que os professores produzem no seu cotidiano docente, mas salienta que não é o trabalho em si que se configura como experiência, nem o acúmulo de tempo de serviço, mas a própria existência, as vivências.

Sobre a profissionalização e a formação de professores, Lüdke e Boing (2012) indicam que se trata da construção de identidade desses sujeitos, considerando o que o termo “profissão” possa significar e representar. Os autores avaliam que a identidade dos professores tem sofrido impacto devido às transformações ocorridas na atualidade, no mercado e na sociedade, explicitando a necessidade de se promover mudanças, sobretudo no campo da formação, por meio da reformulação curricular, articulando saberes, experiências, conhecimentos e contexto. Além disso, é preciso revalorizar o professor, promover a sua “profissionalização”, a fim de resgatar sua importância social e cultural, ressignificando a profissão nas instituições, no mercado de trabalho e na elaboração de políticas públicas voltadas para uma melhor remuneração e para o reconhecimento de sua importância para a sociedade.

Em relação à valorização e à qualificação docente, Gatti e Barreto (2009) ponderam sobre a necessidade de estabelecer uma política nacional que vise a uma adequada formação profissional e afirmam que o sucesso neste campo está ligado ao acesso do professor aos bens culturais, como leitura de jornais, obras literárias, eventos artísticos entre outros. Em relação a isso, vale ressaltar o elevado contingente de professores que, devido ao acirramento das condições de trabalho e remuneração, não têm tempo e nem condições financeiras para usufruir de certos bens culturais. Dessa maneira, a remuneração é um dos aspectos que precisam ser considerados para que esses sujeitos possam ter acesso aos bens, espaços e eventos culturais.

Sobre essa questão, Nogueira (2008, p. 39) assinala que “poucos alunos/professores conseguem, efetivamente, investir na própria formação cultural, sem pelo menos um incentivo por parte das universidades ou locais de trabalho”. A autora destaca importância das instituições (ensino e trabalho) na promoção do enriquecimento pessoal dos docentes, possibilitando-lhes o acesso tanto às culturas locais quanto às obras-primas universais. Nesta perspectiva, os professores devem, ao longo de sua formação profissional, ter contato com o mundo da cultura de forma diversificada, compreendendo que tais oportunidades ampliam as possibilidades de intervenção, ao permitir novas formas de enxergar a realidade, os valores, a sociedade.

Maneschy e Isayama (2020), ao discutirem a formação cultural dos docentes universitários, apontam que ela deve ser pensada tendo o professor no centro do processo educativo. Além disso, deve constituir-se de forma não fragmentada, como um processo, no

qual a formação inicial não deve ser considerada como início e nem como fim, mas como uma importante etapa do processo de formação. Nesta lógica, a formação inicial é uma parte da formação desses sujeitos, que prossegue com a formação continuada e essa não se esgota em um curso de atualização ou de pós-graduação.

Por melhor e mais completa que sejam a formação inicial e continuada, a prática reflexiva é o modo com que o professor avança em sua formação. Cunha (2007) dialoga com essa ideia, ao afirmar que é ao longo de sua trajetória o professor vai se formando, mediante suas experiências, reflexões, formação e vivência de novas situações no cotidiano de sua ação profissional. Neste sentido é cabível pensar que ao ser aluno, aprende-se a ser professor, ou seja, muitas ideias, comportamentos e atitudes dos professores foram adquiridos e aprendidos desde quando eram alunos, assim, os professores influenciam e são influenciados em sua formação durante toda sua trajetória.

Para Tardif (2012), longe de ser uma ocupação secundária e periférica, o trabalho docente constitui-se como uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho. Esses autores consideram que o trabalho docente envolve alto grau de complexidade e ambiguidade, pois exige conciliação entre o determinado e o flexível, entre o permanente e o contingente, entre os objetivos gerais e as demandas históricas, entre o ideal e o realizável, entre a instituição educacional e a família, a sociedade e o próprio aluno.

É importante considerar outros aspectos na análise da formação e da profissionalização do trabalho docente, como a formação do ser trabalhador. Na docência, o trabalhador constrói o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador torna-se por si mesma uma tecnologia de trabalho. A sua principal relação, professor/aluno, e dessa com a profissão, implica numa relação de afetividade.

Tardif (2012), ao destacar a natureza dual da organização do trabalho docente, afirma que o docente precisa estar centrado em seres humanos, dotados de iniciativa, que podem colaborar ou se opor às suas posições e proposições. Ao mesmo tempo, tem seu trabalho determinado pela organização institucional onde atua que, em geral, exige atividades múltiplas, de complexidades variadas e que demandam diferentes fontes de conhecimento e construção de saberes.

Ao pensar a formação profissional, é importante perceber a aproximação das pesquisas educacionais sobre a construção de saberes com o campo dos estudos do lazer. Isso significa reconhecer que no lazer, assim como em outros espaços pedagógicos, “não existe o lugar da prática, mas lugares de práticas que se complementam e se (re)constróem, que se situam social e politicamente. Lugares que precisam ser protagonizados e teorizados, inclusive por quem os

produz” (PINTO, 2010, p. 116). Neste sentido, Gomes *et al.* (2016), ao se referirem ao lazer, consideram que os saberes são construídos a partir da interação com o outro, por meio de vivências, em diversos contextos e fases da vida, de maneira que são influenciados pela história e pela experiência individual.

Santos (2013) defende que as investigações sobre a construção e a formação dos saberes na área da Educação têm se ampliado tanto na área de Educação Física quanto nos Estudos do Lazer, visto que os profissionais das duas áreas possuem relação direta e histórica, seja na formação e atuação profissional, seja no âmbito das pesquisas, portanto, na construção de saberes sobre lazer. No entanto, é preciso ampliar a abordagem desses estudos, tendo em vista as diferentes realidades e possibilidades de intervenção de profissionais no campo do lazer, fazendo-se necessário compreender a trajetória desses profissionais, bem como a maneira que constroem e reconstróem seus conhecimentos, a partir das possibilidades inerentes às suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Tendo como referência esse debate, a pesquisa de Silva (2010) analisou a trajetória e o saber docente do professor universitário do campo do lazer, que atua com as dimensões da docência e da pesquisa, na atuação profissional e na produção de conhecimento. Sua investigação aponta que os professores da área do lazer são reconhecidos profissionalmente a partir de uma noção ambígua. Ou seja, estão sujeitos a forças históricas, a certos saberes e práticas de dominação, mas, ao mesmo tempo, têm possibilidades de se constituírem e se sujeitarem a si mesmos. Nesse processo, são relevantes a trajetória percorrida, os saberes pessoais, da formação, do currículo, das instituições e das experiências pessoais.

Santos (2002) ainda destaca que as experiências pessoais dos professores por ele pesquisados foram a primeira fonte do saber sobre o lazer, um saber que nasce da relação entre o sujeito e o vivido e da satisfação provocada pela vivência como fonte social de aquisição desses saberes.

Nessa mesma linha, em pesquisa com oficinairos do projeto Fica Vivo! Santos (2013) destaca que os saberes mobilizados por eles são provenientes da articulação entre a teoria e a prática. São saberes acadêmicos e saberes culturais que se articulam a realidades e subjetividades vivenciadas nas diversas trajetórias: acadêmica, profissional, de vida e das experiências concretas da atuação.

Ungheri (2014), por sua vez, quando analisa os saberes e competências necessários para a atuação e gestão de políticas públicas de esporte e lazer, concebe que os profissionais que atuam no desenvolvimento de tais políticas devem possuir saberes específicos sobre esporte e lazer, além de conhecer as características do público a ser beneficiado, com o objetivo de se

aproximar das demandas sociais. Essa aproximação pode favorecer o domínio e o conhecimento sobre temas a serem utilizados para solucionar problemas. Assim, formar um profissional implica em fazer escolhas acerca dos saberes e competências necessários para uma atuação qualificada. Não obstante, a formação profissional vai além dos processos formais ofertados em universidades e afins, inclui necessariamente experiências nos variados contextos e dimensões da vida. E o desenvolvimento profissional inclui a dimensão das vivências do dia a dia – não apenas as profissionais – mas todas aquelas capazes de formar a dimensão cultural do indivíduo.

Em relação à formação cultural, Capi (2016) a define como aquela que busca estimular e valorizar as ações do profissional. A formação cultural é potente para lidar com as diferenças e abrir espaços para diversos olhares sobre a realidade. Dessa maneira, as ações que acontecem no plano cultural, por meio das atividades de lazer, devem envolver diversos interesses, linguagens e manifestações em cada contexto.

Segundo França (2010), as experiências culturais de lazer podem contribuir com a formação cultural dos profissionais, na medida em que se traduzem em vivências que levam os sujeitos participantes a conhecer, sentir, experienciar diversidades de práticas e linguagens. Tais experiências pessoais de lazer são capazes de construir e reconstruir saberes e práticas culturais de lazer, que são mobilizadas e ressignificadas pelos profissionais no cotidiano de sua ação profissional. Assim, a partir dos sentidos e significados das experiências culturais, são construídos os saberes dos profissionais que atuam no lazer. Trata-se do saber profissional, considerando que parte dessas atividades culturais de lazer também estão presentes como conteúdos a serem tratados na atuação desses profissionais (FRANÇA, 2010).

Montenegro (2019) ratifica essa ideia, ao identificar a relação entre a intervenção profissional em lazer e as vivências culturais dos profissionais que atuam neste campo. O autor sugere a ampliação da formação cultural, por considerar que as "experiências de lazer são momentos significativos para o processo de (re)construção dos saberes sobre lazer, por meio de atividades ligadas às diversas linguagens e manifestações culturais, como a arte, a música, a dança, o teatro, o cinema e os passeios" (p. 63).

Para Melo (2003), a atuação de profissionais no campo do lazer acontece no plano cultural, envolta por atividades que englobam diversos interesses humanos e diferentes linguagens e manifestações. Devido a essa característica, o lazer constitui-se como uma manifestação multidisciplinar, envolvida com a formação cultural e capaz de favorecer diversas leituras sobre a realidade e os contextos em que os profissionais atuam. Sendo assim, a

formação cultural pode abrir caminhos para fundamentar a atuação do profissional de lazer como um animador cultural que, para Melo (2006),

encara seu trabalho como uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica) pautada na ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais (considerando as tensões que nesse âmbito se estabelecem) que concedem concretude à nossa existência cotidiana, construída com base no princípio de estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a ideia de indivíduos mais fortes para que tenhamos uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do *status quo* e para a construção de uma sociedade mais justa ( p. 56).

Desta forma, é possível dizer que as experiências culturais são importantes no reconhecimento e na construção de saberes sobre o lazer, pois se relacionam diretamente com o fazer cotidiano dos profissionais. Por isso, a atuação neste contexto exige uma formação abrangente, articulada com a diversidade cultural e fluida, que busca o diálogo, a vivência e o sentir das práticas culturais em seus diversos contextos.

Neste sentido, corroboro as ideias de Isayama (2010), para quem a formação de profissionais para atuar no lazer exige a construção de currículos acadêmicos capazes de confrontar, tensionar e articular esse objeto de estudos com as experiências culturais vivenciadas no lazer, transformando a formação cultural em veículo de construção de saberes sobre o lazer, seus espaços, linguagens e possibilidades de práticas pedagógicas e culturais.

Assim, a formação cultural é fundamental para o profissional do lazer, pois respeita e reconhece a pluralidade de manifestações, linguagens e práticas culturais, objeto de suas intervenções. Concordo com Maneschy e Isayama (2020), que afirmam que a formação cultural não reduz a importância das demais dimensões da formação profissional (técnico/científica). Entretanto, é importante, uma vez que tem o potencial de aumentar o sentido e o significado do lazer para estes sujeitos. Além disso, as experiências culturais são fundamentais para os profissionais que têm na cultura e no lazer seu campo de atuação, pois podem possibilitar maior conexão desses com a realidade, permitindo questioná-la e modificá-la.

Sobre o processo de formação dos profissionais que atuam na área do lazer, Capi (2016), em sua pesquisa com os formadores do PELC, salienta a importância de estudar a trajetória, a construção do saber e as relações com o processo de formação dos formadores, ou seja, dos profissionais que formam profissionais para o campo do lazer. Defende-se que os sujeitos que atuam no processo de formação e gestão de políticas públicas na área de esporte e lazer podem contribuir para o avanço das intervenções estatais na área.

Essa também é a premissa trabalhada por Dores (2016), no estudo em que analisou como se constitui a construção de saberes dos profissionais que atuam nos programas de lazer da Prefeitura Municipal de BH (PBH). A autora considera que a formação do profissional que atua no campo do lazer não deve estar vinculada a uma área específica, “tendo em vista a amplitude do universo cultural no qual o lazer se insere” (p. 109).

Partindo desse pressuposto, concordo com Isayama e Ungheri (2017) que, ao estudarem a produção de saberes de gestores políticas públicas em lazer, afirmam que os momentos vivenciados nas diferentes fases da vida e em diferentes contextos são relevantes. A pesquisa buscou compreender a trajetória dos gestores, identificando as experiências culturais por eles vividas nas diversas fases da vida e da formação profissional. Os autores identificaram que, ao longo de suas trajetórias, os gestores construíram saberes sobre brincar, dançar, teatro, futebol, jogos, entre outros vivenciados nos diferentes espaços e contextos de suas vidas. Concluiu-se que esses saberes, articulados aos contextos e espaços de atuação e formação vivenciados, também possibilitaram a esses sujeitos a formulação do debate acerca da própria (re)construção e da ressignificação como sujeitos sociais, políticos e culturais.

Assim, a compreensão do processo de formação e construção dos saberes dos profissionais que atuam no âmbito do lazer pode contribuir para o avanço na concepção de políticas públicas na área, bem como no processo de formação e profissionalização dos sujeitos que atuam nessa política e em outras frentes no campo do lazer. Neste sentido, é interessante dar lugar à reflexão provocada por Capi (2016):

Observo que o debate buscou encontrar caminhos para resolver lacunas da formação concebendo o termo ‘saberes’ para se referir à ação de conhecer, compreender e saber-fazer dos professores. A restrição do significado e do sentido de saber a ação de conhecer, compreender e saber-fazer reduz a compreensão dos saberes à perspectiva teórica e metodológica que obedece rigidamente tanto a preceitos, normas ou regras como a celebração da forma em detrimento do conteúdo da investigação. Isso se evidencia porque os estudos tratam de maneira generalista e universal os conceitos e os objetos investigados (p. 143).

O autor salienta que as investigações dividiram os saberes em categorias, não se preocupando em compreender “como” esses saberes foram observados e constituídos, desconsiderando a concepção de mundo e as possíveis relações de poder presentes, ou não, entre os sujeitos investigados nos diversos contextos. É preciso considerar que a investigação da construção dos saberes, além de apoiar-se nas experiências vivenciadas pelos sujeitos investigados, precisa levar em conta os elementos que cercam a prática discursiva, como “os conjuntos de enunciados, os grupos de objetos, os jogos de conceitos e as teorias que são básicas na construção de proposições” (CAPI, 2016, p. 144).

A partir dessas reflexões, é possível pensar que as relações estabelecidas entre os sujeitos, na diversidade de espaços sociais, possibilitam a ressignificação constante de seus saberes e, por este motivo, essas interações devem ser consideradas na análise da formação e da atuação profissional dos agentes sociais do PELC. Isso porque os saberes podem ser constituídos em um movimento de construção e reconstrução, de troca, reflexão e interação entre a teoria e a prática, de forma vivida, experimentada e reflexiva, buscando perceber a realidade numa perspectiva multicultural e interdisciplinar, bem como gerando oportunidades de transformá-la.

Diante dessas reflexões, ao pensar o lazer relacionado à formação do profissional, é preciso compreendê-lo como elemento cultural, em uma dimensão social presente no cotidiano das pessoas, com capacidade de mobilização de questões políticas, educacionais, de saúde, de inclusão e exclusão social, dentre outras. Assim, a prática do lazer é essencial para o entendimento da nossa sociedade, suas injustiças, diferenças, diversidades, caminhos e avanços, pois representa espaços de interação, conhecimentos, saberes e valores.

Desta forma, a formação em lazer se dá em diversos contextos e espaços, constituindo-se a partir da construção de saberes provindos das experiências e vivências de lazer em nosso cotidiano, como um caminho de interação com o outro, com o conhecimento, com o fazer, com a ação e a reflexão da e na ação. Interações essas que podem acontecer em diversos espaços e instituições, como praças, clubes, em casa, nas ruas, no projeto social, no trabalho, na família, na escola, na faculdade, na igreja, entre outros.

Finalmente, o debate sobre a formação profissional, a partir da construção de saberes sobre o lazer, pode contribuir para a democratização e a universalização do lazer, bem como para a construção de caminhos de efetivação dos direitos sociais. Neste sentido, conhecer o PELC, uma política pública e social de lazer, bem como refletir sobre as possibilidades de formação profissional fomentadas no âmbito do programa e destinadas aos agentes sociais é oportunidade de aprofundar este debate, de modo que é o propósito de diálogo no próximo capítulo.

### **3 O PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE: uma política social de esporte e lazer**

#### **3.1 A política pública de esporte e lazer: alguns dados que antecedem a criação do PELC**

Menicucci (2006) salienta que o esporte e o lazer são tratados no ordenamento jurídico brasileiro, desde a década de 1930, como conteúdos de políticas governamentais. No entanto, foi elevado ao patamar de direito social somente no período da redemocratização, no final da década de 1980. Segundo Lopes, Santos e Isayama (2016), com a introdução dos ideais do estado de bem-estar social no Brasil, entre os anos de 1930 e 1964, o Estado passou a intervir nos mais variados setores da sociedade, promovendo uma regulação social acelerada, onde os direitos sociais eram conferidos somente aos grupos ocupacionais reconhecidos e regulamentados.

A Constituição de 1937 estabeleceu o descanso semanal do trabalhador urbano, férias anuais, redução da carga horária de trabalho, entre outros direitos protetivos que ampliavam o tempo de descanso do trabalhador e, por consequência, a probabilidade de geração de problemas sociais decorrentes da ociosidade. Para minimizar a possibilidade do aumento destes problemas, estabeleceu-se a implementação de ações públicas de lazer voltadas para determinadas categorias de trabalhadores.

Outro marco importante na formatação das políticas públicas de lazer no Brasil foi o ano de 1943, em que foi criado o Serviço de Recreação Operário (SRO), órgão subordinado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) que, em parceria com sindicatos, era encarregado de organizar e coordenar atividades culturais e esportivas para os trabalhadores sindicalizados e suas famílias. Tratava-se de uma política centrada nas diretrizes trabalhistas do governo de Getúlio Vargas, seguindo as orientações internacionais que postulavam a organização do trabalho e do lazer, naquele momento histórico. Tais políticas submetiam o lazer ao trabalho, não o compreendendo como direito de cidadania e, sim, como instrumento para aliviar as tensões produzidas pelo mundo do trabalho industrial e como objeto de acomodação de conflitos políticos (LOPES; SANTOS; ISAYAMA, 2016).

No período de 1945 a 1964, foram introduzidas inovações legislativas nos segmentos de saúde, assistência social e habitação popular, que propiciaram a expansão do sistema de proteção social. Contudo, essas inovações mantiveram o mesmo padrão seletivo no que se refere aos beneficiários das políticas públicas, restringindo-as aos trabalhadores formais e diferenciando-as, de acordo com a categoria a que pertencia cada grupo de beneficiários. Isso



reforçou a ideia do valor social do trabalho em contraponto ao lazer que, historicamente, apresenta uma função regulatória e compensatória.

Neste sentido, Lopes, Santos e Isayama (2016) ressaltam que, apesar das inovações legislativas no campo da proteção social, no referido período, o lazer não foi tratado como um direito social que possibilitasse o exercício da cidadania, mas interpretado como tempo de não trabalho, que deveria ser preenchido com atividades recreativas e promover a harmonia social. Por outro lado, com o avanço das discussões referentes ao estado de bem-estar social no Brasil, entre os anos de 1966 e 1971, as políticas sociais passaram a ser vistas como possibilidade de universalização das ações em favor da população, ampliando a abrangência das políticas públicas de bens e serviços sociais básicos, como educação, assistência e previdência social.

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 impôs uma redefinição do papel do Estado na implementação de políticas sociais no país, ao apresentar uma tendência à descentralização político-administrativa, com vertentes na municipalização<sup>16</sup> e na elevação do grau de participação popular em processos de decisão. Neste contexto, a formulação das políticas públicas de esporte e lazer tornou-se um desafio ainda maior, pois a redemocratização marcou um momento de transição na gestão social brasileira (PINTO, 2008).

As ideias de descentralização, municipalização e participação popular na formulação e no controle das políticas públicas ganharam força, ao mesmo tempo em que se ampliaram os direitos sociais. As mudanças ocorridas a partir daí têm gerado experiências de proteção e promoção dos direitos coletivos promulgados e colocado em pauta diversos campos de ação social, entre eles o lazer e o esporte.

De acordo com Gomes e Isayama (2015), o lazer é citado na CF de 1988 em quatro artigos (6º, 7º, 217 e 227), bem como em outros marcos legais que o reconhecem como direito social, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994) e o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003a). Este conjunto de leis confere importância ao lazer para todos os cidadãos, independente da condição socioeconômica, da religião, da faixa etária, da orientação sexual, entre outras. Assim, a CF de 1988 pode ser considerada um dos marcos mais importantes para a formatação de políticas públicas sociais de lazer, pois sua presença nos documentos legais permitiu que os cidadãos reivindicassem do poder público e dos demais setores societários recursos e ações necessários para concretizá-lo na vida cotidiana da população (GOMES, 2008).

---

<sup>16</sup> Ungheri (2019) entende por municipalização do programa a intensão de fazer com que os parceiros de cada município que desenvolve as ações percebam a necessidade e tomem ações concretas para o desenvolvimento do programa local, para sua continuidade com recursos próprios.

Entretanto, o texto da CF de 1988 não define princípios norteadores, diretrizes ou mecanismos que viabilizassem a efetivação do direito ao lazer de forma concreta. Mesmo considerando os marcos legais como uma conquista do lazer como direito social, é preciso refletir sobre o fato de que, diferentemente do que acontece com outros direitos, a CF de 1988 não define os princípios, diretrizes, regras e objetivos institucionais que orientem a concretização do lazer para a população. Isso significa dizer que o lazer não recebeu tratamento político por parte do poder público, podendo resultar, dessa forma, na oferta de serviços de lazer da lógica mercantilista.

Para Gomes e Isayama (2015, p. 2), a falta de concretude institucional do lazer como direito social “traz limites e possibilidades: por um lado, gera ambiguidades, tensões e ações governamentais diferenciadas de lazer, mas, por outro, pode ampliar espaços para a criatividade e a inovação”. Entretanto, o que temos assistido são esforços de gestores técnicos para a institucionalização do lazer como uma política pública social junto ao poder público. Pois, como visto, o desenvolvimento de uma política passa, também, pelos aspectos legais que criam o ordenamento do setor e são responsáveis pela existência de órgãos nas instâncias governamentais (federal, estadual e municipal) diretamente responsáveis por suas ações. Para tanto, é fundamental a compreensão dos caminhos de formulação dessas políticas, com atenção às demandas cidadãs, reafirmando a ideia de que para promover o atendimento de tais demandas, as políticas devem ser voltadas às necessidades e interesses da população.

Um importante passo para a institucionalização do esporte e do lazer, em nível nacional, foi a criação do Ministério do Esporte (ME), através da Medida Provisória n. 113, de 01/01/2003 (BRASIL, 2003b). Desde a sua criação, o ME assumia o compromisso de formular uma política nacional de esporte e lazer, além da mobilização para a elaboração do Sistema Nacional de Esportes, iniciada em 2004. Na época, este fato foi considerado um divisor de águas, pois teria mudado o status do esporte e do lazer no Brasil, uma vez que passaram a ocupar local de destaque na estrutura do Estado, tendo uma pauta a ser tratada e recursos específicos destinados à elaboração e implementação de políticas públicas na área.

Para concretizar esse objetivo, em 2004, foram realizadas as primeiras Conferências Nacionais de Esporte e Lazer<sup>17</sup> que, contando com a participação popular, levantaram as bases para a implementação de uma política nacional, que incluía a estruturação de um sistema nacional de esporte cujo princípios estão descritos em uma resolução aprovada na I Conferência

---

<sup>17</sup> Mais informações sobre as Conferências Nacionais de Esporte e a criação do Sistema Nacional de Esportes, estão disponíveis em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/sistema-nacional-do-esporte/historico>. Acesso em 19 jan. 2019.

(BRASIL, 2004). Os princípios do Sistema Nacional de Esporte, presentes nesse documento são:

- a) o projeto histórico de sociedade comprometido com a reversão do quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social ao qual se submete grande parcela da nossa população;
- b) o reconhecimento do esporte e do lazer como direitos sociais;
- c) a inclusão social, compreendida como a garantia do acesso aos direitos sociais de esporte e lazer a todos os segmentos, sem nenhuma forma de discriminação, seja de classe, etnia, religião, gênero, nível socioeconômico, faixa etária e condição de necessidade especial de qualquer natureza;
- d) a gestão democrática e participativa, com ênfase na transparência no gerenciamento dos recursos.

Para conceber essa política e implementá-la, o Ministério do Esporte adotou uma classificação do fenômeno esportivo dividida em três (3) formas de manifestação: rendimento; educacional; de participação e/ou lazer. Essa classificação<sup>18</sup>serviu de referência para a estruturação e a organização do Ministério do Esporte, mesmo com as críticas recebidas na época (SILVA; GOMES, 2017). Tais críticas relacionavam-se especialmente ao fato de que essa classificação tem por base um modelo que é representado graficamente pela estrutura piramidal, de modo que no seu topo está o esporte de rendimento; no centro, o esporte educacional/escolar e, em sua base, o esporte de participação/recreativo. Dessa maneira, tanto o esporte educacional quanto o participativo estão subordinados aos objetivos do esporte de rendimento, que está no topo da pirâmide.

Para Linhares (1996), o modelo adotado pelo Ministério do Esporte, ao se estruturar com base nesta classificação, acabou assumindo como referência principal o esporte de alto rendimento, buscando instrumentalizar o esporte educacional e o esporte participativo, colocando-os à serviço do esporte de rendimento. E foi neste contexto, que o Ministério do Esporte foi organizado, inicialmente, em três secretarias: Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED); Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL) e Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR). Esta organização contemplava as três dimensões do esporte, o que, do ponto de vista estrutural, contribuiu com

---

<sup>18</sup> Segundo Tubino (1992), o esporte pode ser classificado como: O “esporte de rendimento”, aquele que se relaciona com a performance esportiva, inserida em uma estrutura formal e institucionalizada. Ou seja, aquele esporte que se baseia no espetáculo, organizado por ligas e federações específicas e intimamente ligado à iniciativa privada. O “esporte educacional”, aquele que tem objetivos formativos, reforçando princípios socioeducativos e é realizado numa organização diferente daquela que marca o esporte de rendimento. E o “esporte participação”, que é aquele comprometido com o bem estar social de seus participantes e direcionado a todas as pessoas, sendo praticado voluntariamente como possibilidade de lazer.

a priorização do esporte de alto rendimento, ficando as políticas voltadas para a inclusão social à margem dos investimentos institucionais, naquele momento político.

Mesmo enfrentando desafios de diversas ordens, a institucionalização do esporte no Brasil implicou em mudanças significativas no status das políticas públicas de esporte e lazer, pois elas passaram a contar com estrutura de Estado, com instituições específicas e orçamentos próprios, que forneceram a base para a formulação e a implementação do PELC como programa que compõe a política social no Brasil.

De acordo com Lopes, Santos e Isayama (2016), este marco legal representou significativo avanço para a democratização do direito ao lazer, pois o referido Ministério foi criado tendo como uma de suas missões “formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano” (p. 355). Assim, a partir da criação do ME, a política pública de esporte e lazer foi estruturada com a implementação de programas como, por exemplo, o Programa Segundo Tempo (PST)<sup>19</sup> e o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC).

Além desses programas, o ME implantou 27 Centros de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (Rede Cedes), envolvendo 72 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e 99 grupos de pesquisa brasileiros. Estes dados evidenciam a importância da criação do ME na formação e no esforço de implementação da política pública de esporte e lazer, entretanto, o desafio da efetivação, continuidade e ampliação dos programas e ações é constante e exige conhecimentos, princípios democráticos, éticos e de cidadania consistentes.

Um desses desafios é apontado por Lopes, Santos e Isayama (2016), ao ressaltarem que o lazer tem se manifestado de forma predominantemente mercadológica, afastando-se do ideal de direito social, devido à falta de acesso e oportunidades a todos os cidadãos. A forma mercadológica de manifestação do lazer por si só já demanda do Estado intervenções para que os sujeitos que se encontram à margem do mercado do lazer sejam incluídos, buscando a universalização dos direitos sociais, no caso, o direito ao lazer.

Neste sentido, as políticas públicas de esporte e lazer devem ter como premissa a promoção de ações visando à diminuição das desigualdades sociais, desde a sua formulação, buscando melhorias no seu funcionamento e a ampliação do acesso da população aos espaços, equipamentos e práticas de lazer. De acordo com Lima (2006), para que as políticas de lazer e

---

<sup>19</sup> O Programa Segundo Tempo tinha por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

esportes atinjam tais premissas, é preciso garantir a participação popular na elaboração da política, nas decisões sobre as destinações orçamentárias, no planejamento e realização de suas ações. Para que essa participação ocorra é preciso que os cidadãos reconheçam seus direitos sociais, e isso acontece, além de outros elementos, pela garantia legal. Esta, por sua vez, condiciona a ação governamental e da sociedade em geral. O problema é que a cidadania se exerce com profundidade, na medida que esses direitos são conhecidos, reconhecidos e reivindicados.

Outra questão sobre a democratização do direito ao lazer, tratada por Menicucci (2006), é a necessidade de reforçar o papel do Estado de fomentar e gerir políticas públicas e programas sociais, contemplando ações que beneficiem a todos. Para essa autora, os beneficiários, por sua vez, precisam compreender o significado e a importância do lazer em suas vidas, reivindicando o acesso e participando da construção da política. Dessa forma, para a consolidação das políticas sociais de lazer são necessários avanços nos princípios de inclusão social e diversidade de oportunidades culturais para a superação de barreiras que dificultam o acesso dos beneficiários às oportunidades/políticas (MENICUCCI, 2006).

Além dos avanços nas discussões sobre a inserção dos princípios de diversidade e inclusão na elaboração e implementação das políticas sociais de lazer, é preciso pensar nos sujeitos envolvidos, promovendo uma articulação social, política e formativa. Considero, ainda, que ser um sujeito de direitos é conhecer, vivenciar e construir saberes sobre o lazer; além de gerar a consciência da importância do lazer como fenômeno social na vida de cada um e da coletividade, de modo a população venha a reivindicá-lo, como se faz em relação à educação, à saúde, à moradia, à segurança, dentre outros.

No entanto, até nos dias de hoje, esse sistema nacional não foi completamente implementado, pois a política de lazer e esportes no Brasil enfrenta desafios das mais diversas ordens, como a falta de continuidade das ações participativas, mobilização das organizações da área e interesses políticos divergentes, alternância de governo, entre outros. Em meio a tantos avanços e desafios no processo de democratização do lazer no Brasil, é necessário registrar a extinção do Ministério do Esporte (ME), ocorrida após as eleições presidenciais de 2018, quando se tornou uma Secretaria Especial do Esporte, vinculada ao Ministério da Cidadania.

Diante da nova conjuntura, caracterizada por crise social, política e financeira, agravada pela pandemia causada pelo novo coronavírus, a partir do início do ano de 2020, surgiram incertezas relacionadas à execução dos programas sociais. Até o momento, não foi anunciada a configuração dos programas sociais existentes pela nova gestão. Considero que a extinção do ME representa um retrocesso no processo de consolidação dos direitos sociais ao lazer e ao

esporte, tendo como referência o trabalho e as conquistas de 16 anos, período em que o lazer e o esporte tiveram status de ministério. Nesse período de existência, foram desenvolvidas políticas públicas de esporte, lazer e inclusão social, por meio de projetos e programas empreendendo esforços para ampliar a escala de atendimento e a abrangência nacional.

Além disso, esses programas foram estímulo e espelho para estados e municípios na criação de estruturas responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas neste campo. Destaco, ainda, o papel da formação, pesquisa e disseminação do conhecimento gerados pelos referidos programas em suas ações locais, regionais e nacionais que, com a extinção do Ministério e o enfraquecimento das pautas de esporte e lazer na estrutura administrativa, via de regra, perdem a continuidade e a legitimidade política historicamente conquistadas.

É nesse contexto que surge e é desenvolvido o PELC, pano de fundo desse estudo e, por isso, passo a descrever aspectos sobre sua criação, objetivos, princípios e diretrizes de orientação como parte de uma política pública de esporte e lazer. A ideia é compreendê-lo em sua ação política e social, por meio do que está proposto e evidente em sua execução, incluindo processos operacionais, metodologias educacionais, atores, contextos sociais e o processo de formação.

### **3.2 A criação do PELC no contexto da Política Pública e Social de Lazer**

Após a criação do ME, em 2003, uma das primeiras ações da SNDEL (reestruturada em 2010 como SNEELIS),<sup>20</sup> foi conceber o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), com o objetivo de ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do lazer e do esporte recreativo. Foi um Programa formulado e implementado em torno de uma política social voltada para a consolidação do esporte e do lazer como direitos sociais, com viabilidade de acesso numa perspectiva de universalização e em consonância com os princípios do Sistema Nacional de Esportes (PINTOS, 2017) que já estava em processo de discussão e formulação no período.

---

<sup>20</sup> De acordo com informações no site do Ministério da Cidadania – Secretaria Especial do Esporte (<http://www.esporte.gov.br/>), a SNEELIS é responsável pela implantação de diretrizes relativas aos programas esportivos educacionais, de lazer e de inclusão social, além de realizar proposições sobre assuntos da sua área para compor a política e o Plano Nacional de Esporte. Atualmente, os projetos e programas desenvolvidos pela SNEELIS são: Programa Segundo Tempo (PST); Esporte e Lazer da Cidade (PELC); Competições e Eventos de Esporte e Lazer; Jogos dos Povos Indígenas; Rede Cedes. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social>. Acesso em 19 jan. 2019.

Para Pinto e Silva (2017), os princípios do Sistema Nacional de Esportes, formulados em 2004, tinham como característica o reconhecimento do modelo de gestão participativa. A gestão participativa, alinhada às diretrizes constitucionais, caminhava na promoção de mudanças na gestão tradicional do esporte no Brasil, por estabelecer caminhos para o desenvolvimento de programas federais baseados em uma perspectiva democrática e participativa, como a proposição do PELC.

No processo de formatação, coube ao PELC o desafio de ampliar, democratizar e universalizar a prática do lazer e do esporte recreativo, o que significou enfrentar a desigualdade na concretização do direito social ao lazer para parte significativa da população brasileira. Ungheri (2014) enfatiza que, em sua constituição estratégica, o PELC assumiu o compromisso de integrar suas ações às demais políticas públicas e promover a intersetorialidade, sendo pioneiro nesta proposta.

Neste contexto, o PELC, no esforço de atender seus propósitos, buscou aprimorar o controle social e a intersetorialidade, colaborando na conscientização das entidades parceiras acerca da importância do investimento nas políticas públicas de esporte e lazer. Por isso, destaco que o PELC buscou superar um modelo tradicional de políticas, com vistas ao avanço do estágio de política de governo para a dimensão de política de estado<sup>21</sup>. Assim, o PELC foi implementado no início de 2004, por meio de um projeto-piloto que se deu a partir de convênios firmados entre o então ME e dez prefeituras municipais. Os municípios escolhidos, Bagé (RS), Caetés (PE), Castanhal (PA), Dionísio Cerqueira (SC), Imperatriz (MA), Ipatinga (MG), Ji-Paraná (RO), Juína (MT), Niterói (RJ) e Xapuri (AC), pertenciam as 5 regiões do país, o que apontava coerência com o desafio de ampliação territorial da nova política pública de esporte e de lazer.

Além disso, foram definidos critérios, como a prioridade a municípios com experiência em gestão municipal pautada na participação popular e com tradição no desenvolvimento de projetos esportivos sociais. Após avaliação desse projeto piloto, o PELC pôde ser concretizado em outros locais, por meio de convênios celebrados com estados, municípios e instituições do terceiro setor (CASTELLANI FILHO, 2007). De acordo com Pintos (2017), o PELC foi organizado em dois conjuntos de ações inter-relacionadas: o primeiro visava suprir a carência de políticas sociais por esporte recreativo e lazer da população brasileira, sobretudo daquela

---

<sup>21</sup> Existe diferença entre política de estado e política de governo. Esta distinção pode ocorrer em vários aspectos. Para Parente (2018), é comum nomear as políticas que não possuem perspectivas de continuidade para além dos mandatos de governantes do momento de políticas de governo e aquelas políticas pautadas em medidas de continuidade, geralmente pautadas por ações legais, planejamento a longo prazo e construídas com a participação e a partir do interesse geral da população, de políticas de estado.

parcela da população que se encontrava em situação de vulnerabilidade social e econômica. Essa ação se dava por meio da implantação de núcleos de esporte recreativo e lazer, nos quais deveriam ser fomentadas práticas corporais, culturais e de lazer, tendo a valorização da cultura local como um dos princípios metodológicos a serem perseguidos no planejamento, execução e avaliação do Programa.

Ressalto, que o esporte é vivenciado no PELC como uma possibilidade lúdica e acessível a todos, não devendo sujeitar-se aos princípios de performance e de rendimento esportivo. Reforçando, assim, o compromisso com a democratização do lazer e do esporte recreativo.

Um outro conjunto de ações articuladas do PELC estava direcionado ao desenvolvimento científico e tecnológico do esporte e do lazer, assim como à formação continuada, a partir da promoção de iniciativas fundamentais para a definição de um modelo de gestão pública participativa e democrática. Além disso, as ações visavam estimular a ampliação de infraestrutura destinada à convivência social nos núcleos, à formação de agentes, gestores e lideranças comunitárias; fomentar a pesquisa e a socialização do conhecimento, atendendo à expectativa de um programa social.

O PELC tem como objetivo central "democratizar o lazer e o esporte recreativo" (BRASIL, 2016a, p. 5), um desafio que demanda ações específicas e articuladas com o contexto social local, que serão apresentadas e discutidas de acordo com documentos orientadores<sup>22</sup> do Programa. Destaco os objetivos apresentados nas Diretrizes Nacionais<sup>23</sup> do PELC (BRASIL, 2013a, 2014a, 2016a, 2017), que se configuram como ações específicas que visam contribuir para o alcance do objetivo central e que estão apresentados no Quadro 4:

---

<sup>22</sup> Os chamados documentos orientadores são disponibilizados pelo Ministério do Esporte, elaborados pelos gestores do PELC na SNELIS para subsidiar os parceiros na elaboração de suas propostas, via instrumento específico, denominado projeto técnico pedagógico (PP) e, conseqüentemente, na execução, acompanhamento e avaliação das parcerias. São considerados documentos Orientadores Pedagógicos e Estruturantes:

1 – Orientações pedagógicas – Diretrizes do PELC (BRASIL, 2016a) – contém as informações sobre a organização pedagógica para o planejamento, implantação e desenvolvimento do programa.

2 - Orientações Estruturantes do PELC e do Programa Vida Saudável (BRASIL, 2016b) – contém as informações referentes aos custos operacionais previstos para execução da parceria, bem como as orientações dos procedimentos para formalização, execução e prestações de contas. Todas as documentações estão disponíveis no site: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade>. Acesso em 12 dez. 2019.

<sup>23</sup> Diretrizes Nacionais é um dos documentos orientadores do programa, nesta pesquisa serão consideradas, em cada contexto a ser discutido, as diretrizes de 2013 a 2017.



**Quadro 4 - Objetivos do PELC**

| <b>OBJETIVO</b>  | <b>DESCRIÇÃO</b>   |
|--|--|
| Proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer voltada para públicos diferenciados nos núcleos de lazer e esporte recreativo | Garantir que pessoas de diferentes segmentos sociais, territórios, faixas etárias, orientações sexuais, etnias, com ou sem deficiência, possam concretizar o direito ao lazer e ao esporte recreativo. Neste sentido, as ações precisam ser norteadas, problematizadas, planejadas e realizadas por todos e todas, compartilhando dos mesmos propósitos. |
| Estimular a gestão participativa <sup>24</sup> entre os sujeitos locais, direta e indiretamente, envolvidos com o PELC                           | Para tanto, é necessário que a organização das atividades seja gerida com a participação de diferentes atores, compartilhando a responsabilidade do programa entre todos.  |
| Orientar entidades convenientes para estruturar e conduzir políticas públicas de lazer e esporte recreativo.                                     | Por meio da organização participativa, o PELC almeja que cada cidade formule e desenvolva a sua própria política pública de esporte e lazer e, para isso, é preciso que as ações considerem as especificidades da realidade local.   |
| Promover a formação continuada de agentes sociais de lazer e esporte, gestores e lideranças comunitárias.  | Com esta ação, o PELC espera que os agentes tenham elementos para intervir nos contextos locais onde o programa acontece e, para tanto, precisam ser qualificados. Assim, o fomento à pesquisa e à socialização dos conhecimentos reconhecidos e construídos são ações que compõem essa meta.  |
| Incentivar a organização coletiva de eventos de lazer e esporte recreativo.  | Envolver a população local para além dos núcleos, celebrando e socializando o trabalho desenvolvido pelo PELC.   |
| Reconhecer as qualidades da cultura local na apropriação do direito ao lazer e ao esporte recreativo.  | Reconhecer que cada município, cada contexto e cada comunidade têm costumes e tradições próprias que se manifestam, por exemplo, nas danças, nos jogos e nas brincadeiras características de cada local.   |
| Promover a ressignificação e a qualificação de espaços e equipamentos públicos de lazer e esporte recreativo.                                    | Por meio dos núcleos de esporte recreativos e de lazer, na execução das atividades sistemáticas e assistemáticas (eventos).  |
| Democratizar o acesso ao lazer e ao esporte recreativo.  | Privilegiar as comunidades menos favorecidas e em situação de vulnerabilidade social   |

Fonte: BRASIL, 2016a

A realização dessas ações, compreendidas como necessárias ao enfrentamento dos desafios traduzidos em objetivos e metas do PELC, são norteadas pelos seguintes princípios: reversão do quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social; concepção do esporte e do lazer como direitos de cada um e dever do Estado; universalização e inclusão social;

<sup>24</sup> Gestão participativa, aqui, é compreendida como uma forma de gerenciar uma política, programa ou projeto público fundamentado nos princípios da territorialização, inclusão com equidade, acessibilidade, descentralização, intersetorialidade e participação. Tais princípios da gestão participativa orientam a ação política do PELC, constituída a partir do projeto histórico da sociedade democrática brasileira, comprometido com a reversão do quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social ao qual se submete grande parcela da nossa população.

democratização da gestão e da participação (PINTO; SILVA, 2017). Reforçando esta ideia, Amaral (2016) afirma que, para o atendimento das diretrizes e princípios do PELC, é preciso realizar ações pautadas na auto-organização e na gestão participativa.

Em relação às diretrizes do PELC, Silva e Gomes (2017) identificam a proximidade e o alinhamento das mesmas com as do Plano Nacional de Esportes (PNE),<sup>25</sup> que consideram ser uma referência para a implementação do Programa. As diretrizes podem ser consideradas rumos diante do caminho escolhido, tendo por finalidade orientar todos os momentos da ação educativa, para garantir o alcance dos objetivos traçados, tendo em vista a perspectiva teórico-metodológica escolhida. Desta forma, a partir da educação popular como orientação pedagógica, o PELC desenvolveu diretrizes norteadoras dos caminhos e das ações para o alcance dos objetivos propostos. São elas: trabalho coletivo; auto-organização comunitária; intergeracionalidade; fomento e difusão da cultura local; respeito à diversidade; intersetorialidade e municipalização.

Ações educativas direcionadas pelas diretrizes são realizadas a partir de duas iniciativas principais. A primeira é a implantação e o desenvolvimento de Núcleos de Esporte Recreativo e de Lazer nas diversas regiões do Brasil, com o objetivo garantir o direito ao acesso de qualidade a políticas públicas de lazer e de esporte, em sua dimensão recreativa, para as diversas faixas etárias e pessoas com deficiência. A segunda é a formação continuada, consubstanciada em ações educativas continuadas de gestores, agentes sociais, lideranças comunitárias, legisladores e demais parceiros atuantes na esfera pública, com vistas à formação e à implementação de políticas de lazer e de inclusão social e cultural.

De acordo com Silva e Gomes (2017), a ação educativa prevê dois elementos: ensinar e aprender, encontrados tanto na implantação, quanto no desenvolvimento dos núcleos do PELC, uma vez que, durante as atividades dos agentes sociais nos núcleos, são estabelecidos momentos de ensino-aprendizagem com os participantes das atividades por eles desenvolvidas. De forma semelhante, na formação continuada, vários atores participam de espaços de aprendizagem voltados para o planejamento, a avaliação e o aprofundamento das ações educativas do PELC. Estamos diante, portanto, de um trabalho educativo, com inspirações pedagógicas e que está

---

<sup>25</sup> O PNE foi uma proposição elaborada em 2003, a partir de mudanças significativas nas políticas nacionais de esporte, promovidas pela criação do Ministério do Esporte e pela realização das Conferências Nacionais deste setor. Este processo obteve significativa participação popular, culminando na regulamentação da PNE, pela resolução nº 05 de 14/06/2005, do Conselho Nacional do Esporte. O PNE considera o esporte e o lazer como direitos de cada um e dever do estado, buscando a reversão do quadro de injustiças, exclusão e vulnerabilidade social no qual vive grande parcela da população brasileira (PINTO, 2010). Assim, o PNE tinha como diretrizes: 1. Universalização do acesso e promoção da inclusão social 2. Desenvolvimento humano 3. Ciência e tecnologia do esporte 4. Promoção da saúde 5. Paz e desenvolvimento da nação 6. Desenvolvimento econômico 7. Gestão democrática: participação e controle social 8. Descentralização da política esportiva e de lazer (BRASIL, 2005).

presente no cotidiano do PELC. Essa ação pode ser concretizada a partir de práticas diversificadas e pautadas em saberes, conhecimentos e experiências sócio pedagógicas.

Considerando desde as práticas mais tradicionais/liberais até as progressistas/críticas, o que nos interessa neste trabalho é a possibilidade de propor caminhos de aprendizagem que permitam que tanto os agentes sociais como os beneficiários/participantes da ação educativa sejam responsáveis pelas ações e atividades, desde a seleção de conteúdo, planejamento, execução, até a avaliação do processo. Se tomados como sujeitos ativos e críticos, os participantes podem se envolver numa ação educativa voltada para a intervenção na realidade, um processo de aprendizagem em que, educadores e educandos têm papéis políticos de reflexão e ação na sociedade, visando transformá-la.

Assim, ressalto que o caráter educativo no PELC configura-se como uma opção teórico-metodológica no desenvolvimento de suas ações, com respaldo em uma concepção teórica, a educação popular. Neste contexto, a aprendizagem significa que os saberes são construídos e reconstruídos continuamente, num processo de ação-reflexão-ação articulada com a educação popular. Foi a partir de reflexões como estas que Paulo Freire<sup>26</sup> criou as bases da metodologia da educação popular, ganhando atenção e reconhecimento em todo o mundo.

O PELC aplica a metodologia de educação popular, por meio do estudo da realidade, que consiste em um espaço de reflexão entre o educador e o educando sobre a realidade na qual estão inseridos, elencando temas e problemáticas a serem tratadas nas oficinas, eventos e demais atividades desenvolvidas nos núcleos. Num segundo momento, o estudo da realidade é retomado, para que seja encaminhada a organização do conhecimento. Trata-se do momento de buscar outros conhecimentos sobre a realidade estudada, de forma que educador e educando possam aprofundar seu conhecimento sobre determinada realidade, suas problemáticas e avanços, inclusive identificando como contribuir para a superação dos problemas identificados (SILVA; GOMES, 2017).

