

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

DIEGO PETYK DE SOUSA

**O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO MAIS EDUCAÇÃO ENTRE
DOCUMENTOS E DISCURSOS: O CASO DOS PROFISSIONAIS DE PONTA
GROSSA – PARANÁ**

PONTA GROSSA
2015

DIEGO PETYK DE SOUSA

**O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO MAIS EDUCAÇÃO ENTRE
DOCUMENTOS E DISCURSOS: O CASO DOS PROFISSIONAIS DE PONTA
GROSSA – PARANÁ.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Cidadania e Políticas Públicas. Linha de pesquisa: História, Cultura e Cidadania.
Orientador: Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes

PONTA GROSSA
2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Sousa, Diego Petyk de
S725 O Programa Segundo tempo no mais
 educação entre documentos e discursos: o
 caso dos profissionais de Ponta Grossa -
 Paraná/ Diego Petyk de Sousa. Ponta
 Grossa, 2015.
 129f.

 Dissertação (Mestrado em Ciências
 Sociais Aplicadas - Área de Concentração:
 Cidadania e Políticas Públicas),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientador: Prof. Dr. Alfredo Cesar
 Antunes.

 1.Políticas Públicas. 2.Cidadania.
 3.Democracia. 4.Esporte. I.Antunes,
 Alfredo Cesar. II. Universidade Estadual
 de Ponta Grossa. Mestrado em Ciências
 Sociais Aplicadas. III. T.

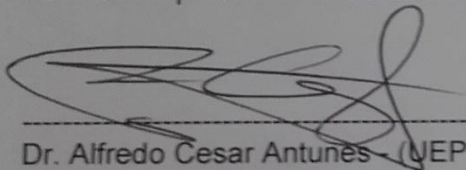
CDD: 306.85

DIEGO PETYK DE SOUSA

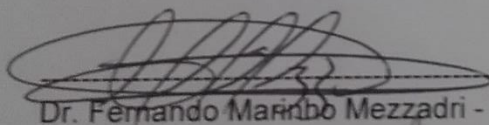
"O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO MAIS EDUCAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS E DISCURSOS: O CASO DOS PROFISSIONAIS DE PONTA GROSSA-PARANÁ."

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Assinatura pelos Membros da Banca:



Dr. Alfredo Cesar Antunes - (UEPG) – Presidente



Dr. Fernando Marinho Mezzadri - (UFPR)



Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Jr. - (UEPG)

Dra. Jussara Ayres Bourguignon - (UEPG) - Suplente

Dedico este trabalho a vocês que sempre me fizeram acreditar na possibilidade de realizar os meus sonhos e que trabalharam muito para que eu pudesse realizá-los, aos meus pais, João e Otília.

A você Beatriz, companheira no amor, na vida e nos sonhos, que sempre me apoiou, em todos os momentos difíceis e compartilhou comigo as alegrias.

E por final, dedico todo o esforço empregado neste trabalho para crianças e adolescentes que ainda não tem a possibilidade de usufruir do seu direito ao esporte.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial meus pais, João Maria Chaves de Souza e Otília Petyk de Sousa, pelo amor, carinho, ensinamentos e por todos os esforços dedicados na minha criação. Sem o apoio de vocês para sempre continuar os estudos, hoje eu não chegaria aqui. E por vocês ainda vou continuar!

Ao meu Irmão Soldado PM Thiago Petyk de Sousa, agradeço por toda a parceria desde a infância até hoje. E também pelas discussões produtivas sobre os desafios da sua profissão e adolescentes.

À Beatriz, por sempre me escutar e ajudar nos momentos mais difíceis durante esses últimos 3 anos. Sem você eu não conseguiria. Obrigado por todo o auxílio e apoio. Te amo minha linda.

Aos meus amigos de infância Cássio, Luciano (Pelego), Tiago (Pola) e Vinícius (Narigudo), sem dúvida se não fosse por vocês na parceria durante escola para estudar, jogar bola e nas caminhadas longas do Matarazzo até escola não teríamos terminado o Ensino Básico. Que isso seja mais uma cala boca para quem falou que nós nunca íamos ser alguém na vida.

Ao Yuri (Sorriso), grande amigo da faculdade. Hoje um grande profissional da educação física. Sem dúvida, sem nossas conversas (Eaa, blz?) com teor e vontade de fazer algo diferente pela educação física, hoje eu não estaria terminando essa dissertação.

A Bruna Bavia e a Gaty, amigas do USF e do GEFF. Uma pena que agora pela distância e compromissos da vida nossas conversas filosóficas diminuíram. Mas, vocês são partes significativas no meu processo de formação.

Ao amigo e professor Jackson Lincoln Lopes, pela amizade construída nos anos de república, por sofrer junto com o tricolor e no exercício da nossa profissão nas escolas da rede municipal de Ponta Grossa.

Aos meus colegas do Núcleo NEPIA (Núcleo de Ensino, Pesquisa, Extensão e Assessoria sobre Infância e Adolescente), Núcleo de Estudo e Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais; e o Núcleo de Estudos Esporte, Lazer e Sociedade.

À Gisele Kravicz que conheci no mestrado ainda como aluno especial. O seu apoio foi fundamental para eu concorrer no Processo Seletivo do Mestrado no final do ano de 2012.