Outro princípio teórico metodológico do PELC diz respeito ao duplo sentido educativo do lazer que, para Marcellino (2008), consiste na educação pelo e para o lazer. Na primeira, o lazer apresenta-se como “veículo privilegiado de educação” (p. 58). Já a educação para o lazer

---

<sup>26</sup> Paulo Freire (1998), ao criticar a educação tradicional, ressalta que suas ações não são pautadas considerando o conhecer como humano, o que prejudica o desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia dos sujeitos. Por isso, denominava a educação tradicional de educação bancária, pois considerava que o estudante era visto como uma tábua rasa, vazio, e o professor era visto como responsável por preencher este vazio. Seria, assim, uma educação desumanizadora, que não conhece ou reconhece a história e os saberes dos estudantes e que não considera seu papel como sujeito da própria história. Assim, Freire (1988) nos ensina que “quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (p. 31).

é caracterizada quando “para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação” (p. 59).

Ressalto que é importante compreender o fenômeno do lazer como necessário à condição humana. Neste sentido, Marcellino (2008) afirma que o lazer não pode mais ser entendido apenas como atividade ou ação não principal, é preciso tratá-lo de forma séria e comprometida com suas possibilidades e desafios. Seu potencial caminha no sentido de questionamento da ordem social e promoção da qualidade de vida pessoal e social. Nesta forma de pensar o lazer e seu papel social, alinha-se um conjunto de ações humanas que se unem formando o universo cultural do lazer, acumulado e construído socialmente ou, em outras palavras, na interação com o outro.

O papel social do lazer perpassa o reconhecimento a partir da consideração do duplo sentido educativo do fenômeno, contudo, corroboro as ideias de Melo e Alves Junior (2003), que afirmam que a classificação pode levar a uma divisão social de acesso às manifestações, aprofundando a distância da massa popular a linguagens e produções humanas, determinando “desníveis de acesso decorrentes da falta de oportunidades e de estímulos” (p. 55), numa negação à rica diversidade de linguagens culturais que o lazer pode proporcionar.

Autores como Vago (1997); Marcellino (2008); Gomes (2008); Fensterseifer e González (2010) reconhecem que o lazer é uma prática social complexa e, nessa perspectiva, o concebem como um campo de manifestações culturais lúdicas contextualizadas e historicamente situadas. Assim, o duplo aspecto educativo do lazer subsidia as principais ferramentas de organização do trabalho pedagógico do PELC e direciona a forma de sua estruturação.

### **3.3 Funcionamento do PELC: a implantação de Núcleos de Esporte e Lazer e a formação de agentes sociais**

O PELC foi organizado para que sua execução obedecesse a três eixos: o funcionamento de núcleos de esporte recreativo e de lazer, o estímulo à produção e difusão de conhecimentos científico-tecnológicos e a formação dos agentes sociais. O núcleo é o espaço onde se materializam as ações do programa e que são referência para a convivência social nos municípios e ou instituições conveniadas. Nestes núcleos, são desenvolvidas manifestações

esportivas e de lazer, respeitando a gestão participativa e a auto-organização da comunidade (EWERTON; ARAÚJO, 2008).

A quantidade de núcleos por convênio é definida pela quantidade de habitantes do município. Nas orientações estruturantes, o Governo Federal definia os limites quanto ao número de núcleos por município, conforme explicitado na Tabela 1.

**Tabela 1** - Quantitativo de núcleos por convênio x habitantes

| <b>Nº DE HABITANTES DO MUNICÍPIO</b>  | <b>NÚCLEOS</b> |
|---|----------------|
| Até 50.000  | 01 a 03        |
| 50.001 a 199.000  | 04 a 06        |
| Acima de 200.000  | 07 a 10        |
| Capitais e regiões metropolitanas com população acima de 200 mil habitantes | 11 a 20        |

Fonte: BRASIL, 2016a

Cada núcleo do PELC tem como meta atender a 400 beneficiários, com oficinas de diversos conteúdos culturais do lazer, podendo cada beneficiário participar de mais de uma oficina ou atividades sistematizadas. O número de oficinas e de participantes por oficina devem ser informados no plano de trabalho e nos relatórios que fazem parte dos processos de acompanhamento e avaliação do programa (BRASIL, 2016a).

Dessa forma, os núcleos são espaços de referência para o programa, onde as pessoas podem se dirigir para se inscrever, participar e/ou conhecer as atividades desenvolvidas. Cada núcleo pode ter subdivisões, conhecidos como subnúcleos, definidos de acordo com as necessidades e características de cada comunidade. Assim, os núcleos e subnúcleos podem constituir-se nos mais diversos espaços: praças, quadras, salões paroquiais, ginásios esportivos, campos de futebol, clubes sociais, entre outros. É importante que este espaço de referência seja pensado tendo em vista seu potencial agregador, de modo que a própria chegada do PELC possa levar a comunidade a ocupá-lo ou a colocá-lo em maior evidência.

Destaco que os núcleos de atendimento do programa, constituídos como descrito, configuram-se como ferramentas pedagógicas, pois delimitam territórios de atuação da política pública, a partir dos quais busca-se garantir o acesso das comunidades ao lazer e ao esporte recreativo, sendo ainda, espaços de monitoramento, formação e avaliação do programa. Ao longo de seu desenvolvimento, o PELC enfrentou desafios em sua operacionalização. No que

se refere à estruturação dos núcleos como territórios de ação, foi necessário trabalhar com diferentes tipos de núcleo, conforme descrito no Quadro 5.

**Quadro 5 - Tipos de Núcleos do PELC**

| <b>NÚCLEO</b>                         | <b>PERFIL BENEFICIÁRIOS</b>                             | <b>FOCO DO ATENDIMENTO</b>  |
|---------------------------------------|---|---|
| PELC Urbano                           | Pessoas de todas as idades                              | Democratizar o lazer para toda população, a preocupação de garantir e integrar os participantes, independentemente da idade.                  |
| PELC Povos e Comunidades Tradicionais | Pessoas pertencentes a povos e comunidades tradicionais | Atender grupos que culturalmente destacam-se por uma identidade própria, como povo, com tradições, ritos e formas de organização específicas. |
| Programa Vida Saudável <sup>27</sup>  | Pessoas com idade a partir dos 60 anos                  | Atender, de forma específica, uma demanda crescente por atividades de esporte recreativo e de lazer para pessoas de 60 anos ou mais.          |

Fonte: BRASIL, 2016a

Ainda sobre a operacionalização, ressalto que cada núcleo deve construir uma grade horária que indica a programação de atividades semanais a serem realizadas, permitindo que as atividades desenvolvidas aconteçam de forma sistemática. As atividades sistemáticas são materializadas por meio de oficinas que acontecem em diferentes dias da semana e turnos (manhã, tarde, noite). Cada oficina/atividade é orientada por um agente social, responsável por planejar, executar, organizar e avaliar as atividades com o grupo.

As atividades sistemáticas do PELC organizam-se por meio de reuniões periódicas entre os agentes e a coordenação. A orientação é que sejam programadas com a participação da comunidade, com oportunidades de vivências, aprendizagens e práticas significativas, articuladas com a cultura e a realidade local. Outra característica é que as atividades sistemáticas podem ter caráter permanente e/ou rotativo, de acordo com as características e interesses da comunidade (BRASIL, 2016a). De acordo com Silva e Gomes (2017), essa forma de organização representa importante ferramenta pedagógica, quando pensamos na educação pelo e para o lazer no programa. Isto porque as expressões "pelo" e "para" lazer são entendidas como uma estratégia para evidenciar que, por um lado, as pessoas são educadas por meio de diferentes vivências de lazer, ou seja, pelo lazer. Por outro, educá-las para o lazer representa a

<sup>27</sup> O Programa Vida Saudável, na sua essência, visa oportunizar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer para o cidadão e a cidadã idosos, estimulando a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo para que o lazer e o esporte recreativo sejam tratados como políticas públicas e direito de todos. O Programa se desenvolve a partir da implantação de núcleos de esporte recreativo e lazer (BRASIL, 2013b).

possibilidade de que se tornem mais seletivas e mais críticas quanto aos limites e às condições da concretização desse fenômeno e/ou direito em cada contexto sociocultural. Além disso, as atividades sistemáticas podem se configurar como estratégia de valorização da cultura local, ao permitir o acesso ao lazer e ao esporte recreativo como direito do cidadão, por meio da organização de atividades que dialoguem com a diversidade cultural do território, de forma participativa.

A programação de lazer dos núcleos, porém, não se restringe às práticas sistemáticas, pois há atividades assistemáticas, que existem para atender pessoas e grupos interessados nas atividades sistemáticas, mas que não conseguem acessá-las frequentemente, principalmente por não dispor de tempo livre compatível com a programação dos núcleos. Assim, é possível acessar eventos de esporte recreativo e de lazer que são realizados com uma periodicidade diferenciada: mensalmente, trimestralmente e semestralmente. Tais eventos têm por objetivos socializar os conhecimentos aprendidos e produzidos durante as oficinas; integrar os diversos grupos de convivência e fortalecer a cultura local, conforme especificado nas Diretrizes do PELC:

Os eventos favorecem o diálogo entre as experiências vividas, fortalecendo os laços de cooperação, solidariedade e a capacidade de construir coletivamente um patrimônio comum. Eles devem ser compreendidos como parte integrante da execução do Programa, organizados de forma coletiva, envolvendo a comunidade como um todo, nos diversos momentos do processo (BRASIL, 2014a, p. 10).

De acordo com as diretrizes do PELC, as atividades assistemáticas são de três tipos e acontecem em períodos distintos, para atender diferentes demandas: evento do núcleo, realizado mensalmente com os participantes do núcleo; evento social, ação trimestral, com o objetivo de socialização da produção das oficinas; evento do programa, com periodicidade semestral e participação de todos os núcleos e participantes do convênio. Todos os eventos devem contar com a participação da comunidade local e familiares e, além disso, dialogar com a dinâmica da cidade, suas festividades, datas comemorativas, entre outros (BRASIL, 2016a).

Os convênios do programa têm a duração de vinte e quatro meses (24) e um de seus princípios é a municipalização. Assim, essas ações podem ser mobilizadas e aprendidas pelo município ao longo do período de fomento da política nacional e produzir as bases de sua continuidade. Ungheri (2019) destaca algumas ações consideradas estruturantes para a municipalização:

Estruturar um setor de esporte e lazer em seus municípios, com a constituição de órgãos responsáveis por essa política; implementar conselhos estaduais e municipais de esporte e lazer; elaborar planos decenais e, por fim, leis orgânicas que regulamentem as políticas de esporte e lazer, ampliando as condições estruturais de espaços, recursos humanos e financiamento (p. 90).

A partir desse princípio, o PELC assume o papel de fomentador da política pública de esporte e lazer, incentivando o município ou a entidade gestora a dar continuidade ao programa, por meio de parcerias, com destinação de recursos próprios ou de alguma instituição local. No contexto atual da política pública de lazer no país, o princípio da municipalização do PELC tem o potencial de contribuir com a organização do setor de esporte e lazer nos municípios onde o PELC foi implementado.

Cabe ressaltar que o processo de municipalização está relacionado com o objetivo de fortalecimento das políticas públicas de esporte e lazer nos municípios. Entretanto, os resultados do monitoramento e da avaliação do programa, apresentados no trabalho de Soares, Isayama e Pintos (2018), que investigaram a questão nos municípios em que o PELC foi implementado, demonstram incertezas quanto à municipalização das atividades de esporte e lazer implementadas. Segundo as autoras,

[...] 71% [dos municípios] buscaram estratégias para dar continuidade aos programas, o que é uma informação positiva. Contudo, perguntados sobre a estratégia para isso, 38% apontaram que é realizar novo convênio com o ME. Ainda, 53% defenderam que o período de vigência do convênio é insuficiente para garantir a continuidade do programa após o fim seu término (SOARES; ISAYAMA; PINTOS, 2018, p.402).

Ungheri (2019), em seu estudo sobre institucionalização e municipalização no contexto do PELC, dialoga com as autoras e também apresenta alguns indicadores do processo de municipalização. Um deles diz respeito à presença de órgãos gestores de esporte e lazer nos municípios que, para o autor, amplia a possibilidade de institucionalização das ações nessas áreas, pois pode alargar os mecanismos de participação, portanto, a continuidade das políticas implementadas. Outro fator importante é a manutenção de quadros profissionais próprios, com a valorização das ações de formação continuada dos profissionais envolvidos. Segundo Ungheri (2019), há indícios da indução às práticas de esporte e lazer pelo PELC nos municípios pesquisados, destacando-se os de pequeno porte. E, por último, o autor indica que a municipalização está diretamente relacionada com os mecanismos que institucionalizam as ações públicas, sendo eles uma das chaves para se estabelecer indicadores para avaliar e monitorar o PELC e outras políticas públicas de esporte e lazer.

Outro elemento fundamental para o desenvolvimento do PELC, tendo em vista a necessária organização dos núcleos, é a entidade de controle social.<sup>28</sup> Ela exerce importante

---

<sup>28</sup> Instância de Controle Social é uma organização da sociedade civil, legalmente constituída, indicada pelo representante legal do convênio. Tem o papel de fiscalizar a execução do convênio e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos núcleos localmente, durante a vigência do convênio (BRASIL, 2016a).



papel na política social e, por isso, quando da formalização do convênio para implementação do PELC, é necessário que o conveniado (prefeitura, estado ou IES) indique uma entidade de controle social. Esta entidade pode ser um conselho existente no município ou uma associação legalmente constituída, como uma associação ou organização não governamental.

A função da entidade de controle social é o acompanhamento e a fiscalização das ações do programa no município, pois é importante haver representação da sociedade para acompanhar a aplicação dos recursos investidos. Portanto, a entidade de controle social deve estar presente desde o planejamento do projeto pedagógico até a prestação de contas.

Os convênios e, por consequência os núcleos, são administrados por um grupo de representantes locais e ou profissionais contratados, que constituem o Grupo Gestor. Este grupo, considerado uma instância de gestão do programa deve ser composto por um coordenador geral e representante da instituição conveniada; um representante de cada entidade parceira; um representante da entidade de controle social; um representante da coordenação de núcleos; um representante dos agentes sociais e ou lideranças comunitárias e um representante(s) da comunidade atendida. Esse grupo tem caráter consultivo, deliberativo e executivo, portanto, deve se envolver em todo o processo de execução das ações do PELC nos núcleos.

De acordo com Brasil (2017), o grupo gestor deve se reunir sistematicamente desde o segundo mês de execução do convênio. A finalidade é acompanhar, fiscalizar e monitorar as ações do programa, visando a resolução de problemas e superação de dificuldades decorrentes de sua execução. Para Lopes e Isayama (2014), o grupo gestor deveria garantir a participação popular na gestão da política pública, entretanto apresenta fragilidades na sua estruturação. Neste sentido, Faria (2017) aponta que a alta rotatividade dos sujeitos participantes do grupo gestor é um fator que compromete a dinâmica das discussões e os processos de qualificação, promovendo a descontinuidade das ações e, em consequência, a gestão participativa proposta pelo programa.

A importância do processo de gestão participativa, princípio norteador das ações não só pedagógicas, mas, também, administrativas do PELC, é reforçada ao pensarmos que é localmente e no âmbito das comunidades que produzimos e reproduzimos nossa identidade individual e coletiva, cujas mediações são realizadas por instituições da sociedade. É nestes lugares, territórios, que as relações sociais se concretizam, onde, por exemplo, o direito ao lazer é compreendido, expresso, negado, reivindicado (MERTINS; MYSKIW; SANFELICE, 2016).

Um outro eixo de funcionamento do PELC, que tem favorecido a realização de pesquisas, avaliações e o desenvolvimento de tecnologias educacionais, é o estímulo à produção

e difusão de conhecimentos científico-tecnológicos. Para isso, o programa conta com os Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer (Rede CEDES), que têm o papel de estimular e fomentar a produção e a difusão de conhecimentos científico-tecnológicos, apoiando pesquisas e avaliações relacionados ao PELC e às políticas sociais de esporte e lazer.

A Rede CEDES tem a missão de desenvolver tecnologias educacionais capazes de apoiar os demais eixos estruturantes do PELC, especialmente a formação continuada de gestores e agentes sociais. A proposição de ações programáticas da Rede CEDES no momento de sua implementação, pelo extinto ME, em 2004, visava subsidiar as ações dos programas de esporte recreativo e de lazer. Essas ações reforçavam o entendimento de que o PELC não pretendia apenas promover práticas de atividades físicas e esportivas para pessoas de todas as idades, mas, também, estimular a convivência social, a formação de gestores e agentes sociais, bem como fomentar a pesquisa e a socialização do conhecimento nos territórios onde os núcleos estão inseridos (BONALUME, 2008).

No entanto, ao verificar a trajetória da Rede, foi possível observar que esses propósitos foram se alterando, no decorrer do tempo e conforme as políticas públicas e sociais de lazer foram se estruturando. Para Tavares (2013), a Rede CEDES deixou em suspensão as suas atividades em 2011, devido à reestruturação do extinto ME, promovida pela gestão do governo eleito para o quadriênio 2011/2014. Para essa autora, essa interrupção inviabilizou a continuidade da gestão da informação na área de esporte e lazer que, durante o seu período de existência, possibilitou a seleção, organização e divulgação de material produzido no campo dos estudos das políticas públicas de esporte e lazer, mobilizou os pesquisadores da área e tentou contribuir com a legitimidade da área perante as agências de fomento existentes no país.

Ao retomar suas atividades em 2015, por meio de um chamamento público de seleção de projetos para receber recursos do governo federal, a Rede apresentou-se com propósito diferente, não mais para subsidiar a implantação dos núcleos de forma direta. A proposta era implantar até 27 Centros de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e Lazer (um para cada unidade da federação). No que concerne ao sistema de formação do PELC, a retomada da Rede apresentou-se como uma ação de suporte para a qualificação dos recursos humanos (formadores, agentes sociais e gestores, além de educadores sociais do próprio programa).

De toda forma, as publicações da Rede ainda podem ser acessadas, a partir dos centros que integram as redes, e utilizadas nos debates e reflexões de temas relacionados aos conteúdos das formações, ou seja, nos módulos presenciais e nas formações em serviço. Elas também podem ser visualizados nos conteúdos dos cursos EAD/PELC/UFMG. Para a coordenação do sistema de formação do CELAR/UFMG e equipe gestora da SNELIS, a produção da Rede pode

contribuir com a avaliação e o aperfeiçoamento das ações de estruturação, implementação, execução, monitoramento e acompanhamento do programa.

O monitoramento e a avaliação do PELC é o eixo do programa que prevê atividades interligadas às pesquisas e ao desenvolvimento tecnológico do programa. Este eixo tem destaque nas diretrizes nacionais do PELC, por abrigar processos fundamentais para o seu desenvolvimento e qualificação (BRASIL, 2013a, 2016a, 2017). Para permitir ações nesse sentido, a partir de 2013, foi definido e implantado o Sistema de Monitoramento e Avaliação, construído de forma participativa, configurando um sistema contínuo denominado Mimboé.<sup>29</sup>

Este sistema monitorava os processos relacionados ao acompanhamento e avaliação do PELC, a partir da formalização dos convênios, e envolvia todos os sujeitos (gestores, agentes sociais, formadores, tutores, articuladores regionais, orientadores pedagógicos, técnicos, profissionais de apoio, entre outros). O Mimboé tinha a função de apresentar indicadores de resultados associados aos objetivos e metas do PELC, além de instrumentos de coletas de dados para obtenção desses indicadores, fluxo de informação, sistemática de alimentação, de processamento e de divulgação de dados e informações dos convênios (SOARES; ISAYAMA; PINTOS, 2018). Nas palavras de Soares e Guadanini (2018), o processo de monitoramento e avaliação estava previsto no desenho do programa desde seu início, embora, ao longo dos anos, tenha sofrido alterações processuais e descontinuidades, como a não renovação do contrato com a UFMG, em agosto de 2019, que inviabilizou a continuidade das ações de monitoramento e avaliação do programa.

Em relação à vigência dos convênios, de acordo com as diretrizes do programa (BRASIL, 2013a, 2016a, 2017), cada convênio tem a duração de 24 meses, sendo os 04 meses iniciais destinados à estruturação do convênio e os demais (20), ao desenvolvimento das atividades junto aos beneficiários. Estes convênios e núcleos são compostos por uma equipe de profissionais que são indicados pelo município ou contratados com recursos do próprio convênio. Os recursos humanos estão listados no Quadro 6, que inclui a quantidade e as funções a serem desenvolvidas, o perfil de formação dos profissionais, a carga horária de trabalho, a origem e o tempo de contratação.

---

<sup>29</sup> Mimboé significa o “ensinado” na língua Tupi-Guarani, origem da palavra. Mais informações sobre o Sistema de Monitoramento e Avaliação do PELC estão disponíveis em: <https://projetopstbrasil.uem.br/portal/pt-br/tutoriais-gerais/88-tutorial-mimboe-pelc-vida-saudavel>. Acesso em: 21 jan. 2019.

**Quadro 6 - Perfil de formação dos atores do PELC**

| <b>RH<br/>FUNÇÃO</b>  | <b>PERFIL FORMAÇÃO<br/>PROFISSIONAL</b>  | <b>CH<br/>SEMANAL</b> | <b>ORIGEM</b>     | <b>TEMPO<br/>ATUAÇÃO</b> |
|---|--|-----------------------|-------------------|--------------------------|
| 01 Coordenador Geral  | Curso superior no âmbito da Educação, Esporte e/ou Lazer, com experiência em gestão e/ou administração de projetos esportivos, recreativos e de lazer.   | 40 h                  | Entidade parceira | 24 meses                 |
| 01 Coordenador Pedagógico   | Curso superior da área de Educação, Educação Física, Esporte e/ou Lazer, com experiência na elaboração e supervisão de projetos pedagógicos e no desenvolvimento de ações comunitárias.  | 40 h                  | Convênio          | 22 meses                 |
| 01 Coordenador Setorial. A partir de 20 núcleos.                                | Curso superior da área de Educação, Educação Física, Esporte e/ou Lazer, com experiência no desenvolvimento de ações comunitárias, organização e supervisão de projetos.   | 40 h                  | Convênio          | 22 meses                 |
| 01 Coordenador de Núcleo  | Preferencialmente com formação superior na área de Educação, Educação Física, Esporte e/ou Lazer, com experiência no desenvolvimento de ações comunitárias, organização e supervisão de projetos.  | 40 h                  | Convênio          | 21 meses                 |
| 06 ou 03 Agentes Sociais de Esporte e de Lazer – Núcleos PELC ou Vida Saudável. | Professores de Educação Física, educadores populares, líderes comunitários que já desenvolvem atividades recreativas, de lazer, artísticas e culturais na comunidade e, ainda, demais profissionais de áreas afins ao lazer e envolvidos diretamente com a execução do Programa. | 20 h                  | Convênio          | 21 meses                 |
| Interlocutor SICONV   | Profissional da área administrativa apto a tratar com a área técnica sobre os procedimentos e as demandas que se apresentem durante a execução do convênio. Obrigatoriamente com o perfil de “fiscal do conveniente” e “gestor de convênio”.                                     | -                     | Entidade parceira | 24 meses                 |

Fonte: BRASIL, 2016a.

Nesse quadro, é possível identificar a multiplicidade de atores e papéis que compõem as equipes executoras do PELC. Apesar da concentração de profissionais com formação na área de Educação e Educação Física, ao analisar o perfil de formação, é possível identificar possibilidades de interdisciplinaridade na composição das equipes, a partir da variedade de saberes e competências requeridas nas diversas funções, explicitadas nas demandas de experiências com gestão e administração; elaboração e supervisão de projetos, ação comunitária, gestão de convênios.

Destaco a diversidade de papéis sociais que são requeridos na execução do programa em cada convênio: coordenadores, supervisores, educadores populares, líderes comunitários, fiscal, gestor. Por isso, é importante considerar que todas as funções profissionais e papéis sociais exercidos no contexto de execução são fundamentais para sua realização, assim como o

processo formativo que dentre outros objetivos, deve promover o entendimento das diretrizes, princípios e objetivos do programa.

Para Souza *et al.* (2010), o avanço da política pública de lazer depende da superação de seu *status*, no sentido de passar de uma política de governo para uma política de estado. Este processo é favorecido pelo desenvolvimento de ações educativas, pois elas são capazes de gerar a autonomia dos sujeitos que se relacionam com as práticas de esporte e lazer, seja como beneficiários, agentes ou gestores.

A ideia de avanço da política é reforçada, tendo em vista que o extinto Ministério do Esporte, desde a criação do PELC, assumiu o desafio de desenvolver uma política pública com fins formativos, que se torna social ao se comprometer com a democratização do acesso ao esporte e ao lazer, criando possibilidades de inclusão social. Possibilidades estas que são geradas quando o PELC engendra ações para priorizar o atendimento às minorias e aos segmentos sociais menos favorecidos do ponto de vista sócio econômico e cultural, o que é possível através do processo formativo.

A formação é um eixo estruturante do PELC para a sua efetivação como uma política pública e social de lazer e esporte recreativo. Trata-se da formação continuada dos agentes sociais, elemento central do programa, pois se constitui como eixo norteador das ações e ferramenta de organização do trabalho pedagógico.

Para atender ao objetivo central da política pública de esporte e lazer, o programa potencializa ações estruturantes que qualifiquem sua execução, tanto do ponto de vista técnico administrativo, quanto da ação em si, no sentido de construir, junto à população beneficiada, uma relação autônoma, crítica e protagonista no campo do lazer. Para tanto, o programa adota como princípio a gestão participativa, cuja centralidade, do ponto de vista político, está na descentralização das ações do poder executivo e no fortalecimento da voz e poder da sociedade. No caso do PELC, a gestão participativa tem sua centralidade no fortalecimento dos beneficiários e agentes sociais envolvidos com o Programa, considerando “que a mobilização social pode promover um sentimento de apropriação das ações e dos equipamentos públicos pelas comunidades, fortalecendo também o sentimento de pertencimento e posse do território onde vivem” (UNGHERI, 2019, p. 48) .

Além disso, a formação pode contribuir para a capacitação de lideranças e grupos para que exerçam a elaboração e a gestão de programas e projetos sociais no campo do esporte e lazer, conduzindo processos de demanda e pressão junto ao poder público na definição de investimentos. Portanto, desenvolve-se um processo de formação de agentes e gestores sociais por meio da gestão participativa, onde busca-se garantir o reconhecimento e a construção de

saberes no processo. Isto demonstra o potencial de conscientização e mobilização do PELC em relação ao lazer como direito social. Além disso, o processo de formação poderia potencializar os caminhos de efetivação do lazer como direito dos sujeitos envolvidos, reforçando sua identidade de cidadãos de direito, com vistas à continuidade e ao avanço das ações por eles desenvolvidas.

Com base neste princípio, a SNELIS atuava com as ações de formação para todos os envolvidos na execução do Programa nos núcleos (agentes sociais, coordenadores, gestores e representantes da entidade de controle social). Tal processo foi estruturado tendo em vista a oferta de atividades e ações distintas, porém articuladas e complementares entre si, o que era fundamental para o desenvolvimento do programa como política de estado.

Ressalto que o processo de formação do PELC foi construído ao longo dos anos de sua existência, buscando adequação e aprimoramento diante dos desafios de sua execução, sobretudo no que diz respeito ao desafio de colocar em prática os princípios teórico-metodológicos propostos. Atentos a esta questão, em agosto de 2010, gestores do então Ministério do Esporte firmaram parceria com UFMG, por meio da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), para o desenvolvimento do sistema de formação do PELC. Esta parceria desenvolveu-se ao longo de cerca de 10 anos, sendo o processo encerrado pelo Governo Federal em agosto de 2019. A formação presencial, realizada desde o início do Programa, era desenvolvida pelos formadores, *in loco* e em módulos. Os formadores são profissionais com experiência e conhecimento na área de políticas públicas de esporte e lazer e que atuam junto aos parceiros desenvolvendo as ações de formação de agentes sociais e gestores.

Para construir, junto à população atendida pelo Programa, uma relação autônoma, crítica e protagonista no campo do Lazer, o PELC considera todas as suas ações como parte do processo pedagógico, que é iniciado a partir da elaboração do projeto e encerrado na prestação de contas. Buscando coerência com estes propósitos, as formações foram baseadas em estudos da realidade local, planejamento e organização do projeto pedagógico dos núcleos e discussão política e social dos conceitos estruturantes do programa. Previamente, ainda, o trato do conhecimento das diretrizes do Plano Nacional de Esporte e Lazer (PNEL) e os princípios e diretrizes pedagógicas do programa.

Assim, o sistema de formação do PELC foi estruturado em duas ações: a formação presencial, que incluía a formação em serviço,<sup>30</sup> e a formação a distância, em formato EAD. A formação presencial do PELC foi o formato realizado desde a sua implantação, em 2004.

Conforme demonstrado no Quadro 7, a formação presencial era composta por várias atividades/módulos, distribuídos ao longo do período de vigência dos convênios: Módulos Introdutórios I e II; Módulo de Aprofundamento que, a partir de 2014, previam a participação nos Cursos EaD PELC como uma das atividades possíveis e os Módulos de Avaliação I e II.

**Quadro 7** - Estrutura da formação presencial do PELC

| ANO               | VIGÊNCIA | ETAPAS DAS FORMAÇÕES | CARGA HORÁRIA | PERÍODO DE REALIZAÇÃO DENTRO DO CONVÊNIO  |
|-------------------|----------|----------------------|---------------|---|
| 2004<br>a<br>2010 | 12 meses | Introdutório         | 32 h          | Até o 2º Mês de estruturação  |
|                   |          | Aprofundamento       | 4 h           | Semanal – coordenador do núcleo   |
|                   |          | Avaliação            | 32 h          | 12º mês do convênio   |
| 2011              | 14 meses | Introdutório         | 32 h          | Até o 2º Mês de estruturação  |
|                   |          | Aprofundamento       | 4 h           | Semanal – coordenador do núcleo   |
|                   |          | Avaliação – AV1      | 16 h          | 6º mês convênio   |
|                   |          | Avaliação - AV2      | 16h           | 2 últimos meses do convênio   |
| 2012              | 18 meses | Introdutório         | 32 h          | Até o 4º Mês de estruturação  |
|                   |          | Aprofundamento       | 4 h           | Semanal – coordenador do núcleo   |
|                   |          | Avaliação – AV1      | 16 h          | 8º mês do convênio  |
|                   |          | Avaliação - AV2      | 16h           | 2 últimos meses do convênio   |
| 2013<br>a<br>2016 | 24 meses | Introdutório - INT.1 | 24 h          | Até 4º mês estruturação   |
|                   |          | Introdutório - INT.2 | 24 h          | Até 6º mês do convênio  |
|                   |          | Aprofundamento       | 04 h          | Semanal – formação em serviço   |
|                   |          | Avaliação - AV1      | 16 h          | 14º mês do convênio   |
|                   |          | Avaliação - AV2      | 16 h          | 24º mês do convênio   |
| 2016<br>a<br>2018 | 24 meses | Introdutório - INT.1 | 24 h          | até 3º mês estruturação   |
|                   |          | Introdutório - INT.2 | 24 h          | até 6º mês do convênio  |
|                   |          | Aprofundamento       | 04 h          | Semanal – formação em serviço   |
|                   |          | Curso EAD            | 15 h          | Participação em pelo menos um dos cursos em EAD disponíveis durante o convênio, e pode substituir ou ser realizada durante o tempo destinado à formação em serviço. |
|                   |          | Visita Técnica       | -             | 14º mês – Durante o programa do AV1   |
|                   |          | Avaliação – AV1      | 16 h          | 14º mês do convênio   |

Fonte: Proposta Pedagógica de Formação do PELC. Disponível em: <https://projelopstbrasil.uem.br/portal/pt-br/tutoriais-gerais/88-tutorial-mimboe-pelcvida-saudavel>. Acesso em 14 dez. 2019.

Destaco que a estruturação e distribuição dos módulos demonstram as possibilidades de intervenções e contribuições dos formadores, presencialmente e ou a distância, ao longo do

<sup>30</sup> A formação em serviço era organizada nos próprios núcleos, com a participação de coordenadores (pedagógicos e de núcleos) e dos agentes sociais. Eram realizadas por meio ações semanais (encontros, reuniões, palestras, entre outros) que serviam para estudo, troca de ideias e experiências, planejamento, organização de oficinas, avaliações processuais, entre outros. Tais atividades deviam abordar temáticas, de acordo com a necessidade dos agentes sociais no desenvolvimento das atividades no núcleo. A organização, o financiamento e a realização das formações em serviço eram de responsabilidade da entidade conveniada (BRASIL, 2017).

período de realização do convênio, intercalando momentos de orientação na condução dos processos pedagógicos e administrativos. Também era possível realizar mudanças e ou adaptações de carga horária e atividades realizadas, com o intuito de qualificar e dinamizar a formação presencial.

Segundo Capi (2016), as mudanças estruturais ocorridas no processo de formação presencial são fruto das atividades de acompanhamento, monitoramento e avaliação do programa, como as visitas *in loco* e a análise dos relatórios apresentados pelas entidades conveniadas e pelos formadores. Nas atividades de formação *in loco*, os formadores contribuem com os convênios por meio do mapeamento da realidade e da interação com os agentes sociais e coordenadores locais, durante as visitas pedagógicas e demais atividades dos módulos presenciais.

A descrição das ações de cada módulo está prevista nos documentos orientadores do Programa, tendo como ponto de partida os objetivos a serem alcançados em cada etapa. Objetivos estes que visavam, entre outros, a execução, planejamento e avaliação do PELC, com base no preceito democrático da participação popular, princípios, diretrizes e ações de lazer e esporte recreativo. Para tanto, os conteúdos, estratégias e metodologias de realização da formação presencial e em serviço estão descritas nas diretrizes nacionais do Programa (BRASIL, 2016a, 2017). Entretanto, esses conteúdos e estratégias precisavam ser adaptados e reorganizados de acordo com as realidades e condições efetivas de aplicação em cada convênio. Assim, durante a realização dos módulos introdutórios e atividades presenciais, os formadores reforçavam as orientações das diretrizes e incentivavam os grupos a trabalharem com temáticas que afloravam no cotidiano do núcleo. Os temas emergiam das próprias dificuldades e dos dilemas encontrados no campo de atuação, buscando a necessária contextualização dos saberes e práticas construídos pelos agentes sociais.

Quanto aos módulos de aprofundamento e à formação em serviço, sua principal característica era a frequência contínua de realização, pois deveriam acontecer semanalmente e durante todo o período do convênio, em encontros de estudos, reuniões, troca de experiências, planejamento, entre outras, podendo acontecer entre um ou mais núcleos. Sua realização era de responsabilidade da entidade conveniada, por meio da ação dos coordenadores de núcleos.

Neste contexto, vale destacar a importância da participação do coordenador geral e dos coordenadores de núcleo no planejamento e na realização deste módulo, pois a realização de reuniões semanais, que alternem planejamento das atividades, troca de experiências e aprofundamento de temas relacionados à execução, deveriam ser considerada por todos como ação prioritária e, por isso, prevista na grade horária das atividades do núcleo.



Entretanto, Pintos (2017), ao investigar as experiências em monitoramento e avaliação do PELC, identificou processos de funcionamento que necessitam de qualificação. Segundo a autora, após avaliações do programa via sistema Mimboé, alguns gargalos foram identificados, entre eles a formação em serviço, pois, nem sempre, eram realizadas em conformidade com o que previsto e planejado no sistema de formação. Segundo a autora, isto pode estar relacionado às diferentes visões sobre a formação em serviço entre gestores/formadores e educadores sociais.

Pintos e Isayama (2016) afirmam que, para os gestores/formadores, esse modelo de formação é um espaço fundamental para que os educadores sociais reflitam sobre sua própria prática, a partir de diálogos e produção de conhecimentos sobre o lazer e o esporte. Por outro lado, na visão dos educadores sociais, a formação em serviço não passa de um momento de tomada de decisões administrativas, resolução de problemas do cotidiano do núcleo e organização de eventos. Considerando que a formação em serviço acontece a partir da mobilização das coordenações locais e dos educadores sociais, é provável que as mesmas aconteçam a partir do entendimento deles, não atingindo o objetivo de qualificar a prática por meio da troca de experiências e construção de saberes sobre o esporte recreativo e o lazer. Essa é uma questão que evidencia a necessidade de avaliação e revisão constante da proposta didático-metodológica de formação do PELC, no sentido de promover o enfrentamento dos limites e expectativas da formação continuada.

Em relação à formação a distância, os cursos EaD PELC,<sup>31</sup> apresentavam-se como possibilidade de atividade nos módulos de aprofundamento. Os coordenadores de núcleo tinham papel fundamental na divulgação, incentivo e mobilização da equipe para participação nesses cursos, pois, eram eles que estavam em contato permanente com os agentes e conheciam a rotina e condições objetivas de acesso aos mesmos.

A formação a distância foi instituída no PELC em 2014 e está descrita nas diretrizes como ferramenta efetiva de educação permanente em esporte e lazer. Ela organizou-se em cursos de curta duração, com 30 horas (45 dias) ou 15 horas (30 dias), por meio dos quais são tratados os conceitos estruturantes e as metodologias de execução do Programa (BRASIL,

---

<sup>31</sup> A modalidade EAD é caracterizada por cursos livres, não regulamentados por órgão educacional e oferecidos para todos os tipos de público, estando vinculados a uma instituição de ensino ou não. Os cursos livres podem ser cursos corporativos ou institucionais que, da mesma forma, não são regulamentados e, em geral, são utilizados para capacitação profissional ou formação continuada de pessoas ligadas àquelas instituições (ASSUMPÇÃO, 2016). Santos e Sherre (2012) acrescentam que os cursos do tipo “livre” têm ajudado a difundir a EaD, principalmente através de qualificações não formais, ou não escolares, possibilitando a ampliação do acesso à educação. O Censo EaD 2016 registrou a existência de 2,96 milhões de alunos matriculados em cursos livres a distância e, desses 27% pertencentes à faixa etária entre 31 e 40 anos, o que vem demonstrar a importância da EaD como opção para atender demandas específicas de um público profissional em busca de educação continuada.

2016). Tem como principal objetivo ampliar o acesso dos agentes sociais ao processo formativo e representa mais uma estratégia pedagógica que atende às demandas de formação do programa, com possibilidade de aplicação em larga escala (AMARAL, 2016).

Para Amaral (2016), foi necessário o desenvolvimento de alternativas facilitadoras de uma aprendizagem colaborativa, realizadas através de redes de aprendizado online, em forma de comunidades colaborativas, que possibilitam um ambiente de reflexão e tomada de consciência da experiência profissional. As redes de aprendizado online representam um espaço que possibilita a ressignificação acerca dos saberes conceituais, práticos e identitários dos agentes sociais do PELC, alinhados aos princípios e às diretrizes metodológicas do programa.

Por outro lado, os recursos tecnológicos, por si só, não constroem uma rede de aprendizagem colaborativa. O apoio pedagógico, através de uma equipe de formadores/tutores atuando em sinergia foi imprescindível para o sucesso do processo que, desde o início do programa, foi construído coletivamente. Assim, nos cursos EaD/PELC, foram discutidos conceitos, estudos e metodologias relacionadas ao lazer e ao esporte recreativo; os princípios e as diretrizes do PELC, além de referenciais pedagógicos necessários às reflexões sobre as políticas públicas e a gestão participativa em temáticas diversificadas, como gestão participativa do PELC; princípios teórico-metodológicos; diagnóstico da realidade; avaliação; esporte, lazer e saúde; esporte recreativo e de lazer; financiamento do esporte e do lazer; elaboração de projetos; dentre outros.

Ao constatar a necessidade de outras temáticas que fazem parte do cotidiano das ações nos núcleos do PELC, novos cursos foram desenvolvidos e disponibilizados aos agentes sociais, com temáticas diversas: gestão de espaços de esporte e lazer; esporte, lazer e adultos; esporte, lazer e idosos; esporte, lazer e juventude; dança, educação física e lazer; esporte, lazer e memória; futebol, esporte e lazer; esporte, lazer e povos indígenas; lutas, esporte e lazer. Essas possibilidades foram desenvolvidas com regularidade e agregadas ao programa de formação em políticas sociais do PELC.

Contudo, um dos desafios do processo formativo do PELC foi contribuir na preparação de agentes sociais capazes de tomar decisões, tendo em vista a necessidade de uma construção participativa e contextualizada na realidade local. Para tanto, era fundamental que o agente social exercesse sua autonomia na construção de caminhos de avaliação, sistematização e atuação democrática, comprometido com uma liderança dialogada e o com o bem-estar da comunidade onde atua e da qual, muitas vezes, pertence. Amaral (2016) observa que são muitas as responsabilidades e exigências previstas para a atuação profissional dos agentes sociais do PELC, portanto o referencial teórico-pedagógico dos cursos de formação a distância deveria ser

não somente consistente, mas interativo, para provocar as reflexões e experiências necessárias à atuação desses profissionais.

Assim, a metodologia de formação continuada, que contempla formações presenciais e a distância, pretendia intervir no trabalho realizado nos núcleos do programa, levando em conta os desafios presentes na proposição de formação dos agentes sociais, adequando conteúdos e estratégias, a fim de respeitar as diferenças regionais entre os núcleos. Esta forma de pensar o processo de formação foi fundamental quando consideramos que

Todo conhecimento está marcado geo-historicamente, reforçando valores condizentes com as peculiaridades locais do contexto em que é produzido. Dessa forma, o processo de produção de conhecimento envolve representações da realidade que são influenciadas por diversos elementos: compreensões de ser humano, de sociedade e de natureza; valores, princípios éticos e morais etc. (GOMES, 2011, p. 2).

É possível afirmar que o processo formativo do PELC foi pensado e implementado com foco no agente social de esporte e lazer e preocupação em relação ao contexto de sua atuação profissional. Ressalto que, mesmo reconhecendo que o programa se orienta por um projeto de sociedade mais igualitária, democrática, livre e que propõe a formação crítica dos cidadãos, é necessário estarmos atentos aos modelos vigentes de lazer e sociedade, suas práticas, indicações, limites e possibilidades, como uma estratégia fundamental para a superação da desigualdade social ou da reprodução da mesma. É preciso considerar ainda, que o PELC como espaço social, tem representações diversas e, por este motivo, pode ser instrumento de inclusão ou de exclusão, democrático ou não, espaço de superação ou reprodução das contradições sociais.

Por outro lado, concordo com Ungheri (2019), para quem a formação com foco na gestão participativa configura-se como espaço de formação política, onde os sujeitos envolvidos têm oportunidade de debater sobre suas concepções, construindo saberes que vão orientar a resolução de conflitos entre os cidadãos. Além disso, esse tipo de encontro pode orientar as tomadas de decisão públicas na elaboração e continuidade do programa, considerando a compreensão de que o lazer faz parte de uma política pública e social e, por isso, seu valor não está em si, mas na própria sociedade.

É nesse contexto que o lazer assume o caráter específico do espaço e ou instituição onde está sendo desenvolvido e, portanto, é produto desse espaço, estando imbricado nas diversas facetas da cultura desses locais. Por isso, é fundamental considerar a experiência humana como experiência cultural. Nesse sentido, o PELC reconhece o lazer como experiência, como oportunidade de dar visibilidade e poder aos traços culturais específicos de cada comunidade,

legitimando a tão sonhada cidadania ou, em outras palavras, o exercício cidadão do lazer naquele contexto.

### **3.4 Caracterização do município e do PELC de Sete Lagoas**

Fundada em 30 de novembro de 1880, Sete Lagoas uma população estimada de 241.835 habitantes, predominantemente urbana (97,6%) com uma área da unidade territorial de 536,644km<sup>2</sup> (BRASIL. IBGE, 2020). O município de Sete Lagoas situa-se na região central do estado de Minas Gerais, aproximadamente a 70 quilômetros da capital, Belo Horizonte.

No âmbito da formação administrativa, o distrito foi criado com a denominação de Sete Lagoas, pela Lei Provincial n.º 211, de 07-04-1841, subordinado ao município de Santa Luzia do Rio das Velhas (mais tarde Santa Luzia). A cidade foi elevada à categoria de vila com a denominação de Sete Lagoas, somente em 1867, ao ser desmembrada de Santa Luzia do Rio das Velhas, adquirindo assim a condição de cidade com a denominação de Sete Lagoas, pela Lei Provincial n.º 2.672, de 30-11-1880 (SETE LAGOAS, 2010).

Atualmente, o município é classificado como “Capital Regional C - Integrante do Arranjo Populacional de Sete Lagoas/MG”, cuja região de influência é o arranjo populacional de Belo Horizonte/MG, que por sua vez é classificada como MetrÓpole (1C) junto ao IBGE.

Economicamente, a cidade se destaca pela exploração do ferro-gusa, com usinas que arrecadam uma grande parcela de seu faturamento. Ao todo são 23 empresas siderúrgicas. Dentre as atividades econômicas do município estão: indústrias de cerâmica, têxtil, de calcinação, de agricultura, exploração de ardósia, pecuária, autopeças. A história de Sete Lagoas (2018, p.11), relata também que “ela ocupa o 8º lugar na lista das cidades exportadoras de Minas Gerais em 2007, e ficou em 29º lugar, acima da média nacional, no Ranking dos 300 municípios mais dinâmicos, a atrair investimentos, melhorando a oferta de emprego e a qualidade de vida de seus habitantes”. Uma outra estrutura que colabora com a geração de emprego e renda é o shopping Sete Lagoas, com cerca de 140 operações diferentes, sendo 4 âncoras, 6 megalojas, um cinema com 4 salas (1 em 3D), uma praça de alimentação com capacidade de 540 lugares e estacionamento para 1.300 carros

Por outro lado, em 2018, o salário médio mensal da população de Sete Lagoas era de 2.4 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 26.7%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 68º e 73º de 853 municípios, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até

meio salário-mínimo por pessoa, tinha 32.1% da população nessas condições, o que caracteriza uma população de baixa renda.

No âmbito da educação formal, ainda com base nos dados do IBGE no ano de 2015, a taxa de escolarização na faixa etária entre 6 e 14 anos de idade era de 98,6 %. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) em 2017 era de 6,4 e dos anos finais de 4,4. No que se refere a oferta a universidade e faculdades o município dispõe de 17 instituições de ensino superior, sendo (2) duas públicas e (15) quinze privadas. Dessas (4) oferecem cursos no campo da Educação Física e do Lazer, em níveis de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância.

No que se refere a saúde, a taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 12.14 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.2 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, Sete Lagoas fica nas posições 390º e 566º, respectivamente, considerando os 853 municípios. Entre as informações relacionados ao território e ambiente do município de Sete Lagoas o IBGE, (2015) destaca que 93.9% dos domicílios apresentam-se com esgotamento sanitário adequado, 71.6% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 8.7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

Hospitaleira como uma cidade do interior e ao mesmo tempo agitada como uma metrópole, Sete Lagoas é considerada como um importante polo econômico da região central do estado atraindo grandes indústrias e diversificando cada vez mais sua economia, também relacionada ao turismo e comércio. No aspecto turístico, Sete Lagoas é conhecida como a terra das lagoas encantadas, contando com diversas belezas naturais, como as famosas lagoas que dão o nome à cidade. Além disso possui uma infraestrutura completa de hotéis, pousadas e restaurantes, e de acordo com a prefeitura, trata-se de uma cidade que valoriza sua cultura, sua história e, principalmente, sua gente. (HISTÓRIA DE SETE LAGOAS, 2018).

Neste contexto as lagoas são espaços múltiplos que contemplam várias atividades de lazer para a população como: bares, restaurantes, feiras de artesanato, exposições, festivais de arte e cultura, atividades físicas esportivas, entre outros. As lagoas também proporcionam a organização de espaços públicos ideal para realizar as ações, projetos e programas de saúde, educação, esporte e lazer desenvolvidas pelo poder público para a população. Sobre a infraestrutura esportiva e de lazer a cidade conta com e equipamentos públicos como, campos de futebol, estádio municipal, ginásio poliesportivo, estruturas de lazer e esportes organizadas a partir de patrimônios naturais como Gruta Rei do Mato, Lagoa Paulino, Serra de Santa Helena ou Serrinha, ponto do voo-livre-, Parque Náutico da Boa Vista, entre outros . Além disso, o

município de Sete Lagoas oferece espaços de arte, cultura e lazer , com destaque para o Centro Cultural Nhô Quim Drumond, o monumento CAT JK, Museu Ferroviário e Museu Histórico Municipal.

Nesse conjunto de espaços e equipamentos, em 2019, eram realizados eventos esportivos, de lazer e cultura, além das atividades relacionadas aos programas e projetos oferecidos pelo município, a saber:

- Os Jogos Estudantis de Sete Lagoas – JESEL, uma competição voltada para estudantes da rede municipal, estadual, privada com intenção de integração, socialização, e lazer para estudantes.
- Os campeonatos de futebol (Copa Futuro, Copa De Veterano, Copa Dos Servidores e Copão) realizados não só para que os atletas possam ter acesso ao esporte de forma lúdica, como também proporcionar à população a prática do esporte, a integração, socialização e lazer.
- As Escolinhas de Esportes, eram ofertadas para o acesso de atletas a treinos de diversas modalidades, como basquete, futebol, vôlei e futevôlei. O objetivo do projeto era incentivar a prática de esportes.
- Os Eventos Esportivos de lazer, caracterizados por (Passeio Ciclístico, Comemorações do Dia das Mães, Dia dos Pais, Dias das Crianças e Caravana do Lazer) realizados para proporcionar a população a prática de esporte, a integração, socialização e lazer.
- O Programa Mexa-se “ Saúde em Movimento” instituído através da LEI 8522 DE 16 DE DEZEMBRO DE 2015, visava mobilizar a comunidade para melhorar suas condições de vida e saúde, utilizando-se de profissionais especializados em Educação Física (educadores físicos) e da estrutura do município, destinadas à prevenção e controle de “Doenças e Agravos Não Transmissíveis” – DANT, com o objetivo de resgatar valores humanos do respeito, companheirismo, solidariedade, civismo e gentileza, entre outros.

Em relação aos projetos e programas de esporte, lazer e eventos citados anteriormente, vale ressaltar que, a cada gestão política, novos nomes e formas de organização das atividades podem ser implementados, mas, em essência, pouco se modifica em relação ao trabalho final junto à comunidade.

O município de Sete Lagos desenvolveu sua primeira experiência com o PELC, ao elaborar e se inscrever no Edital/2015 do então Ministério do Esporte a implantação do PELC, na modalidade PELC “Urbano”. Nesse convênio, foram pactuados dez núcleos de atividade com três subnúcleos e, no processo de definição dos núcleos, optou-se pela execução nos próprios centros esportivos do município. Essa escolha teve por principal objetivo utilizar a tecnologia do PELC para ressignificar os espaços públicos da cidade, tradicionalmente vinculados às práticas esportivas coletivas, com grande ênfase na história do desporto de alto rendimento da cidade. A proposta de trabalho foi enviada conforme as diretrizes estabelecidas no Edital de 2015, porém, o convênio foi assinado em dezembro de 2017 e o início efetivo das atividades nos núcleos se deu em janeiro de 2018.

No decorrer de 2018, foram realizados ajustes na proposta de trabalho, abertura de editais e processos de contratação de agentes sociais com o perfil para atuar com programas de esporte recreativo, bem como a realização dos módulos iniciais de formação, promovidos pela UFMG em parceria com o extinto Ministério do Esporte. Outro importante processo foi a constituição de um conselho gestor, envolvendo os centros esportivos e profissionais do município, representantes e líderes das comunidades onde se localizavam os núcleos, além de profissionais envolvidos na gestão do programa e vinculados ao quadro permanente da Secretaria de Esportes do município de Sete Lagoas. Nesse interim, também foram realizadas ações de divulgação do programa nas comunidades locais e mídias, cadastro e inscrição de beneficiários; e aquisição de materiais e serviços destinados ao programa.

Para o desenvolvimento das ações PELC, e por meio do convênio, o município de Sete Lagoas contou com uma equipe de trabalho por núcleo composta por um coordenador e seis agentes sociais. A organização dos agentes sociais em cada um dos núcleos buscou contemplar os diferentes interesses culturais do lazer. Essas equipes tinham como atribuições o planejamento e desenvolvimento de ações, oficinas e eventos de lazer, pautados nos princípios norteadores do programa. Assim, o PELC de Sete Lagoas desenvolvia atividades e práticas de recreação, esportivas, artísticas, relacionadas a dança, artes marciais, capoeira, ritmos, artesanato, leitura e teatro. O processo seletivo para a contratação dessa equipe, para atuar especificamente no PELC, priorizava profissionais e acadêmicos de Educação Física para atuar nas diversas práticas corporais e esportivas, além de profissionais com experiência nas práticas culturais para as quais o profissional se candidatava.

O PELC de Sete Lagoas foi apresentado a população com a finalidade desenvolver uma proposta de política pública social que atenda às necessidades de esporte recreativo e de lazer da população. Considerando que o PELC, em sua essência, de proporcionar a prática de

atividades físicas, culturais e de lazer, para todas as faixas etárias e as pessoas portadoras de deficiência. Assim, o PELC de Sete Lagoas iniciou suas atividades com 10 núcleos de esporte recreativo e de lazer, definidos segundo critérios que objetivaram aumentar a abrangência das atividades e maior acesso ao lazer a todas as regiões da cidade. Desta forma, os núcleos se localizavam em regiões urbanas e em diferentes pontos da cidade:

- 1) CEU das Artes – Jardim dos Pequis
- 2) Parque Náutico – Boa Vista
- 3) Associação da Prefeitura – Boa Vista
- 4) Escola Técnica (Fumep) – Indústrias
- 5) Campo do Serrinha – Carmo
- 6) Campo do Eucalipal (Sub Núcleo E.E. Zico Paiva) – Boa Vista
- 7) Próximo Passo – Cidade de Deus
- 8) Cramam – Montreal
- 9) E.M. Dalva Ferreira Diniz – Bernardo Valadares
- 10) Prédio do Arara – Orozimbo Macedo

Em Sete Lagoas o PELC disponibilizava grande diversidade de oficinas e práticas culturais de lazer, que diferenciavam nos núcleos conforme a cultura local, interesse/ demanda da comunidade e as condições de infraestrutura como: oficinas de dança, jogos cognitivos, salas de leitura, ginásticas, artesanato, vôlei, futsal, oficinas de música e canto, goalbool, futebol de campo, teatro, balé, basquete, jiu-jítsu entre outros.

Para além da estrutura e organização dos núcleos, durante minhas visitas de planejamento do trabalho de campo e de reconhecimento do convênio, observei a sensibilização da coordenação (geral, pedagógica e dos núcleos) adquiridas partir da experiência de implantação do PELC, em relação aos aprendizados e benefícios que ele estava proporcionando a população. Entre eles, a busca de alternativas para ampliar a proposta de ação dos programas de esporte recreativo e lazer desenvolvidos pelo município. A equipe gestora do PELC de Sete Lagoas, ao dialogarem com os princípios do PELC em suas práticas cotidianas, vislumbraram a continuidade do programa (municipalização) ainda que de forma reduzida, mas, como referência para a política pública do município e como atrativo para a iniciativa privada investir no programa.

Não foi possível observar os impactos do convênio na gestão municipal, pois, além de não ser o foco dessa pesquisa, as coordenações locais do PELC Sete Lagoas, engajadas com suas equipes e nos núcleos de atendimento, estavam em fase de avaliação final do convênio. Empenhados (as) na elaboração dos relatórios e propostas a serem encaminhadas aos gestores



do município. Entretanto, ficou evidente que este grupo estava sensível e imprimindo esforços para evidenciar naquele contexto, as peculiaridades de execução do PELC junto à comunidade que pudessem determinar o interesse e escolha do poder público pela continuidade do programa.

Além da expertise adquirida ao seguirem as diretrizes do Programa, e ao desenvolverem seus processos de implantação, execução e avaliação, enfrentaram diferentes realidades, desafios e potencialidades do município. Assim, conheciam e consideravam, como parte importante das diretrizes do PELC, além dos processos pedagógicos, a municipalização e o respeito à diversidade local. Tais conhecimentos permitiram e estimularam a elaboração de uma variedade de proposições que poderiam ser apresentadas e executadas ao município (BRASIL, 2017).

Outro aspecto que marcou o programa em Sete Lagoas diz respeito à implantação e ao desenvolvimento das atividades nos núcleos de esporte e lazer, onde o processo de escolha dos locais, foram estratégicos. Permitiram ampliar a abrangência e o fortalecimento de programas já existentes no município. O PELC de Sete Lagoas tinha a proposta inicial de ser realizado nos espaços e estruturadas da prefeitura, como parques, campos de futebol e na sede da então Secretaria de Esportes e Lazer, localizada na Lagoa da Boa Vista.

Entretanto, os núcleos foram descentralizados e por consequência ampliou-se as possibilidades de atender a diversidade de interesses e condições de acesso dos benefícios, ao serem implantados também em escolas municipais e centros comunitários, localizados em bairros com maior vulnerabilidade social, com histórico de violência acentuada, entre outras questões de cunho local. A atuação do PELC nesses espaços acabou priorizando o atendimento a um público diversificado, com características intergeracionais, possibilitando a participação de pessoas de todas as idades. Esse é um ponto que diferenciou o PELC dos demais programas e ações da Secretaria de Esportes do município, visto que, nos demais oferecidos havia direcionamento de públicos e idades, com classificação por faixa etária como critério para participação nas atividades esportivas e de lazer.

Essa decisão se fundamentou tanto na possibilidade de ampliar o atendimento quanto na possibilidade de aproveitar a tecnologia social do PELC, através das suas diretrizes e princípios, para construir um novo conceito de política pública de esporte e lazer no município. Além disso o convênio, sob a gestão de uma equipe de profissionais aderentes as diretrizes do programa, também se destacava na organização, execução e nível de participações em todas as ações formativas do PELC (formação presencial, cursos EAD e formação em serviço), realizando as ações de responsabilidade do município, garantindo a participação efetiva de todos

os agentes sociais e coordenadores envolvidos no desenvolvimento do PELC no município, além de estarem presentes nos encontros e momentos formativos realizados pela UFMG/ME.

Cabe ressaltar que a escolha do convênio para o estudo de caso não foi motivado apenas pela proximidade geográfica do município, mas, principalmente, ao fato de que tal convênio, por meio da equipe de coordenadores (as) locais e agentes sociais se tornou referência de processos de mobilização das comunidades; processos administrativos e organizacionais eficientes, foco nas realidades locais e principalmente na atenção e desenvolvimento dos processos formativos onde contavam com a presença maciça de coordenadores, conselheiros e agentes sociais, ou seja, um modelo de para os demais convênios.

#### 4 O PERFIL PROFISSIONAL DOS OS AGENTES SOCIAIS DO PELC

Com o intuito de conhecer o perfil dos sujeitos dessa pesquisa, optei por utilizar os dados de formulários de inscrição dos alunos dos cursos EAD/CAED/PELC. A opção por essa estratégia se deu em função da dificuldade de coletar os dados de agentes sociais através do contato direto com o Ministério ou com os convênios. Identifiquei, inicialmente, que nem o Ministério teria dados mais organizados sobre esses sujeitos. O diálogo com cada convênio, por sua vez, poderia não trazer um volume de dados que pudesse qualificar a discussão.

De posse desses dados, analisei o perfil de agentes dos convênios de Minas Gerais, tendo em vista a opção por trabalhar com convênios deste estado da federação. Na análise, procurei identificar e descrever características socioeconômicas, de formação e de atuação profissional dos agentes sociais participantes dos cursos EAD/CAED/PELC. Essa discussão contribuiu com a análise da construção de saberes sobre o lazer dos agentes sociais em estudo, pois compreendo o perfil profissional como um somatório de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas por um sujeito para subsidiar sua atuação profissional.

Ressalto que a discussão sobre perfil profissional no campo do lazer é diversa e, ao mesmo tempo, incipiente. Foi possível encontrar poucos estudos acadêmicos que se dedicaram a analisar e/ou discutir o perfil formativo e profissional no campo do lazer e estes trataram de diferentes grupos e contextos de intervenção profissional. Por isso, ao trazer estudos como os de Arruda (2018), Vitória *et al.* (2012), Pina (2012) e Delgado (2005) não objetivei fazer comparações ou obter referenciais de análises de perfil profissional do campo do lazer, mas trazer para a discussão elementos comuns de estudos de perfil que estão implicados na caracterização e delineamento dos sujeitos aqui estudados.

As questões e informações que foram consideradas a partir da análise dos formulários de inscrição nos cursos, bem como a forma como foram utilizados, ora como filtro para selecionar e diferenciar os agentes sociais do PELC dos convênios de Minas Gerais, ora dados de análise do perfil, estão destacadas no Quadro 8.

Com as planilhas por entradas que continham os dados descritos no Quadro 8, identifiquei e selecionei os sujeitos participantes. Apliquei nos filtros as seguintes variáveis: Estado = Minas Gerais; Vínculo com o Programa = PELC; Função = “Agente social”, “Estagiário (a)” e “Monitor (a) de Oficinas”. A partir desses filtros, encontrei 93 sujeitos, sendo três (3) estagiários (as), três (3) monitores de oficinas e 87 agentes sociais. Todavia, independente dessa variável (função) todos os selecionados foram considerados e nomeados na análise e são referenciados ao longo do texto como agentes sociais do PELC.

**Quadro 8** - Itens do formulário de inscrição dos cursos EAD/CAED/PELC

| <b>INFORMAÇÃO / QUESTÃO DO FORMULÁRIO</b>  | <b>FORMA DE REGISTRO DAS RESPOSTAS</b>   | <b>UTILIZAÇÃO: FILTRO OU DADO PERFIL</b> |
|--|--|--|
| Curso EAD PELC – Nº entrada  | Campo automático, conforme inscrição no curso/entrada  | Filtro                                   |
| Nome Completo  | Campo aberto   | Filtro contato                           |
| Estado   | Campo aberto   | Filtro                                   |
| Município  | Campo aberto   | Dado perfil                              |
| E-mail   | Campo aberto   | Filtro contato                           |
| Sexo   | Campo fechado – Masculino ou Feminino  | Dado perfil                              |
| Faixa Etária-Data Nasc   | Campo aberto – data nascimento<br>As datas foram transformadas em idade e tratadas por faixas etárias:<br>De 18 a 24 anos; de 25 a 31anos; de 32 a 37 anos; de 38 a 43 anos; de 44 a 50 ano; de 51 acima; não sabe ou não respondeu. | Dado perfil                              |
| Cor/Raça   | Amarelo, Branco, Indígena, Pardo, Preto, Não declarante.   | Dado perfil                              |
| Renda familiar – Pergunta: Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? | Campo Fechado - 5 Faixas salariais: até 1 salário-mínimo; acima de 1 até 3 salários mínimos: acima de 3 até 6 salários mínimos: acima de 6 até 9 salários mínimos; acima de 9 até 12 salários mínimos.                               | Dado perfil                              |
| Formação – Escolaridade  | Campo Fechado – 7 Opções: Ensino Fundamental; Ensino Médio em curso; Ensino Médio completo; Ensino Superior em curso; Ensino Superior completo; Especialização; Mestrado.  | Dado perfil                              |
| Vínculo com o Programa – Pergunta: Você trabalha com o Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC?  | Campo aberto - Sim ou Não  | Filtro                                   |
| Função: Qual a função que você exerce no PELC?   | Campo aberto – Utilizado: “Agente Social”, “Estagiário (a)”, “Monitor (a)”   | Filtro                                   |
| Formação Continuada – Pergunta: Você já fez curso(s) de educação a distância em políticas sociais: PELC/VS?                                    | Campo aberto – opções: Sim ou Não  | Dado perfil                              |
| Cursos EAD realizados – Dados do sistema   | Campo fechado curso<br>Aprovação nos cursos  | Dado perfil                              |
| Atuação profissional. Pergunta: Já trabalhou/trabalha em algum programa social?  | Campo aberto – opções: Sim ou Não  | Dado perfil                              |
| Atuação profissional. Qual é a sua área de atuação profissional/profissão?   | Campo aberto   | Dado perfil                              |

Fonte: Site cursos EaD PELC . Disponível em: <http://projetos.eeffto.ufmg.br/EaDpelc/home/login/logar>. Acesso em: 14 dez. 2018.

Desta forma, os 93 agentes sociais selecionados para o estudo de perfil representam 38% do universo de 246 agentes sociais de Minas Gerais. A título de curiosidade e utilizando os mesmos parâmetros da amostragem dos convênios de Minas Gerais, o número de agentes pesquisados (93) representa 16,4% da região Sudeste e 4,8% do Brasil, considerando o total estimado de agentes da região Sudeste (564), e do Brasil (1890), todos vinculados aos convênios PELC vigentes em 2018/2019.

Conforme descrito, optei por utilizar com o formulário de inscrição dos cursos organizados pela EAD/PELC/UFMG, portanto, um instrumento que não foi pensado para esta pesquisa. Por esse motivo, apresenta limitações, pois alguns dados que poderiam ser interessantes nesta análise de perfil não foram coletados. No entanto, os dados e informações analisados foram fundamentais para a caracterização dos agentes sociais do PELC selecionados, para a construção do roteiro de entrevistas, bem como para a análise da construção de saberes dos agentes do convênio de Sete Lagoas, que será apresentada no capítulo 5.

Antes de apresentar os dados de perfil analisados, é importante reconhecer os agentes sociais a partir dos papéis a eles atribuídos, descritos nos documentos reguladores do PELC.

#### **4.1 Contextualização dos agentes sociais no PELC**

Os agentes sociais de esporte e lazer são os atores das intervenções sociais e pedagógicas do PELC, portanto são os protagonistas da elaboração e efetivação das ações junto aos beneficiários. As equipes de agentes sociais nos núcleos de atendimento do PELC podem ser compostas por gestores (as), professores (as) e estudantes de diversas licenciaturas (Educação Física, Pedagogia, História, Artes, entre outras), profissionais e/ou estudantes de diversas áreas da saúde e ciências sociais (Educação Física, Medicina, Assistência Social, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, entre outras), gestores e membros da comunidade (educadores populares, líderes comunitários, dançarinos, artistas, artesãos, atletas, entre outros), além de estudantes do ensino médio e magistério (RAMOS, 2011).

A amplitude das possibilidades é enorme, tendo em vista a composição das equipes de agentes sociais PELC provindos de diversas áreas de formação e atuação profissional, e corresponde aos múltiplos papéis e funções que lhes são atribuídos no contexto de cada núcleo. De acordo com as diretrizes nacionais do PELC (BRASIL, 2017), os agentes sociais exercem o papel de incentivar as ações comunitárias, por meio da mobilização, organização, realização e avaliação das ações educativas de lazer, compreendidas como oficinas, atividades coletivas e

individuais constituídas por conteúdos culturais do lazer, como danças, esportes, ginásticas, lutas, artes, música, dentre outros.

Assim, o agente social é aquela pessoa que faz o PELC acontecer nos núcleos de atendimento, pois é responsável pela elaboração e execução das ações planejadas junto às coordenações pedagógicas e de núcleos, pautadas no princípio da gestão participativa e de acordo com as orientações, princípios e metodologias adotadas pelo programa.

Neste contexto, destaco as funções e atribuições destinadas aos agentes sociais do PELC descritas nas diretrizes nacionais do programa:

- participar das ações de planejamento, monitoramento e avaliação das atividades sistemáticas e eventos do núcleo;
- planejar e desenvolver suas oficinas junto aos beneficiados, de acordo com a proposta pedagógica do programa;
- mobilizar a comunidade para a efetiva participação das atividades;
- inscrever e monitorar a participação nas atividades sob sua responsabilidade;
- participar dos módulos de formação continuada, da formação em serviço e, sempre que possível, de capacitações oferecidas pela SNELIS/ME;
- participar da formação a distância (EaD);
- entregar sistematicamente o levantamento das atividades desenvolvidas no núcleo e os dados solicitados pela coordenação (BRASIL, 2017, p. 18).

É importante perceber a multiplicidade de atribuições sob a responsabilidade dos agentes sociais no contexto do programa, remetendo à reflexão sobre os saberes, competências e habilidades necessárias para realização das ações do PELC. Além das atribuições descritas, em Brasil (2013a, 2016, 2017), é possível encontrar diretrizes e parâmetros ou exigências para contratação dos agentes sociais. Neste contexto, os agentes sociais do PELC devem ter conhecimentos e experiência sobre as atividades que irão desenvolver. Para os que atuarão com atividades físicas e esportivas, a sugestão é que sejam estudantes e/ou professores de Educação Física. No caso de estudantes, podem ter a função de estagiário ou agente social, orientados por um profissional ou professor de Educação Física.

Entretanto, as ações do PELC e de atuação profissional no campo da Educação Física vão além das atividades físico-esportivas. Para pensar um perfil de contratação e atribuição de funções para o agente social do PELC, é necessário considerar as atividades que eles desenvolvem. Com base nos documentos orientadores, observa-se que são desenvolvidas diversas práticas corporais presentes na cultura local, como capoeira, dança, artes plásticas, música, teatro, entre outras.

Notadamente, temos diferenciadas vivências de lazer associadas aos interesses sociais, artísticos, manuais, turísticos, intelectuais, desenvolvidas pelos agentes sociais do PELC, que exigem conhecimentos, habilidades e competências para além das técnicas de um determinado

campo de atuação profissional. Soma-se a isso o fato de que muitos dos agentes sociais, além do papel pedagógico, exercem liderança comunitária, demandando habilidades e competências de relacionamento pessoal, conhecimento da cultura popular e de gestão. Dessa forma, é importante ter profissionais e/ou estudantes da Educação Física, mas sem limitar a esse campo, e, por isso, as diretrizes do PELC consideram, também, a possibilidade de contratação de profissionais de diversas áreas de formação e atuação profissional, como visto anteriormente. O que vai definir o perfil profissional mais adequado é o contexto e as condições objetivas de implementação do Programa em cada convênio/localidade.

Nesta perspectiva, a atuação do agente de lazer, que contemple o papel político e pedagógico a eles atribuído, pode ser favorecida quando o agente social faz parte da comunidade onde o PELC acontece. Em geral, esses sujeitos podem, com mais facilidade, aderir aos processos de construção metodológica do programa, como a educação popular e os processos da gestão participativa, pois conhecem a realidade local, as tensões e contradições do contexto onde estão inseridos. Além disso, conhecem as relações de poder e saber estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nas ações do PELC, ou seja, estão aptos a desempenhar o papel de um mediador que está entre as relações sociais e as possibilidades de experiências e vivências de lazer que o programa pode proporcionar.

Isso porque a mediação, aqui, é entendida como um circuito que recodifica os sentidos sociais de determinado conteúdo cultural, onde a comunicação é um processo simultâneo e dependente das produções e formações culturais. Destaco que esse conceito de mediação cultural não tem contornos muito precisos, mas pode envolver toda a gama de relações e interseções entre os agentes sociais, a comunidade beneficiada, as instituições que executam o PELC a partir de seus prescritos e as entidades de controle social.

O desafio residente nesta forma de pensar é a necessidade envolver os elementos da linguagem informacional: emissor, receptor, canal e mensagem em contextos culturais, tendo a mediação como conceito chave, coordenador dessas manifestações. Assim, a mediação seria o pano de fundo onde as manifestações de comunicação envolveriam e direcionariam a trama cultural presente nos conteúdos culturais do lazer, desenvolvidos no PELC por meio das intervenções dos agentes sociais, consideradas também um fazer político.

Diante desse conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e estratégias de mediação cultural requerido dos agentes sociais, é inevitável pensar no papel político desempenhado por tais atores. Entre tantas possibilidades e/ou demandas para a sua ação profissional, que vão desde formas de reprodução conformistas do consumo do lazer, até experiências mais intensas de contestação e resistência, como a produção e o compartilhamento

de bens da cultura popular, é fundamental compreender o que significa, para os agentes, construir e compartilhar saberes sobre lazer em torno de determinados valores e conceitos.

Nesse ínterim, a atuação do agente social do PELC está centrada na mediação<sup>32</sup> e constitui-se na elaboração e execução das atividades, na intervenção junto aos beneficiários, na atuação individual e coletiva nos processos de planejamento e avaliação das mesmas, além da interlocução com a comunidade, com os gestores e representantes das entidades de controle social e de fiscalização. Assim, o agente social é um mediador cultural que constrói saberes sobre o lazer junto à comunidade, local em que também aprende a ser mediador.

Os agentes são mediadores a partir do momento em que detém o conhecimento do conteúdo cultural de suas intervenções e se dispõem a compartilhar esses conhecimentos, que são os meios. Na comunicação com os receptores e na interação com os “meios” (conteúdos culturais) novas formas de interação e novos saberes são produzidos.

Para tanto, é preciso que os agentes sociais de lazer tenham conhecimento global sobre as atividades do núcleo, os recursos disponíveis e as relações de poder e interesses presentes na comunidade, para além dos conhecimentos técnicos, pois atuam como mediadores na construção coletiva de ações planejadas a partir dos interesses e participação dos sujeitos envolvidos.

Considerando a multiplicidade das funções e atribuições desses sujeitos e o contexto de realização das atividades do PELC, estes profissionais devem compor um grupo de recursos humanos interdisciplinares e multiprofissionais, de variadas formações culturais, sociais e acadêmicas. Um grupo potencialmente capaz de produzir estratégias de mediação do lazer e esporte recreativo como dimensão cultural e direito social, construindo e intervindo por meio dos saberes popular, técnico e acadêmico, na qualidade da vida dos sujeitos nas comunidades que atuam, compreendendo seu papel político nesta mediação.

Para analisar o perfil do agente social em estudo, é fundamental pensar, ainda, nos processos formativos que estes agentes tiveram acesso no contexto do PELC. Ao refletir a respeito da formação, retomo a questão da ação profissional do agente social como mediador cultural do lazer, conforme acredita Pinto (2006). Segundo a autora, para conquistar o direito ao lazer, é preciso que o sujeito participe e essa participação exige a construção de

---

<sup>32</sup> De acordo com Barbero (2008), a mediação se refere a apropriações, recodificações e ressignificações particulares dos receptores, podendo ser traduzida como um fenômeno que atravessa, modifica e ou transforma dada realidade. Outro ponto importante dessa relação é que o produto, recepção, meio e mensagem devem ser pensados como um processo contínuo, e as mediações se posicionam onde é possível compreender o intercâmbio nesta trama, integrando a cultura e a comunicação na processualidade do cotidiano, a cultura vivida em sua dinamicidade comunicativa e envolta de sentidos.



conhecimentos, atitudes conscientes e ética de todos e todas a respeito de suas políticas, demandando a formação para uma participação cidadã e transformadora.

Estes argumentos são reforçados quando é evidenciada a necessidade de uma formação ética, moral e política condizente com uma política pública baseada em uma proposição de ação participativa e preocupada com a inclusão social. Conforme as diretrizes do programa: “os agentes sociais deverão ser desprovidos de qualquer tipo de preconceito, sendo imprescindível a paciência, a sensibilidade ao trato com os beneficiados e o gostar em relação às atividades com o público alvo do Programa” (BRASIL, 2016, p.11). Agrega-se, a necessidade de um alinhamento conceitual e político quanto aos princípios do PELC, o que demanda a estruturação constante de processos formativos capazes de abranger a multiplicidade de fundamentos, competências e habilidades necessárias à intervenção profissional do agente social como sujeito mediador dessas ações.

Assim, concordo com Tardif (2000) que os conhecimentos profissionais exigem autonomia e discernimento, ou seja, não se constituem apenas em conhecimentos técnicos padronizados e codificados. Nessa direção, é necessário que a formação desses profissionais conduza a reflexões que os levem a compreender os problemas, organizá-los e buscar meios de atingir os objetivos almejados. O saber não é algo rígido, imutável, pois é ferramenta de intervenção profissional que se desloca ao encontro das concepções e estratégias de cada sujeito.

Ao refletir sobre a formação, concordo com Isayama (2010, p.12), que “um sólido referencial teórico possibilita a compreensão da prática por meio de novos olhares, permitindo a consolidação da práxis”. Em outras palavras, teoria e prática devem estar juntas e ser um núcleo articulador da formação do profissional de lazer. Para tanto, é necessário que os agentes sociais tenham acesso a uma formação contínua, que englobe a formação cultural, permitindo-lhes fazer a ligação entre os conteúdos de domínio técnico, acadêmico, popular, da experiência, entre outros, com os demais conteúdos e desafios inerentes à ação profissional. É importante, ainda, ter o compromisso político com a transformação, ou seja, a mudança de status, considerando onde nos encontramos e para onde queremos ir ou chegar.

Neste contexto, o sistema de formação continuada ao qual os agentes sociais tiveram acesso, até meados de 2019, buscava qualificar as ações desses sujeitos de forma contextualizada, objetivando uma construção coletiva do programa em cada convênio. Era constituído pela formação presencial, organizada em módulos, com a presença de formadores e executada ao longo do convênio; a formação em serviço, organizada nos próprios núcleos e

conduzida pelos coordenadores locais; e a formação a distância, por meio dos cursos EAD/CAE/PELC.

Entre os objetivos e atividades dessas ações formativas, vale destacar:

- a) conhecer e refletir criticamente o PELC, seus princípios, diretrizes e objetivos;
- b) conhecer e refletir sobre a realidade local, os problemas e desafios sociais e territoriais;
- c) refletir sobre as políticas públicas de esporte e lazer;
- d) planejar e avaliar, com base nos princípios democráticos da participação popular;
- e) debater temas estruturantes como lazer, direito social, gestão participativa entre outros, possibilitando a apropriação de conhecimentos e a construção de métodos de aplicação destes, como fomento às intervenções pedagógicas criativas e críticas no âmbito do lazer.

Considerando a diversidade cultural e social do Brasil, esses eram os desafios enfrentados e que se pretendia superar por meio das formações em conjunto com os agentes sociais do PELC. A proposta de formação representa um caminho para dar conta das atribuições de elaborar, organizar, realizar e avaliar políticas públicas, programas e ações sociais de lazer, uma vez que essas envolvem uma teia de conhecimentos para além da formação profissional específica das áreas de formação inicial.

Além disso, os agentes estavam diante de um caminho formativo que os ajudava a entender seu papel formador e a definir estratégias para organizar os conhecimentos, construir e mobilizar saberes, a fim de refletir sobre as possibilidades, limites e formas de atuação, visando ao alcance dos objetivos propostos em suas práticas profissionais, seja no PELC ou para além dele.

#### **4.2 O perfil formativo (formal) e profissional dos agentes sociais do PELC**

Os dados analisados nesse capítulo são resultantes de um levantamento dos convênios vigentes do PELC 2018/2019, no estado de Minas Gerais. Foram identificados aproximadamente 246 agentes sociais, de sete (7) convênios, que atuavam em trinta e um (31) núcleos. Esses agentes estavam vinculados aos convênios firmados nos seguintes municípios: Bonito de Minas, Contagem, Frutal, Juiz de Fora, Santa Luzia, São João das Missões e Sete Lagoas.

Do universo de 246 agentes sociais, foram selecionados 93, por estarem inscritos em pelo menos um dos cursos EAD/PELC, entradas 30 a 47 (04/2018 a 08/2019), o que representa 38% do total de agentes sociais do PELC de Minas Gerias. Sendo assim, ressalto que se trata

de um estudo parcial de perfil, pois abarcou uma amostra válida do total de agentes vinculados aos convênios do PELC de Minas Gerais. Além disso, relembro que os dados e informações utilizados para traçar o perfil desse grupo foram coletados a partir da inscrição online dos cursos EAD/PELC, realizadas pelo próprio participante.

Para tratar das informações e dados obtidos, utilizei o programa Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS IBM), na versão 2.0. Para identificar e analisar o perfil dos agentes sociais apresento as informações sobre a localização dos mesmos no contexto do programa, além de dados socioeconômicos, de formação e atuação profissional como: estado/cidade em que residem, sexo, faixa etária, raça e/ou cor, renda familiar, formação/escolaridade, formação continuada (cursos EAD) e atuação profissional (área de atuação e ou profissão). Esses dados orientaram a compreensão e a identificação do universo de formação profissional dos agentes sociais no contexto do PELC de Sete Lagoas.

Os dados, distribuídos em percentuais por categoria, serão apresentados em gráficos e/ou tabelas na sequência dos itens destacados como “dados perfil”. Cada tabela e/ou gráfico representa uma informação, cruzamento de dados ou respostas a uma pergunta selecionada do formulário de inscrição dos cursos EAD/PELC/UFGM.

No que diz respeito à localização dos agentes sociais do PELC de Minas, questão importante para o delineamento desse estudo e definição do perfil, o formulário de inscrição utilizado trazia os endereços residenciais solicitados quando da inscrição dos agentes nos cursos EAD.

A distribuição dos agentes sociais do PELC participantes desta pesquisa por municípios de Minas Gerais indica que os noventa e três (93) agentes pesquisados estão distribuídos em 20 municípios de residência. Entretanto, é importante lembrar que estes agentes estão vinculados a sete (7) convênios/municípios. Isso ocorre porque alguns agentes devem residir em outro município, próximo do que realiza o convênio. Outro destaque é que a maior parte dos agentes reside em Sete Lagoas, 53,8% do total pesquisado. Essas informações podem ser observadas na Tabela 2.

**Tabela 2** - Distribuição de agentes por município de Minas Gerais

| <b>Municípios</b>   | <b>Frequência</b> | <b>%</b>     |
|---------------------|-------------------|--------------|
| Abadia dos Dourados | 1                 | 1,1          |
| Baldim              | 1                 | 1,1          |
| Belo Horizonte      | 4                 | 4,3          |
| Betim               | 4                 | 4,3          |
| Bonito de Minas     | 3                 | 3,2          |
| Botelhos            | 1                 | 1,1          |
| Campo Belo          | 1                 | 1,1          |
| Chácara             | 1                 | 1,1          |
| Congonhas           | 1                 | 1,1          |
| Contagem            | 4                 | 4,3          |
| Divinópolis         | 1                 | 1,1          |
| Itabira             | 1                 | 1,1          |
| Itaguara            | 1                 | 1,1          |
| Juiz de Fora        | 9                 | 9,7          |
| Mercês              | 1                 | 1,1          |
| Montes Claros       | 1                 | 1,1          |
| Santa Luzia         | 6                 | 6,5          |
| Santos Dumont       | 1                 | 1,1          |
| São Lourenço        | 1                 | 1,1          |
| Sete Lagoas         | 50                | 53,8         |
| <b>Total</b>        | <b>93</b>         | <b>100,0</b> |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa

O fato de a maioria dos agentes residir em Sete Lagoas reforçou a opção por realizar o estudo de caso neste convênio, onde se concentrava a maior parte dos agentes sociais do Estado. Os demais agentes sociais selecionados para o estudo de perfil estão distribuídos nos outros municípios, o que, em termos de distância geográfica, dificultaria a realização das entrevistas presenciais para a composição do estudo de caso.

No que diz respeito ao sexo, este grupo apresenta homogeneidade, visto que, entre os 93 agentes sociais participantes desse estudo, 46 são mulheres e 47 são homens, a diferença não é percentualmente significativa.

Quanto à faixa etária, trinta por cento (30%) estão entre 32 a 37 anos; seguidos de indivíduos entre 18 a 24 anos, representando (23,7%) do total; e indivíduos entre 25 a 31 anos, também representando (23,7%) do total. As menores porcentagens foram para as faixas etárias de 38 a 43 anos, com (11,8%); 44 a 50 anos com (8%) e maior que 50 anos, com dois indivíduos (2,2%) do total de 93.

Nas faixas etárias a partir de 38 anos há uma redução na frequência de indivíduos. Sendo assim, a concentração de idade desse grupo de agentes sociais é maior nas faixas etárias mais jovens (de 18 a 24 anos) e (de 25 a 31 anos), cujo somatório é de 44 indivíduos, o que representa 47,4% do total. Os dados são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3** - Distribuição por faixa etária dos agentes sociais do PELC

| <b>Faixa Etária</b> | <b>Frequência</b> | <b>%</b>     |
|---------------------|-------------------|--------------|
| 18 a 24             | 22                | 23,7         |
| 25 a 31             | 22                | 23,7         |
| 32 a 37             | 28                | 30,1         |
| 38 a 43             | 11                | 11,8         |
| 44 a 50             | 8                 | 8,6          |
| ≥ 51                | 2                 | 2,2          |
| <b>Total</b>        | <b>93</b>         | <b>100,0</b> |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa

A faixa etária é um fator utilizado para a definição de grupos sociais, avaliação de indicadores sociais, formulação de políticas públicas, pesquisas científicas e perfil profissional, contendo informações em nível macro sobre a condição de vida do grupo em estudo, entre eles, acesso à educação, ao trabalho, à renda. Considerando os dados apresentados, a maior parte dos agentes está na faixa etária entre 18 e 31 anos, entre os mais jovens.

As definições etárias para a juventude no Brasil apresentam diferenças, a depender da instituição a qual recorreremos. A Assembleia Geral das Nações Unidas, de 18 de novembro de 1985, define como juventude o grupo de pessoas entre 15 e 24 anos de idade (BRASIL, 2014b). Já o Estatuto da Juventude, considera jovens pessoas entre 15 e 29 anos. Acontece que a juventude compreende um período longo, que abrange etapas com características heterogêneas diferentes, podendo ser assumidas subdivisões etárias menores nos estudos acadêmicos, numa tentativa de qualificar as análises.

A Síntese de Indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), que analisa as condições de vida da população brasileira a partir da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD), adota esse tipo de categorização. Neste documento, são evidenciadas subdivisões ou diferenças de faixas etárias na definição de juventude, pois relacionam o ser jovem como uma etapa da vida com dimensões e comportamentos sociais característicos. Para o IBGE, jovens de 15 a 17 anos ainda estão na adolescência; jovens de 18 a 24 anos trabalham ou conciliam estudo e trabalho; e jovens de 25 a 29 encontram-se num período de mais independência e responsabilidade social, pois já garantem seu próprio sustento.

Desta forma, são definidos como jovens os indivíduos posicionados na faixa etária de 15 a 29 anos, numa perspectiva mais abrangente e relacional. Tomando por base esse parâmetro e os resultados encontrados entre os agentes sociais pesquisados, o grupo de agentes sociais do

PELC de Minas Gerais é constituído por jovens e adultos, em sua maior parte. Considerando que a concentração da faixa etária desse grupo, na perspectiva relacional, está posicionada entre o final da faixa etária jovem (23,7%) e início da fase adulta (30,1%), aqui serão denominados como ‘jovens adultos’.

É possível que a concentração de agentes sociais do PELC de Minas na categoria jovens adultos tenha relação com o vínculo de trabalho estabelecido pelo programa, contratos de até 22 meses, ou seja, um trabalho temporário com remuneração fixa, sendo interessante para jovens que estão iniciando a carreira profissional ou estão em processo de formação inicial. Neste contexto, as experiências e oportunidades de formação profissional proporcionadas pelo programa são um dos fatores de adesão, em especial em municípios da região metropolitana ou interior do estado, onde as oportunidades de emprego e renda são mais dificultadas quando comparadas as das capitais.

Apesar de concordar com Arruda (2018), quanto ao fato de o perfil profissional caracterizado por jovens em processo de formação ser um indicativo da desqualificação da profissão, pois a atuação desse profissional, muitas vezes, é encarada como um “bico”, funcionando como suporte financeiro no período de formação, considero que esta realidade não se aplica ao grupo de agentes sociais participantes dessa pesquisa. Isso porque foi possível verificar que a maior parte dos agentes possui formação superior concluída.

Ressalto que os dados encontrados neste estudo se aproximam dos encontrados nos estudos de Arruda (2018), em que a maioria dos profissionais tinha entre 20 e 29 anos (50%); outros 34%, entre 30 e 39 anos; com declínio de frequência de indivíduos acima de 40 anos, porém presentes. A principal similaridade encontrada em relação ao estudo de Arruda (2018) é a presença de profissionais com idade igual ou superior a 40 anos. Entre os agentes de lazer do PELC de Minas Gerais, a média é de 32 anos (jovens adultos), entretanto, neste grupo, há 21 indivíduos na faixa etária entre 38 e acima de 51 anos, representando mais de 20% do total.

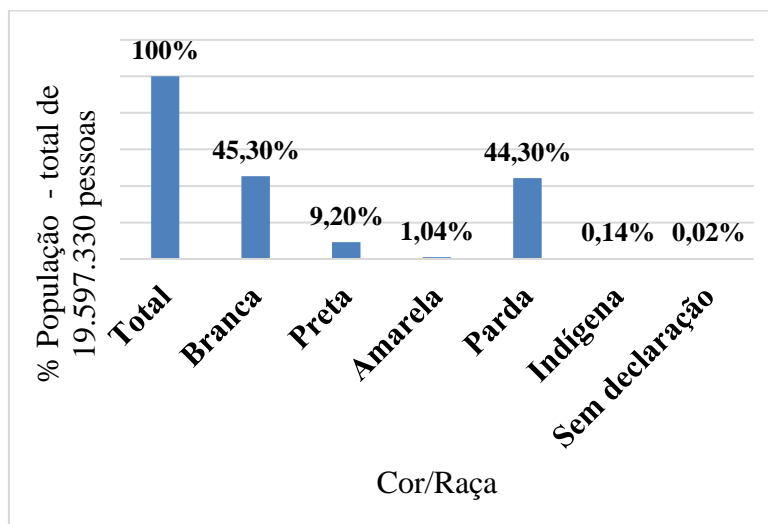
Em relação à cor/raça, neste estudo, existem mais indivíduos que se autodeclararam pardos. Dentre os 93, temos cinquenta e um (51) pardos, o que corresponde a 54,8%; vinte e oito (28) brancos, correspondendo a 30%; treze (13) pretos, o que corresponde a 14% do total a amostra e apenas 1 pessoa que se autodeclarou amarela. A maioria dos homens e das mulheres é da cor/raça parda, sendo que existe uma frequência maior de homens pardos e pretos e de mulheres brancas. Ao somar a cor/raça dos declarantes homens e mulheres pardos e negros, eles representam 68,8% do total, ou seja, a maioria, como pode ser visualizado na Tabela 4.

**Tabela 4** - Distribuição por cor/raça entre os agentes sociais pesquisados

| Sexo      | Cor / Raça |        |       |       | Total |
|-----------|------------|--------|-------|-------|-------|
|           | Amarelo    | Branco | Pardo | Preto |       |
| Feminino  | 1          | 16     | 23    | 6     | 46    |
| Masculino | 0          | 12     | 28    | 7     | 47    |
| Total     | 1          | 28     | 51    | 13    | 93    |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Os dados desse grupo aproximam-se dos encontrados pelo IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), que pesquisou a distribuição da população total segundo a cor ou raça no Brasil. O IBGE (2016) apontou que a população total no Brasil, no 4º trimestre de 2016, foi estimada em 206,1 milhões pessoas; dessas, 47,2% (97,3 milhões) se declararam de cor parda; 43,8% (90,2 milhões) de cor branca e 8,2% (16,8 milhões) de cor preta. Quando comparados aos dados de Minas Gerais, da mesma fonte, não há evidências de diferenças significativas nos percentuais de distribuição da população residente. Os dados estão apresentados no Gráfico 1.

**Gráfico 1** - População residente Minas Gerais – Distribuição por raça/cor

Fonte: IBGE (2016)

Em relação à renda familiar desse grupo de agentes sociais, ressaltamos a concentração de frequência entre as rendas mais baixas. A maior frequência encontra-se na faixa de 1 a 3 salários mínimos, com 57,4%; seguida pela faixa salarial de até 1 salário mínimo, com 31,2%. Nas maiores faixas salariais, 3 a 6 salários mínimos, temos quatorze (14) indivíduos e um (1) de 6 a 9 salários mínimos, o que representa, aproximadamente, 15% do total. Os dados estão apresentados na Tabela 5.

**Tabela 5** - Distribuição por renda familiar dos agentes

| <b>Renda Familiar</b> | <b>Frequência</b> | <b>%</b>     |
|-----------------------|-------------------|--------------|
| Até 1 salário         | 29                | 31,2         |
| De 1 a 3 salários     | 49                | 52,7         |
| De 3 a 6 salários     | 14                | 15,1         |
| De 6 a 9 salários     | 1                 | 1,1          |
| <b>Total</b>          | <b>93</b>         | <b>100,0</b> |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa

A renda familiar apresentada por este grupo pode não ter relação com a remuneração que recebem no PELC, uma vez que a variável renda familiar representa o somatório de rendas do grupo familiar ao qual o agente ou a agente pertence. Além disso, entre os componentes desse grupo, a maior parte (53,8%) está posicionada na faixa etária característica da vida adulta, atuando em diversas áreas artístico-culturais, o que presume estarem com suas carreiras profissionais em andamento e gerando renda acima de um salário-mínimo.

Quanto ao processo de formação, os dados de frequência de escolaridade indicam que trinta e sete (37) agentes sociais têm ensino superior completo; vinte e sete (27) estão cursando o ensino superior; dezessete (17) têm ensino médio completo; oito (8) com pós-graduação *lato sensu*; dois (2) com mestrado; um (1) está cursando o ensino médio e um (1), o ensino fundamental. Desta forma, o maior número de agentes está concentrado na faixa correspondente ao Ensino Superior Completo e em curso. Somando os indivíduos dos dois níveis de escolaridade mais frequentes, temos 64 agentes sociais, que representam 68,8% do total. Os dados estão representados na Tabela 6.

**Tabela 6** - Distribuição por escolaridade dos agentes pesquisados

| <b>Escolaridade</b>      | <b>Frequência</b> | <b>%</b>     |
|--------------------------|-------------------|--------------|
| Ensino fundamental       | 1                 | 1,1          |
| Ensino médio cursando    | 1                 | 1,1          |
| Ensino médio completo    | 17                | 18,3         |
| Ensino superior cursando | 27                | 29,0         |
| Ensino superior completo | 37                | 39,8         |
| Especialização           | 8                 | 8,6          |
| Mestrado                 | 2                 | 2,2          |
| <b>Total</b>             | <b>93</b>         | <b>100,0</b> |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa



Esses dados mostram a diversidade de formações entre os sujeitos, desde ensino médio até mestrado, mas chama a atenção para a concentração de agentes cursando ou com ensino superior completo. É possível que este fato tenha relação com a própria diretriz do PELC, que indica a contratação de agentes graduados ou estudantes de Educação Física e de outras licenciaturas para o desenvolvimento das atividades de lazer propostas pelo programa. Além disso, é importante destacar que estes sujeitos estão vinculados aos convênios do PELC de Minas Gerais, em que a maior parte é residente no município de Sete Lagoas e existe oferta e proximidade de universidades com cursos de formação nesses campos.

Outro aspecto a ser considerado é que este grupo, constituído por jovens adultos (média de 31,7) encontram-se em um período da vida que, de modo geral, é destinado à formação inicial e ao início da carreira profissional. Essa ideia está ancorada nos estudos de Vasconcelos (2016), que mostrou que os diferentes perfis de escolaridade segundo a idade revelam a transição entre os níveis de ensino. Para esta autora, entre os 18 e 19 anos, os jovens ainda se encontram em processo de conclusão do ensino médio. “À medida em que a idade avança, a proporção de concluintes do ensino superior aumenta, mostrando possíveis trajetórias educacionais das gerações” (VASCONCELOS, 2016, p. 129).

A concentração de agentes, nesse grupo, com ensino superior completo e ou em andamento pode estar relacionada à renda familiar. Vasconcelos (2016), em sua pesquisa sobre a juventude e ensino superior, analisou diferenças entre os perfis de escolaridade segundo níveis de renda e afirma que os jovens com renda domiciliar per capita de três ou mais salários mínimos, mais de 60%, haviam alcançado o ensino superior e essa proporção se eleva para mais de 70% entre aqueles com renda domiciliar per capita superior a cinco salários mínimos. Neste contexto, conclui-se que a renda familiar do grupo de agentes sociais em estudo (concentrada entre faixas de 1 a 3 salários mínimos (57%) e (15%) na faixa de 3 a 6 salários mínimos) explica a concentração desses sujeitos com acesso ao nível superior, já que o nível socioeconômico é um dos fatores de acesso ao nível superior ou a uma melhor escolarização.