Aos amigos do programa Adriana, Bruno Gabriel, Bruna Alves e Jucelene, quatro pessoas importantes durante o tempo que fiquei no programa. Sem a ajuda e companheirismo de vocês eu não teria terminado essa etapa. E que no futuro conseguiremos publicar nossos textos.

Ao Profº Dr. Thiago Pelegrini, por ter sido o meu primeiro incentivador a entrar no mundo da pesquisa. A sua dedicação e disposição em contribuir com os seus ensinamentos, foram fundamentais para eu continuar a pesquisar.

À Profª Maria Tereza Martins Fávero, por sempre acreditar nas minhas ideias durante a graduação e sempre estar disposta a me orientar.

Ao Profº Dr. Gustavo Levandoski, obrigado por me incentivar a fazer o concurso para professor de educação física na cidade de Ponta Grossa. Sem você nunca estaria aqui. Hoje em Ponta Grossa, cidade que escolhi para viver. Obrigado por me mostrar essa linda cidade.

Ao Profº Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior, pelo estímulo durante a Especialização em Esporte Escolar e posteriormente no Mestrado, a pesquisar o esporte em uma perspectiva sociológica e interdisciplinar.

Ao meu orientador Profº Dr. Alfredo Cesar Antunes por aceitar o desafio de orientar o meu trabalho, pelo respeito e liberdade em desenvolver a minha pesquisa. E ainda compreender minhas dificuldades nesse percurso. Dificuldades essas que não foram poucas. Talvez sem a sua compreensão e seu lado humano para me

entender eu teria parado no meio do caminho, mas isso não aconteceu. Espero que no futuro que mais trabalhos escritos juntos possam surgir.

As professoras da banca de qualificação e defesa Dra. Jussara Ayres Bourguignon, Dra. Maria Tarcisa Silva Bega e os professores Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior e Dr. Fernando Mezzadri Marinho, por aceitar o desafio de participar da minha banca. Obrigado pelas críticas e sugestões realizadas para o crescimento do trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, em especial, ao professor Maurício Kusnick pelo respeito e contribuir na viabilização do trabalho de campo nas escolas municipais.

Aos profissionais pesquisados, que colaboraram fornecendo as suas respostas no questionário de pesquisa. Possibilitando a realização desse trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas pela receptividade.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender os significados de cidadania e democracia para os profissionais atuantes no Programa Segundo Tempo na cidade de Ponta Grossa – Paraná. Para alcançar tal objetivo em um primeiro momento foi necessário recuperar os conceitos de Cidadania e Democracia. A discussão sobre políticas públicas (*public policy*) é fundamental na necessidade em avaliar o Programa Segundo Tempo, que visa à efetivação do direito ao esporte para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Assim, a utilização do ciclo de política pública (*policy cycle*) é justificável na tentativa de avaliar o processo de implementação do Programa Segundo Tempo na cidade de Ponta Grossa. Essa pesquisa é de natureza qualitativa e a metodologia utilizada foi o estudo de caso. Para a realização desse trabalho adotou-se uma perspectiva interdisciplinar, entendida por Munhoz e Oliveira Junior (2009) como diálogo entre disciplinas distintas, visando à construção de caminhos teóricos e metodológicos para o problema proposto. Com isso, a possibilidade de trocas e diálogos nesse trabalho apresentam-se as seguintes disciplinas: Ciência Política, Educação Física, Linguística, Serviço Social e Sociologia. Os dados dessa pesquisa foram divididos em dois blocos. O primeiro consiste na exposição dos dados documentais sobre o Programa Segundo Tempo. A forma de organização e exposição dos dados está vinculada ao ciclo de políticas públicas. Na avaliação e análise do Programa Segundo Tempo, recorre-se aos critérios e indicadores de Boschetti (2009). O segundo bloco foi composto por meio de questionário distribuídos em seis localidades selecionadas. Ao todo 30 questionários foram entregues aos profissionais que desenvolviam atividades no programa. Somente 16 questionários foram devolvidos, totalizando assim uma amostra de 53,33% do percentual total. Chegou-se a seguintes considerações após a análise dos dados. Na análise de conteúdo dos documentos do PST sobre os conceitos de cidadania e democracia, fica evidente a falta de um conceito ou concepção nos documentos. Com base nos documentos analisados do programa, não fica evidente a relação dos programas/projetos sociais como ferramenta de controle social de populações marginalizadas, como evidenciada pela corrente crítica em Souza et al. (2010). Porém, os documentos ainda demonstram fragilidades no que diz respeito ao entendimento dos conceitos de cidadania e democracia para o programa. Na análise das respostas dos profissionais pesquisados pode-se evidenciar tensões entre as respostas dos profissionais e os documentos norteadores do programa.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, Cidadania, Democracia, Esporte.