Além da frequência de escolaridade, foi possível compilar dados relacionados às áreas de atuação e/ou atividades que os agentes sociais em estudo desenvolvem no PELC, com pistas para pensar a formação profissional, conforme apresentado na Tabela 7.

**Tabela 7 - Áreas de atuação profissional dos agentes sociais pesquisados**

| <b>Áreas de atuação profissional (indicadas pelos agentes sociais em estudo)</b>         | <b>Frequência</b> | <b>Percentual</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| Agente Social/Agente PELC  | 20                | 21,5%             |
| Professor de Educação Física/Esporte   | 15                | 16,2%             |
| Educação Física/Esporte e Lazer/Educação/Educ.Infantil                                   | 15                | 16,2%             |
| Agente/professor modalidades (vôlei, futsal, dança, judô, <i>parkour</i> , agroecologia) | 4                 | 4,3%              |
| Psicologia/RH  | 4                 | 4,3%              |
| Administração/Compras  | 3                 | 3,2%              |
| Intelectual  | 2                 | 2,2%              |
| Músico/a   | 2                 | 2,2%              |
| Artes Marciais   | 2                 | 2,2%              |
| Artes Cênicas  | 2                 | 2,2%              |
| Estagiário (a)/Estudante de Educação Física  | 2                 | 2,2%              |
| Instrutor de Arte e Cultura  | 1                 | 1,1%              |
| Arte   | 1                 | 1,1%              |
| Informática  | 1                 | 1,1%              |
| Estudante  | 1                 | 1,1%              |
| Comunicação  | 1                 | 1,1%              |
| Vigilante  | 1                 | 1,1%              |
| Não responderam  | 18                | 19,3%             |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Nesta perspectiva, verificou-se que as áreas de atuação com maior frequência neste grupo foram informadas como “Agente Social/Agente do PELC”, com vinte (20) respondentes; seguida de “Professores de Educação Física e Esportes”, com quinze (15) respondentes e profissionais da área de “Educação Física, Esporte e Lazer/Educação/Educação Infantil”, com quinze (15) respondentes. Os demais sujeitos, 32%, estão distribuídos em variadas atividades/funções e áreas de atuação como: artes, artes cênicas, artes marciais, músicos, agentes/professores de modalidades esportivas, comunicação, psicologia, administrador, estagiário, instrutor de arte e cultura, entre outros.

Ressalto que dezoito (18) agentes sociais não responderam a esta questão, possivelmente por não terem compreendido a pergunta do formulário: “Qual é a sua área de atuação profissional/profissão?” Digo isso por se tratar de uma questão aberta e, ao verificar

todas as respostas, é possível identificar que parte dos respondentes (20) identificaram a função que exercem no PELC “Agente social/Agente do PELC”. De toda forma, é possível observar que houve uma significativa concentração de respostas referentes à área de Educação Física e Esportes. Se somadas as respostas “Professores de Ed. Física e Esportes” quinze (15), com “Educação Física, Esporte e Lazer/Educação/Educação Infantil” quinze (15) e “agentes/professores de modalidades esportivas”, temos 34 agentes, que representam mais de 36% do total de agentes participantes.

Além disso, os dados demonstram a diversidade de atividades e ações profissionais do grupo em estudo e indicam que o processo de formação inicial e continuada desses sujeitos está centrado na formação acadêmica concluída ou em andamento, principalmente na área da Educação Física, e que esses processos formativos têm relação com a função e/ou atribuição que esses profissionais desenvolvem no PELC.

Em relação às áreas de atuação e a escolarização dos agentes sociais do PELC de Minas Gerais, os dados apresentados são similares aos dos estudos com recreadores, desenvolvidos por Pina (2012), Delgado (2005) e Vitória *et al.* (2012). Os autores relataram que a formação acadêmica, em geral, concentra-se nas áreas de Educação Física, Turismo e Pedagogia.

É importante considerar que a não obrigatoriedade de graduação acadêmica para atuar no campo do lazer leva profissionais de diversas áreas a desenvolverem ações neste campo, mesmo que não tenham formação específica. Situação que pode induzir a uma atuação permeada por erros, equívocos e dificuldades de mobilização, além de dificultar o desenvolvimento de ações e projetos de forma significativa e com sentido para quem participa. Essa situação pode distanciar o alcance dos objetivos dos programas e projetos em que esses sujeitos atuam, além de desvalorizar a atuação profissional no campo do lazer.

Outra questão que pode ser discutida refere-se à multiplicidade de funções exercidas por esses profissionais que, para além de ser interessante, em função da riqueza de experiências, também é complexa. A ação nesse campo demanda o domínio e mobilização de fundamentos, competências e habilidades amplas e que, nem sempre, são tratadas com o devido aprofundamento nos cursos de formação profissional.

Concordo com Dias e Isayama (2014) e Isayama (2009), ao discutirem a problemática da formação somente pelo viés prático, pois os campos de atuação do profissional de lazer são diversos e dinâmicos. Desta forma, penso ser necessária uma formação teórica consistente, que dê conta de perceber e transformar as configurações dos espaços e processos de intervenção profissional, permitindo a revisão e a construção de saberes. Entretanto, fundamentar o processo

formativo apenas em questões teóricas e técnicas pode ser um equívoco, pois acaba distanciando os saberes profissionais da realidade de atuação e intervenção profissional.

Para Schön (2007), a formação profissional deve interagir com a teoria e a prática, por meio de um ensino reflexivo, baseado no processo de “reflexão na ação”. Baseada nessas reflexões, os profissionais de lazer, para lidar com os problemas instrumentais da sua prática, devem aplicar o conhecimento na ação, buscando articular a teoria e a prática, por meio da aplicação de teoria científica ou de uma técnica.

Por isso, acredito que o sistema de formação do PELC buscou desenvolver as ações de formação de agentes abordando conteúdos e estratégias metodológicas de forma contextualizada, qualificando e subsidiando sua ação profissional, ao considerar os aspectos que compõem as especificidades de cada realidade local.

Neste estudo de perfil, por utilizar o formulário de inscrição nos cursos EAD/CAED/PELC, a análise sobre a formação continuada está centrada especificamente nos dados disponíveis sobre estes cursos. Mesmo não abarcando todo o processo formativo, os dados e informações analisadas permitem uma análise futura sobre a construção de saberes sobre o lazer, pois a modalidade EAD, assim como os conteúdos tratados nos referidos cursos, faz parte do sistema formativo do PELC.

Desta forma, o primeiro dado observado sobre a formação continuada tem relação com a realização de cursos na modalidade EAD. Os agentes sociais, ao serem perguntados se já fizeram curso(s) de educação a distância em políticas sociais: PELC, responderam que não possuíam experiência anterior. A maioria, 90,3% do total pesquisado, não fez cursos na modalidade EAD, anteriores ao PELC, o que indica que os cursos EAD/PELC/UFMG foram a primeira oportunidade de acesso e/ou interesse desses agentes nesse tipo de formação.

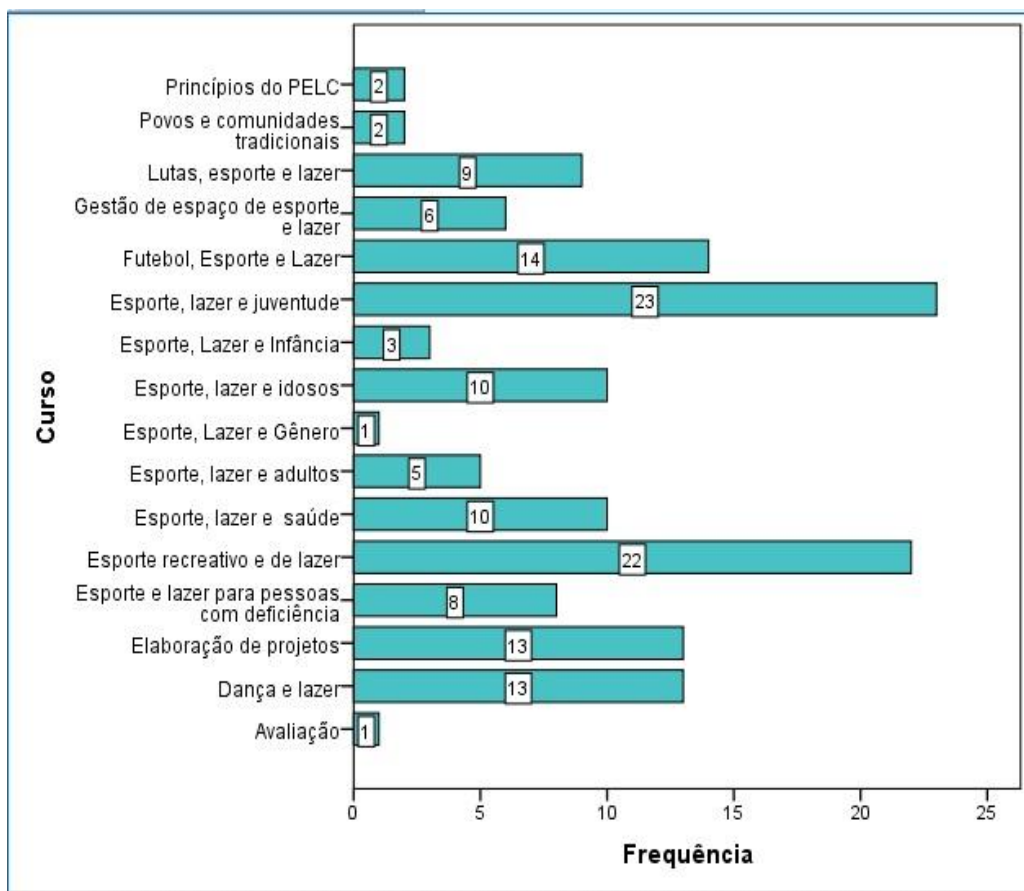
Ressalto que, não por acaso, o processo de formação de agentes sociais do PELC era um dos elementos centrais das ações de implementação, desenvolvimento, monitoramento e avaliação do programa. Entendo que a proposição de formação dos Cursos EAD/PELC/UFMG foi pautada na ação-reflexão-ação, considerando os contextos de sua elaboração, fruto de estudos e análise a partir dos relatórios das formações presenciais, reuniões de lideranças e apontamentos dos próprios agentes, realizados pelos formadores e coordenação do programa.

Além disso, o desenvolvimento dos cursos EAD articulava-se com os princípios e objetivos do PELC e, por isso, buscava superar o histórico de atuação no âmbito do lazer no Brasil. Isso porque esse histórico, muitas vezes, caracterizou-se pela ausência de conhecimentos e compreensões sobre o lazer como dimensão da cultura e de leitura crítica da sociedade em que vivemos. Este tipo de atuação do profissional de lazer é caracterizada, também, pela falta

de envolvimento dos sujeitos nos processos de proposição, planejamento e avaliação das ações, gerando, nesse profissional e nos sujeitos participantes da ação, uma visão parcial e limitada do lazer, reforçando as dicotomias entre a teoria e a prática, o fazer e o pensar, o sentido e a alienação.

Para caracterizar o perfil dos agentes nos aspectos formativos, busquei os dados referentes aos cursos em EAD/PELC realizados por eles. A ideia é evidenciar quais e quantos cursos o grupo realizou e o quantitativo de agentes aprovados ou concluintes de cada curso. Esses dados oferecem elementos para pensar estratégias de formação e o reconhecimento de saberes necessários sobre o lazer na percepção desses sujeitos.

No Gráfico 2, é possível verificar que dos vinte e um (21) cursos disponíveis na plataforma do CAED/EAD/PELC/UFGM, em 2019, dezesseis (16) foram realizados pelos agentes do grupo pesquisado. Destaco os cursos "Esporte, Lazer e Juventude", com vinte e três participantes e o "Esporte Recreativo e de Lazer", com vinte e dois (22), sendo estes os mais procurados; seguidos por "Futebol Esporte e Lazer", com quatorze (14) participantes. Os três cursos juntos totalizam 58% dos agentes. Os cursos "Dança, Esporte e Lazer"; "Elaboração de Projetos e Esporte" e "Lazer e Idoso" também se destacaram em número de participantes, juntos tiveram a participação de trinta e seis (36) agentes, o que representa 36% do total.

**Gráfico 2** - Participação dos agentes sociais nos cursos EAD/PELC– 2018/2019

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Possivelmente, a temática desses cursos mobilizou o interesse dos agentes sociais, por tratarem de conteúdos culturais de lazer mais presentes no cotidiano dos núcleos onde atuam. Digo isso por observar uma possível uma relação entre a escolha dos cursos EAD/PELC, por este grupo, com os conteúdos das intervenções que eles desenvolveram nos núcleos, considerando os dados apresentados na Tabela 7.

A análise da referida tabela permitiu verificar que a maior parte dos agentes sociais, quando perguntados em qual área atuam, indicou a Educação Física; Esporte; Lazer; Educação; e professor de modalidades, com ênfase para modalidades esportivas como vôlei, futsal, dança, judô, artes marciais (vide Tabela 7, p. 98). Essas informações, em alguma medida, coincidem com os cursos EAD/PELC/UFMG que tiveram as maiores participações, como "Esporte, Lazer e Juventude"; "Esporte recreativo e de Lazer"; "Futebol Esporte e Lazer" e "Esporte, lazer e dança".

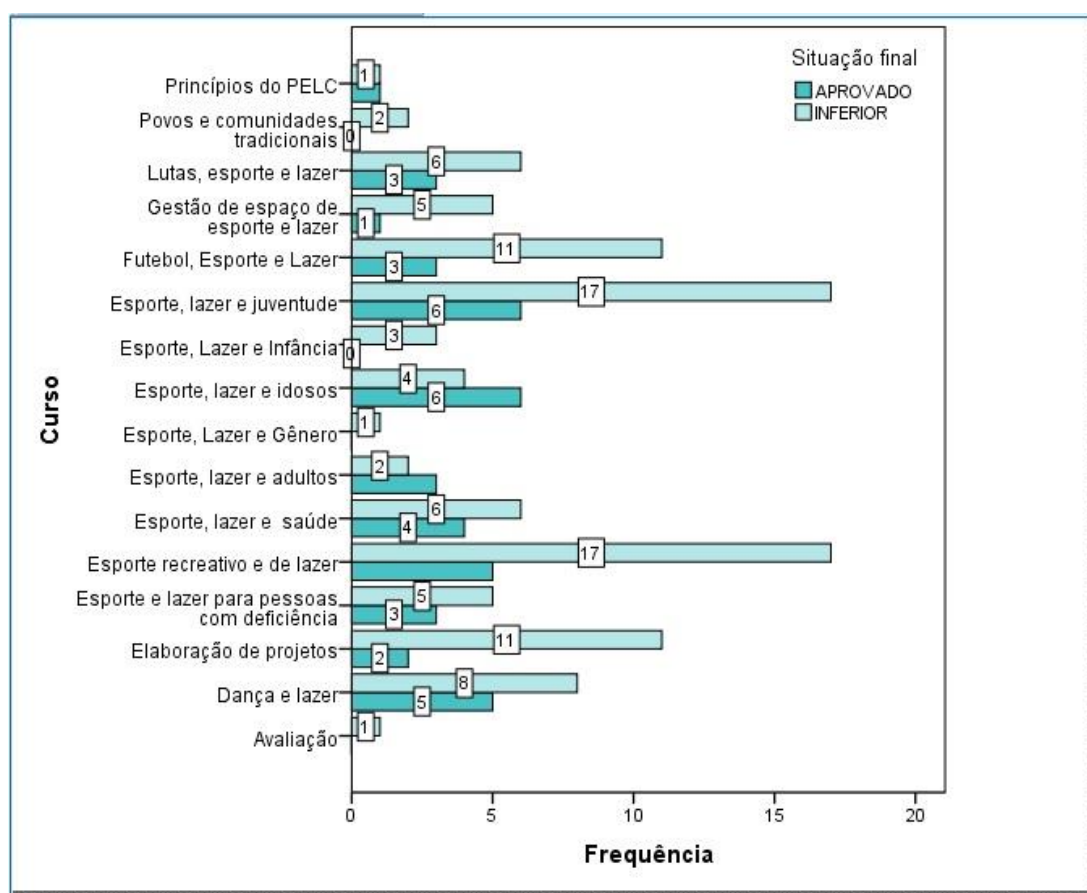
Esses dados também dialogam com os estudos desenvolvidos por Soares, Isayama e Pintos (2018), que apresentaram os resultados de monitoramento e avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS). Neste trabalho, as autoras buscaram

informações sobre a diversidade das atividades sistemáticas (oficinas) oferecidas nos núcleos dos programas e os resultados indicaram a valorização da cultura local na organização e diversificação das oficinas. O fator diversidade, possivelmente, tem relação com a variedade de cursos ofertados pela EAD/PELC/UFMG e escolhidos pelos agentes sociais de Sete Lagoas.

Outra questão está relacionada com a formação inicial no campo da Educação Física que, muitas vezes, não trata de conteúdos relativos aos sujeitos da intervenção, como a juventude e a pessoa idosa, embora sejam conhecimentos e saberes reconhecidos pelos agentes sociais como necessários para desenvolver as ações com essas faixas etárias, no âmbito do PELC.

Entretanto, somente o quantitativo de participantes inscritos nos cursos não é suficiente para pensar a formação e a construção de saberes dos agentes. O quantitativo dos agentes sociais que finalizaram o curso e foram aprovados no processo trouxe outros elementos para pensar a formação continuada desses sujeitos. O gráfico 3 mostra o percentual de aprovação nos cursos EAD/PELC realizado pelos agentes sociais.

**Gráfico 3 - Aprovação dos agentes sociais nos cursos EAD/PELC**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Esses dados aproximam-se dos dados obtidos através de outros estudos, como os de Faria (2017), sobre permanência e aprovação em cursos EAD, que mostram que o percentual médio de aprovação é de 30%. Dos cursos com maior número de participantes, temos o "Esporte, Lazer e Juventude", com 26% de aprovação, o "Esporte Recreativo e de Lazer", com 23%; seguido do "Futebol, Esporte e Lazer", com 22%.

Apesar do significativo interesse dos agentes nestes cursos, o quantitativo dos que concluíram a formação é baixa. Por outro lado, cursos com menor procura, como "Esporte e lazer para pessoas com deficiência" e "Lutas, Esporte e lazer" apresentam percentual de aprovação maior, pouco acima de 30%, possivelmente por serem cursos específicos na área de atuação desses profissionais no âmbito do PELC de Minas Gérias (lutas e pessoas com deficiência), em que o envolvimento e o interesse de participação são maiores, por mobilizarem interesses específicos nas temáticas, indicando também que esses cursos desenvolvem conteúdos culturais dos quais, os agentes sociais desse grupo reconhecem como necessários a intervenção profissional no contexto em que eles atuam.

Por outro lado, esses dados ressaltam um dos limites do processo formativo nos cursos em EAD. No caso do PELC, estes cursos foram implementados com objetivo de aumentar a efetividade das ações formativas do programa, considerando sua abrangência e o quantitativo de profissionais envolvidos, além dos desafios de prepará-los ampliando o potencial coletivo de tratar o lazer e o esporte recreativo como dimensão da cultura e direito social. Entretanto, outros desafios apresentam-se e os dados de aprovação nos cursos apontam para alguns deles, como a questão do acesso e letramento digital relacionado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Para superar os limites da formação continuada a distância, faz-se necessária a realização de ações que supram as necessidades de acesso e permanência dos participantes de forma geral e, particularmente, dos agentes sociais. Portanto, é preciso disponibilizar infraestrutura para o acesso ao computador e à internet de qualidade, apoiar o desenvolvimento de habilidades e competências para a utilização das TICs e suas ferramentas e flexibilizar tempo e espaço na organização do trabalho. No caso dos agentes sociais, o engajamento com a formação em serviço, é estabelecida por meio do planejamento das atividades nos núcleos e deveria estar alinhado com os objetivos e metas a serem alcançados na formação, contando inclusive com os cursos EAD para qualificar este momento.

Neste contexto, corroboro as considerações de Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012), ao defenderem que o acesso real ao conhecimento é um dos principais pilares para a realização da equidade social e a formação democratizada é um elemento capaz de colocar as tecnologias à



serviço do desenvolvimento humano. Encontrar caminhos para a formação dos agentes sociais do PELC somente é possível a partir do conhecimento sobre esses sujeitos, quem são, onde estão, quais suas características, limites e potencialidades; aspectos que puderam ser percebidos a partir do levantamento do perfil desse grupo.

Em síntese, os dados do estudo de perfil demonstraram que o grupo de agentes sociais do PELC de Minas Gerais é constituído de homens e mulheres com idade média de 31 anos. A maior parte são jovens e adultos na faixa etária entre 25 e 37 anos, declarantes como pardos (51%), sendo que, desses, a maioria é do sexo masculino. A renda familiar da maior parte do grupo está entre 01 e 03 salários-mínimos, enquanto apenas 21% das mulheres apresentam esta renda. Sobre a formação profissional, a maior parte dos agentes pesquisados concluiu ou está cursando o ensino superior. Em relação às áreas de formação e atuação profissional, 60% optaram pela área de Educação Física e ou área afins, atuando como monitores esportivos, professores, gestores, profissionais do esporte, das lutas, do lazer, dentre outros. Entretanto, temos 40% do total de agentes sociais desse grupo com formação inicial ou atuação em outros campos, como comunicação social, administração, arte e cultura, música e lideranças comunitárias.

Este perfil do grupo estudado está condizente com as diretrizes nacionais do PELC, além de refletir o histórico de formação e atuação profissional do campo do lazer conhecido de outros contextos e espaços de intervenção, evidenciados em estudos como os de Arruda (2018). Considerando apenas os dados de perfil, é possível dizer que os agentes sociais do PELC de Minas Gerais são profissionais de variadas formações acadêmicas, muitas vezes, em processo de formação profissional inicial e/ou integrantes da comunidade onde o núcleo está inserido, com experiências anteriores com práticas corporais e culturais diversas.

Entendo que estes sujeitos compõem um grupo de mediadores sociais, interdisciplinares e multiprofissionais, capazes de construir e mobilizar saberes técnicos, acadêmicos e culturais sobre o lazer, os quais pretendo discutir no próximo capítulo, onde analisarei as entrevistas concedidas pelos agentes sociais do convênio de Sete Lagoas.

A partir desse perfil profissional, reconhecido como um conhecimento prévio acerca desses sujeitos, busquei identificar suas trajetórias de vida e formação, por acreditar que o percurso anterior à profissional tem relação com as situações vivenciadas em outras dimensões da vida e com a história pessoal. Dimensões essas que, segundo Tardif (2012), apresentam saberes provenientes dos mais variados contextos da sociedade; das instituições como a escola, a igreja e a família; dos atores educacionais; das vivências de lazer, culturais, religiosas, entre outros que, articulados com a práxis, definem aquilo que sabemos e ensinamos, construindo o

fazer da prática profissional. Com este pensamento, sigo na tarefa descrever e analisar a construção de saberes sobre o lazer de agentes sociais do PELC.

## **5 A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOS AGENTES SOCIAIS DO PELC DO MUNICÍPIO DE SETE LAGOAS**

Neste capítulo, descrevo os caminhos trilhados pelos agentes sociais que atuaram no PELC, convênio Sete Lagoas, tendo em conta seus processos de formação. Analisei a trajetória desse grupo para compreender como os saberes pessoais e da formação profissional foram construídos e articulados com a atuação dos sujeitos que desempenham a função de agente social no programa, destacando as oportunidades e escolhas que os levaram a construir saberes sobre o lazer.

Ao olhar para esses objetos, procurei me aproximar das questões que permeiam os estudos sobre trajetória, formação profissional e construção de saberes, bem como dialogar com questões e teorias dos campos do lazer e da educação. Ressalto que a maior parte dos trabalhos encontrados sobre essas temáticas vem do campo da educação e, em sua maioria, analisam a formação e os saberes de professores. No entanto, esses estudos têm auxiliado nas discussões dessa temática no contexto de outras profissões e de profissionais que atuam em diferentes campos. Concordo com Santos (2013), para quem as investigações sobre a formação profissional e a construção de saberes na área de educação aplicam-se aos estudos do lazer, visto que os profissionais das duas áreas possuem relação histórica, seja na formação e atuação profissional ou no âmbito das pesquisas relacionadas à construção de saberes.

Refletir sobre a formação profissional para atuar no campo do lazer requer compreensão acerca dos saberes necessários à ação desses profissionais de forma contextualizada. Tardif (2012) nos ensina que os conhecimentos profissionais exigem autonomia e discernimento, ou seja, não se trata apenas de conhecimentos técnicos, codificados. Para o autor, a formação deve conduzir o sujeito a reflexões que o levem a compreender os problemas, organizá-los e buscar meios de atingir os objetivos propostos na ação. Neste contexto, compreendo que os saberes se traduzem no domínio de conhecimentos sobre determinados temas e/ou situações, constituindo-se, assim, em conteúdos relacionados a eles. Portanto, o saber não é algo rígido, acabado e pode ser considerado como uma ferramenta da ação profissional que se desloca ao encontro das concepções, vivências e possibilidades de ação e experiências de cada sujeito.

Para pensar a formação profissional, aproximei-me de estudos que discutem a formação de professores, elegendo os que consideram a necessidade de conceber, na formação, o cotidiano da prática docente sem, no entanto, desconsiderar os conhecimentos acadêmicos ou institucionalizados. Esses estudos valorizam a história de vida, da formação de identidade e do desenvolvimento de um profissional/professor reflexivo e construtor de saberes ao longo de sua

trajetória profissional. Nesse ínterim, foi possível, ainda, pensar a formação como um momento de politização da ação profissional desses sujeitos.

Sobre a formação, estudos como os de Nóvoa (1992), Imbernón (2009), Tardif (2012), Giroux (1997), Pérez Gómez (1992) e Ghedin (2004) demonstram que processos formativos podem desempenhar um papel fundamental no delineamento de uma ‘nova’ profissionalidade, demandando dos professores e dos espaços de formação (escolas, faculdades, programas, entre outros) uma cultura profissional com investimentos pessoal e organizacional, que possibilite um trabalho livre e criativo, capaz de provocar o pensamento autônomo, a formação crítica-reflexiva e/ou a construção e reconstrução de saberes.

Para Capi (2016), pensar em uma formação com essas características significa provocar o profissional a investir em sua trajetória, construindo caminhos que valorizem o saber da experiência e a produção de novos saberes. Nóvoa (1992) acredita que uma formação que reconhece e valoriza a experiência e o saber abre possibilidades ao professor para definir seus próprios percursos, construindo sua identidade profissional. Considerando os estudos de Imbernón (2009), a relação entre a formação e a construção da identidade profissional fundamenta-se na alteridade, ou seja, na capacidade e na vontade de produzir o seu eu. O que deve ser considerado nesse processo é a valorização dos conhecimentos trazidos pelos profissionais e a troca desses conhecimentos entre eles, o que permitirá a complementariedade da identidade do sujeito com a identidade do grupo de trocas, favorecendo o desenvolvimento de uma proposta de formação crítica.

Concordando com Imbernón (2009), defendo que a formação é um caminho não linear que, ao se relacionar com a alteridade do sujeito, contribui com a constituição da identidade profissional. Para esse autor, o processo de formação profissional deve promover o compartilhamento dos problemas, das dúvidas, contradições, sucessos e fracassos, objetivando o desenvolvimento pessoal e profissional e promovendo a superação do isolamento daqueles que trabalham em processos educativos.

Neste sentido, Capi (2016) afirma que, a partir do momento em que os profissionais/professores passam a ser os protagonistas do processo de formação, esta se torna parte intrínseca da profissão e desenvolve-se ao longo de sua carreira. Isto permite ao sujeito em formação “narrar, legitimar, modificar ou destruir a sua realidade a respeito das concepções de ensino, mas também contribui na mudança de concepção acerca da trajetória ou desenvolvimento profissional” (p. 124). Para Imbernón (2009), quando o sujeito em formação não é protagonista do seu processo formativo, o desenvolvimento profissional assume um papel

funcionalista e as ações formativas ficam restritas ao desenvolvimento de habilidades e competências genéricas.

A partir desses pressupostos, podemos pensar a formação como um processo não linear, que pode conduzir o sujeito a um desenvolvimento profissional de forma autônoma e emancipatória. Para Cunha (2010), é possível dizer que a formação contribuiu com o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual, emancipação e empoderamento do professor, quando o mesmo assume o papel de autor do próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

No estudo de Ghedin (2004), a formação aparece como um caminho de empoderamento do professor e a formação cultural, especificamente, é vista como um meio de desenvolvimento da autonomia do professor e da construção da sua profissionalidade. O autor aponta que o desafio em uma trajetória de formação cultural é “aprender a construir uma visão cultural de modo que, ao ensinar, não só transmitam e possibilitem a construção dos conhecimentos dos alunos, mas também sejam eles próprios (as) agentes de transformação cultural” (p. 407). Essa visão tem fundamento na reflexão-na-ação e sobre a ação, cunhada por Schön (1992, 2000) e Pérez Gómez (1992), que consideram a prática do professor como fonte de pesquisa e de autonomia, pois, ao permitir que o professor assuma a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, também imprime condições para que o mesmo construa e (re)construa seus saberes.

Neste contexto, Schön (1992, 2000) sugere que a formação de professores deve, ao invés de se concentrar no domínio de teorias científicas, voltar-se, também, para o saber experiencial do professor. Nessa linha de pensamento, a concepção de conhecimento se altera, pois se deixa de considerar apenas o conhecimento escolar para dar lugar ao conhecimento do cotidiano, experimental, não científico. Sob essa perspectiva, desloca-se o posicionamento acerca da construção de saberes, que passa de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, focada na reflexão-na-ação.

O estudo de Giroux (1997) discute a formação na perspectiva da reflexão, por entendê-la como uma situação que fomenta o repensar e o reestruturar da natureza da atividade docente, permitindo aos professores compreenderem-se como intelectuais transformadores. Para o autor, a categoria intelectual deve conter uma base teórica capaz de explicitar as condições ideológicas e práticas necessárias para que o docente desempenhe seu papel na legitimação e produção de interesses políticos, econômicos e sociais, por meio da ação pedagógica por ele desenvolvida.

Em relação aos tipos de formação, Capi (2016) apresenta três categorias, a partir das investigações da área de educação, pensadas para a formação de professores. Essa referência ajudou-me pensar a formação de profissionais no campo do lazer, são elas: “a) formação inicial

- aquela que acontece numa IES no período pré-profissional; b) formação em serviço - aquela que ocorre ao longo da carreira, no espaço de atuação profissional; c) formação continuada - aquela que assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos” (CAPI, 2016, p.127). Ou seja, a formação continuada pressupõe um sujeito/profissional em um processo constante e não linear de formação. Além disso, os processos formativos podem ocorrer em diferentes espaços e contextos, por meio de múltiplas vivências e estratégias, sejam elas individuais, coletivas, mediadas por tecnologias sociais e pedagógicas, capazes de contribuir com a preparação dos sujeitos para o exercício de sua ação profissional.

Assim, caminho para o entendimento da formação baseada na prática profissional. Autores como Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2012) concebem esta formação como epistêmica, pois, a prática constitui-se, como o lugar de formação e de produção de saberes. Os autores afirmam que a prática profissional é um lugar formativo e que se distingue dos demais por condicionantes específicos apresentados por ela e pelos práticos. Além disso, a formação por meio da prática profissional não pode ser encontrada em nenhum outro lugar, que não nesse lugar da prática ou de práticas, e nem tampouco pode ser artificialmente reproduzida. Ademais, raramente a formação teórica, acadêmica, técnica, institucionalizada se completa sem o contato direto com a prática, pois é ela que viabiliza a assimilação progressiva e a construção dos “saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Therrien (2002) colabora com esse debate ao trazer sua compreensão dos professores como sujeitos de práticas, movidos pela dimensão do fazer, da experiência e do domínio e produção de saberes a partir de uma prática social reflexiva, envolta por uma dimensão ética. Para o autor, o fazer docente é uma prática social complexa e caracterizada por ações de mediação, que se orienta pela identidade do sujeito, com seus saberes constituídos na trajetória e experiências ao longo de sua carreira. Assim, o professor é visto como um sujeito epistêmico, produto de uma racionalidade prática, uma prática fundada em saberes que refletem uma determinada cultura.

A partir das discussões trazidas da área de educação, compreendo que a construção do saber articula-se, manifesta-se e se (re)significa no processo de formação do profissional, não só na educação, mas em outras áreas de atuação, como no lazer. Isso porque profissionais de todas as áreas, em especial das ciências humanas, devem realizar suas ações profissionais a partir da reflexão e da construção de novos saberes, apropriando-se dos saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais, sociais, das experiências culturais de formação e atuação profissional. Dessa forma, entendo que a formação profissional tem uma relação de proximidade e complementariedade com o processo de construção de saberes.

Ao apropriar-me desses diálogos, concebo a formação profissional como um processo de construção e reconstrução de saberes, longo e temporal, constituído de experiências vividas nas dimensões pessoal e profissional. Neste processo, são construídos e reconstruídos saberes provindos de diversas fontes e contextos e as experiências nesta trajetória são determinantes constituindo o que o profissional é, sabe e faz.

Nesta investigação, foi possível identificar como as experiências socioculturais, de formação e atuação dos agentes sociais contribuíram com suas formações e/ou foram apropriadas como saber sobre o lazer no cotidiano do PELC. Estes agentes explicitaram os desafios, conflitos e encantamentos vividos em suas trajetórias, o que possibilitou explorar processos tanto individuais como coletivos de construção de saberes e socialização profissional. Processos esses advindos dos significados atribuídos à própria trajetória, o que enriqueceu as reflexões acerca da formação profissional e da construção de saberes sobre o lazer.

As análises e discussões aqui empreendidas são fruto das entrevistas semiestruturadas realizadas individual e presencialmente com dezenove (19) agentes sociais do PELC de Sete Lagoas, selecionados para o estudo de caso. Com o objetivo de melhor conhecer o grupo e suas características, organizei as informações de perfil socioeconômico e relacionei as atividades por eles desenvolvidas no âmbito do programa.

Entre os 19 agentes sociais entrevistados, doze (12) são do sexo masculino e sete (7) do sexo feminino, com idades entre 20 e 40 anos (29 anos é a média). Quanto à cor/raça, a maioria, quatorze (14) se declararam pardos, além de um (1) preto e quatro (4) brancos. No que se refere à renda familiar, quinze (15) agentes sociais indicaram pertencer à faixa 'acima de 1 até 3 salários mínimos', enquanto quatro (4) indicaram a faixa 'até 1 salário mínimo', conforme pode ser observado no Quadro 9.

Essas informações de perfil, apesar de específicas para esse grupo de agentes entrevistados, refletem os dados do estudo de perfil dos agentes de Minas Gerais, apresentados no capítulo anterior.

**Quadro 9** - Perfil dos agentes sociais do PELC Sete Lagoas

| AGENTE | SEXO | IDADE | RAÇA/COR | RENDA FAMILIAR                    | ATIVIDADES QUE DESENVOLVEM NO PELC                              |
|--------|------|-------|----------|-----------------------------------|---|
| AG1    | F    | 36    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Reforço Escolar e Musicalização                                 |
| AG2    | F    | 29    | Branco   | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Ginástica, futsal e futebol                                     |
| AG3    | M    | 32    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Teatro e Circo  |
| AG4    | M    | 22    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Esportes de quadra e futebol de campo                           |
| AG5    | F    | 27    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Violão e Canto  |
| AG6    | M    | 33    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Futebol e futsal  |
| AG7    | M    | 45    | Branco   | Até 1 salário mínimo              | Artes marciais - Jiu-jitsu                                      |
| AG8    | M    | 25    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Danças - Balé e ritmos  |
| AG9    | M    | 21    | Pardo    | Até 1 salário mínimo              | Futebol e futsal  |
| AG10   | M    | 25    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Ginástica e futebol (formação de goleiro)                       |
| AG11   | M    | 24    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Ginástica funcional, futsal, vôlei e basquete                   |
| AG12   | F    | 26    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Alongamento, balé, atividade física para idosos.                |
| AG13   | M    | 27    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Música/violão   |
| AG14   | M    | 34    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Artes marciais - Jiu-jitsu                                      |
| AG15   | F    | 37    | Branco   | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Sala de leitura e reforço escolar                               |
| AG16   | F    | 26    | Pardo    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Ginástica funcional, futsal e jogos recreativos                 |
| AG17   | M    | 20    | Preto    | Acima de 1 até 3 salários mínimos | Ginástica funcional, eventos sociais, vôlei, handebol e futsal. |
| AG18   | M    | 29    | Branco   | Até 1 salário mínimo              | Oficinas de <i>Parkour</i>                                      |
| AG19   | F    | 40    | Pardo    | Até 1 salário mínimo              | Artesanato e jogos populares                                    |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Em relação às atividades desenvolvidas pelos agentes do convênio de Sete Lagoas, verifiquei dez (10) ocorrências de atividades de lazer relacionadas às atividades físicas e esportivas, sendo o futebol e o futsal as modalidades mais recorrentes; duas (2) de danças (balé e ritmo); duas (2) de reforço escolar e sala de leitura; duas (2) relacionadas à música (violão e



canto); duas (2) de artes marciais (Jiu-jitsu); uma (1) teatro e circo; e uma (1) artesanato e jogos populares. Ressalto que o número de ocorrências pode não refletir a totalidade das atividades desenvolvidas pelo convênio, pois não foram entrevistados todos os agentes sociais vinculados ao mesmo. Entretanto, foi possível identificar a diversidade de conteúdos culturais trabalhados no âmbito do PELC Sete Lagoas por esses e essas agentes que, a meu ver, conflui com o perfil de formação profissional e com os saberes por eles construídos.

Considerando as informações levantadas *a priori* como constitutivas da formação profissional e construção de saberes deste grupo, considerei três macro categorias que mereceram análise de conteúdo. São elas: a) Trajetória de formação dos agentes sociais; b) Pessoas e Instituições importantes na trajetória de formação dos agentes sociais; c) Experiências de Intervenção na construção dos saberes dos agentes sociais que, por vezes, precisaram de subdivisões, no intuito de aprofundar as análises e desenrolar do texto.

### **5.1 Trajetória de formação dos agentes sociais**

A trajetória é aqui concebida como um percurso, um caminho percorrido por uma pessoa até que ela assume o lugar que ocupa na atualidade. Nesta concepção, a trajetória profissional de um sujeito tem conexão com situações e escolhas relacionadas a um conjunto de fatores externos à sua profissão que, aliados às suas condições subjetivas, constituem as circunstâncias de vida nas quais se desenrolam os momentos de escolha (BORGES, 1998).

Nesse sentido, posso dizer que trajetórias são como pontos que se movem em tempos e espaços; assim, da mesma forma que os sujeitos se movem, espaços e tempo também estão em movimento. Araújo (2020) aponta que, para compreender a trajetória de formação dos sujeitos, é preciso considerar as individualidades no conjunto em que se localizam as situações.

Para discutir a trajetória, busquei dialogar não só com os elementos relacionados à profissão, mas também com as situações vivenciadas fora do trabalho. Tais situações são classificadas por Tardif e Raymond (2000) como pré-profissionais, considerando que se relacionam às situações vivenciadas nas dimensões pessoal, social, cultural, familiar, escolar, do lazer e esporte, entre outras, ou seja, com a história de vida e a socialização das pessoas em variados contextos sociais, em períodos anteriores à sua formação profissional.

Quanto à trajetória profissional, Tardif e Raymond (2000) afirmam que esta relaciona-se com todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos em sua carreira ao longo da vida. Um processo que se caracteriza como temporal, de longa duração, deixa marcas e incorpora nos indivíduos as práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para esses autores,

a carreira, conectada com a história de vida e a socialização do professor/profissional, permite a eles fundamentar sua prática, pois nela é possível perceber a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber ser, “na medida em que esses são incorporados às suas atitudes e comportamentos por intermédio de sua socialização profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 225).

Ao relacionar a trajetória e a construção de saberes dos agentes sociais do PELC, emergem suas interlocuções com a questão da identidade, esta não como uma ocorrência isolada, autônoma, referenciada em si próprio. E sim como um processo de produção social, de construção que se relaciona com as diferenças e, portanto, envolve relações de poder. Para Capi (2016), a identidade e a diferença são processos imbricados, como produtos do uso da linguagem que trata as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de forma harmônica, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. Desta forma, a identidade e diferença são elementos afetados pela cultura e, nesta relação, estão constantemente sendo criadas e recriadas.

Para Silva (2000), a identidade e a diferença dizem da atribuição de sentido ao mundo social e, em torno dessa atribuição, o que se tem é a luta. Assim, a constituição da identidade não é um fato natural ou da cultura, não faz parte da essência de um sujeito, ela é “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2002, p. 18). E, nesse sentido, tem como característica a instabilidade, a contradição, a fragmentação, o inacabamento. Além disso, a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas, a sistemas de representação, portanto, a “identidade tem estreitas conexões com as relações de poder” (SILVA, 2000, p. 97). Assim, entendo que as experiências na trajetória dos agentes sociais, ao se constituírem como parte integrante da construção de seus saberes, também contribuem com a constituição de suas identidades.

A partir dessas reflexões, podemos dizer que a trajetória configura-se como um caminho impregnado por situações vivenciadas nas experiências pessoal e profissional, que marcam a identidade dos sujeitos e a construção dos seus saberes. Conhecer a trajetória dos agentes sociais do PELC de Sete Lagoas significa identificar o caminho percorrido por eles até assumir o lugar profissional que ocupam hoje. Ao encarar o desafio de investigar a trajetória desses agentes, esse processo deve constituir-se em conexão com os saberes desse profissional.

O esforço aqui foi o de conhecer a trajetória de formação dos agentes sociais, considerando suas experiências nas diversas dimensões e tempos da vida, narrada nos diálogos registrados durante as entrevistas. A trajetória, o saber e a identidade desses indivíduos podem estar relacionadas aos percursos de formação escolar, acadêmica inicial e continuada e às várias

situações vivenciadas no âmbito pessoal e profissional. Por isso, é preciso considerar a história de vida e as experiências anteriores à formação desses profissionais.

### 5.1.1 Reflexões sobre os saberes constituídos na infância e adolescência, durante o percurso escolar

Ao analisar as trajetórias de formação dos agentes sociais no período pré-profissional, as fases da vida infância e juventude são registradas em muitos relatos, indicando que foram marcadas por vivências com jogos, esportes e atividades artísticas em diferentes espaços e contextos. As falas dos agentes AG2, AG3 e AG12 são exemplos de que a infância e a juventude foram marcadas pelas experiências com as práticas esportivas e outros conteúdos, na escola e fora dela, em espaços como a rua.

Na rua da minha casa, quando criança, participei muito de brincadeiras. Minhas experiências com o lazer vêm desde a infância mesmo. Reunia um pessoal e íamos jogar futebol, uma queimada na rua, nas praças por exemplo (AG2).

Eu cresci nesta lagoa Boa Vista, onde meu pai era dono de um trailer. Então, neste espaço, eu cresci praticando esportes. Andava de patins, de skate, de bicicleta, jogava bola, brincava de tudo. Meu interesse era mais nesta questão de esportes radicais. Por volta dos 15, 16 anos, eu tive um envolvimento com a parte artística, comecei por um processo intuitivo com amigos e comecei a fazer pesquisa com circo. Fiz malabarismo, acrobacias e capoeira. Dentro desse processo artístico, me identifiquei, comecei a fazer apresentações e ter convites para trabalhos. Inicialmente, bem informais, em festas. Depois comecei a me profissionalizar nessa área de circo, malabares, teatro, palhaço, fazendo cursos e me vinculando a grupos artísticos formais (AG3).

A minha infância era na rua, brincando com meus amigos de bola, de bicicleta etc. O espaço que eu tinha na minha infância foi a rua porque quadra não tinha. Porque lá onde é a minha comunidade, a igreja não tem esse espaço de ter um momento de lazer. Acho que foi mais na rua mesmo que eu adquiri conhecimentos sobre o esporte e o lazer. Na prática né? Na escola também! (AG12).

Os agentes sociais, ao jogar, dançar e praticar esportes na escola, na rua, no clube, entre outros espaços, tiveram a oportunidade de se construírem culturalmente, visto que essas manifestações concretizam-se “como processo de inserção em um tempo-espaço de aprendizados demarcadamente sociais” (ISAYAMA; GOMES, 2008, p. 160). Para esses autores, o brincar, ao ser contextualizado material e simbolicamente, “carrega as marcas da nossa vida cotidiana: sentidos e significados, tradições, inovações, papéis sociais, desejos, necessidades, sonhos prazeres, descobertas, anseios, receios, limites, contradições” (p. 161).

Neste contexto, vivências culturais de lazer, experimentadas na infância e juventude, podem constituir-se em saberes sobre o lazer, pois, como eles mesmo apontam, lhes permitem

trabalhar esses temas em suas ações profissionais e de formação. Isto pode ser verificado nas falas do AG7 e do AG17, ao relatarem que suas vivências com o esporte e lazer na infância e adolescência são tematizadas em seus processos formativos e de intervenção profissional, especialmente no PELC:

Minhas experiências com o esporte, que tive na juventude, é toda aplicada no PELC, nas aulas de futebol de campo e futsal, né. Também no estágio, onde eu aprendi muitas coisas que estou aplicando agora no PELC (AG7).

As minhas experiências de lazer na infância e juventude ajudaram a aumentar minha bagagem cultural. Por conta da minha bagagem cultural, eu consigo colocar de maneira prática tudo aquilo que eu vivenciei na escola, na faculdade e, principalmente, aqui no PELC (AG17).

A partir dessa análise, é possível dizer que os momentos de jogar, brincar e praticar esportes vivenciados por estes agentes sociais constituem-se em saberes sobre lazer e o esporte recreativo, ao permitir que esses profissionais abordassem nos seus espaços de atuação os temas e práticas vivenciados. Verificou-se, ainda, que parte dos agentes entrevistados, ao relatarem suas trajetórias de formação, destacam as práticas esportivas e de outros conteúdos culturais vivenciadas no percurso escolar, que marcaram e contribuíram em seus processos de formação e aquisição de saberes sobre o lazer.

Os agentes AG3, AG8 e AG12 destacam que a prática esportiva vivenciada no espaço da escola, nos períodos da infância e juventude, foram experiências que os motivaram a escolher a Educação Física como a área de formação profissional.

É, foi na escola que sempre me envolvia nos esportes coletivos, eu gostava muito, além dos esportes radicais. Desde meus 12 anos, queria fazer uma faculdade, que seria Educação Física (AG3).

Eu comecei a dançar no final do ensino médio com um projeto que teve na escola e na escola eu sempre estava dançando, eu sempre participava de tudo. E quando tinha uma seleção lá na escola ou uma apresentação, os professores e colegas já me indicavam de cara. E eu comecei a dançar, jazz e o balé. Como eu já gostava e a coisa começou a engajar, agora eu estou estudando Educação Física e a dança, aí o gosto aprimorou (AG8).

Eu comecei a pensar na Educação Física na escola mesmo. Porque eu gostava muito da matéria de educação física. Aí eu fui me espelhando na minha professora. A partir daí, eu escolhi o curso que eu queria na graduação, que foi Educação Física (AG12).

Nesses relatos, percebo que a trajetória de formação profissional desses agentes foi influenciada por seus percursos escolares. De acordo com Kogut e Martins (2009), a formação profissional dos sujeitos sofre reflexos dos primeiros anos escolares, considerando que essa definição é envolta por várias perspectivas como, por exemplo, a de trabalho e de variáveis

como o gosto pela carreira, incentivo de amigos e familiares, entre outros. Consequentemente, concluo que a escola é um importante espaço de socialização e as vivências de esporte, lazer, música, entre outras, acabam por mediar as escolhas profissionais e formativas dos sujeitos.

Como evidenciado nos relatos dos AG3, AG8 e AG12, no caso da escolha pela Educação Física, esse processo pode ser desencadeado pelas próprias aulas da disciplina e/ou por outras vivências de conteúdos culturais na escola, como a dança, esportes coletivos, entre outros, presentes no currículo dos cursos de graduação em Educação Física.

Ainda com Kogut e Martins (2009), aprendemos que os reflexos dessas vivências escolares podem ser percebidos quando os alunos (sujeitos em formação) chegam à universidade, já com conhecimentos sobre a profissão, como e onde o profissional atua e reconhecendo alguns dos saberes necessários para sua prática. Esses saberes são construídos com base em informações recebidas em diversas situações ou experiências vividas na escola, absorvidas nas relações com os colegas, com os professores e com e nos processos de ensino aprendido dos conteúdos culturais a eles apresentados.

Nesta perspectiva, Tardif e Raymond (2000), além de considerarem os saberes advindos antes da formação inicial como pré-profissionais, ressaltam que esses saberes se relacionam às situações vivenciadas ao longo da história de vida e da socialização das pessoas em diversos espaços e contextos. Partindo desse pressuposto, destaco que a escola foi para os agentes sociais do PELC em estudo importante espaço de socialização e contribuição para a construção de saberes. Pois, foi no âmbito escolar, enquanto alunos e alunas, que aprenderam parte daquilo que sabem sobre o lazer e o esporte, como ensinar e sobre os papéis da profissão que escolheram.

Os agentes AG5 e AG13 apresentam outra questão para a discussão, ao relatarem que foi no percurso escolar que tiveram as primeiras vivências com conteúdo culturais como a música e o esporte, determinantes para suas escolhas formativas.

Em relação à música, foi na escola que eu participei de cursos, porque eles passaram todo o conhecimento que eu tenho hoje. E, no esporte, eu volto para a questão da escola. Na escola que foi meu primeiro contato com o esporte, na Educação Física, ficou muito marcado dentro de mim, até mesmo na questão de Jogos Escolares. Então, tudo o que me agregou esse conhecimento nas áreas de música, esporte e lazer foram as escolas (AG5).

Eu comecei desde os 12 anos, a escola chamava CAIC Professor Galvão, aí eu iniciei lá fazendo violão em um projeto da escola. Que tem até hoje. Lá eu fiquei até os 16 anos e aprendi muita coisa de música. Depois disso, fiz algumas aulas particulares, fiz a graduação em Música na UFMG e, hoje em dia, eu faço uma licenciatura no Claretiano em música também, é basicamente isso (AG13).

Além da questão das escolhas relacionadas à formação profissional, os relatos dos AG5 e AG13 ressaltam a escola como espaço que pode possibilitar aos estudantes o engajamento em atividades e vivências de diferentes linguagens culturais, contribuindo com a educação para o lazer. Esta educação, preconizada por Marcellino *et al.* (2008), reconhece a escola como espaço e equipamento de educação, organizada por educadores, funcionando como um centro cultural de educação popular, que expande suas práticas e conteúdos culturais para além dos muros escolares, estendendo-se a outros equipamentos da comunidade.

Diante dessas reflexões, é possível dizer que diferentes interesses culturais do lazer (artísticos, esportivos e sociais) vividos pelos agentes durante o percurso e/ou espaço escolar podem contribuir para uma educação para o lazer e subsidiar a construção de seus saberes. As oportunidades de práticas esportivas, participação em equipes e eventos esportivos (campeonatos, torneios e festivais) no espaço escolar despertaram o interesse e/ou abriram oportunidades para os sujeitos se engajarem como atletas, participando de equipes e campeonatos esportivos.

Para AG2, essa vivência de atleta configurou-se como uma situação que influenciou na escolha da Educação Física como área de estudo na formação inicial.

Desde pequena, na escola, sempre tive assim aquela aptidão para os esportes, por estar também participando de campeonatos, aí, depois que eu formei o 3º ano, minha família me apoiou. Falaram assim: "olha, faça Educação Física, você gosta de mexer com esporte". Aí eu fiz pré-vestibular e passei. Tudo começou desde criança mesmo, na minha escola (AG2).

Na fala do AG2 e de outros agentes sociais, apesar de reconhecerem as oportunidades de envolvimento com o esporte na escola de forma positiva, com destaque para a escolha da profissão, evidencia-se a valorização do conteúdo e da prática esportiva na perspectiva da aptidão e treinamento físico, questão histórica da Educação Física escolar, que merece reflexão. Identifiquei que os agentes esportivos, ao relatarem as práticas esportivas e competitivas oportunizadas pela escola e, às vezes, nas aulas de educação física, indicam variadas experiências e que colaboraram na produção de conhecimentos e saberes sobre o esporte e suas formas de apresentação. Além da fala do AG2, a do AG15 evidencia reflexões sobre o conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física.

É, o clube e a escola, no clube eu fazia ginástica olímpica, e na escola outras atividades de esporte que a gente fazia nas aulas de Educação Física. Eu acho que para a maturidade que a gente tem na época da escola, o esporte atendia, mas, eu não gostava de competir, só praticar mesmo (AG15).

Isto pode ser explicado pelo processo de constituição da Educação Física na escola que, inicialmente, era denominada *Gymnastica* e tratada como atividade. Seu reconhecimento como componente curricular foi motivado por um conjunto de fatores determinados pela emergência de uma nova ordem social na Europa, fundamentada nos conhecimentos da Medicina e da Biologia. Nesta perspectiva, o ideário de constituição da sociedade civil exigia uma forma de lidar com o corpo e conceber a vida pautada na conquista individual do organismo sadio e na vontade disciplinada (SOARES *et al.*, 1992).

Foi neste contexto que a ciência moderna destacou a importância do movimento como forma de promoção da saúde. O corpo passou a ser entendido como uma estrutura mecânica, passível de ser conhecida quanto ao seu funcionamento, mas também controlada e aperfeiçoada por meio de processos educacionais (BRACHT, 1999). Essa concepção, agregada ao movimento olímpico, passaria a conferir um reconhecimento político ao país via os resultados esportivos. Esse entendimento da Educação Física tinha um papel importante no projeto de Brasil dos militares, que entendiam que a intervenção nesse corpo melhoraria o funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo) e ainda afirmaria o país como uma nação desenvolvida, perspectiva quem tem sido enfrentada atualmente, mas que ainda guarda resquícios de sua reprodução.

O relato de AG17 reforça a questão da concepção de Educação Física na escola voltada para aptidão física, fato que o levou a não participação ou distanciamento dessa vivência na escola. Entretanto, essa situação que marcou sua trajetória se constitui como experiência que refletiu em suas escolhas profissionais.

Minha motricidade começou a desenvolver bem tarde, porque até os 10, 11 anos eu tinha asma e era bem forte. Então, se eu corresse um pouco eu já tinha crise e ia para o hospital. Então, eu era o menino isolado, que ficava no canto, vendo todo mundo jogar. Nossa, tinha vez que eu chorava, queria fazer Educação Física e não podia, era muito triste. Aí, aos 11 anos, eu comecei a fazer capoeira e a melhorar. A asma, de certo modo, sumiu, eu não sentia mais falta de ar com a prática das atividades, aí eu comecei a participar das aulas de Educação Física. Mas, como eu ainda estava desenvolvendo minhas atividades motoras, era desengonçado. Quando eu vi, já vou fazer 8 anos de capoeira, já troquei minha corda diversas vezes. E, tanto que eu hoje eu dou aulas de capoeira aqui no PELC e na academia que eu pratico. Agora, o menino que era todo desengonçado na escola, hoje é professor de Educação Física. Então, pra mim é uma evolução muito bacana, antes eu não era nada, não aguentava nem correr, nem pular o básico, e agora eu fazendo esse tanto de coisa, dou aulas de vôlei também (AG17).

Nos estudos de Capi (2016), com formadores do PELC, e de Santos e Isayama (2015), com recreadores de um programa social, a falta de aptidão e restrições de acesso às aulas de Educação Física e/ou atividades físico-esportivas na escola foram identificadas entre os profissionais estudados, quando consideradas as fases da infância e da juventude. A exemplo

do AG17, as situações relatadas configuram-se como barreiras enfrentadas por estes profissionais, entretanto tornaram-se motivo para definirem a Educação Física como área de formação e atuação profissional.

Concordo com Santos e Isayama (2015), para quem a construção dos saberes pode se constituir a partir dessa tensão entre “pontos negativos e positivos, motivantes e desmotivantes das aulas na escola e que ficam guardadas na memória” (SANTOS; ISAYAMA, 2015, p. 100). Dessa forma, os percursos escolares dos agentes entrevistados não foram construídos de forma linear ou homogêneas, no entanto posicionam-se no período da infância e da juventude. Neste período, a relação dos agentes sociais com as práticas esportivas no âmbito escolar (recreativo e competitivo) e fora da escola, participando de equipes esportivas ou como atletas, possibilitou a construção de saberes sobre o conteúdo esportivo do lazer. Esses saberes podem ter sido construídos pelos agentes sociais ao relacionarem os conteúdos esportivos às estratégias das atividades vivenciadas no espaço escolar e fora dele, em contextos de competição e/ou treinamento, para refletirem sobre como tais práticas podem ser apropriadas no contexto do lazer.

Essa reflexão gira em torno de entender o que deve ser (re)significado, como o esporte, por exemplo, deve ser tratado, quem deve participar das atividades e como devem participar. Essa reflexão demonstra que para o profissional/professor de Educação Física atuar no lazer é necessário conhecer as especificidades do campo, além de dominar as diversas possibilidades de abordagem dos conteúdos culturais que permeiam o campo de atuação. Tal afirmação baseia-se no fato de que os relatos dos agentes sociais apontaram sua familiarização com a dimensão do esporte escolar e competitivo, que influenciou a escolha desses profissionais pela formação em Educação Física.

Além disso, as análises e discussões acerca das vivências dos agentes sociais, na fase da infância e adolescência, durante o percurso escolar, indicam que, ao apropriarem-se de conhecimentos sobre o lazer e o esporte, nesta fase da vida (anterior a formação profissional), articulados com os apreendidos nos processos de formação, permitem a esses agentes, em suas intervenções pedagógicas no PELC, viver, conhecer e aprofundar esses temas de forma contextualizada e com os sujeitos que participam de suas intervenções. Dessa maneira, abrem-se possibilidades para a discussão e o diálogo sobre o brincar, jogo, lúdico, esporte, recreação, do direito ao lazer para diversas fases da vida, onde os agentes sociais reconstróem e/ou constroem saberes sobre o lazer e o esporte.



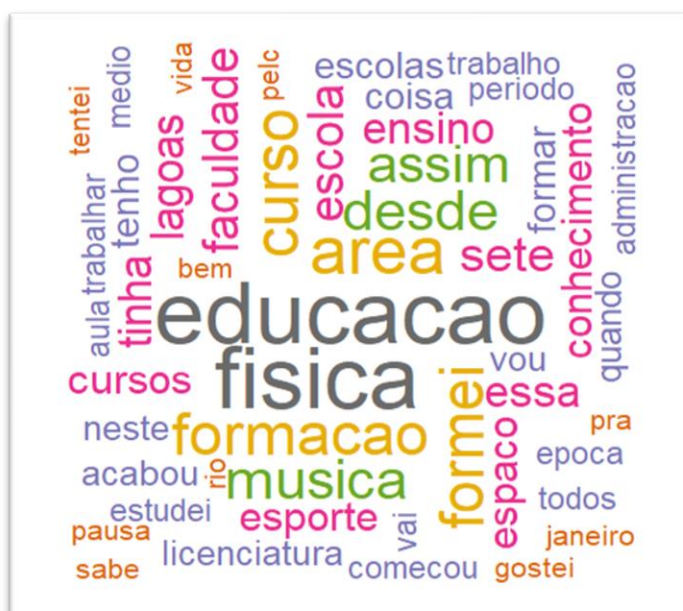
### 5.1.2 A formação inicial e continuada como meio de aquisição de saberes

A investigação sobre a formação inicial e continuada como meio de aquisição de saberes começou com a análise das unidades de registro presentes nas entrevistas e relacionadas à trajetória de formação dos agentes sociais. Nessa etapa, busquei informações sobre a formação dos sujeitos investigados, com o objetivo de mapear a trajetória acadêmica e ressaltar possíveis momentos e conteúdos que tivessem relação com a aquisição de saberes sobre o lazer.

Inicialmente, ao tratar as unidades de registro referentes à formação inicial e continuada, encontrei a palavra "Educação Física" configurando-se como o registro mais recorrente nas falas dos agentes entrevistados.

A palavra "Educação Física" foi seguida por outras que representam instituições de ensino, como "escola" e "faculdade", e palavras que remetem a processos formativos como "curso, formação, formei, conhecimento, ensino, licenciatura"; além de palavras que podem significar áreas de formação para além da Educação Física como "esporte, música, administração", conforme demonstrado pela Figura 1.

**Figura 1** - Trajetória de Formação



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Porém, após várias leituras das falas e agrupamento das palavras mais significativas, encontrei especificidades relacionadas à formação inicial e à formação continuada do grupo, organizadas no Quadro 10.

**Quadro 10** - Formação inicial e continuada dos agentes sociais de Sete Lagoas (continua)

| AGENTES | FORMAÇÃO INICIAL  | FORMAÇÃO CONTINUADA   |
|---------|---|---|
| AG1     | Psicologia  | Graduação Pedagogia em andamento/Curso EAD/PELC                 |
| AG2     | Educação Física (licenciatura <sup>33</sup> e bacharelado <sup>34</sup> ) | Pós Graduação Autismo em andamento/Curso EAD/PELC               |
| AG3     | Educação Física (bacharelado em andamento)                                | Curso Formação de Palhaço/Curso EAD/PELC                        |
| AG4     | Educação Física (bacharelado)   | Pós Graduação Medicina do Esporte em andamento + Curso EAD/PELC |
| AG5     | Administração   | Música em andamento/Curso EAD/PELC                              |
| AG6     | Educação Física (licenciatura e bacharelado)                              | Curso EAD/PELC  |
| AG7     | Ensino Médio - Atleta e mestre Jiu-jitsu                                  | Qualificação de faixas Jiu-jitsu/Curso EAD/PELC                 |
| AG8     | Administração e Educação Física (licenciatura)                            | Educação Física bacharelado em andamento/EAD/PELC               |
| AG9     | Educação Física (licenciatura)  | Educação Física bacharelado em andamento/Curso EAD/PELC         |
| AG10    | Educação Física (bacharelado)   | Curso treinador Federação Mineira de Futebol/Curso EAD/PELC     |
| AG11    | Educação Física (licenciatura)  | Curso EAD/PELC  |
| AG12    | Educação Física (licenciatura e bacharelado)                              | Curso EAD/PELC  |
| AG13    | Música em andamento   | Cursos de violão/Curso EAD/PELC                                 |
| AG14    | EM - Atleta e mestre Jiu-jitsu  | Qualificação de faixas Jiu-jitsu + Curso EAD/PELC               |
| AG15    | Recursos Humanos tecnólogo  | Pedagogia em andamento/Curso EAD/PELC                           |
| AG16    | Educação Física (licenciatura)  | Cursos EAD/PELC   |
| AG17    | Educação Física (bacharelado em andamento)                                | Curso EAD/PELC  |
| AG18    | Ciências biológicas   | Práticas de Parkour/Curso EAD/PELC                              |
| AG19    | Serviço Social  | Cursos de artesanato/Curso EAD/PELC                             |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

<sup>33</sup> Licenciatura – Grau universitário que possibilita o exercício do magistério. Segundo o dicionário online de Português, o termo refere-se à ação ou efeito de atribuição de licença, permissão, licenciamento. Assim, as licenciaturas são cursos destinados à formação de professores dentro dos diversos campos e áreas de conhecimento. Na Educação Física, a licenciatura é orientada para a preparação de professores para a Educação Básica. Este professor, além dos conhecimentos específicos da área, deve possuir conhecimentos das funções sociais da escola, sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao-fisica/diferencas-entre-licenciatura-e-bacharelado-em-educacao-fisica>. Acesso em 29 jun. 2020.

<sup>34</sup> Bacharelado – De acordo com o dicionário online de Português, o termo bacharelado designa o grau de bacharel a uma pessoa ou corresponde, ainda, ao curso em que se pode conseguir o grau de bacharel em nível universitário, mas que não habilita para o exercício da docência na educação básica. São cursos superiores destinados à formação de profissionais especialistas nos diversos campos e áreas de conhecimento. Na Educação Física, os cursos de bacharelado destinam-se ao estudo do movimento humano em sua especificidade. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao-fisica/diferencas-entre-licenciatura-e-bacharelado-em-educacao-fisica>. Acesso em 29 jun. 2020.

Nessa análise, procurei verificar a trajetória acadêmica dos agentes sociais e os possíveis momentos e conteúdos relacionados com a área do lazer. Em relação à trajetória de formação inicial, foi possível constatar que onze (11) agentes possuem graduação em Educação Física (4 bacharelado, 2 licenciatura e 5 graduados nos dois cursos). Desses, três (3) são acadêmicos, ou seja, estão cursando o ensino superior na área. Ou seja, onze (11) dos dezenove (19) agentes sociais entrevistados possuem formação inicial concluída ou em andamento na área de Educação Física. Os relatos dos AG6, AG11 e AG16 traduzem esta realidade:

Minha trajetória de formação na UNIFEM foram quatro anos de licenciatura em Educação Física. Depois disso, eu fiz mais um ano na UNIACELF, Educação Física, bacharelado. Antes disso, eu fiz um curso técnico de um ano de manutenção mecânica e fui para uma área que não gostei. Daí, eu fiz Educação Física, dois cursos (AG6).

Eu fiz licenciatura de Educação Física na UNOPAR, estou me formando agora, dia 24 é a minha formatura. Comecei como estagiário aqui no PELC e agora sou agente (AG11).

Eu sou formada em educação física licenciatura na UNIFEM aqui de Sete Lagoas. Eu escolhi o curso porque gostava muito das aulas de Educação Física e por ter visto uma professora no ensino médio (AG16).

A opção pelo curso de graduação em Educação Física, entre a maioria dos agentes sociais do PELC, exemplificadas nas falas dos AG6, AG11 e AG16, permite algumas reflexões. A formação inicial no campo do lazer tem sido ofertada com maior frequência nos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) e em Turismo (bacharelado) que, em geral, tratam o lazer como um conteúdo curricular (disciplinas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras possibilidades), com maior aprofundamento e especificidade, dependendo do currículo e do projeto político pedagógico do curso. Além disso, na atualidade, temos cursos específicos de lazer desenvolvidos por Universidades Públicas e Institutos Federais brasileiros. Esses cursos apresentam o lazer como uma possibilidade de intervenção profissional e despertam o interesse de pessoas que desejam se qualificar para atuar no campo.

No que se refere à formação em educação Física, destaco a oferta de trabalho e estágio para os acadêmicos de Educação Física atuarem como agentes sociais em programas de lazer e esporte, a exemplo do PELC e de outros programas sociais. Dessa forma, muitos agentes foram mobilizados e escolheram a Educação Física como campo de formação inicial em função dessas oportunidades, como relatado pelo AG9:

A minha trajetória de formação foi cursando Educação Física, estou cursando ainda o 5º período. Foi através de um projeto lá no campo do Serrinha, onde tivemos uma parceria com a Secretaria de Esporte, depois o PELC, onde unimos os esforços. Foi com essa oportunidade de trabalho com o futebol que tudo começou (AG9).

Sobre a motivação de escolha da Educação Física como área de atuação e formação profissional, tendo em vista as ofertas e oportunidades de atuar no campo do lazer, Isayama (2009) observa que essa motivação pode ser decorrente do “aparecimento de uma diversidade de funções, que se podem assumir desde a administração até a organização e execução das vivências” (p. 408). Assim, surgem variadas possibilidades de atuação desse profissional no mercado de trabalho, nos setores: público (prefeituras, secretarias de estado e governo, centros comunitários, universidades, entre outros); terceiro setor (ONGs, movimentos sociais, fundações); privado (clubes, hotéis, empresas de eventos, colônia de férias) e setor corporativo (clubes, associações e serviços como do sistema “S” – SESC, SESI, SEST /SENAT e SENAC). A fala do AG10 representa a motivação do profissional a partir da oportunidade de atuação em um projeto esportivo social.

Na área de esporte, eu tenho um projeto social que chama "Bom de bola e longe das drogas", desde 2009, que fica situado na Escola Estadual João Fernandino Júnior. É um projeto totalmente sem fins lucrativos, onde a gente busca parcerias e eu busco formação. É por causa desse projeto e do esporte que eu sou formado em Educação Física e tenho o curso da federação mineira de futsal (AG10).

É relevante considerar que a diversidade de opções de atuação no campo do lazer indica que há especificidades nos diferentes setores, o que aumenta a exigência na formação de profissionais e a demanda pela formação continuada. Por isso, considero necessário que os profissionais que atuam nos âmbitos do lazer e do esporte incorporem fundamentos técnicos, pedagógicos, políticos e sociais em suas formações.

Além dos onze (11) agentes com formação inicial na Educação Física, no grupo pesquisado, temos um (1) agente com formação em Psicologia; dois (2), em Administração; um (1), em Ciências Sociais; um (1), em Ciências Biológicas, dois (2) acadêmicos em Pedagogia; dois (2) acadêmicos em Música e dois (2) atletas/mestres de Jiu-Jitsu. Se somarmos a Educação Física, temos 11 áreas de formação e/ou de intervenção profissional relacionadas no perfil de formação inicial e continuada do grupo. Neste ponto, vale ressaltar que, independentemente da formação inicial e/ou continuada e para além das atribuições pedagógicas assumidas no PELC, os participantes da pesquisa foram denominados, ao longo do texto, como agentes sociais.

Os agentes sociais, ao serem perguntados sobre a trajetória de formação profissional, relatam seus percursos de formação inicial e continuada, indicando não só as áreas de formação, mas também as instituições, os cursos e suas modalidades, conforme as falas de AG1, AG13, AG15, AG 18 e AG19.

Eu estudei em cursos técnicos na instituição Alice Maciel, na graduação eu estudei psicologia, que é uma ciência da vida, já até formei. Atualmente, eu estou fazendo alguns cursos do PELC, lá da UFMG, e faço licenciatura em pedagogia (AG1).

Então, minha formação é na música. Iniciei com violão e guitarra porque na época eu tocava guitarra. No caso, aqui é esporte e lazer, mas eu sou mais do lado do lazer. Eu sou professor de violão aqui no PELC. Sou graduado em música na UFMG, hoje em dia eu faço uma licenciatura no Claretiano, também em música (AG13).

Eu sou formada em Recursos Humanos, é... mas, assim, eu fui fazer o curso superior eu já era casada, já tinha filhas tudo. E agora eu estou fazendo o curso de pedagogia, graças ao PELC (AG15).

Meu ensino superior não foi voltado para o esporte. Desde sempre, eu gosto muito de ciências, então fiz o curso de Ciências Biológicas. Me formei como biólogo, mas, desde sempre, eu tive muito contato com o esporte, pratico o *parkour* já a vários anos. Ai, a minha área profissional acabou sendo a do esporte e não biológica. Com isso, eu tive a oportunidade de entrar aqui, pela experiência que tenho com o *parkour* (AG18).

Eu estudei no ensino médio, fiquei um tempo sem estudar e comecei a fazer a graduação em Serviço Social, aí eu estou formando agora (AG19).

A partir da análise dos relatos, observo que os agentes sociais desse grupo são professores/profissionais de diversas áreas do conhecimento, recém-formados ou em processo de formação acadêmica. A maior parte do grupo dedica-se à Educação Física e áreas afins, como pedagogia, psicologia e áreas artístico-culturais (música, dança e lutas), mas também há presença de profissionais de outras áreas, como Ciências biológicas, Ciências Sociais e Administração. A predominância de agentes sociais com formação em Educação Física e a presença profissionais de diversas áreas na composição das equipes de agentes sociais no contexto do PELC é esperada e está prevista nas diretrizes nacionais do programa, em função, principalmente, da multiplicidade e diversidade cultural e pedagógica das ações desenvolvidas nos núcleos de atendimento.

De acordo com Ramos (2011), essas equipes podem ser compostas por profissionais, gestores, professores e estudantes de diversas licenciaturas; profissionais e/ou estudantes de diferentes áreas da saúde e ciências sociais, além de membros da comunidade (educadores populares, líderes comunitários, dançarinos, artistas, artesãos, atletas, dentre outros), em consonância com a demanda e estrutura de cada núcleo. Um núcleo urbano do PELC é estruturado contendo um coordenador de núcleo, geralmente com formação em Educação Física e/ou Lazer, e seis agentes sociais, sem obrigatoriedade de formação escolar mínima, pois o que se espera do agente social é que ele tenha domínio de manifestações culturais relacionadas ao lazer e/ou ao esporte recreativo com o qual irá trabalhar. Além disso, para o desenvolvimento de atividades e oficinas relacionadas ao interesse físico-esportivo, é indicada a contratação de

um profissional com formação em Educação Física, podendo ser estudante, desde que orientado por um profissional da área.

Sendo assim, é preciso considerar que o convênio de Sete Lagoas (*lócus* dessa investigação) contava com 20 núcleos, onde foram identificadas a oferta de atividades e oficinas de lazer com conteúdos culturais diversificados (vide Quadro 9, p.112). Dentre essas atividades, percebi a concentração de conteúdos culturais relacionados às atividades físicas e esportivas, mas também eram desenvolvidas atividades/oficinas com outros conteúdos culturais, como: danças, leitura, reforço escolar, música (violão e canto), Jiu-jitsu, teatro, circo, artesanato e jogos populares. Isso explica a predominância de profissionais com formação inicial e continuada na área de Educação Física e a presença de profissionais com formação em outras áreas (psicologia, pedagogia, ciências sociais e administração), além de educadores populares de música, dança, artesanato, circo, *parkour* e artes marciais. Esses sujeitos, além de contar com seus saberes provindos das experiências da prática, buscavam na formação inicial e continuada a qualificação de suas ações, reconstruindo ou construindo novos saberes identificados como necessários em suas intervenções profissionais.

Apesar da predominância de agentes sociais com formação em Educação Física, ressalto que o PELC é um programa social de lazer que se constitui como campo de formação e atuação interdisciplinar e multidisciplinar e, por isso, em seus variados contextos de intervenção, deve englobar a participação e atuação de profissionais com diferentes formações. Outra questão que tange à predominância de profissionais de Educação Física nas equipes de programas e projetos sociais de lazer, diz respeito à relação histórica da formação em Educação Física com a recreação e o lazer no Brasil. Entendo que esse seja um dos motivos que ainda fazem ressoar a ideia de que o campo do lazer constitui-se com um domínio específico da área da Educação Física, por isso a necessidade de entender a característica multidisciplinar do lazer, a fim de superar essa visão, que restringe tanto a possibilidade de atuação, como de estudo e formação nesse campo.

Por outro lado, o lazer, por ser um campo do conhecimento da cultura, do esporte, da arte, da educação, do turismo, da sociologia, da psicologia, dentre outros (ISAYAMA, 2009; 2010; 2013), portanto interdisciplinar e multidisciplinar, impõe uma relação complexa com o profissionalismo. Digo isso por entender que o lazer, a partir dessas características, ainda não apresenta, enquanto campo, uma formação e uma profissionalização específicas, abrindo espaço para atuação de profissionais com diferentes níveis e formações.

Neste sentido, concordo com Alves e Capi (2017), que defendem que essa característica produz um processo dialético para os profissionais que atuam no campo do lazer. De um lado,

a carência na formação e profissionalização; de outro, um desconforto e um desconhecimento profissional, pois “atuar no lazer não é ofício e nem puramente uma profissão” (p. 2). Para esses autores, é necessária a compreensão de que o campo do lazer precisa de profissionais que tenham domínio e clareza da especificidade do campo em que atuam.

Para tanto, como nos ensina Isayama (2003, 2010), é preciso compreender o lazer como um campo multidisciplinar, favorecendo a concretização de propostas de formação e atuação profissional que atendam à necessidade de formar um novo perfil de profissional. Uma proposta de formação capaz de qualificar o campo de atuação do lazer deve permitir a articulação das possibilidades de intervenção apresentadas por profissionais de diferentes formações, com as contribuições de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

Historicamente, o termo ‘formação continuada’, no PELC, tem sido associado a diversas atividades formativas voltadas para os agentes sociais, com diversas denominações: capacitação; educação formal e não formal; formação em serviço, formação técnica; formação pedagógica, entre outras. Nesta pesquisa, optei por utilizar a denominação ‘formação continuada’, por ser uma expressão que traduz a formação em várias possibilidades: participação em cursos de diferentes naturezas, em eventos técnicos e científicos, grupos de estudos e discussões, dentre outras atividades que, segundo Isayama (2004), devem fazer parte do cotidiano de profissionais que atuam ou desejam atuar no campo do lazer.

Quanto à formação continuada dos agentes sociais, os dados reforçam a característica multiprofissional do grupo, pois entre os graduados em Educação Física, dois (2) estão cursando a pós-graduação em cursos da área da Saúde (Medicina do Esporte e Autismo) e um (1), complementando a formação em Educação Física (bacharelado). O curso de graduação em pedagogia foi a opção de formação continuada de dois (2) agentes desse grupo. Entre os demais, verifiquei a predominância de cursos livres como: Formação de Palhaço, Curso da FMF e os Cursos em EAD do PELC como opção e/ou oportunidade de formação continuada no campo do Lazer.

Os relatos dos agentes AG2 e AG4 nos fazem refletir sobre a opção pela pós-graduação, sendo que o curso do AG2 é na modalidade a distância; e o relato do AG3 evidencia a opção pelo curso livre presencial, todos posicionados como formação continuada.

Estou fazendo agora uma pós-graduação em autismo, é um curso a distância, que vai terminar em setembro (AG2).

Estou sempre buscando outras formações artísticas. Ano passado, eu estava fazendo um curso de formação de Palhaço, no Rio de Janeiro, aí eu ia para lá toda semana, foi ótimo, mas o investimento é grande (AG3).

Eu me formei como bacharel em Educação Física, no Centro Universitário em Sete Lagoas, no UNIFEM, e agora estou tendo uma oportunidade de cursar uma pós-graduação em Medicina do Esporte e da Atividade Física (AG4).

Esses relatos caracterizam a formação continuada e pressupõem que o profissional está em processo constante e não linear de formação. Esses processos podem ocorrer em diferentes espaços e contextos, como: nas experiências na e da atuação, em cursos livres ou de curta duração, nos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado) e até mesmo nas experiências pessoais em contextos de lazer, trabalho, escola, entre outros.

Nesse sentido, compreender a construção dos saberes sobre lazer dos agentes sociais, tendo em vista a formação inicial e continuada, pode demonstrar se esses espaços de formação permitiram o acesso a conhecimentos específicos sobre o lazer, relacionados a ele e ao PELC, programa de lazer em que atuam. Os relatos dos agentes AG4, AG16 e AG17 indicam como a formação inicial na área de Educação Física tem permitido esse acesso:

Uma das temáticas que mais me chamou atenção dentro do campo universitário é sobre a **educação pelo lazer**, através do lazer. Isso é muito importante porque as pessoas têm muitos espaços para serem visitados, mais bem explorados. E, através desses espaços, falar sobre conscientização ambiental, importância das questões da natureza. Então, aprendi a trabalhar em duas linhas, o esporte e o lazer dentro dos espaços da cidade e na educação social (AG4, grifo meu).

Foi na faculdade que eu aprendi sobre o lazer, em uma matéria que temos sobre o lazer, com a professora Carla Augusta. Na infância e adolescência, eu não sabia o que era lazer. A gente não tinha essa definição. Depois que eu entrei na faculdade, conheci os tipos de lazer, **educar para e pelo lazer**. Essa professora explicava como era o lazer para você e como era o lazer para o outro, ela mostrava. A gente estava em um ambiente e ela pedia para a gente olhar, depois a gente relatava tudo o que a gente viu e aí sim eu conheci o que é, como eu posso chamar de a cultura do lazer (AG16, grifo meu).

Minha experiência com a matéria de lazer na faculdade tem sido muito importante. Eu tive que fazer um banner e apresentar sobre **o lazer manual**. Depois, tipo assim, na prática, nós levamos essa prática para a escola. Nós fizemos várias oficinas, que eu consegui ver que realmente as crianças estão carentes disso e eu aprendi a interagir com elas e isso eu aplico no PELC (AG17, grifo meu).

As falas dos agentes evidenciam a apreensão de um arcabouço teórico que faz parte da formação inicial, ligado ao lazer e responsável por contribuir com a formação do profissional de Educação Física para atuar na área. Através dos relatos, foi possível identificar que o acesso à temática do lazer e o tipo de conteúdo ao qual tiveram acesso, na disciplina recreação, foram semelhantes entre os AG4 e AG16. Ao se referirem à educação para e pelo lazer, esses sujeitos guardam relação com o conteúdo identificado na fala do AG17, que fala do lazer manual. Ambas as expressões fazem parte de um referencial teórico que aborda o lazer como manifestação cultural, podendo ser concebido com base em diferentes construções conceituais.



Uma abordagem que conduza ao entendimento do lazer como uma dimensão da cultura pode promover a reflexão sobre as possibilidades de vivência do lazer de forma contextualizada. Além disso, o lazer configurar-se como um campo no qual as pessoas podem mediar a vida cotidiana pelo uso de diversas linguagens e recursos.

Neste contexto, o lazer manual, citado na fala do AG17, pode dizer respeito a uma das atividades e/ou conteúdos culturais associados ao lazer. Dumazedier (2002), propôs a organização desses conteúdos e atividades a partir de cinco interesses culturais: a) relacionados à prática de atividades físicas e esportivas; b) manuais ou artesanais; c) intelectuais; d) artísticos; e) sociais.

Essa classificação sistematizou uma série de atividades de lazer, entretanto o próprio autor reconhece a limitação desse modelo, dada a complexidade do fenômeno cultural do lazer, além de admitir que essa classificação varia de acordo com o contexto e a cultura local. De toda forma, ao utilizar essa classificação, é preciso observar a característica cultural central do conteúdo abordado para definir seu enquadramento.

A educação pelo lazer e para o lazer é cunhada por Marcellino (1987, 1996, 2001), ao abordar a questão do duplo aspecto educativo do lazer. Para o autor, na educação pelo lazer, o mesmo apresenta-se como “veículo privilegiado de educação” e a educação para o lazer é caracterizada quando “para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação” (MARCELLINO, 2001, p. 58-59).

Esses pensamentos guardam relação, quando consideramos as inúmeras possibilidades, interesses e conteúdo do lazer classificados por Dumazedier (2002), embora saibamos que, nem sempre, eles estarão acessíveis a todos. Neste contexto, Marcellino (2001) reforça a importância de estabelecer, nas intervenções, uma imediata e necessária educação para o lazer.

Independentemente do conteúdo destacado e do entendimento do lazer como conteúdo cultural, os relatos dos agentes sociais remetem a uma abordagem de lazer que não se limitou à aquisição de conhecimentos técnicos e práticos relacionados ao “saber fazer”. Ao contrário, permitem reflexões sobre o fenômeno lazer e suas possibilidades de formação e intervenção profissional.

Para os agentes AG16 e AG17, as disciplinas que tratam do lazer na formação inicial possibilitaram o acesso à concepção de lazer e a temas correlatos que aumentaram o interesse sobre o campo e as possibilidades de formação na área. Além das atividades curriculares, a participação em atividades extracurriculares proporcionados pela IES (passeios, oficinas) foram

oportunidades de conhecer as possibilidades de atuação na área, o que remete ao caráter formativo e complementar dessas atividades e de outras atividades como os estágios.

Comecei com a experiência no estágio não obrigatório remunerado, um ano depois que entrei para a faculdade. Iniciei na “Caravana do lazer”, que a gente ia nos bairros e levava brincadeiras e tinha os brinquedos de lá também. E, com isso, a gente convivia em comunidade, nos sábados ou domingos, onde os pais levavam as crianças e a gente interagia com elas. Aprendi muito sobre o lazer foi lá (AG12).

Eu trabalhei em alguns projetos como estagiária e monitora de extensão. Trabalhei no Segundo Tempo, na Caravana do Lazer, trabalhei no Mexa-se e em algumas colônias de férias. Além da faculdade, dentro dos projetos que eu pude ver uma diversidade sobre o lazer. Porque antes eu via o lazer como só um momento. Mesmo se eu quiser ou não mas tem o prazer, e eu não sabia essa diferença. E, trabalhando com o lazer, que a gente começou a ver essa diferença. Nos projetos, eu pude ver que cada um tem essa diferença entre o esporte e lazer, de praticar o esporte e lazer. Principalmente na caravana do lazer, havia um momento em que a gente estava lá cansado de trabalhar, mas o pessoal estava lá divertindo (AG16).

Nos relatos dos agentes AG12 e AG16, identifiquei que tiveram contato com um conjunto de atividades relacionadas aos interesses culturais do lazer, como práticas esportivas, ruas de lazer, oficinas de brinquedos e brincadeiras, exercícios físicos, entre outros que contribuíram, em princípio, com a formação técnica e prática. Ressalto que tais experiências foram proporcionadas por atividades de estágios não obrigatórios em projetos e programas como Caravana do Esporte, Segundo Tempo e Mexa-se.

Desta forma, os relatos do AG12 e AG16 suscitam a discussão sobre os estágios que podem acontecer como atividades curriculares e extracurriculares, compreendidos como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvidos em ambientes de intervenção profissional, visando à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho no ensino regular em IES. O estágio supervisionado deve integrar o projeto pedagógico do curso, fazendo parte do percurso formativo do aluno, no intuito de promover o aprendizado de atitudes, competências e habilidades próprias do campo de intervenção profissional.

Assim, corroboro as ideias de Pimenta (1995) e Capi (2016), que acreditam que o estágio pode ser uma atividade instrumentalizadora da *práxis* educacional, com potência de transformação da realidade, se desenvolvido como um ato de reflexão entre a teoria e a prática e concretizado sob a supervisão dos professores/profissionais especializados nas áreas em que é realizado.

Nesse sentido e considerando apenas os relatos dos AG12 e AG16, não é possível afirmar a ocorrência da perspectiva da prática reflexiva nas experiências relatadas. No entanto, é possível dizer que a participação desses agentes nas referidas atividades extracurriculares

surgiu como oportunidade de contato com o campo do lazer, durante a formação inicial em Educação Física.

Além disso, as atividades extracurriculares constituem-se em alternativa e motivação para os acadêmicos atuarem em diversos espaços. Tais atividades têm reforçado o aspecto das experiências e oportunidades com o esporte e o lazer e as motivações para a escolha da formação inicial na área de Educação Física pelos agentes sociais do PELC. Para Ramos (2002), Isayama (2003) e Capi (2016), essa inserção precoce no mercado de trabalho, via atividades extracurriculares, na formação em Educação Física/Lazer, pode se constituir como alternativa de contratação de mão de obra barata (estagiários, monitores, oficinairos, agentes, dentre outros), utilizada pelas empresas e instituições para atuar no lugar do profissional formado.

Apesar disso, entendo que as vivências experimentadas nos diversos espaços e contextos são formativas e contribuem com a preparação dos sujeitos para o exercício de sua ação profissional. Tardif (2012) amplia esse entendimento, ao afirmar que a formação profissional desencadeia a aquisição de competências e saberes em diferentes momentos das trajetórias dos sujeitos.

Para esse autor, o primeiro momento é caracterizado como de longa duração, pois se trata dos saberes adquiridos a partir de situações vivenciadas durante a formação escolar e anterior à formação inicial ou ingresso na IES. O próximo momento é caracterizado pela transferência das experiências anteriores à formação inicial, que pode se concretizar também nas vivências em estágios e atividades extracurriculares durante a formação acadêmica. O terceiro momento é a validação de todos os processos anteriores, durante os anos iniciais da profissão, são os saberes construídos e mobilizados na ação profissional e que, variavelmente, continuam e perduram durante a carreira profissional.

Após analisar a trajetória de formação profissional desse grupo de agentes sociais, nos contextos da infância e juventude, durante o percurso escolar, observo que os conteúdos aprendidos por eles desenvolveram-se a partir de conhecimentos sobre o brincar, o jogar, concepções de lazer e sobre diferentes práticas culturais, como a dança, as artes marciais, o esporte, o artesanato, a atividade física entre outras que estão presentes nos diversos espaços e contextos ao longo de suas trajetórias formativas. Além disso, é possível dizer que essas situações e oportunidades formativas puderam, em alguma medida, ampliar o entendimento sobre o lazer desses sujeitos.

Quanto aos processos formativos (formais), aqui tomados como formação inicial e continuada, podemos dizer que também contribuíram para a ampliação do entendimento sobre o lazer como fenômeno cultural e direito social, sobretudo para aqueles sujeitos com formação

inicial ou continuada, concluídas ou não, em Educação Física ou que acessaram formações na área do lazer por meio de cursos livres e EAD/PELC/UFMG. Entendo que os conhecimentos produzidos sobre o lazer pelos agentes sociais, nesses processos formativos, podem ser apropriados em suas intervenções profissionais, transformando-as em práticas mais conscientes, podendo, ainda, em interação com outros sujeitos nos diversos espaços sociais onde vivem e atuam, produzirem ou reconstruírem saberes sobre o lazer.

## **5.2 Pessoas instituições importantes na trajetória de formação dos agentes sociais**

Ao analisar os percursos formativos dos agentes sociais do PELC, procurei identificar as pessoas, instituições e grupos que marcaram suas trajetórias nos diferentes contextos, espaços e/ou momentos em que esses processos acontecem. O intuito desta estratégia analítica foi verificar os possíveis saberes adquiridos e ou construídos a partir desses encontros e suportes recebidos, buscando compreender como contribuíram e/ou influenciaram o processo de formação desses sujeitos.

Para discutir as pessoas e instituições importantes na trajetória de formação dos agentes sociais do PELC de Sete Lagoas, contei com a noção de suporte, advinda da sociologia e definida por Martuccelli (2007) como os apoios recebidos para que um sujeito pudesse estar onde está hoje. Ao longo das trajetórias de vida e, por consequência, da formação profissional, todos nós, independentemente das condições objetivas de ser e estar no mundo, tivemos suportes que atuaram em momentos e de formas diferentes, muitas vezes, definindo nossos caminhos e possibilidades de formação.

Cabe dizer que nenhum sujeito existe sem suporte, entretanto o que pode ser suporte para uns não será para outros.

En muchos casos los soportes pueden ser una actividad laboral, para otros, pueden constituir-los ciertos vínculos sociales privilegiados (lapareja, una persona referente, amigos), en otros puede tratar-se de una acción de consumo cultural – pienso en la lectura pero también, por supuesto en la televisión– y sería fácil alargar la lista. ¿Qué tienen en común todos estos factores? Que en todos los casos, para poder “soportar” la existencia, su “peso”, los individuos tienen que encontrar, dar-se, soportes em el mundo social (MARTUCCELLI, 2007, p. 36).

Dessa forma, para alguns dos agentes sociais entrevistados, os suportes foram encontrados dentro da própria família; para outros, vieram de pessoas amigas e colegas de trabalho; para muitos, de professores e professoras de instituições de ensino como escola e faculdade; e para alguns, os suportes vieram de projetos, grupos sociais e/ou pessoas vinculadas a estes.

A Figura 2 demonstra as unidades de registro relacionadas às instituições, pessoas e/ou grupos que os agentes sociais mencionaram como importantes e que se constituíram como suporte em suas trajetórias de formação profissional. Nesta figura, estão destacadas as palavras mais recorrentes neste contexto, fornecendo uma visão global desses registros.

**Figura 2** - Pessoas/instituições importantes na trajetória de formação



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da Pesquisa

No que diz respeito às instituições, a palavra em destaque é "escola", certamente relacionada às expressões "formação em Educação Física" e acesso ao "conhecimento", que também se destacam. Isso pode ter relação com o perfil dos entrevistados, pois a maior parte já concluiu ou está com a formação inicial em andamento na área da Educação Física.

Palavras relacionadas a pessoas de variados grupos e contextos sociais também são frequentes nas falas dos agentes entrevistados, com destaque para "professores e professoras, amigos, membros da família, profissional, colegas", além de palavras como "coletivo, trabalho, treinar, esporte", entre outras ligadas a grupos e instituições que tiveram papel de destaque nas trajetórias e formação e intervenção profissional desses agentes.

Para melhor visualização dos relatos e seleção das unidades de contexto, agrupei as palavras mais recorrentes, portanto mais representativas, transformando-as em unidades de registro.

O Quadro 11 traz a frequência das palavras que caracterizam as pessoas e grupos que influenciaram a trajetória de formação do grupo pesquisado.

**Quadro 11** – Pessoas, instituições e grupos importantes na trajetória de formação dos agentes sociais

| UNIDADES DE REGISTRO | FREQ | PALAVRAS CONSIDERADAS                            |
|----------------------|------|--|
| Professor            | 23   | Professora, professores                          |
| Família              | 21   | Mãe, pai, irmã, irmão                            |
| Amigos               | 17   | Amizades/amigo/amiga/colegas de trabalho         |
| Faculdade            | 19   | Universidade/Escola EF/UNOPAR/UFGM/UNIFEM        |
| Escola               | 13   | Escolas, ensino médio, colégio, cursos           |
| Técnico              | 9    | Treinadores/técnicos/técnica                     |
| Grupos               | 9    | Grupo, coletivos, comunidade/banda/Céu das Artes |
| Profissionais        | 7    | Profissional, coordenador, supervisor            |
| Formadores           | 6    | Capacitadores, tutor, monitor, estagiário        |
| Programas            | 5    | PELC, projeto, Caravana do Lazer, Segundo Tempo  |
| APAE <sup>35</sup>   | 4    | APAE   |
| Exército             | 2    | Exército   |
| Igreja               | 2    | Igreja   |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Diante dessas informações, os agentes sociais do PELC de Sete Lagoas, quando perguntados que pessoas, instituições ou grupos influenciaram e ou foram importantes em suas trajetórias de formação, evidenciaram muitas pessoas e suas relações de suporte com grupos e instituições diversificadas, portanto, significativas em suas trajetórias.

Ao organizar as unidades de registro, ficou evidente que as pessoas são muito significativas em suas trajetórias de formação profissional. Os professores (as); pessoas da família (mãe, pai, irmãos); amigos (as) e colegas de trabalho estão entre as pessoas mais mencionadas. Mas, também foram citados os técnicos (as) e treinadores (as) esportivos, profissionais como coordenadores, supervisores, vinculados à área de formação ou intervenção profissional dos agentes sociais, além de profissionais que atuam ou atuaram em processos formativos dos quais os agentes participaram (formadores, capacitadores, tutores, entre outros).

<sup>35</sup> A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é uma instituição social, sem fins lucrativos constituída por pais e amigos de pessoas com deficiências intelectuais e múltiplas. Tem por missão aprimorar as capacidades e potencialidades dessas pessoas, por meio de atividades de cunho socioeducativas e da socialização, visando o aumento da autonomia desses sujeitos com fins de inclusão e integração dos mesmos ao convívio social. A APAE de Sete Lagoas era um dos núcleos de atendimento do PELC, e visava promover o acesso ao lazer e o esporte recreativo para as pessoas com deficiência. Para conhecer o trabalho desenvolvido pelas APAEs, acesse: [www.apaemg.org.br](http://www.apaemg.org.br).