ABSTRACT

This study aims to understand the meanings of citizenship and democracy for the professionals working in the Second Half Program in the city of Ponta Grossa - Paraná. To achieve this goal at first was necessary to recover the concepts of citizenship and democracy. The discussion on public policy is essential in the need to assess the Second Half Program, which aims at the realization of the right to sport for children and adolescents in situations of social vulnerability. Thus, the use of the policy cycle is justified in trying to assess the implementation process of the Second Half Program in the city of Ponta Grossa. This research is qualitative and the methodology used was the case study. To carry out this work we adopted an interdisciplinary perspective, understood by Munhoz and Oliveira Junior (2009) and dialogue between different disciplines, aimed at the construction of theoretical and methodological approaches to the proposed problem. Thus, the possibility of exchanges and dialogues in this work we present the following disciplines: Political Science, Physical Education, Linguistics, Social Work and Sociology. The data from this study were divided into two blocks. The first is the exhibition of documentary data about the Second Half Program. The form of organization and data exposure is linked to the public policy cycle. The evaluation and analysis of the Second Half Program, it resorts to criteria and indicators Boschetti (2009). The second block were collected through a questionnaire distributed in six selected locations. Altogether 30 questionnaires were given to professionals who developed activities in the program. Only 16 questionnaires were returned, so totalizing 53.33% of the total percentage. We were reached following considerations after the data analysis. In the content analysis of PST documents on the concepts of citizenship and democracy, it is evident the lack of a concept or design in the documents. Based on the analysis of the program documents, it is not clear the relationship of social programs / projects such as social control tool marginalized populations, as evidenced by the critical current in Souza et al. (2010). However, the documents still show weaknesses with regard to understanding the concepts of citizenship and democratic for the program. In the analysis of the responses of surveyed professionals can highlight tensions between the responses of professionals and the guiding documents of the program.

Keywords: Public Policy, Citizenship, Democracy, Sport.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO PROCEDIMENTO	27
2.2.1 Organização da análise	30
2.2.2 Codificação e categorização	32
3.FUNDAMENTOS TEÓRICOS	34
3.1 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	34
3.2 CICLO DE POLÍTICA PÚBLICA.....	38
3.3 O PENSAMENTO DE GRAMSCI	46
3.4 DEMOCRACIA E SUAS VARIANTES CONTEMPORÂNEAS	51
3.5 CIDADANIA.....	53
4.CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO	57
4.1 A CONSTITUIÇÃO DO ESPORTE COMO DIREITO: POSSIBILIDADES PARA ENTENDER A ORIGEM DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE	58
4.2 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES PARA ANALISAR A VIDA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO	64
4.2.1 Avaliação do Programa Segundo Tempo	68
4.3.2 O Programa Segundo Tempo no Mais Educação: Articulação de Programas	76
4.3 REVELANDO O CONTEXTO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO EM PONTA GROSSA (2003-2013)	78
5. DESVELANDO CONCEITOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO	85
6. ENTRE CONCEITOS TEÓRICOS E PRÁTICOS: MERGULHANDO NA REALIDADE PROFISSIONAL DE PONTA GROSSA.....	100
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
8. REFERÊNCIAS.....	118

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como ponto de partida as experiências e as oportunidades adquiridas do pesquisador durante a sua formação acadêmica inicial em Educação Física associada à prática profissional como professor em âmbito escolar e extraescolar.

Durante a graduação¹ surgiu a oportunidade de ser bolsista do programa de extensão: Universidade Sem fronteiras (USF). A atuação como extensionista foi centrada em atividades esportivas, no contexto de um projeto socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei, durante o período de 2007 a 2009². Essa experiência é significativa para o primeiro contato com o tema dos significados e utilização do esporte em projetos sociais. Outro fato relevante é a dificuldade do grupo de trabalho em auxiliar a implementação de uma política pública voltada à aplicação das medidas socioeducativas em meio aberto. Nesse momento, questões como: qual é o objetivo do esporte no programa? Por que a equipe profissional multidisciplinar entende a necessidade do uso do esporte como fundamental para atrair os adolescentes? Questões essas que ficaram sem respostas naquele momento comprometendo a atuação do programa. Chegando ao seu fim como projeto de extensão com poucos resultados.

No ano de 2011, depois do término da graduação, a atuação na área da Educação Física Escolar é oportunizada por meio da aprovação e nomeação em concurso público para o magistério na cidade de Ponta Grossa. No mesmo ano começam os estudos em nível de especialização em Esporte Escolar na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Na especialização foi oportuna a possibilidade de ampliar os conhecimentos ligados à atuação profissional como professor da educação básica e a possibilidade de despertar um novo olhar para as pesquisas em educação física e esportes, sob a ótica da investigação sociológica e interdisciplinar.

¹ Graduação entre 2007 a 2010, na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA). Atualmente a FAFIPA foi incorporada a UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná.

² Programa de apoio ao Adolescente em Conflito com a Lei que cumpre Medida Socioeducativa em Meio aberto no Município de Paranavaí.

Para a conclusão da especialização foi elaborado o artigo intitulado: O fenômeno esportivo e identidade: reflexões sobre o âmbito escolar³. Essa construção foi fruto dos primeiros estudos inspirados com a preocupação de analisar a prática profissional do professor de educação física inserido em ambiente escolar, sob uma ótica sociológica e interdisciplinar.

Como consequência do trabalho de conclusão da especialização, começou a surgir novas questões ligadas ao papel do esporte na sociedade e suas possibilidades/repercussões do uso de políticas públicas voltadas para o público infanto-juvenil, assim como os seus significados e aplicabilidade do esporte em projetos sociais.

Segundo Minayo (2010, p.47), as “[...] pesquisas nascem de determinado tipo de inserção no real, nele encontrando razões e objetivos”. Desse modo, motivado pela experiência pessoal e a inserção na área de educação física e esportes, nasce a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre as políticas públicas esportivas, buscando compreender as inquietações presentes durante o processo de formação inicial e continuada, e da prática profissional como professor de educação física. Portanto, compreender o papel das políticas públicas esportivas e quais os significados do uso do esporte em projetos sociais, são as inquietações condutoras e motivadores para a inserção no Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas.