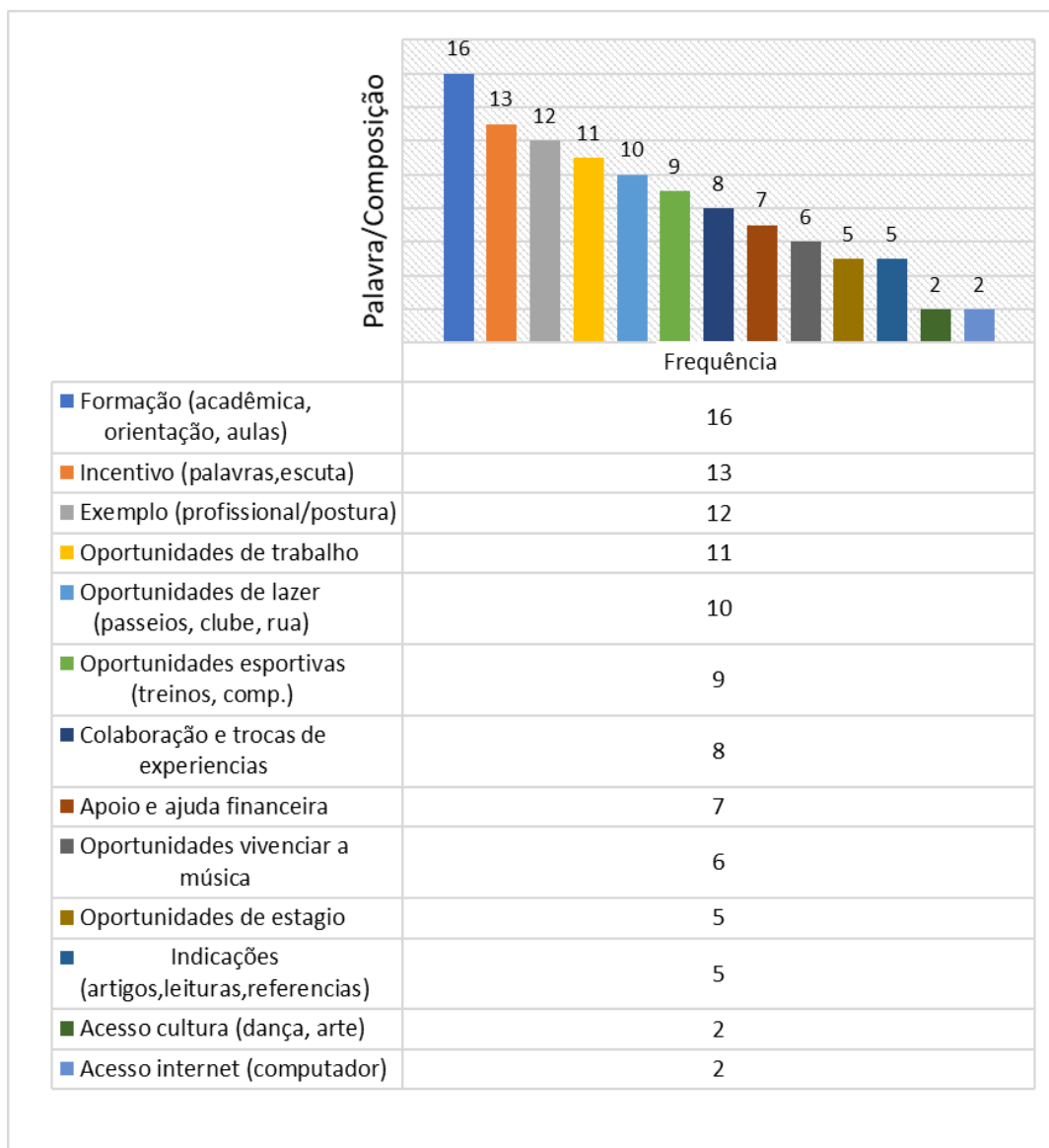
Quanto às instituições, destacam-se as IES, citadas como faculdades, universidade e IES específicas, como UNOPAR, UFMG e UNIFEM, instituições em que os agentes estudam ou estudaram. As escolas (nível fundamental e médio, colégio, de esporte, de música, de dança) foram também reconhecidas como instituições que influenciaram e/ou contribuíram nas trajetórias de formação. Penso que esta é uma relação esperada, considerando que a escola, em todos os seus níveis de ensino, é uma instituição social que está presente em toda a trajetória de formação e representa um lugar de vivências e interações sociais diversificadas e que marcam, de forma significativa, a trajetória de formação dos sujeitos, tendo influência na aquisição de conhecimentos e na construção de saberes.

Observei que instituições como a APAE, o Exército e a Igreja foram apontados por alguns agentes como importantes, ao darem suporte e contribuições nos seus processos de formação e atuação profissional, influenciando suas trajetórias, assim como os programas e projetos que fizeram ou fazem parte da trajetória dos agentes sociais, como o PELC. Quanto aos grupos, foram indicados especialmente aqueles ligados a práticas culturais como teatro, dança, equipes esportivas e bandas de música que, segundo os agentes, foram essenciais em suas trajetórias de formação profissional.

Nesta categoria, além das pessoas, instituições e/ou grupos importantes, foram evidenciadas e analisadas as maneiras (tipos de suportes) como essas pessoas, instituições e/ou grupos contribuíram e/ou influenciaram a trajetória de formação profissional dos agentes sociais. Trata-se de uma análise que precisa ser realizada em conjunto, pois são indissociáveis, se considerarmos que o grau de importância que os agentes sociais atribuem a essas pessoas, instituições e/ou grupos está diretamente relacionado aos efeitos e influências que os suportes e/ou contribuições recebidas tiveram sobre suas trajetórias.

Neste contexto, os agentes sociais indicaram os tipos de suportes que recebem ou receberam ao longo de suas trajetórias de formação profissional. Identifiquei como suportes do tipo material aqueles que envolviam recursos financeiros para custear cursos graduação ou disponibilização de materiais didáticos como textos, artigos e livros. Como suportes imateriais, temos: incentivos, o exemplo, oportunidades e orientações em momentos importantes de suas trajetórias.

A frequência das palavras que os agentes sociais utilizaram em seus relatos e que caracterizam os tipos de suportes por eles recebidos durante suas trajetórias de formação profissional estão expostos no Gráfico 4:

**Gráfico 4 - Suportes recebidos na percepção dos agentes sociais**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Ao observar o Gráfico 4, identifico que os tipos de suportes mais reconhecidos pelos agentes sociais desse grupo são as orientações, aulas e atividades formativas, o que reflete o perfil do grupo, em que a maioria está em processo de formação inicial ou é recém-formada. Essa informação dialoga com os dados relacionados às pessoas e instituições, que indicam que os professores (as) e as IES foram os mais lembrados pelos agentes sociais.

Outros tipos de suporte foram indicados com mais ou menos frequência, entretanto alguns merecem destaque, pois possuem grande significado para os agentes sociais, tendo



influenciado e/ou contribuído em suas escolhas, continuidade dos processos formativos e trajetória profissional. São eles: incentivos; exemplos; oportunidades de trabalho; oportunidades de lazer e esportes; colaboração e troca de experiências; apoio e ajuda financeira; oportunidades de vivência da música; indicações e de leituras, artigos e referenciais teóricos; acesso à cultura e à internet.

Para Araújo (2020), nem todos os sujeitos se beneficiarão dos mesmos suportes, até porque existem suportes socialmente mais ou menos legítimos. Esta autora, em consonância com o que nos diz Martuccelli (2007), exemplifica que a leitura pode ser considerada como um suporte mais legítimo que a televisão, entretanto, esses dois suportes atuam “de maneira diferente para cada ator social, pois um objeto ou ação, para serem considerados suportes, dependerão das condições de existência individuais” (ARAÚJO, 2020, p. 89), tendo, assim, resultados diferentes para cada sujeito, situação e contexto, podendo ou não influenciá-lo em suas decisões.

Nos relatos dos agentes sociais identifiquei elementos que se aproximam das reflexões de Araújo (2020), pois nem todos os atores e instituições sociais apontados por eles (professores (as), mães, técnicos (as), amigos (as), escola, faculdade, entre outros) disponibilizaram os mesmos tipos de suportes e nos mesmos momentos de suas vidas e trajetórias formativas. Sendo assim, para alguns dos agentes sociais, os suportes vieram na infância e adolescência; para outros, na formação inicial ou continuada e, ainda, há suportes que foram recebidos e foram importantes no início da carreira profissional.

Assim os suportes recebidos pelos agentes sociais se diferenciaram pelos tipos e momentos de vida em que ocorreram, portanto, esses suportes tiveram efeitos diferentes para cada um dos agentes, conforme suas condições objetivas e subjetivas de vida e formação, como destacam Martuccelli (2007) e Araújo (2020). Ou seja, os suportes influenciaram suas trajetórias, contribuindo na formação e construção de seus saberes, de forma e intensidade diferente, mas foram fundamentais nas escolhas e caminhos percorridos em suas trajetórias de formação, como apontados por eles nas entrevistas.

Os professores e professoras são pessoas importantes na trajetória de formação e atuação profissional dos agentes sociais do PELC de Sete Lagoas. Digo isso, porque dos dezenove (19) agentes entrevistados, treze (13) relataram sobre o papel e os suportes dos professores e professoras e como esses (as) se constituíram pessoas importantes em suas trajetórias profissionais.

Para o AG6, o suporte recebido das professoras foi a oportunidade de vivência do lazer no período da formação inicial, e contribuiu com sua formação ao ampliar os conhecimentos

e experiências de lazer.

Sobre o lazer, na época da faculdade, tinha duas professoras que nos levaram a vários lugares. Visitamos o Verde Folhas, Inhotim, conhecemos o Mineirão por dentro e para outros lugares como Serra do Cipó. Eu não tinha uma visão do que era o lazer ou o lazer pra mim era só brincar e essas professoras abriram minha cabeça sobre a forma de ver o lazer (AG6).

Para os agentes AG7 e AG8, os professores de capoeira e futebol e o mestre de jiu-jitsu foram fontes de conhecimentos e saberes dessas práticas culturais e estímulo para a formação e intervenção profissional. No caso do AG7, além dos saberes acumulados nas práticas da arte marcial, o mestre de jiu-jitsu abriu oportunidade de trabalho, sendo fundamental para o início da carreira do agente. E os saberes acerca do futebol e preparação de goleiros, compartilhados pelo professor de futebol do AG10, são mobilizados nas intervenções profissionais do agente com os beneficiários do PELC.

A principal pessoa que tenho na minha formação é o primeiro professor de capoeira, que foi o Warley, e depois meu mestre de Jiu-jitsu, que me ensinou tudo e alavancou minha carreira de atleta. Dentro do esporte, o meu mestre foi me mostrando que aquilo ali poderia ser o meu meio de vida. Onde eu poderia estar ajudando as pessoas, mas também me ajudando (AG7).

Na época, quando eu treinava, tinha um professor. Eu chamo de professor porque para ensinar precisa ser um professor, mesmo não tendo a formação. Esse professor tinha outros saberes que eu adquiri através dele. Hoje, no PELC, eu trabalho ensinando a ser goleiro. E eu era goleiro. E tudo que este professor me ensinou eu passo para os meninos, é o que eu aprendi na época que eu jogava (AG10).

As falas dos AG6, AG7 e AG10 indicam que os professores ofereceram variados suportes aos agentes sociais, em diferentes situações e contextos, resultando em diferentes influências em suas trajetórias.

Ao refletir sobre a atuação de professores de Educação Física, Daolio (1996) contribui com essa discussão, pois afirma que o professor de Educação Física, em sua prática profissional, pode levar seus alunos ao reconhecimento de valores, ainda que de forma inconsciente, que no futuro darão suporte e sentido as suas escolhas e a sua forma de estar e atuar no mundo. Isso vale para pensar que os suportes oferecidos pelos professores, ao longo da trajetória profissional, contribuirão para a constituição identitária desse profissional, dando subsídios para sua forma de estar e intervir profissionalmente.

Diante dessa reflexão, a falas dos AG12, AG16 e AG17 aprofundam a questão exposta, ao apontarem com quais suportes puderam contar, assim como seus reflexos nas trajetórias pessoal e profissional desses agentes sociais.

Minha professora influenciou com o exemplo. Foi como ela abordava as aulas de Educação Física e ela não era só uma professora, ela conseguia ter uma amizade com os alunos o que eu acho muito importante (AG12).

Para os agentes AG16 e AG17, o exemplo da prática pedagógica dos professores os influenciaram nas escolhas e nas formas de ser e agir como profissional/professor.

Minhas professoras me influenciaram pela forma que elas passam. A questão profissional e pessoal também. Tenho uma professora na faculdade que é mesmo... é uma pessoa, é fora do normal o ser humano que ela é. Acaba que a gente se apaixona e se inspira nela (AG16).

Minha professora de Educação Física do 3º ano me ajudou na inserção na área e com exemplo. Tive a oportunidade de trabalhar com ela, no Náutico, uma colônia de férias, dois anos seguidos. Ela vem me ajudando sempre. E na minha formação acadêmica mesmo ela me ajudou bastante com leitura, indicação e trabalho. Outros professores, também na área do lazer, têm me ajudado bastante (AG17).

Para o AG17, além do exemplo, sua professora foi importante na trajetória de formação profissional, ao disponibilizar suportes fundamentais para a construção de saberes sobre o lazer, como orientação de trabalho e leituras, oportunidades de intervenção profissional, o que ampliou sua concepção sobre o lazer. Entendo que a compreensão sobre os conceitos de lazer adquiridos nos processos formativos é fundamental na ampliação das possibilidades de intervenção no campo do lazer e no PELC.

O compartilhamento de técnicas, habilidades e saberes de professores de outras práticas culturais vinculadas ao lazer também contribuiu para a construção de saberes importantes para a intervenção profissional dos agentes sociais que atuavam no PELC. O compartilhamento de saberes e as oportunidades de atuação profissional favorecidos pela ação de professores foram os suportes encontrados e relatados pelos AG5, AG13 e AG19.

Os professores sempre me estimulam muito na questão da apresentação. De estar diante de um público e passar alguma mensagem através da música. Então, essa questão do estímulo deles sempre estar na frente, estar falando, estar se apresentando me agregou muito para estar lá na frente, para orientar os beneficiários dentro das minhas oficinas (AG5).

Acho que todas as instituições e professores que eu passei tiveram uma grande ajuda. Desde o início, citei o CAIC, eu tenho contato com o professor até hoje e a gente inclusive tem uma orquestra de viola caipira. Tenho contato com os professores da UFMG também. Então, assim, todos eles tiveram e têm participação e influência na minha formação, com exemplos e técnicas (AG13).

Os professores incentivando. O grupo de colegas ensinando, trocando experiências. Às vezes, eu chego com uma atividade e a gente faz junto, eu modifico algumas coisas e por aí vai (AG19).

Como protagonistas e produtores de teoria os professores se constituíram como suportes que contribuem com a produção de saberes e formação profissional, como se pode verificar na fala do AG4:

Alguns professores universitários, com vários aspectos que contribuem para a nossa evolução, crescimento profissional. Os professores sempre indicam artigos acadêmicos, citações e discussões teóricas de pessoas já renomadas na área como, por exemplo, Dumazedier, né. Então, neste contexto teórico, os professores ajudam bastante (AG4).

Outras pessoas e grupos marcaram a trajetória e a construção dos saberes dos agentes sociais, como a família e/ou seus membros, amigos, grupo sociais e pessoas relacionadas às práticas profissional, artístico-cultural, no exército e na igreja. Busco compreender como os suportes disponibilizados por essas pessoas e grupos influenciaram a trajetória profissional desses sujeitos e ganharam importância nesse processo. Sob esta ótica, Caldeira (2001) afirma que considerar a subjetividade do profissional no seu processo de formação é reconhecer que os próprios indivíduos contribuem com os seus processos e para a transformação dos seus contextos.

Uma dessas instituições é a família, espaço importante de socialização, educação, busca de sobrevivência coletiva e dos direitos de cidadania, mesmo em meio às discussões sobre a sua desagregação e sofrendo mudanças profundas em sua estrutura e valores perante à sociedade. Concordo com Zingoni (2009), ao afirmar que a família é importante, sobretudo no processo formativo dos sujeitos, pois é no âmbito familiar que são apropriados os valores éticos, humanitários e culturais que podem ser potencializados por meio de laços de afetividade e aprofundados pelos laços de solidariedade.

De acordo com Zingoni (2009), independentemente de sua configuração, é na família que os indivíduos buscam os suportes afetivos e materiais necessários ao seu desenvolvimento e bem-estar. Essa perspectiva foi evidenciada pelos agentes sociais, ao indicarem os suportes recebidos de pessoas da família em suas trajetórias de formação profissional.

Bom, primeiramente tem uma instituição familiar. A minha família agregou muito, principalmente no incentivo e apoio no que eu queria fazer, a psicologia. E no que eu faço até hoje. Principalmente a minha mãe me incentiva muito (AG1).

Contei com o apoio da minha família financeiramente. Porque quando eu iniciei a faculdade eu estava desempregado. Ai minha mãe sempre me deu apoio e incentivou a continuar (AG10).

A minha família, sem dúvida, foi muito importante na minha formação. Os professores que eu tive, porque eu sempre fui muito estudiosa, sempre tive notas boas, interessada pela escola e as amigas. Eu acho que antigamente a gente tinha uma

participação da família, da família, dos amigos, inclusive, esse círculo é que funcionava melhor (AG15).

Dessa forma, para AG1, AG10 e AG15 foi do âmbito familiar e por meio de pessoas associadas a este grupo social que vieram diferentes suportes em suas trajetórias de formação, como incentivos e apoios, como suportes afetivos; e o apoio financeiro, como suporte material. Já o AG6 explicita a importância da referência profissional, que obteve no âmbito familiar, como um dos elementos que influenciou sua escolha pela docência no campo da Educação Física.

Eu fiz Educação Física porque, além de gostar de esporte, eu segui o ciclo da minha família, são todos professores. Minha mãe é professora, minha tia é professora, minha irmã, mas não de Educação Física. Mas, professores, são todos muito bons mesmo (AG6).

Neste caso, entendo que o agente social foi influenciado a partir da relação entre os suportes (exemplo de familiares docentes) recebidos e a interação familiar, de modo que foram atribuídos significados e importância às experiências profissionais de vários membros da mesma família.

O AG15, por sua vez, relaciona a família e as vivências em um clube social na infância como fatores que contribuíram em sua formação, reforçando que a família pode fortalecer os valores étnicos e morais por meio de vivências e oportunidades culturais.

Bom, a família e os amigos me influenciaram na questão de caráter, do que é certo, do que dever ser feito ou não. E na formação de esporte e lazer, porque assim, todo final de semana a gente ia ao clube, então, eu fazia ginástica olímpica, o meu irmão fazia natação e ele até competia. Eu não, porque eu nunca levei o esporte para alto rendimento. É, então assim, isso foi muito importante na nossa criação, isso influenciou em tudo, em vícios, amizades, escolhas, em tudo (AG15).

As escolas e instituições de ensino superior também foram consideradas, nos relatos dos agentes sociais entrevistados, como fontes de suportes, sejam eles materiais, de estrutura, conhecimento e/ou organizacionais, como motivadores de suas escolhas e formação profissional. Para o AG10, a disponibilização de estrutura da escola e orientação da professora foram fundamentais para que esse agente conseguisse implantar um projeto de futebol e aprendesse a ser professor dessa modalidade.

A vida toda eu estudei no Industrial, Escola Prof. João Ferdinando Júnior. Foi lá que a professora Lívia me apoiava em tudo da Educação Física. Em toda a minha formação, ela sempre foi fundamental; o diretor da escola também o Romi, ele sempre me deu todo o apoio, tanto que hoje eu trabalho nessa escola com meu projeto de futsal, foi lá que eu aprendi quase tudo e agora retornei como professor. Eu formei Educação Física na UNOPAR, há dois anos (AG10).

Para AG4, a formação oferecida pela faculdade e pelo PELC funcionou como uma possibilidade de ampliação dos horizontes de vida e de formação profissional.

Considero que a minha faculdade, onde eu faço o bacharel, e nos cursos com ‘capacitadores’ do programa PELC são os espaços e instituições que considero importantes. Todos professores nos orientam de maneira sublime. E nas reuniões com uma secretaria de esportes e nos processos ao longo desse ano, tenho aprendido muito sobre o PELC e o lazer (AG4).

Os grupos sociais e pessoas vinculadas a instituições não formais de ensino constituíram importantes fontes de suportes e influências nas trajetórias de formação dos agentes sociais, ao proporcionarem apoio, práticas e vivências construtoras de saberes sobre o lazer e o esporte.

Quando eu encontrei esse pessoal do grupo artístico, isso influenciou muito minha busca por formação. É um grupo que chama "Carpintaria Cênica", daqui de Sete Lagoas. Na época, eles ainda não tinham um nome, era uma coisa muito informal. Na verdade, eu não acreditava neste processo, que dava para sobreviver da arte, até encontrar esse grupo, que se organizava para várias apresentações artísticas. Esse trabalho também me estimulou a fazer o curso de Palhaço no Rio de Janeiro, foi quando dei uma pausa na Educação Física, mas quero voltar (AG3).

A APAE para mim foi tudo porque eu nunca tinha trabalhado com pessoas com deficiência, a gente acha que é uma coisa e, quando chega lá, é outra coisa completamente diferente. A minha equipe lá da APAE, professoras, monitoras, coordenação, além dos ‘capacitadores’ do PELC. Conteí muito com essas pessoas e elas influenciaram meu trabalho e ajudaram bastante (AG19).

Exemplos de como instituições e pessoas podem influenciar o processo formativo de um sujeito estão representados nas falas dos AG11 e AG14, que relacionam, respectivamente, o percurso escolar com as vivências no exército e a vivência em academia de musculação, estimulada por um amigo, como definidores de suas escolhas de formação profissional.

Desde quando eu tive a vontade de estudar educação física? A minha base foi muito em escola pública. Eu estudei no Alípio, lá pertinho de casa, até o 8º ano. Depois estudei no Estadual, no terceiro ano, eu comecei a servir o exército e foi onde me deu mais vontade de fazer educação física, pela parte física. Aí eu gostava, achava muito bacana a cobrança da atividade física e eu me identifiquei porque eu tenho um tio que é atleta, aí eu comecei a ter o gosto pela Educação Física. Foi onde eu comecei, depois que eu formei o terceiro ano, eu queria ficar mais no exército, mas não consegui. Quando sai, já entrei para a faculdade de Educação Física (AG11).

Uma pessoa que me influenciou muito foi um amigo. Ele era da minha escola e esteticamente tinha um biotipo que eu achava legal da academia e que me incentivava a entrar na academia. Então, ele foi o primeiro que me incentivou de verdade. Porque eu ia para o futebol, todo mundo vai para o futebol. Mas, ir para musculação foi uma opção minha e incentivada por ele. Eu que escolhi treinar e trabalhar com musculação (AG14).

A partir das falas apresentadas (unidades de contexto), é possível afirmar que, para os agentes sociais do PELC de Sete Lagoas, os professores e professoras, a família e pessoas

ligadas a ela, amigos, grupos sociais e instituições educativas e profissionais são fontes de diferentes suportes que puderam acessar ao longo de suas trajetórias profissionais. Esses suportes constituem-se como fatores fundamentais em suas trajetórias, pois, sem eles, não seria possível o ingresso dos mesmos e/ou continuidade em seus processos de formação profissional. Percebi que os suportes têm conexão com situações relacionadas a um conjunto de fatores internos e externos da trajetória profissional dos sujeitos que, aliados às condições objetivas e subjetivas, constituem as circunstâncias de vida nas quais se desenrolam os momentos de escolha, portanto, influenciam e marcam a trajetória dos agentes sociais, sendo determinantes para a construção de seus saberes e formação profissional.

Além disso, ao analisar as falas referentes à questão: Que pessoas, instituições ou grupos influenciaram sua trajetória de formação e atuação profissional no campo do lazer e de que maneira essas influências foram exercidas?, percebi que os agentes sociais, além dos suportes, relataram suas experiências de lazer, esportes, arte-cultura, entre outros, entrelaçando a ideia de influência de pessoas, grupos, instituições, espaços e períodos da vida. A maior parte dos relatos remeteram às experiências de formação profissional e, em outros, as experiências pessoais e da construção de suas identidades ganharam destaque.

Devido à importância atribuída às experiências na trajetória dos agentes sociais, podemos dizer que elas podem se constituir como integrantes da construção de saberes sobre o lazer e da identidade desses sujeitos. Portanto, explicitar, analisar e discutir as experiências de lazer, esportes, arte, cultura, de formação com foco nas intervenções profissionais presentes nos seus relatos é o que está proposto no próximo tópico.

### **5.3 Experiências de intervenção na construção dos saberes dos agentes sociais**

Ao definir esta categoria, busquei elementos para compreender se e como o grupo de agentes sociais do PELC de Sete Lagoas constroem saberes a partir de suas experiências de intervenção profissional no campo do lazer e do esporte. Dessa forma, iniciarei a discussão pelas experiências de intervenção profissional por eles relatadas antes de chegarem ao PELC. Como essas experiências ajudaram a construir saberes sobre o lazer? Que saberes foram construídos? Em um segundo momento de análise, discuto o ingresso no PELC e a formação do programa como possibilidade de construção de saberes. O que significa e qual é a importância do processo de formação do PELC para construir saberes sobre o lazer? E, finalmente, analiso e reflito sobre a mobilização e reconhecimento dos saberes necessários à

ação profissional, na percepção dos agentes sociais do PELC de Sete Lagoas.

Para analisar essa categoria, recorro aos estudos de Tardif e Raymond (2000), que buscaram contemplar o pluralismo dos saberes profissionais, ao relacionar o saber com diversas situações da vida cotidiana. A essas situações que permitem o desenvolvimento de saberes, os autores denominam de fontes sociais de aquisição de saberes, ou seja, dizem respeito a saberes que podem ser adquiridos de lugares, pessoas, instrumentos e/ou experiências envolvidas na formação e atuação profissional, ao longo das trajetórias de vida dos sujeitos. Esses saberes são classificados em cinco tipos, dentre eles, o que interessa nessa análise são os saberes provenientes da própria experiência na profissão, adquiridos na prática do ofício, em seus contextos de atuação e integrados pela prática e pela socialização profissional (CAPI, 2016).

Assim, essa discussão se realiza sobre o viés da formação e da atuação profissional conjuntamente, pois muitos dos agentes entrevistados estão em processo de formação inicial e/ou continuada na área de lazer e, a partir delas, iniciaram seu processo de intervenção profissional no campo do lazer e no PELC. Considero, então, que os saberes adquiridos e/ou construídos tanto nos processos formativos, quanto na atuação profissional se inter-relacionam neste contexto. As informações obtidas por meio das entrevistas, referentes ao perfil formativo dos agentes e suas experiências de intervenção profissional no âmbito do PELC e fora dele, estão organizadas no Quadro 12.

**Quadro 12** - Perfil de formação e atuação profissional dos agentes sociais (continua)

| AGENTE | ÁREAS DE FORMAÇÃO  | EXPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL FORA DO PELC  | INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO PELC      |
|--------|--|--|---------------------------------------|
| AG1    | Psicologia e Pedagogia (andamento) – Música não acadêmica                        | Projeto social em escola pública com oficinas de leitura. Artista (música)   | Reforço Escolar e Musicalização       |
| AG2    | Educação Física (licenciatura e bacharelado) Pós Graduação Autismo em andamento. | Professora do ensino fundamental em escola pública   | Ginástica, futsal e futebol           |
| AG3    | Curso Formação de Palhaço Educação Física (bacharelado em andamento)             | Apresentações artísticas e recreação em festas infantis (Palhaço e atividades circenses). Coordenação de cultura de espaços de um grupo artístico. Educação infantil – escolas particulares. | Teatro e Circo                        |
| AG4    | Educação Física (bacharelado) Pós Graduação Medicina do Esporte em andamento     | Primeira experiência de intervenção profissional relatada é no PELC  | Esportes de quadra e futebol de campo |
| AG5    | Administração e Música em andamento  | Professora de música e canto para crianças na Igreja. Lecionou disciplinas de administração em cursos de formação de assistente administrativo.  | Violão e Canto                        |



**Quadro 12 - Perfil de formação e atuação profissional dos agentes sociais (final)**

| AGENTE | ÁREAS DE FORMAÇÃO  | EXPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL FORA DO PELC   | INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO PELC                                |
|--------|--|---|---|
| AG6    | Educação Física (licenciatura e bacharelado)                                 | Estágios em projetos sociais da prefeitura (Caravana do Lazer, o Segundo Tempo e o Mexa-se). e academias de ginástica.  | Futebol e futsal  |
| AG7    | Atleta e mestre de Jiu-jitsu   | Atleta profissional Jiu-jitsu. Campeão mundial em 2007 e 5 vezes vice nos anos consecutivos. Atua em academia e projetos sociais com o Jiu-jitsu.   | Artes marciais - Jiu-jitsu                                      |
| AG8    | Administração e Educação Física licenciatura. Bacharelado em EF em andamento | Atuou na área administrativa durante 7 anos e ao mesmo tempo quem que atuava com a dança artisticamente. Além de aulas de dança em academias e projetos sociais do município.                       | Danças - Balé e ritmos  |
| AG9    | Educação Física (licenciatura) Bacharelado em andamento                      | Atuou como auxiliar técnico de futebol, futsal no campo do Montreal em treinos e competições. E como arbitro de futebol de campo.   | Futebol e futsal  |
| AG10   | Educação Física (bacharelado)  | Atua como coordenador e professor do Projeto social “Bom de bola e longe das drogas” em uma escola Estadual, e em escolinha de futebol de sua propriedade.  | Ginástica e futebol (formação de goleiro)                       |
| AG11   | Educação Física (licenciatura)   | Práticas no exército como auxiliar do professor de Educação Física e estágio em escolas da rede pública.  | Ginástica funcional, futsal, vôlei e basquete                   |
| AG12   | Educação Física (licenciatura e bacharelado)                                 | Estágios obrigatórios em escolas e academias, e estágio não obrigatório no projeto “Caravana do Lazer”.   | Alongamento, balé, atividade física para idosos.                |
| AG13   | Música   | Atuou no CRAS em Capim Branco com aulas de música para pessoas de baixa renda. Além disso é artista – toca em banda de música e ministra aulas particulares de violão particulares.                 | Música/violão   |
| AG14   | Atleta e mestre de Jiu-jitsu   | Aulas de musculação e Jiu-jitsu em Academia   | Artes marciais - Jiu-jitsu                                      |
| AG15   | Recursos Humanos tecnólogo Pedagogia em andamento                            | Ministrava mini cursos de RH para capacitação de jovens para de trabalho. PELC primeira experiência projeto de lazer.   | Sala de leitura e reforço escolar                               |
| AG16   | Educação Física (licenciatura)   | Atuou nos programas Segundo tempo e Caravana do lazer. Segundo Tempo, a Caravana do Lazer. Além dos estágios obrigatórios nas escolas.  | Ginástica funcional, futsal e jogos recreativos                 |
| AG17   | Educação Física (bacharelado em andamento)                                   | Ministrou aulas de capoeira e de vôlei em um projeto social, onde também treinava as modalidades.   | Ginástica funcional, eventos sociais, vôlei, handebol e futsal. |
| AG18   | Ciências biológicas e atleta de <i>Parkour</i>                               | Atuou como professor de Biologia no ensino fundamental. Organiza e ministra práticas e treinos de <i>Parkour</i> no grupo de rua, além de organizar e participar de competições de <i>Parkour</i> . | Oficinas de <i>Parkour</i>                                      |
| AG19   | Serviço Social e cursos de artesanato  | Trabalhou na produção e comercialização de peças de artesanato com materiais recicláveis. Atuou como assistente social da APAE.   | Artesanato e jogos populares                                    |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Ao analisar as informações do referido quadro, verifiquei que as trajetórias profissionais dos agentes sociais pesquisados são marcadas por experiências em diferentes espaços e momentos de atuação e formação profissional, mas não necessariamente no campo da Educação Física. Para compreender esta relação, reitero que, dos dezenove (19) agentes entrevistados, onze (11) têm formação acadêmica inicial ou continuada em Educação Física e os demais alternam entre a formação acadêmica em outras áreas e formações não acadêmicas ou, ainda, apresentam formações provenientes do domínio de manifestações culturais como o circo, a música, as artes marciais, o *parkour* e o artesanato que, ao longo de suas trajetórias, foram oportunizando intervenções profissionais e orientando as escolhas e o acesso à formação acadêmica.

Além da diversidade de experiências de intervenções profissionais dos agentes sociais desse grupo, ressalto a relação direta entre as áreas de formação, as áreas de intervenção profissional anteriores ao PELC, assim como, as desenvolvidas no âmbito do PELC. Isso indica que os agentes sociais constroem saberes na medida em que fazem escolhas, durante o contato com as realidades da profissão e em espaços de formação. Por isso, em consonância com Tardif (2012), entendo que esses saberes são provenientes não só dos saberes curriculares e disciplinares, mas dos percursos traçados no decorrer das intervenções profissionais no campo do lazer, ou seja, dos saberes da experiência.

Ao trazer as experiências agentes, adquiridas nas intervenções profissionais relacionadas ao lazer, esporte e demais conteúdos culturais, em diferentes espaços e contextos, tenho em vista a perspectiva apresentada por Bondía (2002), que considera a experiência como algo que toca, atravessa e transforma. E, baseada em Scott (1998), amplio esta perspectiva, compreendendo que não são os indivíduos que têm experiências e, sim, que os sujeitos são constituídos pela experiência.

Para Scott (1998), uma mesma cena pode ser vista inúmeras vezes, mas ela só será percebida quando o sujeito se sentir tocado por ela, ou seja, o que conta como experiência nem sempre é algo direto e autoevidente. Além disso, as experiências só ganham relevância quando provocam deslocamentos e reposicionamentos dos sujeitos. Nesse entendimento, a experiência é sempre política, pois está relacionada com as estruturas sociais e precisa de um olhar atento e observador para conseguir percebê-la. Assim, compreendo que a dimensão da experiência está relacionada com as formas que os sujeitos têm de ser e de estar no mundo em determinados contextos, consigo mesmo e com os outros.

Buscando identificar as experiências como construtoras de saberes dos agentes sociais, perguntei a eles de que maneira suas experiências com o lazer e o esporte contribuem com a

formação e a atuação profissional. Além disso, eles foram questionados sobre que espaços e instituições consideravam que foram importantes para a aquisição de conhecimentos sobre lazer e esportes.

Interessante ressaltar que a primeira pergunta não foi especificamente sobre a experiência profissional ou acadêmica, e sim sobre as experiências de lazer. Entretanto, os agentes sociais, motivados pelas referidas questões, relataram suas experiências em espaços e instituições de formação ou intervenção profissional, como retratado nas falas do AG16 e AG19.

A faculdade e os projetos que eu trabalhei são os espaços em que eu mais aprendo. Principalmente o Segundo Tempo, a Caravana do Lazer e agora o PELC. Porque, principalmente em relação a aplicação das atividades, eu não posso chegar e impor um tipo de atividade sem olhar a cultura do lugar. Sem olhar a história de cada aluno. Pode ser que para um seja um momento de lazer, mas para o outro não seja. O que eu posso fazer? Recolher de todos informação e montar um cronograma para que eu possa trabalhar com os interesses deles (AG16).

Foi na APAE o lugar que eu aprendi tudo, porque eu nunca tinha trabalhado com uma instituição social, eu nunca tinha trabalhado o artesanato como lazer, e lá eu tive que aprender. Porque, de fora, a gente acha que é uma coisa e, quando chega lá, é outra coisa completamente diferente, tem que lidar com o jeito das pessoas, seus interesses e dificuldades (AG19).

Os agentes sociais indicaram que essas experiências vivenciadas em contextos de trabalho tornaram-se importantes para a formação ou para as intervenções profissionais que desenvolvem no PELC, dando dicas sobre os saberes adquiridos nestes contextos. O AG16 atribui às suas experiências de intervenção profissional na faculdade e em projetos e programa sociais os saberes técnicos adquiridos, relacionados à aplicação das atividades e à habilidade de contextualização ou de leitura da realidade. O AG19 indica a APAE como lugar de aprendizado, principalmente por ser um espaço novo dentro de sua trajetória de atuação profissional com o artesanato, ou seja, precisou construir saberes sobre o lazer para atuar no campo.

O AG3, por sua vez, relata suas experiências de intervenção profissional em um grupo artístico, indicando que, nesta oportunidade, aprendeu sobre o trabalho coletivo e a lidar com as diferenças e dificuldades das pessoas. Nas intervenções em escolas privadas, trabalhando com crianças na faixa etária de (03 a 06 anos), o AG3 afirma ter aprendido a lidar com o tempo das crianças, compreendendo que é preciso respeitar o tempo delas para mobilizar a atenção e, assim, conseguir desenvolver o trabalho.

Aprendi muito quando eu trabalhei no grupo artístico Céu das Artes. Foi um momento da minha vida de virada, porque eu enxerguei uma realidade que, até então, eu achava que não existia. Um espaço de extrema vulnerabilidade social e precisa saber lidar com todo tipo de gente. Lá, é um pessoal, uma comunidade que não tem muita coisa.

Então, o que eles têm é um ao outro. O lazer deles é compartilhando, se só tem uma bola, vamos juntar e jogar. Até para as dificuldades, eles se juntam, se organizam. E, dessa forma, aprendi sobre o trabalho coletivo. E eu também trabalhei em outras instituições, escolas privadas com crianças na faixa etária de 03 a 06 anos de idade, chegar nelas era uma coisa difícil, aprendi a entender o tempo delas, o mundo delas é outro. Então, esses trabalhos contribuíram muito, acho que hoje a forma que eu consigo envolver o público é muito mais fácil, e meus alunos do PELC também. Consigo chegar fácil neles, porque entendo o tempo deles (AG3).

É interessante pensar que o AG3 atua com práticas circenses e teatro, possui formação artística (curso de palhaço), tem experiências anteriores com a prática cultural com a qual atua no PELC e está cursando a Educação Física como sua primeira graduação. Entendo que essas experiências de intervenção profissional contribuíram para que este agente pudesse construir saberes específicos para atuar no PELC e em outros programas sociais.

Para o AG18, as experiências de intervenção profissional, adquiridas com as práticas, treinos e participação em eventos de *parkour* são consideradas fontes de conhecimento e formação, além de ter aberto a oportunidade de trabalhar no PELC.

Então, minha especialidade é o *parkour*, eu já treino a mais de 10 anos com meu irmão nas ruas de Sete Lagoas. Então, ao longo desses anos, eu pude participar de eventos, alguns campeonatos, e isso foi me dando experiências. E aí, ao longo do tempo, eu fui construindo esses conhecimentos e com isso eu consigo passar para quem está começando aqui no PELC (AG18).

Os agentes sociais explicitam os significados dessas experiências para a vida cotidiana, inclusive na perspectiva de ajudá-los, na atualidade, a pensarem suas intervenções e construir saberes sobre o lazer. No caso do AG1, sua relação com a música gerou oportunidades de participação em um grupo musical familiar, com apresentações artísticas na cidade de Sete Lagoas. Observei que essas experiências de intervenções artístico-culturais foram significativas na construção de seus saberes sobre a música, ressignificados como conteúdo cultural do lazer em suas intervenções no PELC.

Então, toda a vida eu tive formação na música. Tudo começou com a música, desde os 13 anos de idade eu posso dizer que conheço música. Eu me encontrei com a música, não foi a música que me encontrou, isso é bem profundo. Então, eu tenho a música dentro de mim e eu gosto de transmitir para as crianças que estão no PELC. Eu tenho uma família toda de músicos. Tínhamos uma banda de música que tocava muito em Sete Lagoas. Então, a música aí tem uma grande importância e traz muitas experiências para minha vida. Então, com isso, consigo agregar muito valor também aos beneficiários que estão hoje no PELC (AG1).

Nesse mesmo sentido, a igreja é mencionada pelo AG5 como um espaço que gerou experiências e possibilidades formativas, contribuindo para a construção de saberes que são mobilizados e reconstruídos em suas intervenções profissionais no PELC.

Minha trajetória de formação começou dentro de igrejas católicas. Então, foi por um desejo de ajudar na igreja, dentro da comunidade de música, que eu comecei a estudar e aprender técnicas e como usar habilidades de tocar e cantar. Desde esse período que eu venho fazendo cursos, desde que eu tinha 19 anos, fiz cursos particulares na área de violão e canto. E hoje eu trabalho com oficinas no PELC onde ensino canto e violão para os beneficiários (AG5).

A AG5 revela que a igreja foi um espaço de convivência com a comunidade e seu desejo de ajudar e aprender música ampliou seus conhecimentos, que hoje são ressignificados na intervenção profissional no PELC. Para o AG5, a música constitui-se um conteúdo cultural do lazer, uma vez que ela ensina os beneficiários do PELC a tocar violão e a cantar. Neste sentido, a instituição religiosa permitiu a esse sujeito vivenciar conteúdos e atividades que estão ligados aos saberes de sua prática profissional, onde a música foi ressignificada como conteúdo do lazer.

Alves e Capi (2017) consideraram as experiências vivenciadas nas atividades da igreja, na juventude, como processos formativos para aguçar o interesse por atividades diversificadas de lazer e favorecer o acesso aos conteúdos artísticos (música, cinema, teatro). Nesse sentido, compreender as possibilidades de articulação entre as atividades de lazer no contexto das estratégias de intervenção da religião cristã permitiu aos autores identificar a concretização da mediação de atividades na esfera da igreja como um ambiente, momento e experiência a serem considerados parte do processo formativo para a atuação no campo do lazer.

Desta forma, percebo que as experiências formativas e de intervenção profissional relatadas pelos agentes sociais entrevistados acontecem em variados espaços e contextos, a exemplo dos grupos de música e da igreja, aqui considerados como espaços ou instituições de educação não formal. Também foi possível observar a apropriação de saberes pelos agentes sociais, a partir de experiências vivenciadas em instituições e programas sociais que tratam o lazer como direito social e responsabilidade do Estado, como o PELC, o CRAS e a APAE.

Assim, o AG13 relata a importância dos espaços de intervenção e formação não só para a construção de saberes sobre o lazer, mas para a aquisição e construção de saberes pedagógicos relacionados às estratégias de ensino e relacionamento pessoal, considerados fundamentais para lidar com o público desses espaços e programas, *locus* de suas intervenções profissionais. A fala do AG13 explicita como suas experiências com o lazer, na APAE e no CRAS, influenciaram suas formas de pensar e agir no PELC.

As experiências mais marcantes que eu tive foram no CRAS, em Capim Branco, quando eu trabalhei. Lidei com pessoas de baixa renda mesmo, também tem duas experiências que eu tive no PELC. Uma pessoa com deficiência intelectual e a outra paraplégica da APAE. Pensei, como essas pessoas vão aprender violão? Vai ser as duas maiores dificuldades da minha vida. Mas elas me surpreendem. Adapto as aulas

e técnica e elas fazem tudo direitinho. E teve muito entusiasmo e alegria para aprender (AG13).

É importante destacar as respostas de agentes sociais ao relatarem que aprenderam ou adquiriram conhecimentos sobre o lazer ou conteúdos culturais específicos de suas intervenções, "na prática mesmo", por meio de experiências variadas e em diferentes espaços, como ruas, parques e quadras. Essas experiências e aprendizados foram identificados pelos agentes como significativos na construção de saberes sobre o lazer.

Olha, eu não aprendi diretamente em alguma instituição. Eu aprendi na prática mesmo, não tive teoria. Aí, como eu fui ao longo de muitos anos praticando, eu pude treinar com outras pessoas que já treinavam há mais tempo que eu, e isso foi me dando essa experiência. Se bem que o *parkour* é um esporte meio diferente, não tem a competitividade igual aos outros. Então, muitas pessoas treinam o *parkour* por ser uma coisa mais de lazer também. Não tem essa questão de ser profissional, porque é muito difícil. Então, foi mais na prática mesmo que eu aprendi isso (AG18).

Sobre as potencialidades da cidade, ao abrigar as atividades de lazer, os estudos sobre lazer consideram o espaço urbano como essencial. Os relatos dos agentes destacam que a rua se constitui como espaço que possibilita o envolvimento com atividades de diferentes linguagens culturais, num viés educativo. Para AG18, a rua foi o lugar de vivenciar o *parkour*, foi o lugar de prática do que não é possível aprender a fazer em outro lugar. Assim, a experiência prática aparece como formadora de saberes sobre o lazer, um saber necessário para que o lazer, como direito social, seja conquistado por todos, compreendido como manifestação cultural e disponível nas construções e significados de cada um, em todos os espaços, mas, essencialmente, nos espaços públicos e para atender a todos os públicos.

Os relatos dos agentes sociais demonstram que as experiências de formação e intervenção profissional realizadas em diversos espaços sociais possibilitam experiências significativas. É possível dizer que essas experimentações refletem na condução de suas práticas, de modo que conhecer as dimensões dessas experiências contribui para a compreensão dos saberes por eles produzidos e mobilizados.

É nesse sentido que compreendo a experiência, através das concepções de Bondía (2002) e Scott (1998). As intervenções profissionais e acadêmicas foram destacadas pelos agentes provavelmente porque fizeram parte de sua constituição como agentes sociais, num espaço, tempo e condição que muitos estão vivenciando pela primeira vez, numa perspectiva de trabalho nova para eles, representada por um programa social de lazer e esporte recreativo. É possível afirmar que esses acontecimentos, seja no âmbito da escola, da faculdade, da rua, da academia ou do mundo do trabalho, podem ser agrupados como experiência, uma vez que

contribuíram para que os sujeitos se constituíssem e pudessem construir uma trajetória que os conduzisse, profissionalmente, ao PELC.

Ressalto que a experiência, tal como a compreendemos, está longe de ser sinônimo de práticas, fazeres ou sucessão de fatos vividos e narrados. Ela serve como uma forma de falar sobre o acontecido e de estabelecer diferenças e similaridades. Nesse sentido, a experiência é política, porque sempre ocorre com o sujeito na sociedade. A experiência é individual e coletiva e ajuda a compreender como os agentes sociais foram se constituindo e construindo saberes sobre o lazer ao longo de suas trajetórias. Como são muitos e diversos os sujeitos, as experiências que os constituem e transformam também são.

Diante dos relatos apresentados, compreendo que os agentes sociais constroem saberes na medida em que fazem escolhas, durante a convivência com as pessoas, os espaços e o contato com as realidades da profissão. Percebi que esses saberes são provenientes não só dos saberes curriculares e disciplinares, mas dos profissionais e dos percursos no decorrer de sua atuação na área do lazer, ou seja, dos saberes da experiência.

### 5.3.1 O ingresso no PELC e a formação do programa como possibilidade de construção de saberes

Para compreender as possibilidades de construção de saberes dos agentes sociais, no contexto de formação e atuação profissional do PELC, analisei os relatos dos agentes sociais referentes às questões de 6 a 11 do roteiro de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2). Esse conjunto de questões buscava revelar a trajetória dos agentes sociais no contexto do programa, especificamente, as formas de ingresso no PELC; a participação em processos formativos; o impacto desses processos na intervenção profissional no âmbito do programa; os conteúdos e atividades desenvolvidas; a metodologia, planejamento e organização das atividades realizadas pelos agentes sociais; e os saberes que os agentes identificam como deficientes ou inexistentes e que são necessários à intervenção profissional no PELC.

Esses aspectos são capazes de traduzir o cotidiano do programa e dos agentes sociais, pois evidenciam os significados que os agentes atribuem aos processos de formação e intervenção profissional no âmbito do PELC, destacando não só os saberes necessários à atuação profissional neste contexto, mas, principalmente, como e quais os saberes construídos e reconstruídos a partir dessas experiências.

Cabe destacar que as características dos saberes experienciais esboçam uma epistemologia do trabalho do agente social, que, no meu entendimento, tem pouca coisa a ver

com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na racionalidade técnica. Essa epistemologia corresponde a uma forma de trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando, assim, o ator/trabalhador, neste caso o agente social, "a apresentar-se pessoalmente com tudo o que ele é, com sua história, sua personalidade, com seus recursos e seus limites" (TARDIF, 2012, p.111).