Assim, a linha de pesquisa História, Cultura e Cidadania, que tem como foco o estudo do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade brasileira e do espaço regional, apresenta-se como a melhor oportunidade de inserção no Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas, devido as suas características dos estudos voltados a compreensão do espaço regional, cidadania e a oportunidade de investigar as práticas de sujeitos de vários grupos sociais. Logo, tais características permitem a apresentação ao processo de seleção do tema das políticas públicas esportivas, no contexto da cidade de Ponta Grossa e como está acontecendo as práticas no interior dos projetos desenvolvidos, e quais são os sujeitos envolvidos. A atenção em especial era sobre o programa esportivo do governo Federal denominado Segundo Tempo, atentando sobre a sua inserção na cidade de Ponta Grossa.

³Orientado pelo Professor Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior.

O presente estudo está centrado na temática das Políticas Públicas de Esporte, voltadas para crianças e adolescentes. Assim, o objeto central de estudo é do Programa Segundo Tempo (PST) na cidade de Ponta Grossa – Paraná.

O PST é uma ação do Ministério do Esporte, executada por meio da Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED), sendo lançado no ano de 2003 e tem por objetivo “[...] democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens.” (BRASIL, 2011, p.10).

Para problematizar a investigação do PST, volta-se primeiramente para alguns pontos de preocupação entre a questão esportiva e o seu recurso em programas/projetos sociais e políticas públicas.

O primeiro ponto de preocupação são os jargões como “o importante é competir”, “esporte é saúde” e o “esporte educa”. Para Neira (2009), essas expressões deixam no senso comum, à compreensão que por meio da educação esportiva é possível superar os problemas que atingem a sociedade.

Continuando a argumentação, é conferido ao uso do esporte em projetos sociais aquisição de resultados tais como: disciplina, perseverança, dedicação, cooperação, competitividade, entre outros. É por meio da justificativa de possíveis benefícios - comportamentais e para resolução de problemas sociais - que os programas sociais esportivos são implementados. A colocação de Filgueira, Perim e Oliveira (2009, p.7), colabora para essa objetivação do esporte e como justificativa para a implantação de projetos sociais esportivos:

O acesso ao esporte e ao lazer contribui para a reversão do quadro de vulnerabilidade social, atuando como instrumentos de formação integral dos indivíduos e, conseqüentemente, possibilitando o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania.

Segundo Silveira (2013), é interessante notar que o esporte, tende a ser considerado como um meio para alcançar objetivos que vão além das suas capacidades. Normalmente os programas sociais esportivos buscam objetivos sociais amplos, como inclusão, saúde, a cidadania, o combate às drogas, diminuir a criminalidade e retirar as crianças das ruas. Para Neira (2009), essas iniciativas são

prioritariamente implantadas nas comunidades carentes do ponto de vista socioeconômico.

Essas pretensões buscam proporcionar um futuro melhor para crianças e jovens, uma vez que são considerados vítimas da desigualdade social (SILVEIRA, 2013). Tal compreensão é analisada por Mascarenhas (2003), com o caráter de controle social e a possível administração de conflitos. E continua destacando que os programas governamentais, em sua constituição tem a inspiração na filosofia de manter as crianças e adolescentes longe dos males e perigos da ociosidade. E são pensados como uma espécie de redutor dos índices de violência e criminalidade urbana. Assim, Neira (2009), destaca que os projetos são disfarçados de redentores, pois, distraem, ocupa, divertem e dificilmente correspondem aos objetivos educacionais e sociais mais amplos expressos em seus documentos.

Para Melo (2011), a defesa de vivências esportivas ajudaria a promover uma sociabilidade conformada aos marcos da sociedade capitalista e que poderia prevenir comportamentos antissociais. Destaca ainda, o papel de reforço da visão da possibilidade de superações de problemas da sociedade capitalista sem questionamentos das suas bases.

Buscando traçar um paralelo com as políticas sociais, recupera-se a colocação de Faleiros (2004, p.8), ao afirmar que “[...] as políticas sociais aparecem como dádivas”. Desse modo, pode-se lançar uma aproximação com o contexto e as expectativas do campo esportivo, entre as finalidades redentoras do esporte no seio da sociedade capitalista, por meio de projetos/programas sociais esportivos.

Pode-se considerar os conflitos entre os estudos sobre a finalidade do uso do esporte em políticas públicas ou projetos/programas sociais, no que Souza *et al.* (2010, p.690), denomina de perspectivas apologista e crítica:

Normalmente, a discussão sobre os mesmos tem sido desenvolvida a partir de duas perspectivas: apologista e crítica. A perspectiva apologista entende que os projetos sociais são capazes de proporcionar benefícios tais como integração social, combate à violência e à criminalidade, disciplinamento, prevenção do uso de drogas, promoção da saúde e construção de um futuro melhor. Já a perspectiva crítica percebe os projetos sociais como mecanismos de reprodução do poder e da corrente *status quo*. Segundo os defensores desta perspectiva, a necessidade da criação de projetos sociais só existe porque o Estado não está cumprindo com as suas obrigações de atender de forma permanente e efetiva, as necessidades da população. Deste modo, tem transferido para a sociedade civil a responsabilidade de cuidar dos seus, através de projetos e programas que muitas vezes não têm continuidade e nem o compromisso de preparar a comunidade para a transformação de sua realidade.