A partir dessa convicção e ao me debruçar sobre a análise das entrevistas dos agentes sociais no âmbito do PELC de Sete Lagoas, constatei que os agentes consideram o programa/projeto diferente e inclusivo e, com isso, demonstram satisfação em trabalhar neste programa. Mostraram-se disponíveis e interessados em conhecer mais sobre o PELC, especialmente no que se refere à sua organização, implementação e possibilidades de continuidade. Ou seja, queriam conhecer melhor as bases da política pública social da qual o PELC fazia parte, na época, buscando encontrar caminhos para efetivação da municipalização do programa em Sete Lagoas, pois, quando as entrevistas foram realizadas, o convênio estava no último mês de sua vigência.

Além disso, os agentes sociais entrevistados faziam questão de demonstrar as atividades que desenvolviam em detalhes, destacando as formas de intervenção profissional que adotavam, sempre priorizando e realizando as adequações necessárias para melhor atender a todos os perfis de beneficiários e contribuir para o desenvolvimento das pessoas e da comunidade na qual o núcleo estava inserido.

Ao relatarem o ingresso no PELC, dezessete (17), entre os dezenove (19) entrevistados, faziam parte do programa desde o início do convênio, ou seja, possuíam dois anos de atuação. Mas foi possível identificar agentes sociais com um ano, seis e três meses de programa, esse último fazendo substituição de uma agente em licença maternidade. Isso demonstra que a maioria dos agentes permaneceram no programa, um fator positivo para a coesão da equipe e ampliação de seus conhecimentos. A permanência do agente social é um fator importante para a execução do PELC, por se tratar de uma política pública de lazer baseada em intervenções no campo da educação (pedagógicas) e ter como eixo central a formação dos agentes sociais, que demandam tempo para apropriação. A rotatividade de agentes sociais significa quebra no processo de consolidação de sua implementação e execução.

Todos os entrevistados tiveram seu ingresso no PELC por meio de processo seletivo realizado pela Secretaria Municipal de Sete Lagos, mediante lançamento de edital interno e simplificado. Elucidaram que, inicialmente, o gosto pelas atividades de lazer e esportes e a oportunidade de intervenção profissional, naquele momento, os levaram a participar do processo. Nenhum dos agentes citou a política pública como relevante para suas escolhas, até



porque não conheciam o PELC antes da entrevista com a coordenadora. Dessa forma, observei que os agentes acabam por entrar no programa sem conhecê-lo e sem referências para atuação neste espaço.

A forma de ingresso foi através de processo seletivo, logo no início do programa aqui em Sete Lagoas. Nunca tinha pensado na possibilidade de atuar no setor público e, na época, vi o edital e as descrições das atividades e me interessei e vim fazer a seleção, pois no edital estava dizendo que era para trabalhar com oficinas de esporte e lazer. Então, vim pela oportunidade de fazer algo que eu nunca tinha feito ainda (AG2).

Observei que o ingresso dos agentes sociais do PELC de Sete Lagoas ocorreu sem que, *a priori*, tivessem qualquer base conceitual ou informações que pudessem construir um conhecimento ou significado sobre a política, programa ou sobre as intervenções (princípio e objetivos) que deveriam desenvolver. Esse é mais um ponto que reforça os limites dos processos de implementação dos núcleos, com consequências na consolidação das ações do PELC dentro do prazo de convênio. Os atores envolvidos demoram para entender os meios, recursos e diretrizes pedagógicas do programa, de modo que este dever ser um eixo de análise do processo de monitoramento e formação das equipes, mas, não deve ser o único.

É preciso considerar o perfil e o processo de contratação, levando-se em conta que as equipes dos núcleos são multiprofissionais e interdisciplinares. Neste contexto, uma única estratégia não atenderia à complexidade de formação dessas equipes. Entretanto, é interessante pensar em estratégias de funcionamento do programa, a partir de um processo seletivo mais educativo e consciente, que garanta uma fase de sensibilização, com dados e estratégias de comunicação que levem os sujeitos participantes a conhecerem o ambiente de intervenção e, aos poucos, suas particularidades.

Em relação à participação dos agentes sociais em processos formativos no PELC, as palavras mais frequentes nos relatos e que remetem a esta unidade de registro são "formação, presenciais, ead, lazer, esporte, reuniões, formações, beneficiários", demonstradas na Figura 3.



convênio. Esses módulos eram obrigatórios para todos os agentes sociais, coordenadores, gestores públicos e frequentadores do espaço inscritos no programa e eram ministrados por formadores indicados pela parceria entre a UFMG e o então Ministério do Esporte (BRASIL, 2014a). Os módulos de avaliação (I e II) eram realizados entre o 10º e 20º mês, respectivamente, por formadores (BRASIL, 2016a).

A participação de todos os agentes nas formações presenciais e nos cursos EAD foi relatada nas entrevistas e confirmada pela coordenação, por meio de instrumentos de monitoramento e avaliação e através do levantamento que realizei para a seleção dos agentes sociais participantes dessa investigação. Um dos critérios para participação na pesquisa era estar inscrito ou ter participado de pelo menos um dos cursos EAD/PELC/UFMG. Entretanto, as reuniões semanais (formação em serviço) não eram reconhecidas como atividade formativa, considerando que não foram citadas pelos agentes durante as entrevistas. É possível que as referidas reuniões não sejam lembradas pelos agentes sociais em função do formato (sem professor ou formador) ou por não apresentarem uma sistematização semanal nos núcleos. Durante as entrevistas, obtive algumas respostas que indicam a realização da formação em serviço no convênio, na medida em que fiz a pergunta direta sobre as reuniões: e as reuniões semanais? O diálogo com AG19 exemplifica essa questão:

A: Isso, desde a primeira capacitação que teve, eu participei. Foram as presenciais. E teve uma online. Que foi recreação para idosos, só que eu fiz.

P: E tem os encontros semanais?

A: Ah! A nossa... tem. Tem sim. Já ia me esquecendo (AG19).

De acordo com Secco (2019), a programação das formações em serviço deveria objetivar o aprofundamento de conteúdos de lazer e esporte recreativo presentes no desenvolvidos nos núcleos, além do estímulo ao estudo e reflexão sobre as práticas e à construção e utilização de instrumentos de planejamento e avaliação do processo participativo e das oficinas. Para esse autor, as reuniões semanais eram importantes para organizar as ações e procedimentos de rotina do núcleo. Os agentes sociais, em geral, reconhecem a importância de participar dos processos de formação, pois os identificam como fontes de conhecimento, entendimento das relações e processos imbricados na execução do programa e oportunidade de trocas de experiências e reflexões sobre as práticas, em busca de soluções para os problemas e desafios que se apresentam no cotidiano do programa.

Os agentes sociais foram perguntados: “De que maneira estes processos impactaram na sua intervenção no PELC?” As respostas indicaram a aquisição de novos conhecimentos, compreensão do PELC, seus objetivos, princípios e execução e o entendimento do lazer como

direito e sua relação com outras manifestações culturais, com destaque para as físicas e desportivos. Os processos formativos foram também considerados, como oportunidade de trocas de experiência e compartilhamento de ideias entre os pares, favorecidas nas formações presenciais. Além disso, houve menção ao aprofundamento conceitual de temáticas relacionadas às intervenções e ofertadas nos cursos em EAD.

A Figura 4 demonstra a representação das respostas mais significativas, por meio das palavras mais frequentes nas falas dos agentes, tratadas como unidade de registro.

**Figura 4** - Importância das formações na percepção dos agentes sociais



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa

As unidades de registro mais significativas ou com o maior número de citações foram representadas pelas palavras: “formação”, “lazer”, “forma”, “rendimento”, “cursos”, “esporte”, “comunidade”, “conhecimento”, “ideias”, “bastante”, “direito”, que podem tomar o sentido de que os agentes sociais adquiriram, nas formações do PELC, conhecimentos sobre o lazer, o esporte, sobre as pessoas da comunidade, sobre o direito ao lazer, entre outros que puderam ser observados por meio das unidades de contexto, representadas nas falas dos agentes. Uma das mais recorrentes diz respeito à ampliação do entendimento do lazer como direito social, como relata a AG1:

Então, eu acredito que todo o conhecimento, curso ou processo de formação que vem muda nossa forma de pensar e de ver o mundo, e a nossa forma também de transmitir aquele conhecimento, igual os processos de formação que vieram. Mostrou, de certa forma, que **o programa PELC está dentro de uma legislação, de um direito social**

primeiramente, então, não é simplesmente um agente ou um coordenador chegar e ministrar uma oficina, não. É um direito social que está ali, então, muitos agentes e coordenadores percebem isso, né. É um direito da sociedade, ter direito ao esporte, ao lazer, à cultura, à educação, né. Então, o PELC promove isso, ele dá esse engajamento para esses beneficiários reconhecerem que eles têm esse direito (AG1).

Então, eu posso dizer quem é um privilegiado, porque eu fiz todas as capacitações até então, e isso é muito importante porque nos preparamos para iniciar um trabalho da melhor maneira possível. Antes de começar, uma pessoa fica com a expectativa de que vai ser, como lidar com a prática de esporte e lazer, com uma inclusão social que também trabalha, então como eu disse, foi muito importante para mim, ter iniciado desde o início, desde todos os processos, até as etapas que eu já venho atuando no PELC (AG4).

Os agentes sociais entrevistados relataram uma série de conteúdos tratados nas formações presenciais, que consideram importantes para a aquisição de conhecimentos, especialmente no que diz respeito aos objetivos, princípios e metodologias que orientam as intervenções do PELC, norteadas como política pública social de acesso e democratização do lazer.

Foi muito interessante, porque eles mostraram, explicaram sobre a legislação do PELC, **explicaram sobre os princípios, diretrizes**, acho isso muito importante no programa. E teve apresentação de cada núcleo, explicação do que cada núcleo trouxe e tá agregando, para a sociedade e para os beneficiários. Então, foi algo até emocionante. Cada núcleo apresentou uma experiência de valor, um valor muito grande tanto pessoal, quanto profissional. E para os beneficiários, mostrando que as oficinas que ministramos não é só uma técnica, mas elas estão ali para levar um conhecimento, um prazer para dos beneficiários (AG1, grifos meus).

Os cursos dos formadores são muito importantes, porque quando eu entrei tinha muita coisa errada. Um exemplo, eu estava vendo o outro colega trabalhando **o esporte como lazer e eu estou trabalhando com alto rendimento**. Aí os formadores abriram a visão da pessoa. Mostraram que tem que ser um lazer, pode pegar mais leve, porque senão a pessoa vai querer um treino para destacar e levar para o negócio. Mas, não tem que ser mesmo uma recreação, um lazer para a garotada (AG6, grifos meus).

Quando eu entrei para o PELC, por trabalhar muito na área do esporte, que eu já trabalho com o alto rendimento com os meus meninos do meu projeto, eu entrei com o espírito de trabalhar o alto rendimento. Porém, no PELC eu aprendi que às vezes **o lazer para certo tipo de pessoas é mais importante do que o alto rendimento**. Porque tem muitos meninos da comunidade vulnerável, estão lá porque não têm uma distração, uma diversão. Então, se você chegar impondo o alto rendimento, que você vai cobrar muito, muitos deles deixam de ir. Aí o projeto, como é de lazer, essas coisas, já vão lá para divertir, fazer amizade e ter lá no ambiente (AG10, grifos meus).

Os depoimentos dos agentes indicam que a superação dos problemas e obstáculos necessitam, nesse cenário educativo, estar atrelados a processos formativos e de trabalho em equipe, de rede. É importante que o trabalho do agente social seja envolto de processos coletivos e da troca de experiências, como identificado na fala da AG5.

Esse módulo 2 que participei. Foi maravilhoso, porque eles explicaram detalhadamente o projeto PELC, porque desde que eu entrei, com apenas com uma

noção básica do que era do programa, mas na formação ele ensinou explicitamente o que era ou o programa. Tudo o que era necessário que tivesse dentro das oficinas. Eles também promoveram uma união de todas as pessoas que trabalham em outros núcleos que proporcionaram uma troca de experiências muito significativa (AG5).

Neste aspecto, concordo com Silva e Silva (2012), ao afirmarem que a formação profissional para atuação nas políticas públicas de lazer e esporte deve focalizar o duplo aspecto educativo do lazer como política pública e social. Nesta perspectiva, a política de lazer como veículo de educação deve considerar as possibilidades para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos envolvidos e, como objeto de educação, deve considerar estratégias de disseminação e entendimento do significado dessas políticas públicas, capacitando os indivíduos a atribuírem importância e mobilizando-os para a participação.

Para Secco e Stoppa (2017), o PELC está imbuído da missão de ampliar o acesso e a permanência do direito social ao lazer. Por meio de suas intervenções, trabalha com o princípio da inclusão de diferentes atores da comunidade, como lideranças locais e educadores populares, com diferentes formações e experiências. Para que os objetivos e diretrizes do programa sejam atendidos, é necessário ampliar o acesso aos saberes, conhecimentos e conteúdos necessários a uma formação ampliada e que possibilite intervenções profissionais no campo do lazer, de forma consciente, crítica e conectada às possibilitadas e realidades de cada núcleo.

O sistema de formação do PELC foi pensado para desenvolver ações diversificadas, com o objetivo qualificar todos os atores do programa. Foi planejado, desenvolvido e avaliado pela UFMG, por meio da EEFFTO. Dentre as ações, foram disponibilizados cursos livres de curta duração na modalidade EAD, visando ao compartilhamento de conteúdo, materiais didáticos e experiências de formação destinados à formação de agentes sociais, educadores, professores, gestores, formadores, líderes comunitários, enfim, a todos os envolvidos nas intervenções e no funcionamento dos núcleos.

Entendo que esses cursos caracterizavam-se como uma possibilidade de disseminação e construção de saberes sobre o lazer e a política pública social. Os agentes sociais entrevistados destacaram os conteúdos e saberes que acessaram a partir dos cursos EAD/PELC/UFMG e conseguiram mobilizar em suas intervenções no PELC.

E participei dos processos formativos dos formadores e dos cursos a distância, eu fiz o de Elaboração de Projetos, que ajudou no desenvolvimento do meu trabalho na área de **processo artístico** do grupo que eu estou fazendo a produção. E, de certa forma, relacionando também com o trabalho aqui no PELC, porque vamos montar uma peça de teatro e aí fazer a divulgação e tal. Esses conhecimentos estou tentando passar para os beneficiários (AG3, grifos meus).

A outra formação a distância que eu fiz foi o Esporte, Lazer e Juventude e o Esporte, Lazer e Infância estou fazendo e, sem dúvida, também está me orientando muito, para



**Figura 6** - Mobilização de saberes sobre metodologias no PELC

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Nesta unidade de contexto, algumas falas nos ajudam a pensar os saberes construídos e acessados pelos agentes no contexto do PELC:

Em algumas atividades, é necessário trabalhar mais com técnica do que nas outras, como, por exemplo, no futebol (AG13).

Quando eu cheguei no núcleo com uma aula de ritmos, a gente tinha misturado um pouco com crianças e jovens e começou a surgir os idosos. Os idosos tinham um histórico no núcleo de começar a atividade e depois desistir, ou não participar. Mas, comigo eles foram chegando e ficaram porque eu os deixei livres e, depois que já me conheciam, eu comeci a compartilhar com eles o planejamento. Dialogava com eles sobre os ritmos, do que eles gostavam, se gostariam de aprender algum ritmo diferente ou apenas bailar. E, com isso, eles foram ficando, interagindo, trazendo pessoas de outros núcleos e outras idades para montar coreografia, apresentar, enfim... ficaram. Então, acredito que o modo de acolher, dialogar, dar liberdade, fez com que eles ficassem. Tudo passou pela autonomia, atenção e cuidado. Às vezes, a atenção, um sorriso, eles já desmancham, muitas vezes são pessoas excluídas, que ninguém quer dar atenção, entender suas vontades e suas limitações. Eu os deixo muito livres na aula, mesmo quando estiverem indo para a esquerda e eu para a direita, estamos todos certos, pois estamos dançando, movimentando, divertindo, aprendendo um com o outro (AG4).

Nesses relatos, ficam claros aspectos relevantes para pensar os saberes necessários e mobilizados pelos agentes sociais em suas intervenções profissionais. A fala do AG13 carrega a noção da racionalidade técnica, classificando e valorizando a prática. Enquanto o agente AG4 trabalha com a noção de autonomia, para que as pessoas idosas possam participar da oficina. Além disso, o agente leva em conta a questão do estímulo e da valorização da capacidade e não das limitações dos beneficiários frente aos desafios coreográficos, capacidades físicas, diferenças de idade, entre outros aspectos. Essa estratégia de trabalhar com o princípio da



autonomia está prevista nas diretrizes do PELC, que orientam o trato da auto-organização comunitária (BRASIL, 2017).

Essa diretriz considera a necessidade de condução de uma prática educativa capaz de contribuir para a resolução de problemas de forma coletiva, de modo que o papel do agente social neste processo é fundamental. Ele é o mediador da organização de grupos a partir de suas afinidades com atividades prazerosas e significativa para os sujeitos. Neste sentido, o agente social dependerá da mobilização de saberes sobre o lazer na perspectiva da dimensão cultural e do conhecimento das metodologias e diretrizes orientadoras do programa.

Quando perguntados sobre como planejavam as atividades que desenvolviam no PELC, os agentes apresentaram respostas diversas. As mais frequentes estão relacionadas à divisão das turmas por faixas etárias.

**Figura 7** - Mobilização de saberes sobre planejamento no PELC



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa

Muitos justificam o planejamento baseados em argumentos que revelam conceitos construídos culturalmente, entretanto carregados de estigmas e preconceitos, como identificado na fala do AG2:

pois para os mais novos é mais recreativo enquanto para os mais velhos têm aplicação de técnicas (AG2).

Considero significativa essa fala do AG2, que faz uma relação direta entre a recreação e a técnica, afirmando que as vivências são formas de recreação para os mais novos e a técnica, para os mais velhos. Essa estratégia revela a relação entre recreação e esporte e a concepção de recreação no Brasil, considerada brincadeira de criança. Evidencia uma concepção utilitarista do lazer, ao atribuir à técnica valores como segurança e conhecimento sobre o esporte, em detrimento, da recreação. Essa visão desconsidera o lazer e seus conteúdos como dimensões da cultura.

Considerando a situação encontrada, dialogo com Silva e Silva (2012) quanto à importância do profissional de Educação Física/lazer ter uma formação consistente na área de ciências sociais e humanas, para que obtenha mais efetividade em suas intervenções na área do lazer, no sentido de viabilizar o acesso aos conteúdos clássicos, o enfrentamento das barreiras sociais e a realização de ações com o intuito de atingir os níveis crítico e criativo (SILVA; SILVA, 2012). Dessa forma, o profissional terá mais condições de intervir, considerando a especificidade e abrangência do lazer e a diversidade cultural dos espaços, contextos e pessoas.

A partir da análise dos dados, reforço a necessidade da formação acadêmica para o profissional que atua no âmbito do lazer, afinal as atribuições deste não se resumem à execução de tarefas ou à concretização de uma programação preestabelecida. Os agentes sociais do PELC têm entre suas atribuições o planejamento, a organização e a avaliação de suas práticas e ações dentro do programa.

Alves (2019) contribui com essa discussão ao afirmar que é necessária uma formação que englobe o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, culturais e pedagógicas, fundamentadas em conteúdos e nos princípios da animação cultural, para subsidiar uma intervenção profissional “com maior eficácia, associando o caráter político de intervenção e melhora das condições de vida das pessoas” (p.185). Portanto, a mobilização de saberes e os saberes necessários a uma atuação profissional, nesses termos, demandam competência técnica, sensibilidade e compromisso político, como embasamento de uma intervenção crítica na busca pela emancipação dos sujeitos envolvidos

A construção de saberes, neste contexto, tem acontecido de forma experiencial, pois os saberes são adquiridos na prática profissional, nas experiências de formação do PELC e na interação com os pares e coordenadores que fazem parte do contexto dessa prática. Apesar de reconhecer a importância dos saberes da experiência e das vivências pessoais para a atuação no campo do lazer, neste contexto, considero que os saberes da experiência isolados não são suficientes. São necessários os saberes acadêmicos/científicos, para ultrapassar os limites de



diferentes públicos, idades, condições sociais, estratégias de participação e de lazer. Assim, a demanda por mais cursos de aperfeiçoamento em atividade física e lazer para pessoas com deficiência, esporte para crianças e idosos, entre outros fazem das demandas de formação e intervenção dos agentes do PELC de Sete Lagoas. Os agentes AG1 e AG3 disseram sobre suas demanda de conhecimentos para atuar no PELC, demonstrando reconhecerem saberes necessários para essas intervenções e identificados nas unidades de contexto selecionadas:

Eu me identifico e gosto de trabalhar com pessoas e com o social, e no PELC eu trabalho com oficinas de reforço escolar. Acredito que o PELC, com as oficinas, está fazendo isso, está transformando a vida das pessoas, **não só neste conteúdo técnico de aprendizado, mas no conteúdo da vida**, da oficina para vida, da oficina para a escola, da oficina para casa. Então, é uma **atuação muito ampla e eu sinto falta de saber mais sobre lidar com as pessoas, com o social**. Eu sempre gostei de fazer cursos, tenho um prazer em me envolver com a cultura, a música, o teatro e, por isso, além da psicologia eu fiz magistério, que **agrega conhecimentos pessoais e relacionados à pedagogia**. Então, tenho conseguido trabalhar com o reforço escolar. Mas, hoje eu estou fazendo a licenciatura em pedagogia, que ajuda mais ainda (AG1, grifos meus).

Eu costumo sentir falta de algum conhecimento nas situações cotidianas do PELC, aí eu já busco. Então, são várias situações, por exemplo, **sobre o autismo**, eu pontuo como uma formação necessária. Temos situações de alunos com hiperatividade, déficit de atenção, eu acredito que é necessária uma **formação específica, para lidar melhor com esses casos**. Hoje estamos em uma sociedade onde temos pessoas/beneficiários do PELC com vários tipos de síndromes, várias especificidades e precisamos lidar com elas (AG2, grifos meus).

Sim, **a língua de sinais**. Sinto falta porque na APAE eu trabalho com um aluno que é surdo, além de deficiente intelectual. E hoje eu sinto que isso me fez falta, porque eu **fiquei muito tempo sem estudar e fico meio perdido na comunicação** com ele. Acredito que um **aperfeiçoamento em libras e de processos formativo para trabalhar a inclusão da pessoa com deficiência**. É muito difícil ter uma turma inclusiva nos espaços que atuo (AG3 grifos meus).

Ainda que a análise sobre a construção de saberes de agentes sociais tenha sido realizada em contexto específico, ou seja, a partir das experiências de intervenção e formação profissional no âmbito do PELC, é importante destacar que elas não foram lineares e nem homogêneas. Antes, foram construídas em momentos diferentes da vida de cada um. Existem aqueles que saíram quase que imediatamente da universidade para o PELC; outros estão em processo de formação inicial; outros, ainda, trouxeram suas vivências para além da formação acadêmica, apresentando experiências de diferentes grupos e manifestações culturais, ações comunitárias, experiências como atletas. Outros passaram pelo mundo do trabalho e chegaram ao PELC com outras vivências.

É possível dizer que todos trouxeram consigo saberes dessas experiências, além das experimentações realizadas nos vários espaços de intervenção e formação profissional aos quais tiveram acesso. Tais experiências, articuladas com a realidade, são reforçados e, ao mesmo

tempo, reforçam as ações e práticas desses sujeitos no cotidiano do PELC, possibilitando a aquisição e a construção de novos saberes. Saberes sobre o lazer e sobre outros conteúdos culturais a ele relacionados como o esporte, a dança, a música, o jogo, além de habilidades e competências como a comunicação, a mobilização, o trabalho em equipe, entre outros necessários a intervenção profissional no campo do lazer. Dessa forma, percebo que tais saberes, ao serem mobilizados e confrontados com a realidade, produzem e demandam a construção de novos saberes. Como no caso dos profissionais que atuam no PELC de Sete Lagoas, que tem em suas realidades a atuação com as pessoas com deficiência, dessa forma, saberes sobre as deficiências, sobre como lidar com pessoas e suas diferenças, e sobre as possibilidades de prática para e com essas pessoas com deficiência, entre outros, são saberes necessários e em alguma medida construídos em suas experiências de intervenção neste contexto, mas, que precisam ser ampliados e ou complementados com a aquisição de saberes acadêmicos e pessoais, provindos de outras fontes.

Tardif (2012) destaca, em seus estudos com professores, as principais características do saber experiencial e que se aplicam neste estudo com os agentes sociais, considerando que tais características estão recorrentemente evidenciadas nas falas dos agentes sociais do PELC, discutidas ao longo desse capítulo. Para o autor, os saberes experienciais são saberes ligados às funções e são mobilizados, modelados e adquiridos na realização das mesmas, nas rotinas que elas impõem. Daí a importância que os agentes sociais atribuem à experiência. Ela se configura como um saber prático e sua utilização se dá de acordo com a adequação às funções, problemas e situações encontradas na rotina do trabalho.

Além disso, o saber experiencial é um saber interativo, ou seja, mobilizado e construído na interação com o outro, seja ele aluno, beneficiário, pares, coordenadores, entre outros. Por isso, os saberes aqui identificados trazem consigo as marcas dessas interações, por vezes normativas ou afetivas, recorrendo a ações ou atuações de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, relatadas nas falas dos agentes estudados.

Outra questão identificada é que os saberes construídos pelos agentes sociais são saberes complexos, de difícil delimitação, assim como os saberes experienciais descritos por Tardif (2012). São saberes impregnados de comportamento, valores, princípios e hábitos dos atores envolvidos que, neste estudo, compreendem os agentes sociais, coordenadores, formadores, beneficiários e a comunidade onde estão inseridos. Ao mesmo tempo, tais saberes denunciam o jeito do agente de ser e estar no mundo, conforme evidenciado pela análise das entrevistas.

Foi possível verificar, ainda, que os saberes dos agentes sociais são abertos, permeáveis, pois integram, a qualquer momento, novas experiências; incorporam conhecimentos adquiridos

ao longo do processo e tempo de trabalho, num saber fazer que se adéqua ao contexto e às situações de trabalho. Ou seja, é a personalização do saber experiencial, mais uma característica descrita por Tardif (2012) e que, também, foi identificada entre os agentes sociais do PELC de Sete Lagoas. Isso porque a personalidade, segundo os agentes sociais do PELC, constitui um elemento importante do processo de trabalho, em especial, quando se trata de um programa de lazer junto a comunidades em vulnerabilidade social, condição identificada pelos próprios agentes sociais.

Por isso, é tão complexo distinguir na ação do profissional o que ele sabe e diz, daquilo que ele é e faz. Trata-se de saberes existenciais, pois, em sua constituição além da experiência de trabalho, está ligado à história de vida dos sujeitos e seu desenvolvimento pessoal. São saberes incorporados à sua própria vivência, seu jeito de ser, suas maneiras de agir, à sua identidade.

Por fim, é um saber social, construído pelo ator, em interação com as diversas fontes sociais de conhecimentos, de práticas e de competências constituídas pela cultura que circunda o contexto onde o agente social vive ou atua. Nesse sentido, as instituições de ensino de todos os níveis, as organizações escolares, religiosas, de lazer, saúde, além de grupos e pessoas também são consideradas fontes sociais de conhecimento e construção de saberes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, destaco que o desafio a que me propus consistiu em descrever e analisar o perfil profissional e a construção de saberes sobre o lazer de agentes sociais que atuam no PELC, considerando a trajetória de formação desses sujeitos e as implicações no cotidiano do programa. Ao conceber os saberes como práticas sociais do processo de formação e das trajetórias dos sujeitos, busquei compreender quais e como são construídos os saberes sobre o lazer dos agentes sociais do PELC, convênio do município de Sete Lagoas – Minas Gerais. A forma como esses saberes articulam-se na produção cotidiana do programa, tendo em vista o desafio de democratizar o acesso ao lazer para e com a população brasileira, constituiu-se o caminho trilhado nesta investigação.

Neste caminho, a trajetória é compreendida como um processo que ocorre permanentemente ao longo do tempo e que se traduz na articulação entre os saberes acumulados na formação institucionalizada ou acadêmica, nas experiências vividas no cotidiano das pessoas e na reflexão sobre tais experiências. Compreendi que a partir desse movimento formativo, construímos saberes que são influenciados e influenciam nosso percurso profissional. Desta forma, a formação profissional constitui-se em movimentos contínuos e não lineares de vivenciar, experimentar e reinventar formas de atuar, interagir, aprender e ensinar.

O PELC, como pano de fundo dessa investigação, apresentou-se como uma política pública social alinhada aos princípios democráticos e da gestão participativa, fundamentada no estímulo à participação social e na valorização dos saberes locais. Caracteriza-se, entre outros aspectos, por proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer que envolvem todas as pessoas, sem discriminação e classificação, seja por sexo, cor/raça, idade, ou condição social. Além disso, o PELC deve estimular a convivência social, a formação dos atores sociais envolvidos em seu desenvolvimento e a socialização do conhecimento, com vistas a contribuir para que o lazer e o esporte recreativo sejam tratados como política pública, direito de todos e responsabilidade do Estado.

Neste sentido, a formação apresenta-se como um dos eixos estruturantes do PELC pela possibilidade de contribuir para a sua efetivação como uma política pública e social de lazer e esporte recreativo. O sistema de formação desenvolvido, em parceria com a UFMG, tinha como objetivo primordial potencializar as ações estruturantes e qualificar a execução do programa, tanto do ponto de vista técnico-administrativo, quanto da ação em si, no sentido de construir, junto à população beneficiada, uma relação autônoma, crítica e protagonista no campo do lazer. Organizada a partir dos pressupostos da formação continuada e voltada aos agentes sociais, a

formação constituiu-se como o centro das ações do programa, uma vez que focalizava o trabalho pedagógico, tendo o lazer como veículo e instrumento de educação. Para tanto, adotava o princípio da gestão participativa, cuja centralidade estava no fortalecimento dos beneficiários e dos agentes sociais envolvidos.

Os agentes sociais de lazer e esportes do PELC, por sua vez, são os atores das intervenções sociais e pedagógicas, portanto são os protagonistas da elaboração e efetivação das ações junto aos beneficiários. O grupo de agentes sociais do PELC de Minas Gerais é constituído por homens e mulheres com idade média de 31 anos, considerados jovens adultos. Sobre a formação profissional, os dados demonstram a predominância de profissionais da Educação Física e ou área afins, atuando como monitores esportivos, professores, gestores, profissionais do esporte, das lutas, da dança, dentre outros. Entretanto, este grupo também é constituído por profissionais de outras áreas de formação e ou intervenção profissional, como comunicação social, administração, teatro, circo, dança, música e artes marciais.

Diante desses dados, é possível dizer que os agentes sociais do PELC, aqui estudados, são profissionais de variadas formações acadêmicas, muitas vezes, em processo de formação profissional inicial e/ou continuada, além de integrantes da comunidade onde o núcleo está inserido, com experiências anteriores com práticas corporais e culturais diversas. Estes sujeitos compõem um grupo de mediadores sociais interdisciplinar e multiprofissional, com atribuições, no âmbito do PELC, que demandam a construção, reconstrução e mobilização de saberes técnicos, acadêmicos e culturais sobre o lazer. Dessa forma, evidenciei uma diversidade de conteúdos culturais trabalhados no âmbito do PELC, cuja, tarefas de execução é dos agentes sociais em cada núcleo.

Sendo assim, a análise da construção de saberes sobre o lazer por esse grupo leva em conta que o perfil profissional é entendido como um somatório de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas por um sujeito para subsidiar sua atuação profissional. Portanto, as informações foram levantadas, *a priori*, como constitutivas da formação profissional e da construção de saberes dos agentes sociais e, a partir delas, foi possível descrever e analisar as trajetórias de formação profissional, as pessoas e instituições importantes nestas trajetórias, as experiências de intervenção na construção de saberes desses sujeitos e a forma como esses saberes se articulam na produção cotidiana PELC, tendo em vista o desafio de democratizar o acesso ao lazer para e com a população brasileira.



Para essa tarefa, dialoguei com autores e estudos que problematizam e sistematizaram conhecimentos sobre o lazer, política social, formação continuada e construção de saberes. Além disso, discuti a relação desses saberes com a formação e intervenção profissional. Isto foi possível por meio das informações, estudos e dados produzidos ao longo da formulação e implementação desta política pública social de lazer e esporte.

O estudo de caso me permitiu descrever e analisar o perfil profissional, a construção de saberes sobre o lazer dos agentes sociais, bem como, as implicações no cotidiano do Programa, considerando suas trajetórias de formação e intervenção profissional antes de chegarem ao PELC, e no próprio programa.

Analisei a trajetória desse grupo para compreender como os saberes pessoais e da formação profissional foram construídos e articulados com a atuação desses sujeitos que desempenham a função de agente social no programa, destacando as oportunidades e escolhas que os levaram a construir saberes sobre lazer. Para isso, dialoguei não só com os elementos relacionados à profissão, mas com as situações vivenciadas fora do trabalho. Busquei compreender a trajetória dos agentes sociais refletindo sobre os saberes constituídos na infância e adolescência, durante o percurso escolar. Identifiquei que ao longo desse percurso (coincidente com as referidas fases da vida) os agentes sociais construíram saberes sobre a prática de esportes, o jogar, o brincar e dançar, e que esses saberes são reconstruídos como saberes sobre lazer e o esporte recreativo, ao permitir a esses profissionais abordarem nos seus espaços de atuação (especificamente nesta pesquisa o PELC) os temas e práticas vivenciados.

Para alguns agentes, o percurso escolar, especialmente na juventude ficou marcado pela prática esportiva, da dança e pelo contato com a música, vivenciadas no espaço da escola, evidenciando que essas experiências os motivaram a escolher a Educação Física e música como a área de formação profissional. Neste aspecto, concluo que a escola é um importante espaço de socialização e as vivências de esporte, lazer, música, entre outras, acabam por mediar as escolhas profissionais e formativas dos sujeitos. Dessa forma, as vivências socioculturais, na trajetória dos agentes sociais contribuíram com suas formações profissionais e/ou foram apropriadas como saber sobre o lazer no cotidiano fora e dentro do PELC.

Ainda sobre a trajetória profissional, investiguei a formação inicial e continuada como meio de aquisição de saberes pelos agentes sociais do PELC do município de Sete Lagoas. Observei que os sujeitos desse grupo são professores/profissionais de diversas áreas do conhecimento, recém-formados ou em processo de formação acadêmica. A maior parte do grupo dedica-se à Educação Física e áreas afins, como pedagogia, psicologia e ao campo artístico-cultural (música, dança e lutas). Essa predominância de agentes sociais com formação

em Educação Física já era esperada, visto que as diretrizes nacionais do programa preveem a contratação de profissionais de Educação Física para atuar nas atividades físico-esportivas, mas, também, que as equipes sejam compostas por líderes comunitários, educadores sociais, artistas, atletas, entre outros, respeitando a multiplicidade e a diversidade cultural e pedagógica das ações desenvolvidas nos núcleos de atendimento, bem como a realidade de cada um.

Quanto à formação continuada, sob a classificação de processos formativos, considerei tanto as atividades acadêmicas, como segundo curso de graduação e ou pós-graduação, quanto os cursos livres e experiências como atletas ou artísticas e culturais. Esse posicionamento considerou o pressuposto de que a formação continuada é caracterizada por um processo não linear, em que um profissional está em constante formação e que pode acontecer em diferentes espaços e contextos. Os saberes sobre lazer, construídos no decorrer dessas formações, aconteceram de forma diferente para cada sujeito e a maioria buscou a continuidade ou atualização/aprofundamento de seus estudos após ingressarem no PELC.

Assim, foi possível identificar que os processos de formação desse grupo, sejam eles formais (inicial ou continuado) ou em diversos espaços (IES, estágios, atividades extracurriculares, rua, palcos, projetos e programas sociais) permitiram o acesso a conhecimentos específicos sobre o lazer e relacionados a ele. Para alguns, especialmente os que identificaram como formação continuada as oportunidades formativas no âmbito do PELC, a formação contribuiu para a ampliação do entendimento sobre o lazer como fenômeno cultural e direito social. Entendo que os conhecimentos sobre o lazer acessados pelos agentes sociais, neste contexto de investigação, podem ser apropriados em suas intervenções profissionais, transformando-as em práticas mais conscientes e participativas. Ademais, ao interagirem com outros conhecimentos e sujeitos, nos diversos espaços sociais onde vivem e atuam, os agentes podem reconstruir saberes e produzir novos saberes sobre o lazer.

As pessoas, instituições e grupos importantes na trajetória de formação dos agentes sociais do PELC de Sete Lagoas, por sua vez, foram analisados a partir da noção de suporte, consubstanciados como o apoio recebido para que um sujeito pudesse estar onde está hoje. Ao longo das trajetórias de vida e, por consequência, da formação profissional, todos nós, independentemente das condições objetivas de ser e estar no mundo, tivemos suportes que atuaram em momentos e de formas diferentes, muitas vezes, definindo nossos caminhos e possibilidades de formação.

Para os agentes sociais do PELC de Sete Lagoas, professores e professoras, a família e pessoas ligadas a ela, amigos, grupos sociais e instituições como escolas, faculdades ou outras relacionadas ao trabalho são fontes de diferentes suportes que os agentes puderam acessar ao

longo de suas trajetórias profissionais. Esses suportes constituem-se como fatores fundamentais, pois, sem eles, não seria possível o ingresso dos mesmos e/ou continuidade em seus processos de formação profissional. Percebi que os suportes têm conexão com situações relacionadas a um conjunto de fatores internos e externos da trajetória profissional dos sujeitos que, aliados às condições objetivas e subjetivas, constituem as circunstâncias de vida nas quais se desenrolam os momentos de escolha, portanto, influenciam e marcam a trajetória dos agentes sociais, sendo determinantes para a construção de seus saberes e formação profissional.

No que diz respeito às experiências de intervenção profissional e à construção de saberes, identifiquei que tais experiências são formadoras e, por princípio, colaboram na construção de saberes dos agentes sociais em interlocução com suas próprias práticas. Trata-se de saberes experienciais, ou seja, ligados às funções e mobilizados, modelados e adquiridos na realização das mesmas, nas rotinas de trabalho. Daí a importância atribuída a estes saberes pelos próprios agentes sociais, no contexto dessa pesquisa. São saberes que se configuram como um saber prático e sua utilização se dá de acordo com a adequação às funções, problemas e situações encontradas na rotina do trabalho.

Outro ponto que merece destaque é a diversidade de experiências de intervenções profissionais dos agentes sociais desse grupo, ressalto a relação direta entre as áreas de formação, as áreas de intervenção profissional anteriores ao PELC, assim como, as desenvolvidas no âmbito do PELC. Isso indica que os agentes sociais constroem saberes na medida em que fazem escolhas, durante o contato com as realidades da profissão e em espaços de formação. Por isso, entendo que esses saberes são provenientes não só dos saberes curriculares e disciplinares, mas dos percursos traçados no decorrer das intervenções profissionais no campo do lazer, ou seja, dos saberes da experiência.

Em relação aos saberes sobre o lazer construídos pelos agentes sociais, mobilizados e articulados no contexto do PELC, percebi que ainda faltam subsídios para o desenvolvimento das ações pautadas em saberes consistentes sobre o lazer enquanto dimensão da nossa cultura. Pude constatar a competência técnica de cada agente em relação a sua prática (conteúdo cultural), no entanto, em relação aos conteúdos necessários para o aperfeiçoamento da política pública de promoção do lazer, tal qual preceitua o PELC, tendo como base os princípios da animação cultural, da gestão participativa, da intergeracionalidade, do trabalho coletivo, dentre outros, ainda é necessário tempo, práticas e vivências de formação específicas do lazer e das políticas públicas sociais. Esses fatores representam oportunidades de aquisição de conhecimentos e experiências que permitiriam aos agentes reconstruir ou construir novos saberes sobre o lazer.

Pude perceber, ainda, a importância dos saberes mobilizados e construídos na interação com o outro, seja ele aluno, beneficiário, pares ou coordenadores. Por isso, os saberes aqui identificados trazem consigo as marcas dessas interações, por vezes normativas ou afetivas, recorrendo a ações ou atuações de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, relatadas nas falas dos agentes estudados, como saberes necessários a intervenção profissional. Outra questão identificada é que os saberes construídos pelos agentes sociais são saberes complexos, de difícil delimitação e impregnados de comportamentos, valores, princípios e hábitos dos agentes sociais e dos demais atores da comunidade onde estão inseridos.

Foi possível verificar que os saberes dos agentes sociais são abertos, permeáveis, pois integram, a qualquer momento, novas experiências; incorporam conhecimentos adquiridos ao longo do processo e tempo de trabalho, num saber fazer que se adequa ao contexto e às situações de trabalho. Isso porque a personalidade, segundo os agentes sociais do PELC, constitui-se como um elemento importante do processo de trabalho, em especial quando se trata de um programa de lazer junto a comunidades em situação de vulnerabilidade social, com interesses e expectativas diferentes em relação ao PELC, demandando do profissional, durante suas intervenções, a mobilização de múltiplos saberes.

Por isso, é tão complexo distinguir na ação do profissional o que ele sabe e diz, daquilo que ele é e faz, o que representa um dos limites desta pesquisa. Os saberes em questão são existenciais em sua constituição, que vai muito além de seu trabalho. Estes saberes estão ligados à história de vida dos sujeitos e ao seu desenvolvimento social, o que, muitas vezes, é difícil decifrar em uma entrevista. São saberes incorporados à sua própria vivência, seu jeito de ser, suas maneiras de agir, sua identidade.

Os saberes experienciais identificados no grupo de agentes pesquisados são saberes sociais, construídos por eles, em interação com as diversas fontes sociais de conhecimentos, de práticas e de competências constituídas pela cultura que circunda o contexto onde estes agentes vivem e atuam. As instituições de ensino de todos os níveis, as organizações escolares, religiosas, de lazer, saúde, além de grupos e pessoas são consideradas fontes sociais de conhecimento e construção de saberes.

Baseada nas concepções de formação e construção de saberes que me conduziram neste estudo, posso dizer que os agentes sociais do PELC de Sete Lagoas, em seus processos de formação profissional, construíram sobre o lazer saberes sociais e plurais. Digo isso, ao observar a diversidade de fontes de acesso ao conhecimento e informações; as possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades que se manifestam nos diferentes contextos, espaços e tempos de vida experimentadas socialmente pelos agentes sociais. Esse leque de

oportunidades inclui as que se relacionam às escolhas que tornaram essas experiências individualmente únicas, mas com impacto sobre o grupo social ao qual pertencem.

Em síntese, os saberes sobre o lazer construídos pelos agentes sociais do PELC, convênio de Sete Lagoas, constituem-se em variados contextos ao longo de suas trajetórias. São saberes provenientes de suas vivências de lazer, esportes, música, arte, entre outros conteúdos culturais, nas diferentes fases da vida (infância, juventude, idade adulta); em espaços e instituições educativas formais e não formais (escola, faculdade, clube, academia, rua, exercito, PELC e outros programas); em contextos de formação, trabalho, esporte e lazer. Cabe dizer, ainda, que os agentes sociais, em seus processos de formação e construção de saberes, contam com suportes de diferentes tipos e vindos de muitos atores sociais (família, amigos (as), colegas de trabalho, professores (as), técnicos (as), grupos artísticos, coordenadores, entre outros). A influência que estes suportes representam varia conforme os contextos socioeconômicos, culturais, os hábitos, as oportunidades e escolhas, engajamento social e político que permeiam as histórias de vida desses agentes sociais.

Os agentes sociais reconhecem saberes que são necessários para atuar no PELC, indicando que tais saberes são adquiridos por meio da formação (formal) inicial ou continuada, de cursos livres nas modalidades ou práticas culturais que atuam, nos processos formativos do PELC e nas experiências profissionais. Além disso, este estudo evidenciou que a formação desses sujeitos se constituem por meio de atividades ligadas a diversas linguagens e manifestações (música, dança, esporte, festas, cursos, encontros, reuniões) em diferentes contextos (lazer, trabalho, família), sendo importantes fontes de construção de saberes dos agentes sociais do PELC de Sete Lagoas. Muitos desses saberes são demandados, aprimorados e mobilizados em suas intervenções no PELC, e outros são identificados como faltantes e que precisam ser adquiridos visando uma atuação mais conectada com as diretrizes do PELC e com a realidade onde atuam.

Assim, os saberes construídos pelos agentes sociais são, em sua maioria, experienciais, pois os levam a se posicionar diante dos outros saberes e hierarquizá-los, conforme a demanda do trabalho. Compreendi que a construção de saberes sobre o lazer dos agentes sociais do PELC de Sete Lagoas é um processo constante e não linear, caracterizado pela interação social, acadêmica e do cotidiano de suas intervenções, fundamentadas nas experiências adquiridas em suas histórias de vida e trajetória de formação profissional. Esses saberes estão relacionados ao jogar, brincar, praticar esportes, ao recrear, formação, direito ao lazer, estratégias, metodologia, entre outros, que devem estar contextualizados com a realidade e considerar os sujeitos que fazem parte da sua intervenção. São saberes que influenciam no modo como esses profissionais

se relacionam com a sociedade, o trabalho, o programa, o lazer, as questões políticas, ou seja, com os modos de ver, de ser, estar e se relacionar com o mundo.

Ao identificar esses saberes construídos na trajetória de formação profissional dos agentes sociais, vislumbrei a possibilidade dos agentes sociais do PELC se conhecerem e se reconhecerem em seus processos formativos e acessarem, de forma mais eficiente, o processo formativo do qual eles poderiam se beneficiar. Ao mesmo tempo, seria importante que eles pudessem indicar ao sistema de formação do PELC limites e potencialidades, a fim de abrir novas discussões e proposições formativas que pudessem contribuir, de forma ainda mais precisa e reflexiva, para a construção de saberes sobre lazer e para essa e outras políticas públicas sociais de lazer.

Dado os desafios e incertezas políticas, sociais e econômicas impostas pelo momento que estamos atravessando na atualidade, dentre eles a necessidade de reinventar formas de acessar, vivenciar e experimentar o lazer, penso estarem comprometidas as possibilidades de disseminação e construção de saberes sobre o lazer, em especial nas políticas públicas sociais. Desta forma, aponto a necessidade de voltar o olhar e a política pública social para os processos formativos e interativos a distância, lançando mão dos aparatos e metodologias sociais mediados pela tecnologia. Processos com esse caráter são capazes de mobilizar diversas instâncias da vida política, social, científica e das relações pessoais, a fim de promover debates, reflexões e ações necessários a disseminação de conhecimentos, competências, habilidades e experiências, favorecendo que os saberes sejam construídos e reconstruídos a partir dessas experiências. Ou, seja, é fundamental ressaltar a importância de ações formativas desenvolvidas no interior desse e de outros programas de lazer que estão por vir.

Ao finalizar essa etapa do meu processo de formação, tenho a certeza de que ainda há muito para investigar, refletir, pensar e analisar a respeito da construção dos saberes sobre lazer, em conexão com o campo da educação, da sociologia, da educação física, entre outros tantos, que podem contribuir para os avanços nos estudos sobre formação e outros temas no campo do lazer. Como sugestão, fica a proposição para que outros estudos que possam investigar a construção dos saberes sobre lazer em relação às possibilidades das tecnologias sociais e da informação, metodologias e estratégias das ações, conteúdo do lazer e diversidade cultural. Penso que essas sugestões podem ser tratadas especialmente na ótica dos beneficiários dos programas e/ou das intervenções de lazer nos contextos onde elas acontecem, uma vez que é relevante ouvir e permitir a contribuição da comunidade na construção de saberes sobre o lazer.