Portanto, a síntese das perspectivas apologista e crítica por Souza *et al.* (2010), trata-se de um balanço entre diversos pontos de vista sobre a temática dos objetivos dos programas/projetos social e políticas públicas. Acredita-se que uma postura para a compreensão da realidade cotidiana dos programas/projetos e políticas públicas vai além da questão de defender ou criticar por criticar. Portanto, é fundamental fazer um balanço entre essas correntes de pensamento, visando, primeiramente a necessidade da implementação de políticas públicas para o esporte, com o intuito de efetivar o dever do Estado Brasileiro em oportunizar possibilidades para a prática esportiva para cada cidadão. Posteriormente, adotar uma postura avaliativa sobre a implementação de políticas públicas, buscando, fornece elementos para o desenvolvimento de novas formas de efetivação do direito universal ao esporte.

Deste modo, compreende-se que a problemática está localizada no entendimento do esporte como um meio que poderá minimizar e possibilitar o enfrentamento da situação de vulnerável de crianças e adolescentes. Essa linearidade entre a prática esportiva e o enfrentamento de questões sociais, causa incerteza, pois ao mesmo tempo não se podem estabelecer relações entre o Programa Segundo Tempo e sua capacidade de enfrentamento à questão social de uma forma mecânica, sem analisar as contradições presentes das ações vinculadas ao esporte, à realidade e experiências cotidianas das crianças e adolescentes e das ações dos profissionais atuantes no PST. Por isso, é questionado o discurso que o simples acesso à prática esportiva garantirá uma democratização e uma formação cidadã para crianças e adolescentes.

Portanto, para compreensão da dimensão assumida pelo esporte nos programas sociais esportivos, Melo (2013) coloca a necessidade de compreender o papel político do esporte e o papel educativo do Estado capitalista, por meio das teorizações de Antônio Gramsci. Sendo assim, é fundamental recorrer ao conceito de Estado ampliado e o entendimento do Estado educador como uma modalidade necessária para a conquista da hegemonia.

Dessa forma, os significados dos conceitos de democracia e cidadania, presentes dos documentos norteadores e no discurso dos sujeitos que executam as ações de implementação no dia-a-dia ganham relevância para compreender as políticas públicas com o foco em garantir a democratização do esporte e a cidadania

dos seus beneficiários. Concorde-se com Duriguetto (2007), ao afirmar que os conceitos de democracia e cidadania atualmente têm seus significados esvaziados. Existem diferentes usos e apropriação conceitual, com sentidos e intenções muito diferentes, o que reforça a necessidade e a importância de rediscuti-los.

Tais contradições sobre as categorias teóricas⁴ de **Cidadania e Democracia Participativa** levanta a necessidade de indagação sobre as suas significações presente nos documentos oficiais de orientações do PST e no discurso dos profissionais. Diante dessas considerações, esse trabalho tem como pergunta norteadora: Quais os significados de **Cidadania e Democracia Participativa** para os profissionais que atuam na cidade de Ponta Grossa-Paraná?

Essa pesquisa tem como objetivo geral: Compreender os significados de Cidadania e Democracia Participativa para os profissionais do Programa Segundo Tempo. E como objetivos específicos: a) compreender as raízes do surgimento do Programa Segundo Tempo b) verificar mudanças teóricas e legais no Programa Segundo Tempo entre o período de 2003 a 2013; c) avaliar a implementação do Programa Segundo Tempo no período de 2003 a 2013 na cidade de Ponta Grossa – Paraná; d) identificar os conceitos de cidadania e democracia participativa nos documentos do Programa Segundo Tempo.

Essa pesquisa caracteriza-se por ter um caráter exploratório, descritivo e interdisciplinar. Diante das considerações iniciais, este trabalho será organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo – **Percursos metodológico** - descreve o processo de construção da dissertação aqui apresentada. Assim como, o relato das opções teóricas, procedimentais e metodológicas da pesquisa.

No segundo capítulo – **Fundamentos teóricos** – será exposto referencial teórico de Antonio Gramsci. Gramsci contribuirá com o conceito de Estado ampliado, guiado pelo seu entendimento que o Estado não exerce a sua dominação somente pela coerção, mas também pelo consenso. Ainda será apresentada a revisão da literatura dos conceitos de cidadania, democracia participativa e políticas públicas.

No terceiro capítulo – **Contextualizando o Programa Segundo Tempo** – será exposto os objetivos, organização e público-alvo do programa. Buscando, construir um resgate histórico do seu processo de implementação como política pública esportiva de cunho social. Assim, será necessário o exercício de recuo

⁴Para Minayo (2010, p.178) “Categorias são conceitos classificatórios. Constituem-se como termos carregados de significação dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada”.

temporal buscando desvendar a construção do entendimento do esporte como direito expresso na Constituição Federal de 1988 e as possíveis rupturas ou continuidade do Programa Segundo Tempo com o seu programa antecessor, o Esporte na Escola. Desse modo, o recurso da pesquisa documental é fundamental para o trabalho de fontes primárias, pois adota-se como ponto de partida para o debate da base legal do PST, ou seja, decretos, portarias, normativas, diretrizes, capacitações de profissionais e livros didáticos relacionados ao programa, sem o tratamento analítico anterior. Acrescenta-se a pesquisa documental, o recurso para análise de políticas sociais de Boschetti (2009), pois possibilita a construção de indicadores empíricos para a análise dos objetivos, público-alvo e o percurso de mudanças no Programa Segundo Tempo de 2003 a 2013. Portanto, com a aproximação do aspecto da análise de Boschetti (2009) é possível estabelecer a contextualização do Programa Segundo Tempo, objetivando demonstrar as suas características essências e o seu processo histórico.

No quarto capítulo – ***Desvelando conceitos do Programa Segundo Tempo*** – busca por meio da pesquisa documental e com base na análise de conteúdo, evidenciar e descrever os principais conceitos orientadores do Programa Segundo Tempo. Com isso, espera-se entender os significados do que é cidadania e democracia, na visão do PST. Posteriormente, será realizado o exercício de análise, buscando identificar as aproximações do que foi desvendado dos conceitos do Programa Segundo Tempo com as principais correntes do pensamento social contemporâneo.

No quinto capítulo – ***Entre conceitos teóricos e práticos: mergulhando na realidade profissional de Ponta Grossa*** – evidenciará a identificação do entendimento dos profissionais que atuam com o Programa Segundo Tempo, na cidade de Ponta Grossa, sobre os conceitos que fundamentam o programa. Com isso, será possível identificar aproximações ou rupturas entre documentos oficiais e a prática profissional.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve o processo de construção da dissertação aqui apresentada. Assim como, o relato das opções teóricas, procedimentais e metodológicas da pesquisa.

Como opção recorreu-se ao estudo de Quivy e Campenhout (1992) para a construção e sistematização da pesquisa. Essa opção, também é evidenciada no texto de Oliveira Junior, Sgarbiero e Bourguignon (2012), ao relatar a dificuldade por parte dos mestrandos no início de suas pesquisas. Assim, o trabalho de Quivy e Campenhout (1992) é indicado como forma de orientação inicial para sistematização de um provável trabalho de pesquisa.

Quivy e Campenhout (1992, p. 25), destacam que grandes partes das nossas ideias estão inspiradas em aparências imediatas. Isso pode levar a uma opinião construída com base em ilusões e preconceitos. Para evitar tal armadilha é fundamental o processo de ruptura que consiste em “[...] romper com os preconceitos e as falsas evidências, que nos dão a ilusão de compreender as coisas[...].” Desse modo, o processo de ruptura é o primeiro ato do procedimento científico.

Essa etapa é dividida em três momentos: a pergunta de partida, a exploração e a problemática. O primeiro momento é a pergunta de partida que significa “[...] um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência.” (QUIVY E CAMPENHOUT, 1992, p. 29).

Durante o processo seletivo do Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG) no ano de 2012, era fundamental a entrega de um pré-projeto de pesquisa, o qual tinha como pergunta de partida: qual a contribuição do esporte para crianças e adolescentes alterarem suas relações sociais?

Essa primeira indagação pode ser colocada à prova do que Quivy e Champenhout (1992) descrevem como critérios de uma boa pergunta de partida. Para uma boa pergunta de partida são necessárias três qualidades: clareza (ser precisa), exequibilidade (ser realista) e pertinência (ser uma verdadeira). Ou seja, a pergunta proposta não correspondia às três qualidades. Pois, não tinha a clareza do que pesquisar. Como exemplo são as seguintes colocações: Contribuição do

esporte? Mas em que local? Pode ser nas aulas, treinos esportivos, políticas públicas ou projetos sociais?

Somente essa consideração já pode evidenciar o quanto não estava claro os caminhos da pesquisa. Porém, como o objetivo da pergunta de partida, é deixar a pesquisa clara e precisa, construindo assim, um fio condutor, essa primeira etapa acabou proporcionando um avanço para o segundo ato: a exploração.

A exploração é dividida em dois momentos as leituras e as entrevistas exploratórias. Assim, para Quivy e Champenhout (1992) após a construção do fio condutor é estabelecido uma dificuldade de como proceder para a problemática de investigação.

Desse modo, no momento das leituras o tema central foram os projetos sociais esportivos. A justificativa em pesquisar esse tema consiste ao fato da experiência profissional em projetos sociais como descrito na introdução dessa dissertação. Com essas leituras preliminares duas perspectivas na literatura são encontradas. Como resume e denomina Souza *et al.* (2010) os projetos sociais esportivos são apresentados como apologista e crítica.

Essa leitura inicial possibilitou um primeiro contato com o tema das políticas públicas de esporte, principalmente as voltadas para crianças e adolescentes. Assim, o Programa Segundo Tempo (PST) começa a aparecer nas leituras. Em algum momento identificado na literatura como projeto social em outros como políticas públicas. O fato significa que PST é escolhido como objeto concreto para a investigação. Isso levou ao segundo momento da fase de exploração: as entrevistas exploratórias.

Quivy e Champenhout (1992) destacam que as leituras e entrevistas exploratórias ajudam a construir a problemática de investigação. Portanto, as leituras ajudam a fazer o balanço sobre os conhecimentos da pergunta de partida. Já as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a levar em consideração e alargam ou retificam o campo de investigação.