Por fim, desejo que o presente estudo seja capaz de contribuir com o desenvolvimento dessa e de outras políticas públicas que buscam no lazer a transformação social que, em certa

medida, pude observar nas trajetórias de formação profissional dos agentes sociais do PELC de Sete Lagoas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Cathia.; CAPI, André. H. C. Lazer e Religião: Contextos da atuação de líderes religiosos como mediadores do lazer. **UEPG Appl. Soc. Sci.**, Ponta Grossa, v, 25, n. 3, p. 328-337, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>. Acesso em 25 mar. 2019.
- ALVES, Cathia. O lúdico como dispositivo pedagógico: formação e atuação profissional no campo do lazer. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n. 3, p. 167-189, 2019.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, mai/ago, 2007.
- AMARAL, M. T. M. Educação a Distância no PELC: primeiras aproximações. *In*: PINTOS, A. E. da S.; ISAYAMA, H. F. (org.). **Formação de agentes sociais dos Programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS)**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 121-139.
- ARAÚJO, Márcia. Basílio. **Corpos Negros Docentes**: identificando trajetórias e experiências no Instituto Federal de Minas Gerais. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Educação e Formação Humana). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- ARRUDA, Larissa. S. G. **Perfil e trajetória de recreadores**: uma análise da atuação profissional no mercado de trabalho. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- ASSUMPÇÃO, C. M. **Censo EAD.BR**. 2016. Disponível em: [http://abed.org.br/censoEaD2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoEaD2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf). Acesso em: 23 jan. 2019.
- BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BOFF, Leonardo.; PELOSO, R.; BOGO, A. **Mística**: uma necessidade no trabalho popular e organizativo. São Paulo: MST, 1998.
- BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da Epistemologia**: como se produz o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BONALUME, C. R.; PINTOS, A. E. S. A formação no PELC e a relação entre teoria e prática. *In*: PINTOS, A. E. S.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Formação de agentes sociais dos programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- BONALUME, C. R. Controle social das políticas de esporte e lazer. *In*: MARCELLINO, N. C. (org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Alínea, 2008. p. 153-170.



BONDÍA, J. Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 11 de novembro de 1937. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em 20 de fev. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.096**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.842**, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8842.htm). Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal, 2003a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm). Acesso em 15 out. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória n. 113**, de 01/01/2003. Criação do Ministério do Esporte. 2003b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2003/medidaprovisoria-113-26-marco-2003-496348-norma-pe.html>. Acesso em 22 jan. 2019

BRASIL. **Conferência Nacional do Esporte**. 2004. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Esporte/deliberacoes\\_1\\_conferencia\\_esporte.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Esporte/deliberacoes_1_conferencia_esporte.pdf). Acesso em 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Política Nacional do Esporte**. Brasília: Ministério do Esporte, 2005.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: ME, 2013a. Disponível em: [http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/DiretrizesPELC\\_Edital%202013\\_09.06.2014.pdf](http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/DiretrizesPELC_Edital%202013_09.06.2014.pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Vida Saudável**. Brasília: ME, 2013b. Disponível em:

[http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/Diretrizes\\_Vida\\_Saudvel\\_Edital%02013\\_09.06.2014.pdf](http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/Diretrizes_Vida_Saudvel_Edital%02013_09.06.2014.pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: ME, 2014a. Disponível em: [http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/Diretrizes\\_PELC\\_2014\\_Emendas\\_Proposcentes\\_Especificos\\_09.06.2014.pdf](http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/Diretrizes_PELC_2014_Emendas_Proposcentes_Especificos_09.06.2014.pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda juventude Brasil: Quem são... Como vivem... O que pensam e propõem os jovens brasileiros**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2014b. Disponível em: [https://issuu.com/participatorio/docs/agenda\\_juv\\_res\\_web](https://issuu.com/participatorio/docs/agenda_juv_res_web). Acesso: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: ME, 2016a. Disponível em: [http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/Diretrizes/Diretriz\\_PELC\\_2016\\_atualizada.pdf](http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/Diretrizes/Diretriz_PELC_2016_atualizada.pdf). Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Orientações Estruturantes PELC e Vida Saudável**. Brasília: ME, 2016b. Disponível em: [http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/Diretrizes/Orientaes\\_Estruturantes\\_PELC\\_e\\_Vida\\_Saudvel.pdf](http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/Diretrizes/Orientaes_Estruturantes_PELC_e_Vida_Saudvel.pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL, Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: SNEELIS, 2017.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.

CABI, A. H. C. **Uma análise sobre a trajetória e a formação de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)**. Tese. (Estudos do Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

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

CORREIA, W.; CARVALHO, I. Práxis educativa. **Rev. Port. de Educação, Braga**, v. 25, n. 2, p. 63-87, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087191872012000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872012000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 jan. 2019.

CUNHA, E. R. Saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, jul-dez., 2007.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In*: DALBEN, Â. I. L. F. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129 – 149.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 40-42, 1996.

DELGADO, M. **Conteúdos culturais do lazer: presença e aplicabilidade na hotelaria**. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DIAS, C.; ISAYAMA, H. F. **Organização de atividades de lazer e recreação**. São Paulo: Érica, 2014.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DORES, L. A. **Programa BH em Férias: os desafios de uma política intersetorial e os saberes dos profissionais**. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DUMAZEDIER, J. Lazer: valores residuais ou existenciais? *In*. J. POIRIER, J (org.) **História dos Costumes, Éticas e Estéticas**. Lisboa: Editorial Estampa, 2002. p. 147-221.

EWERTON, A. N.; ARAUJO, L. R. M. O Funcionamento de Núcleos do PELC. *In*: PINTO, L. M. S. de M.; SILVA, D. A. M. da S.; RODRIGUES, R. P.; BONALUME, C. R.; ARAÚJO, L. R. M. (Org.). **Brincar, Jogar, Viver**. Goiânia: Editora América Ltda, 2008. p. 92-108.

FARIA, E. L. O Esporte e suas Práticas no PELC: desafios para a Educação à Distância. **Licere**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 379-401, jun. 2017.

FÁVERO, E. T. **Rompimento dos vínculos do pátrio poder: condicionantes socioeconômicos e familiares**. São Paulo: Veras, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Entre o “não mais” e o “ainda não: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, p. 10-21, 2010.

FIGUEIREDO, P. O. F. de N. **Política de formação: o programa esporte e lazer da cidade no Distrito Federal e entorno**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, T. L. A construção do Saber na Formação Profissional em Lazer. *In*: ISAYAMA, H. F. **Lazer em Estudo: Currículo e Formação Profissional**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 103-126.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 397-417.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, C. L. **Lazer, Trabalho e Educação: relações Históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, C. L. *et.al.* Formação de agentes sociais do PELC e Vida Saudável: uma discussão conceitual sobre lazer, esporte e cultura. *In*: PINTOS, A. E. da S.; ISAYAMA, H. F. (org.). **Formação de agentes sociais dos Programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS)**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 94-120.

GOMES, C. L.; ISAYAMA, F. **O Direito social ao lazer no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015.

GOMES, C. L. Lazer e Formação Profissional: Saberes necessários para qualificar o processo formativo. *In*: FORTINI, J.; GOMES, C.; ELIZALDE, R. (org.). **Desafios e Perspectivas da Educação para o Lazer**. Belo Horizonte: SESC/Otium, 2011. p. 33-46.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sete-lagoas/pesquisa/13/78117>. Acesso em 30 set. 2020.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra em domicílios: síntese de indicadores 2015**. Coordenação de trabalho e rendimento. Rio de Janeiro, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 30 set. 2020.

ISAYAMA, H. F; GOMES, C. L. Lazer e as fases da vida. *In*: MARCELLINO, N. C. **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Alínea, 2008. p. 155-174.

ISAYAMA, H. F.; UNGHERI, O. B. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017.

ISAYAMA, F. H. **O profissional de educação física como intelectual**: atuação no âmbito do lazer. Campinas: Papirus, 2003.

ISAYAMA, H. F. Educação Física, Recreação e Lazer: considerações a partir dos currículos de formação profissional em Educação Física. *In*: MOREIRA, W, W (org). **Educação Física Intervenção e Conhecimento Científico**. Campinas: Unimep, 2004.

ISAYAMA, H. F. Atuação do profissional de educação física no âmbito do lazer: a perspectiva da animação cultural. **Motriz**: Revista de Educação Física, v. 15, p. 407-413, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2577/2383>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ISAYAMA, H. **Lazer em Estudo**: currículo e formação profissional. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ISAYAMA, H. F. O profissional do lazer. **Sinais Sociais**, n. 23, p. 37-62, set./ dez. 2013.

KOGUT, M. C.; MARTINS, P. L. O. Os saberes iniciais dos acadêmicos de educação física. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

LIMA, A. A. **Fundamentos e Práticas na EAD**. Cuiabá: Rede e-Tec Brasil, 2006. Disponível em: [http://ead.ifap.edu.br/netsys/public/livros/01%20M%C3%B3dulo%20Introdu%C3%B7%C3%A3o\\_PROFUSION%C3%A9RIO/Caderno\\_B\\_Fundamentos%20da%20EAD.pdf](http://ead.ifap.edu.br/netsys/public/livros/01%20M%C3%B3dulo%20Introdu%C3%B7%C3%A3o_PROFUSION%C3%A9RIO/Caderno_B_Fundamentos%20da%20EAD.pdf). Acesso em 10 de ago. 2015.

LINHARES, M. A. **A Trajetória política do esporte no Brasil**: interesses envolvidos, setores excluídos 242 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte, 1996.

LOPES, C. G.; ISAYAMA, H. F. Intervenção do profissional de Educação Física, gestão intersectorial e territorialidade: o caso do programa BH Cidadania. Porto Alegre, **Movimento**, v. 20, n. 3, p. 895-915, 2014.

LOPES, T. B; SANTOS, D. C. S. dos; ISAYAMA, H. F. Reflexões Sobre a Política Social e a Política de Lazer no Brasil. **Licere**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p.1-31, 2016.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

MANESCHY, G. M.; ISAYAMA, H. F. Lazer, Cultura e Educação: A Formação Cultural de Docentes Universitários nos Estados do Pará e Amapá. **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, p. 171-186, 2020.

MARCELLINO, N. C.; BARBOSA, F. S.; MARIANO, S. H. Espaços e equipamentos de lazer: apontamentos para uma política pública. *In*: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 133-152.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

MARCELLINO, N. C (org.). **Lazer e esporte**: políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, N. C. Políticas de lazer: mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. *In*: MARCELLINO, N. C. (org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Editora Alínea, 2008, p 21 - 41.

MARTUCCELII, D. **Lecciones de sociologia del individuo**. Lima, Peru: Departamento de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: [http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/MartuccelliLecciones\\_de\\_sociologia\\_del\\_individuo2.pdf](http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/MartuccelliLecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf). Acesso em: 19 jun. 2020.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. **Introdução ao lazer**. Saraiva: São Paulo, 2003.

MELO, V. A. Lazer e Educação Física: Problemas historicamente construídos, saídas possíveis - um enfoque na questão da formação. *In*: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer, recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELO, V. A. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papirus, 2006.

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

MERTINS, F. F.; MYSKIW, M.; SANFELICE, G. R. O Esporte e o Lazer na Estrutura Organizacional da Administração Pública Municipal. **Licere** - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 19, n. 3, p. 71-101, 2 set. 2016.

MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar n. 89**, de 12 de janeiro de 2006. Dispõe sobre a Região Metropolitana de Belo Horizonte. 2006. Disponível em: [https://emplasa.sp.gov.br/Cms\\_Data/Sites/EmplasaDev/Files/fnem/arquivos/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Regi%C3%B5es%20Metropolitanas/Estado%20de%20Minas%20Gerais/2.%20RM%20Belo%20Horizonte/2-LeiComplementar](https://emplasa.sp.gov.br/Cms_Data/Sites/EmplasaDev/Files/fnem/arquivos/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Regi%C3%B5es%20Metropolitanas/Estado%20de%20Minas%20Gerais/2.%20RM%20Belo%20Horizonte/2-LeiComplementar). Acesso em 19 jan. 2019.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013.

MONTENEGRO, G. M. **Lazer e formação cultural**: uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados do Pará e Amapá. Orientador: Hélder Ferreira Isayama. 2019. 180 f.

Tese (Estudos do Lazer). Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NOVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. (mimeo)

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora da UFG, 2008.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, jun, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200415&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200415&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 14 jan. 2019.

PEREIRA, A. G.; LARANJO, J. de C.; FIDALGO, F. S. R. **Formação continuada de professores e EaD: superação de limites e limites da superação**. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/72-852-1-ED.pdf>. Acesso em 14 jan. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PINA, L. W. Multiplicidade de profissionais e de funções. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas: Papirus, 2012. p. 117-130.

PINTO, L. M. de M.; SILVA, L. P. **Gestão Participativa do PELC**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

PINTO, L. M. S. de M. **Políticas participativas de lazer**. Brasília: CNI/SESI, 2006.

PINTO, L. M. S. de M. Políticas públicas de recreação/lazer e Desenvolvimento Local: construção a partir da educação popular. In: X CONGRESSO NACIONAL DE RECREACIÓN COLDEPORTES, 10, Colômbia, 2008. **Anais...** Bogotá, D.C., Colômbia, 2008.

PINTO, M. G. C. S. M. G. Formação de professores em serviço: refletindo sobre uma experiência vivida. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (org.). **Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra**. Santa Maria: Unifra, 2002. p. 87-94.

PINTO, M. G. G. O Lugar da Prática pedagógica e dos saberes docentes na Formação de Professores. **Acta Scientiarum**, v. 31, n. 1, p.111, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4864724>. Acesso em: 17 jan. 2019.

PINTOS, A. E. da S. **Análise da experiência em monitoramento e avaliação de políticas públicas do Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PINTOS, A. E. S; ISAYAMA, H. F. **Formação de agentes sociais dos Programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

RAMOS, G. N. S. Os estágios extracurriculares na preparação profissional em educação física. **Movimento Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v.1, p.127-141, 2002. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/creupglau.PDF>. Acesso em jul. 2020

RAMOS, M. L. B. C. **Formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: Fields, 2011.

SAMPIERI, R. H.; FERNÁNDEZ-COLADO, C.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. *In*: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p.89-102.

SANTOS, S. **A intervenção no lazer na política de segurança pública: a construção de saberes de oficinairos no Programa Fica Vivo!** 2013, 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Samuel; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Formação profissional em lazer: a construção e a mobilização de saberes em contextos de violência. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 2, n. 1, p. 89-112, 2015.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p.72-92.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCOTT, J. W. **A invisibilidade da experiência**. São Paulo: Proj. História, 1998.

SECCO, Evandro Brandão. **O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e a promoção do lazer: um estudo de caso no Centro Esportivo do Jardim Lavínia no município de São Bernardo do Campo**. 2019. 257f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Atividade Física). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

SECCO, E. B.; STOPPA, E. A. A Formação profissional de agentes sociais de esporte e lazer: considerações iniciais sobre o processo de formação do PELC no Jardim Lavínia, em São Bernardo do Campo. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 4, p. 03-21, 2017.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: vozes, 2000.



SILVA, A. G. **Trajetórias e construção do saber docente de professores universitários do campo do lazer**. 2010.118 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, C. L.; SILVA, T. P. **Lazer e educação física: textos didáticos para a formação de profissionais do lazer**. Campinas: Papyrus, 2012.

SILVA, J. L. F.; GOMES, C. L. **Princípios Teórico-metodológicos do PELC**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, J. M. O Programa Esporte e Lazer da Cidade nos Planos Plurianuais do Governo Federal: o “estresse esportivo” do PELC. **Revista Licere**. Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 102 – 138, 2017.

SOARES, M. M.; GUADANINI, A. S. Resultados de Monitoramento e Avaliação dos Programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS). **Licere**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 379-404, 2018.

SOARES, M. M. ISAYAMA, H. F. PINTOS, A. E. **Monitorando e avaliando políticas de esporte e lazer no Brasil: a experiência dos Programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS)**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOUZA, E. S.; ALVES, V. F. N.; RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, D. M. D.; FERNANDES, D. M.; VENÂNCIO, M. A. D. **Sistema de Monitoramento e Avaliação dos Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris: Perspectives Internationales, 1998.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. [online]. 2000, v. 21, n. 73, p. 209-244. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 21 jan. 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: [http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio\\_5427\\_368/TARDIF\\_Saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf). Acesso em: 18 set. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docente: Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, G. H. **Gestão da informação e do conhecimento na Rede CEDES (2003- 2010)**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado - Curso de Instituto de Biociências de Rio Claro). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/104676>. Acesso em: 17 maio 2019.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 103-114.

TERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, Â. I. L. de F. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.307-323.

TONDIN, G. **A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) em Porto Alegre**. 2011. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.

UNGHERI, B. O. **A atuação profissional em políticas públicas de esporte e lazer: saberes e competências**. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

UNGHERI, B. O. **Políticas sociais de esporte e lazer: institucionalização e municipalização no contexto do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Juventude e ensino superior no Brasil. In: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; KAIYUAN, J. S. G. **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: IPEA, 2016.

VAGO, T. M. **Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser**. 1997. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/rumos-da-educacao-fisica-escolar-o-que-foi-o-que-e-o-que-poderia-ser/>. Acesso em 20 jan. 2019.

VEIGA-NETO, A; NOGUEIRA, C. Conhecimento e saber: alguns apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L. L. de C. P. *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.67-87.

VENÂNCIO, M. A. D. **Políticas para o trabalho docente: estudo sobre a intensificação do trabalho de professores de Educação Física e de outras disciplinas do ensino médio**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VITORIA, E. M. *et al.* Perfil dos profissionais atuantes na área de recreação hoteleira do município de Foz do Iguaçu, PR. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 17, n. 168, mai. 2012. Disponível em . Acesso em: 14 mar. 2020

ZINGONI, Patrícia. O lugar da família nas políticas de lazer. *In*: NORONHA, V.(org). **Pensando sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contextos de vulnerabilidade social**: contribuições a partir de pesquisa em Ribeirão das Neves. Belo Horizonte: Editora, 2009. p. 19-29.

## ANEXOS

## Anexo 1

**Levantamentos Convênios vigentes do PELC por região, estado, município, nº de núcleos e nº SICONV - 2017/2018 e 2019.**

1a - Documento disponibilizada pela Coordenação Geral de Lazer e Inclusão Social – CGLIS/ Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e inclusão Social – SNELIS/Ministério do Esporte em 14/12/2018.

| Levantamento - Convênios PELC 2017/2018 – Status (Vigentes, expirados e cancelados) |    |  |                 |            |                     |          |
|---|----|--|-----------------|------------|---------------------|----------|
| Região  | UF | Convenente   | Modalidade      | Núcleo (s) | Convênio nº SICONV  | Status   |
| Sudeste   | MG | Prefeitura Municipal de Contagem                           | Vida Saudável   | 20         | 789496/2013         | VIGENTES |
| Sudeste   | RJ | Prefeitura Municipal de Seropédica                         | Núcleos Urbanos | 12         | 791885/2013         |          |
| Sudeste   | RJ | Prefeitura Municipal de Itaboraí                           | Núcleos Urbanos | 10         | 789499/2013         |          |
| Sudeste   | RJ | Universidade Federal Fluminense                            | Núcleos Urbanos | 50         | Destaque nº 23/2014 |          |
| Sudeste   | SP | Prefeitura Municipal de Suzano                             | Núcleos Urbanos | 10         | 802075/2014         |          |
| Sudeste   | RJ | Prefeitura Municipal de São Gonçalo                        | Núcleos Urbanos | 4          | 802035/2014         |          |
| Nordeste  | BA | Superintendência dos Desportos do Estado da Bahia – SUDESB | Núcleos Urbanos | 100        | 804894/2014         |          |
| Sudeste   | RJ | Prefeitura Municipal de Barra Mansa                        | Vida Saudável   | 6          | 805269/2014         |          |
| Nordeste  | CE | Prefeitura Municipal de Groaíras                           | Núcleos Urbanos | 1          | 811157/2014         |          |
| Nordeste  | CE | Prefeitura Municipal de Maranguape                         | Núcleos Urbanos | 2          | 811242/2014         |          |
| Sudeste   | RJ | Prefeitura Municipal de Valença                            | Núcleos Urbanos | 6          | 809854/2014         |          |
| Sudeste   | RJ | Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana            | Núcleos Urbanos | 3          | 814354/2014         |          |
| Sudeste   | RJ | Prefeitura Municipal de Belford Roxo                       | Núcleos Urbanos | 40         | 813773/2014         |          |
| Sudeste   | RJ | Prefeitura Municipal de Silva Jardim                       | Núcleos Urbanos | 3          | 812722/2014         |          |
| Sudeste   | SP | Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista              | Vida Saudável   | 4          | 805266/2014         |          |
| Sudeste   | SP | Prefeitura Municipal de Taquaral                           | Núcleos Urbanos | 1          | 817754/2015         |          |
| Sudeste   | MG | *Prefeitura Municipal de Sete Lagoas                       | Núcleos Urbanos | 10         | 817982/2015         |          |
| Sul   | RS | Prefeitura Municipal de Santo Ângelo                       | Núcleos Urbanos | 6          | 817733/2015         |          |
| Norte   | AC | Prefeitura Municipal de Rio Branco                         | Núcleos Urbanos | 10         | 817951/2015         |          |
| Sudeste   | RJ | Prefeitura Municipal de São Gonçalo                        | Vida Saudável   | 7          | 818196/2015         |          |
| Sul   | SC | Prefeitura Municipal de Araranguá                          | Núcleos Urbanos | 2          | 821645/2015         |          |

|              |    |  |   |    |             |
|--------------|----|--|---|----|-------------|
| Sudeste      | MG | *Prefeitura Municipal de Santa Luzia   | Núcleos Urbanos                               | 10 | 819245/2015 |
| Centro-oeste | GO | Prefeitura Municipal de Valparaíso de Goiás  | Núcleos Urbanos                               | 6  | 818250/2015 |
| Nordeste     | RN | Prefeitura Municipal de Frutoso Gomes  | Núcleos Urbanos                               | 1  | 818235/2015 |
| Sudeste      | MG | *Prefeitura Municipal de Contagem  | Núcleos Urbanos                               | 2  | 823570/2015 |
| Sudeste      | MG | *Prefeitura Municipal de Bonito de Minas   | Núcleos Urbanos                               | 2  | 822533/2015 |
| Sudeste      | MG | *Prefeitura Municipal de Frutal  | Núcleos Urbanos                               | 4  | 818241/2015 |
| Nordeste     | PE | Prefeitura Municipal de Petrolina  | Povos e Comunidades Tradicionais (Ribeirinho) | 10 | 817755/2015 |
| Sudeste      | SP | Prefeitura Municipal de Fernandópolis  | Núcleos Urbanos                               | 5  | 818261/2015 |
| Nordeste     | CE | Prefeitura Municipal de Cedro  | Núcleos Urbanos                               | 1  | 818239/2015 |
| Sudeste      | SP | Prefeitura Municipal de Registro   | Núcleos Urbanos                               | 4  | 818181/2015 |
| Norte        | TO | Prefeitura Municipal de Araguaína  | Núcleos Urbanos                               | 6  | 818251/2015 |
| Sul          | RS | Prefeitura Municipal de Viamão   | Núcleos Urbanos                               | 3  | 818259/2015 |
| Nordeste     | PI | Prefeitura Municipal de Angical  | Vida Saudável                                 | 1  | 818295/2015 |
| Sudeste      | MG | *Prefeitura Municipal de Juiz de Fora  | Núcleos Urbanos                               | 2  | 817708/2015 |
| Sul          | RS | Prefeitura Municipal de Ivoti  | Vida Saudável                                 | 3  | 818236/2015 |
| Centro-oeste | GO | Governo do Estado de Goiás - Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Rubiataba) | Núcleos Urbanos                               | 1  | 818198/2015 |
| Nordeste     | PI | Prefeitura Municipal de Monsenhor Hipólito   | Vida Saudável                                 | 1  | 822537/2015 |
| Sudeste      | SP | Prefeitura Municipal de Borçeira   | Núcleos Urbanos                               | 1  | 818262/2015 |
| Sul          | RS | Prefeitura Municipal de Três Cachoeiras  | Núcleos Urbanos                               | 1  | 818234/2015 |
| Sudeste      | SP | Prefeitura Municipal de Taboão da Serra  | Núcleos Urbanos                               | 10 | 818293/2015 |
| Nordeste     | PE | Prefeitura Municipal de Sertânia   | Núcleos Urbanos                               | 3  | 822804/2015 |
| Norte        | TO | Prefeitura Municipal de Palmas   | Vida Saudável                                 | 10 | 818256/2015 |
| Sudeste      | RJ | Secretaria de Estado de Esporte, Lazer e Juventude do Rio de Janeiro               | Núcleos Urbanos                               | 5  | 818195/2015 |
| Nordeste     | PI | Prefeitura Municipal de Baixa Grande do Ribeiro                                    | Vida Saudável                                 | 1  | 818255/2015 |

|              |    |   |   |   |             |
|--------------|----|---|---|---|-------------|
| Sudeste      | RJ | Prefeitura Municipal de Angra dos Reis/RJ                     | Povos e Comunidades Tradicionais (Indígena) | 1 | 851088/2017 |
| Sudeste      | RJ | Prefeitura Municipal de Angra dos Reis/RJ                     | Vida Saudável                               | 2 | 851089/2017 |
| Norte        | AC | Prefeitura Municipal do Rio Branco/AC                         | Vida Saudável                               | 2 | 851860/2017 |
| Sudeste      | RJ | Prefeitura Municipal de Pirai/RJ                              | Núcleos Urbanos                             | 1 | 852617/2017 |
| Sudeste      | RJ | Universidade Federal Fluminense - (Município de Três Rios/RJ) | Núcleos Urbanos                             | 4 | 21/2017     |
| Nordeste     | CE | Prefeitura Municipal de Iguatu/CE                             | Núcleo Urbano                               | 1 | 861588/2017 |
| Sudeste      | RJ | Prefeitura Municipal de Miguel Pereira/RJ                     | Núcleo Urbano                               | 1 | 861592/2017 |
| Sudeste      | SP | Prefeitura Municipal de Osasco/SP                             | Núcleo Urbano                               | 1 | 861596/2017 |
| Nordeste     | PI | Prefeitura Municipal de Betânia do Piauí                      | Núcleo Urbano                               | 1 | 879477/2018 |
| Sul          | PR | Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Iguaçu                    | Núcleo Urbano                               | 2 | 879480/2018 |
| Sudeste      | SP | Prefeitura Municipal de Eldorado                              | Núcleo Urbano                               | 1 | 879475/2018 |
| Sul          | PR | Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão                     | Núcleo Urbano                               | 2 | 879476/2018 |
| Sudeste      | ES | Prefeitura Municipal de Guaçuí                                | Núcleo Urbano                               | 1 | 879832/2018 |
| Nordeste     | PB | Prefeitura Municipal de Cacimbas                              | Núcleo Urbano                               | 5 | 879862/2018 |
| Centro-oeste | MS | Prefeitura Municipal de Aral Moreira                          | Núcleo Urbano                               | 3 | 879865/2018 |
| Nordeste     | PE | Prefeitura Municipal de Taracatu                              | Núcleo Urbano                               | 2 | 879877/2018 |
| Sudeste      | MG | *Prefeitura Municipal de São João das Missões                 | Núcleo Urbano e PCT                         | 2 | 879830/2018 |
| Nordeste     | BA | Prefeitura Municipal de Itapicuru                             | Núcleo Urbano                               | 1 | 879860/2018 |
| Nordeste     | RN | Prefeitura Municipal de Parazinho                             | Núcleo Urbano                               | 1 | 879479/2018 |
| Sul          | SC | Prefeitura Municipal de Calmon                                | PCT   | 1 | 880318/2018 |
| Sudeste      | SP | Prefeitura Municipal de Guarujá                               | Núcleo Urbano/PCT                           | 3 | 880309/2018 |
| Nordeste     | CE | Prefeitura Municipal de Salitre                               | Núcleo Urbano/PCT                           | 2 | 880646/2018 |
| Norte        | TO | Prefeitura Municipal de Lagoa da Confusão                     | Núcleo Urbano/PCT/Povos Indígenas           | 3 | 879972/2018 |
| Sudeste      | RJ | Prefeitura Municipal de Quatis                                | PCT(quilombolas)                            | 1 | 879968/2018 |

1b - Documento disponibilizada pela Coordenação Geral de Lazer e Inclusão Social – CGLIS/Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e inclusão Social – SNEELIS/Secretaria Especial do Esporte/Ministério da Cidadania em 03/04/2019.



**CGLIS/DEDAP/SNELIS/SECRETARIA ESPECIAL DO ESPORTE**  
**Coordenação Geral de Lazer e Inclusão Social -Convênios Vigentes 2019/PELC**

| Nº  | UF | Convenente   | Convênio nº SICONV  |
|-----|----|--|---------------------|
| 1.  | RJ | Prefeitura Municipal de Seropédica                                     | 791885/2013         |
| 2.  | RJ | Prefeitura Municipal de Itaboraí                                       | 789499/2013         |
| 3.  | RJ | Universidade Federal Fluminense  | Destaque nº 23/2014 |
| 4.  | SP | Prefeitura Municipal de Suzano   | 802075/2014         |
| 5.  | RJ | Prefeitura Municipal de São Gonçalo                                    | 802035/2014         |
| 6.  | BA | Superintendência dos Desportos do Estado da Bahia - SUDESB             | 804894/2014         |
| 7.  | CE | Prefeitura Municipal de Groaíras                                       | 811157/2014         |
| 8.  | CE | Prefeitura Municipal de Maranguape                                     | 811242/2014         |
| 9.  | RJ | Prefeitura Municipal de Belford Roxo                                   | 813773/2014         |
| 10. | RJ | Prefeitura Municipal de Silva Jardim                                   | 812722/2014         |
| 11. | MG | Prefeitura Municipal de Sete Lagoas                                    | 817982/2015         |
| 12. | RS | Prefeitura Municipal de Santo Ângelo                                   | 817733/2015         |
| 13. | AC | Prefeitura Municipal de Rio Branco                                     | 817951/2015         |
| 14. | SC | Prefeitura Municipal de Araranguá                                      | 821645/2015         |
| 15. | MG | Prefeitura Municipal de Santa Luzia                                    | 819245/2015         |
| 16. | RN | Prefeitura Municipal de Frutuoso Gomes                                 | 818235/2015         |
| 17. | MG | Prefeitura Municipal de Contagem                                       | 823570/2015         |
| 18. | MG | Prefeitura Municipal de Bonito de Minas                                | 822533/2015         |
| 19. | MG | Prefeitura Municipal de Frutal   | 818241/2015         |
| 20. | PE | Prefeitura Municipal de Petrolina                                      | 817755/2015         |
| 21. | SP | Prefeitura Municipal de Fernandópolis                                  | 818261/2015         |
| 22. | CE | Prefeitura Municipal de Cedro  | 818239/2015         |
| 23. | SP | Prefeitura Municipal de Registro                                       | 818181/2015         |
| 24. | TO | Prefeitura Municipal de Araguaína                                      | 818251/2015         |
| 25. | RS | Prefeitura Municipal de Viamão   | 818259/2015         |
| 26. | MG | Prefeitura Municipal de Juiz de Fora                                   | 817708/2015         |
| 27. | GO | Governo do Estado do Goiás - Secretaria de Educação, Cultura e Esporte | 818198/2015         |
| 28. | SP | Prefeitura Municipal de Boraceia                                       | 818262/2015         |
| 29. | RS | Prefeitura Municipal de Três Cachoeiras                                | 818234/2015         |
| 30. | SP | Prefeitura Municipal de Taboão da Serra                                | 818293/2015         |
| 31. | PE | Prefeitura Municipal de Sertânia                                       | 822804/2015         |
| 32. | RJ | Secretaria de Estado de Esporte, Lazer e Juventude do RJ               | 818195/2015         |
| 33. | RJ | Prefeitura Municipal de Angra dos Reis/RJ                              | 851088/2017         |
| 34. | RJ | Prefeitura Municipal de Piraf  | 852617/2017         |
| 35. | RJ | Universidade Federal Fluminense - (Município de Três Rios/RJ)          | 21/2017             |
| 36. | CE | Prefeitura Municipal de Iguatu/CE                                      | 861588/2017         |
| 37. | RJ | Prefeitura Municipal de Miguel Pereira/RJ                              | 861592/2017         |
| 38. | SP | Prefeitura Municipal de Osasco/SP                                      | 861596/2017         |
| 39. | PI | Prefeitura Municipal de Betânia do Piauí                               | 879477/2018         |
| 40. | PR | Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Iguaçú                             | 879480/2018         |
| 41. | SP | Prefeitura Municipal de Estância Turística de Eldorado                 | 879475/2018         |
| 42. | PR | Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão                              | 879476/2018         |
| 43. | ES | Prefeitura Municipal de Guaçuí   | 879832/2018         |
| 44. | PB | Prefeitura Municipal de Cacicimbas                                     | 879862/2018         |
| 45. | MS | Prefeitura Municipal de Aral Moreira                                   | 879865/2018         |
| 46. | PE | Prefeitura Municipal de Taracatu                                       | 879877/2018         |
| 47. | MG | Prefeitura Municipal de São João das Missões                           | 879830/2018         |
| 48. | BA | Prefeitura Municipal de Itapicuru                                      | 879860/2018         |
| 49. | RN | Prefeitura Municipal de Parazinho                                      | 879479/2018         |
| 50. | SC | Prefeitura Municipal de Calmon   | 880318/2018         |
| 51. | SP | Prefeitura Municipal de Guarujá  | 880309/2018         |
| 52. | CE | Prefeitura Municipal de Salitre  | 880646/2018         |
| 53. | TO | Prefeitura Municipal de Lagoa da Confusão                              | 879972/2018         |
| 54. | RJ | Prefeitura Municipal de Quatis   | 879968/2018         |
| 55. | RS | Prefeitura Municipal de Passa Sete                                     | 880643/2018         |
| 56. | AL | Prefeitura Municipal de Igaci  | 880645/2018         |
| 57. | SE | Prefeitura Municipal de São Cristóvão                                  | 880232/2018         |
| 58. | RO | Prefeitura Municipal de Itapuã do Oeste                                | 880608/2018         |
| 59. | PA | Prefeitura Municipal de Aveiro   | 880642/2018         |
| 60. | RJ | Prefeitura Municipal de Rio Claro                                      | 882390/2018         |
| 61. | MA | Prefeitura Municipal de Vargem Grande                                  | 880644/2018         |



## Anexo 2

| <b>Levantamento Convênios PELC – Status dos convênios por região, estado, instituição, nº de núcleos - 2018/2019</b> |               |               |  |   |                   |
|--|---------------|---------------|--|---|-------------------|
| <b>Nº</b>  | <b>Região</b> | <b>Estado</b> | <b>Instituição conveniente</b>   | <b>Modalidade</b>                           | <b>Núcleo (s)</b> |
| 1  | Centro-Oeste  | GO            | Governo do Estado do Goiás - Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Rubiataba) | Núcleos Urbanos                             | 1                 |
| 2  | Sudeste       | RJ            | Prefeitura Municipal de Angra dos Reis/RJ  | Povos e Comunidades Tradicionais (Indígena) | 1                 |
| 3  | Centro-Oeste  | MS            | Prefeitura Municipal de Aral Moreira   | Núcleo Urbano                               | 3                 |
| 4  | Sul           | SC            | Prefeitura Municipal de Araranguá  | Urbano                                      | 2                 |
| 5  | Norte         | PA            | Prefeitura Municipal de Aveiro   | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 6  | Sudeste       | RJ            | Prefeitura Municipal de Belford Roxo   | Núcleos Urbanos                             | 40                |
| 7  | Nordeste      | PI            | Prefeitura Municipal de Betânia do Piauí   | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 8  | Sudeste       | MG            | Prefeitura Municipal de Bonito de Minas  | Núcleos Urbanos                             | 2                 |
| 9  | Sudeste       | SP            | Prefeitura Municipal de Boraceia   | Núcleos Urbanos                             | 1                 |
| 10   | Nordeste      | PB            | Prefeitura Municipal de Cacimbas   | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 11   | Sul           | SC            | Prefeitura Municipal de Calmon   | PCT   | 1                 |
| 12   | Nordeste      | CE            | Prefeitura Municipal de Cedro  | Núcleo Urbano                               | 5                 |
| 13   | Sudeste       | MG            | Prefeitura Municipal de Contagem   | Núcleos Urbanos                             | 2                 |
| 14   | Sudeste       | SP            | Prefeitura Municipal de Estância Turística de Eldorado                             | Núcleos Urbanos                             | 1                 |
| 15   | Sul           | PR            | Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão  | Urbano                                      | 2                 |
| 16   | Sudeste       | MG            | Prefeitura Municipal de Frutal   | Núcleos Urbanos                             | 4                 |
| 17   | Nordeste      | RN            | Prefeitura Municipal de Frutuoso Gomes   | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 18   | Nordeste      | CE            | Prefeitura Municipal de Groaíras   | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 19   | Sudeste       | ES            | Prefeitura Municipal de Guaçuí   | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 20   | Sudeste       | SP            | Prefeitura Municipal de Guarujá  | Núcleo Urbano/PCT                           | 3                 |
| 21   | Nordeste      | AL            | Prefeitura Municipal de Igaci  | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 22   | Nordeste      | CE            | Prefeitura Municipal de Iguatu/CE  | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 23   | Sudeste       | RJ            | Prefeitura Municipal de Itaboraí   | Núcleos Urbanos                             | 10                |
| 24   | Nordeste      | BA            | Prefeitura Municipal de Itapicuru  | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 25   | Norte         | RO            | Prefeitura Municipal de Itapuã do Oeste  | Núcleo Urbano                               | 1                 |
| 26   | Sudeste       | MG            | Prefeitura Municipal de Juiz de Fora   | Núcleos Urbanos                             | 2                 |

|    |          |    |  |   |    |
|----|----------|----|--|---|----|
| 27 | Norte    | TO | Prefeitura Municipal de Lagoa da Confusão    | Núcleo Urbano                                 | 1  |
| 28 | Nordeste | CE | Prefeitura Municipal de Maranguape           | Núcleo Urbano                                 | 2  |
| 29 | Sudeste  | RJ | Prefeitura Municipal de Miguel Pereira/RJ    | Núcleo Urbano                                 | 1  |
| 30 | Sudeste  | SP | Prefeitura Municipal de Osasco/SP            | Núcleo Urbano                                 | 1  |
| 31 | Sul      | RS | Prefeitura Municipal de Passa Sete           | Urbano  | 1  |
| 32 | Nordeste | PE | Prefeitura Municipal de Petrolina            | Povos e Comunidades Tradicionais (Ribeirinho) | 10 |
| 33 | Sudeste  | RJ | Prefeitura Municipal de Pirai                | Núcleos Urbanos                               | 1  |
| 34 | Sudeste  | RJ | Prefeitura Municipal de Quatis               | PCT(quilombolas)                              | 1  |
| 35 | Norte    | AC | Prefeitura Municipal de Rio Branco           | Núcleo Urbano                                 | 10 |
| 36 | Sudeste  | RJ | Prefeitura Municipal de Rio Claro            | Núcleos Urbanos                               | 1  |
| 37 | Nordeste | CE | Prefeitura Municipal de Salitre              | Núcleo Urbano/PCT                             | 2  |
| 38 | Sudeste  | MG | Prefeitura Municipal de Santa Luzia          | Núcleos Urbanos                               | 10 |
| 39 | Sul      | RS | Prefeitura Municipal de Santo Ângelo         | Urbano  | 6  |
| 40 | Nordeste | SE | Prefeitura Municipal de São Cristovão        | Núcleo Urbano                                 | 1  |
| 41 | Sudeste  | RJ | Prefeitura Municipal de São Gonçalo          | Núcleos Urbanos                               | 4  |
| 42 | Sudeste  | MG | Prefeitura Municipal de São João das Missões | Núcleo Urbano e PCT                           | 2  |
| 43 | Sudeste  | RJ | Prefeitura Municipal de Seropédica           | Núcleos Urbanos                               | 12 |
| 44 | Nordeste | PE | Prefeitura Municipal de Sertânia             | Núcleos Urbanos                               | 3  |
| 45 | Sudeste  | MG | Prefeitura Municipal de Sete Lagoas          | Núcleos Urbanos                               | 10 |
| 46 | Sudeste  | RJ | Prefeitura Municipal de Silva Jardim         | Núcleos Urbanos                               | 3  |
| 47 | Sudeste  | SP | Prefeitura Municipal de Suzano               | Núcleos Urbanos                               | 10 |
| 48 | Sudeste  | SP | Prefeitura Municipal de Taboão da Serra      | Núcleos Urbanos                               | 10 |
| 49 | Nordeste | PE | Prefeitura Municipal de Taracatu             | Núcleos Urbanos                               | 2  |
| 50 | Sul      | RS | Prefeitura Municipal de Três Cachoeiras      | Núcleo Urbano                                 | 1  |
| 51 | Nordeste | MA | Prefeitura Municipal de Vargem Grande        | Núcleo Urbano                                 | 1  |
| 52 | Norte    | TO | Prefeitura Municipal de Araguaína            | Núcleos Urbanos                               | 2  |
| 53 | Sudeste  | SP | Prefeitura Municipal de Fernandópolis        | Núcleos Urbanos                               | 5  |
| 54 | Sudeste  | SP | Prefeitura Municipal de Registro             | Núcleos Urbanos                               | 4  |
| 55 | Sul      | RS | Prefeitura Municipal de Viamão               | Núcleos Urbanos                               | 3  |
| 56 | Sul      | PR | Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Iguaçu   | Núcleo Urbano                                 | 1  |
| 57 | Nordeste | RN | Prefeitura Municipal de Parazinho            | Núcleo Urbano                                 | 1  |

|  |          |    |  |                             |            |
|--|----------|----|--|-----------------------------|------------|
| 58   | Sudeste  | RJ | Secretaria de Estado de Esporte, Lazer e Juventude do Rio de Janeiro | Núcleo Urbano               | 1          |
| 59   | Nordeste | BA | Superintendência dos Desportos do Estado da Bahia – SUDESB           | Núcleos Urbanos             | 100        |
| 60   | Sudeste  | RJ | Universidade Federal Fluminense                                      | Núcleos Urbanos             | 50         |
| 61   | Sudeste  | RJ | Universidade Federal Fluminense - (Município de Três Rios/RJ)        | Núcleos Urbanos             | 4          |
| <b>Total de 61 Convênios Vigentes</b>  |          |    |  | <b>Total - Núcleos Urb.</b> | <b>366</b> |
| <b>Nº de Convênios por Região</b>  |          |    |  |                             |            |
| Norte  |          |    |  | 05 Convênios                |            |
| Nordeste   |          |    |  | 17 Convênios                |            |
| Centro Oeste   |          |    |  | 02 Convênios                |            |
| Sudeste  |          |    |  | <b>29 Convênios</b>         |            |
| Sul  |          |    |  | 08 Convênios                |            |
| <b>Total</b>   |          |    |  | <b>61 Convênios</b>         |            |
| <p>Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento dos Convênios PELC/VS 2017/2018 e 2019, planilhas disponibilizadas pela Coordenação Geral de Lazer e Inclusão Social – CGLIS/ Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e inclusão Social – SNELIS/Secretaria Especial do Esporte/Ministério da Cidadania.</p> |          |    |  |                             |            |

## APÊNDICES

### Apêndice 1

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Voluntário(a),

É com grande prazer que convidamos você para participar da pesquisa: “**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CAMPO DO LAZER: um estudo com os agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade**”, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais sob a responsabilidade científica do Prof. Doutor Hélder Ferreira Isayama, contando com a participação da Pesquisadora Doutoranda Maria Aparecida Dias Venâncio.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a construção de saberes sobre o lazer de agentes sociais que atuam no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), considerando a trajetória de formação desses sujeitos e o processo de formação continuada desenvolvido e disponibilizado no contexto do programa.

Para a realização da pesquisa de campo utilizaremos a análise dos dados de inscrição dos cursos EAD/PELC/UFMG para traçar o perfil do agente de esporte e lazer do PELC e entrevistas individuais online e ou por e-mails, que serão transcritas e analisadas como fonte de informação para fins de estudos.

Este estudo poderá contribuir com o debate sobre a relação da formação profissional e as políticas públicas de esporte e lazer, e com as reflexões sobre o papel e a formação dos agentes sociais no avanço dessas políticas. Desta forma, é muito importante que os agentes sociais que atuam no PELC, uma política pública e social de esporte e lazer, participem desta coleta de dados.

Esclarecemos que sua participação é voluntária sem qualquer tipo de remuneração financeira ou despesas e que a sua identidade não será revelada publicamente. Com relação aos riscos, as questões poderão abordar seu cotidiano no PELC, suas vivências de lazer e de formação profissional. Caso você sinta algum desconforto, intimidação ou constrangimento, terá total liberdade para não responder alguma pergunta ou interromper o questionário quando e como quiser, sem qualquer tipo de prejuízo. Além disso, você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar/cancelar sua permissão nesta pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

Este termo de consentimento encontra-se em duas vias originais, com espaços para sua assinatura, estando uma delas arquivada pelo pesquisador responsável e a outra fornecida a você. Todas as informações coletadas receberão um tratamento ético de confidencialidade e serão utilizados somente na pesquisa, sendo mantidas sob sigilo no Laboratório de Formação e Atuação Profissional em Lazer - ORICOLÉ no campus UFMG Pampulha, na Av. Antônio Carlos, 6627 – Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional EEFPTO – Sala 3 – telefone (31)3409-2335, por um período de cinco anos e após este tempo serão destruídas. Você terá total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas através do pesquisador responsável, pelo telefone (31) 3409-2335 ou por e-mail [helderisayama@yahoo.com.br](mailto:helderisayama@yahoo.com.br).

A pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG). Para obter maiores esclarecimentos sobre as questões éticas, o COEP está localizado em Belo Horizonte no campus UFMG Pampulha, na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Adm. II, 2o Andar, sala 2005 – CEP:31270-901 – telefone: (31)3409-4592.

Se você entendeu a proposta do trabalho e concorda em participar como voluntário (a) solicitamos que nos conceda a seguir o seu consentimento formal.

Desde já agradecemos pela compreensão e voluntariedade,

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Profa. Ms. Maria Aparecida Dias Venâncio

=====

## CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de identificação: \_\_\_\_\_, e-mail: \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CAMPO DO LAZER: um estudo com os agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade”. Declaro ter conhecimento das informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação. Adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada pelos pesquisadores, e me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Portanto, livremente dou o meu consentimento para a realização da coleta de dados.

Sete Lagoas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Voluntário(a)

\_\_\_\_\_  
Ass.: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

\_\_\_\_\_  
Ass.: Profa. Ms. Maria Aparecida Dias Venâncio

## Apêndice 2

### ROTEIRO ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA PRESENCIAL

**Pesquisa:** FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CAMPO DO LAZER: *um estudo com os agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade.*

**Objetivo:** Descrever e analisar o perfil profissional e a construção de saberes sobre o lazer de agentes sociais que atuam no PELC, considerando a trajetória de formação desses sujeitos, o processo de formação desenvolvido e a implicação no cotidiano do programa.

**Data:** \_\_\_\_\_ **Hora:** \_\_\_\_\_

**Nome do entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Convênio PELC/Núcleo:** \_\_\_\_\_

#### **ROTEIRO ENTREVISTA**

- 1 – Como foi sua trajetória de formação?
- 2 – Que pessoas, instituições ou grupos influenciaram sua trajetória de formação? e profissional?
- 3 – De que maneira estas pessoas, instituições ou grupos influenciaram ou influenciam a sua formação e atuação profissional no campo do lazer.
- 4 – De que maneira suas experiências com o esporte e o lazer contribuem com sua formação e atuação profissional?
- 5 – Que espaços e instituições você considera que foram importantes para a aquisição de conhecimento sobre esporte e lazer? Por que?
- 6 – Fale um pouco de seu ingresso e trajetória no PELC.
- 7 – Você participou de processos formativos no PELC?
  - Se sim, de quais?
  - De que maneira estes processos impactaram na sua intervenção no PELC?
- 8 – Quais os conteúdos/atividades você desenvolve no cotidiano do PELC?
- 9 – Quais metodologias/estratégias você utiliza para desenvolver as atividades?
- 10 – Como você organiza e planeja os conteúdos aplicados nas atividades e ações que desenvolve no PELC?
- 11 – Você sente falta de algum tipo de conhecimento/saber que julga necessário para a sua atuação profissional?

*Obrigada por sua valiosa contribuição!*