Com isso, o campo de investigação começa a se delimitar sobre o PST. Assim, as necessidades das leituras sobre o PST se direcionaram aos documentos, decretos, leis e portarias buscando compreender o aspecto teórico de funcionamento do PST. Porém, na busca desses documentos no site do Ministério do Esporte, não foi encontrado material suficiente para as primeiras aproximações sobre a implementação do PST na cidade de Ponta Grossa.

Por conseguinte, na busca de abrir novas reflexões e precisar os horizontes de leitura, foi necessária uma visita ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa, buscando informações sobre o funcionamento do PST na cidade. Desse modo, aconteceu uma conversa informal⁵ com a responsável pela disciplina de Educação Física. Nesse momento, fui informado que o PST passava por mudanças no seu formato de organização e até o momento não existia documentos sobre a realidade de Ponta Grossa. Para Quivy e Campenhout (1992) as entrevistas exploratórias visam revelar novos aspectos para a reflexão e precisar os horizontes de leituras.

Nesse momento da pesquisa, chegou-se na primeira tentativa de problematização. E como exposto por Quivy e Campenhout (1992) descobrem-se algumas insuficiências que levam a necessidade de reformular a pergunta de partida. Assim, esse momento é descrito como retroação entre a exploração e a pergunta de partida. Visando, a elaboração da problemática a pergunta de partida foi reformulada para: Quais os significados de **Cidadania e Democracia Participativa** para os profissionais que atuam na cidade de Ponta Grossa-Paraná?

Essa mudança induz ao exercício de problematizar o estudo. Segundo Quivy e Campenhout (1992, p.91) a problemática é entendida como uma “[...] abordagem ou perspectiva teórica que decidimos adotar para tratar o problema posto pela pergunta de partida”. Essa operação é dividida em três etapas.

A primeira etapa da problemática trata-se de realizar um balanço das várias abordagens do problema. Assim, foi realizado o levantamento inicial dos diversos pontos de vista sobre a temática dos objetivos dos programas/projetos social e políticas públicas. Como isso, chegou-se no que Souza *et al.* (2010) resume como tendências predominantes na literatura sobre programas/projetos social: apologista e crítica.

Na segunda etapa busca-se definir a sua problemática. Assim, é necessário inscrever o trabalho em um quadro teórico descoberto nas leituras anteriores ou concebendo uma nova. Portanto, a problemática desse trabalho está centrada no entendimento do esporte como um meio que poderá minimizar e possibilitar o enfrentamento da situação de vulnerável de crianças e adolescentes. Por isso, é

⁵ A conversa informal aconteceu no NRE no dia. Esteve presente a responsável pela disciplina de Educação Física juntamente com a doutoranda do programa de pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas Adriana que também pesquisa o PST.

questionado o discurso que o simples acesso à prática esportiva garantirá uma democratização e uma formação cidadã para crianças e adolescentes.

Assim chegou-se a terceira etapa da problemática: explicitar a problemática. Portanto, Quivy e Campenhout (1992, p.103) define essa etapa como:

Explicitar a problemática é precisamente descrever o quadro teórico em que se inscreve o percurso pessoal do investigador; é precisar os conceitos fundamentais, as ligações que existem entre eles e, assim, desenhar a estrutura conceptual em que vão fundar as proposições que se elaborarão em resposta à pergunta de partida.

Depois de ter realizado o balanço entre as diferentes formas encontradas na literatura e definir o caminho do estudo em: como o esporte pode minimizar e possibilitar o enfrentamento da situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes.

Agora cabe explicitar as escolhas do quadro teórico e a construção do modelo de análise. Para alcançar os objetivos da pesquisa adotou-se um caráter exploratório, descritivo e interdisciplinar.

Para Triviños (1987), a pesquisa exploratória permite ao pesquisador aumentar o seu conhecimento sobre determinado problema. Dessa forma, contribui para uma aproximação do pesquisador com a realidade que se quer conhecer, auxiliando na formulação de hipóteses, busca de antecedentes, histórico, entre outros. Já a pesquisa descritiva segundo Gil (1987), têm como objetivo a descrição de características de determinado fenômeno.

Portanto, a articulação metodológica necessária para esse trabalho entre pesquisa exploratória e descritiva:

As pesquisas exploratórias e descritivas podem caminhar juntas. No estudo exploratório, são feitos os levantamentos bibliográficos, o levantamento de hipóteses, e os objetivos são traçados. O estudo descritivo levanta dados entre fenômenos referentes a grupos ou comunidades que se quer conhecer e, se articulados, eles podem ampliar as possibilidades de apreensão dos componentes teóricos e empíricos de determinado objeto de estudo (OLIVEIRA JUNIOR, SGARBIERO E BOURGUIGNON, 2012, p.208)

O olhar interdisciplinar, uma vez que investigar o PST conforme a problemática apresentada não seria possível somente por olhar disciplinar do conhecimento. Portanto, é preciso analisar sob um prisma de possibilidades e

interações entre as áreas do conhecimento, permitindo assim as interações entre disciplinas.

Conforme Japiassu (1975, p. 75) “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior do projeto específico de pesquisa”. As trocas interdisciplinares nesse estudo estão pautadas na discussão entre a relação não excludente da interdisciplinaridade e especialização, que Munhoz e Oliveira Junior (2009, p. 17), destacam que:

[...] reconhecer a relevante contribuição que a primeira traz à construção do conhecimento não implica desconsiderar a indiscutível importância de aprofundamento em aspectos particulares relacionados à especialização dos diversos enfoques.

Desse modo, como possibilidade de trocas e interação nesse trabalho apresentam-se as seguintes disciplinas: Ciência Política, Direito, Educação, Educação Física, História, Linguística, Serviço Social e Sociologia.

Portanto, os conceitos de cidadania e democracia são centrais para essa pesquisa ao entender a necessidade de implementação de políticas públicas que efetivem o direito de crianças e adolescentes ao esporte. Assim, no capítulo 2 – Fundamentos teóricos - é realizada a revisão da bibliografia dos conceitos de cidadania, democracia participativa e políticas públicas. A pesquisa bibliográfica é entendida para Severino (2007, p.122) como “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. A revisão possibilita os fundamentos teóricos que embasaram e nortearam os debates ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Para a continuidade da pesquisa dois blocos de dados foram organizados. O primeiro bloco consiste na exposição de dados documentais sobre o Programa Segundo tempo:

- a) Livros disponíveis no site do Centro de Memória do Esporte da UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/publicacoes/livros>;
- b) Informações encontradas no site do Ministério do Esporte: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo>;

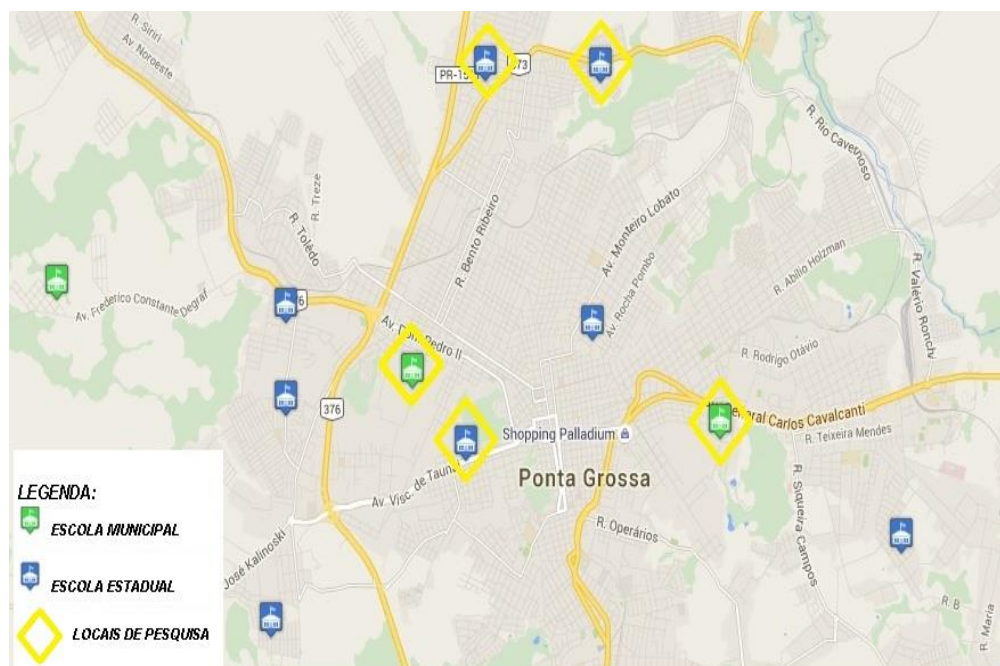
- c) Dados sobre o Programa Segundo Tempo disponíveis no portal da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social: <http://www.snelis-me.com.br/portal/pt-BR/>;
- d) Legislação referente ao Programa Segundo Tempo disponível no Diário Oficial da União.

Os dados foram organizados e apresentados nos capítulos três e quatro dessa dissertação. A forma de exposição do capítulo três está organizada juntamente com a apresentação do ciclo de políticas públicas. Com isso, buscou-se organizar um esquema de visualização e interpretação do ciclo do PST, devido a sua capacidade em auxiliar e pesquisar na organização de ideias sobre a política pública investigada. Para avaliação e análise do PST, recorre-se aos critérios e indicadores sugeridos por Boschetti (2009) para aprofundar os indicadores de avaliação do Programa Segundo Tempo na cidade de Ponta Grossa.

O segundo bloco de dados, consiste nos dados recolhidos por meio do questionário de pesquisa (anexo) aplicado entre Março e Abril de 2015 aos profissionais que trabalham com o Programa Segundo Tempo e suas variações (Segundo Tempo no Mais Educação, Esporte na Educação e Mais educação) em Ponta Grossa. Para determinar os locais de pesquisa e os participantes da pesquisa serão estabelecidos os seguintes critérios:

- a) Colégios e escolas participantes do Programa Segundo Tempo, durante os anos de 2010 a 2013 na cidade de Ponta Grossa.
- b) Dentro dos colégios estaduais participantes, identificar e selecionar os dois que foram contemplados ao maior tempo com o PST no mais educação.
- c) Dentro das escolas municipais participantes, identificar e selecionar as duas que foram contemplados a maior tempo com o PST no mais educação.
- d) Como amostra selecionou os profissionais que atuam/atuaram no Programa Segundo Tempo, no mínimo por um período de 6 meses.
- e) A equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Após a aplicação dos critérios de escolha chegou-se aos locais de pesquisa conforme exposto na figura 01.

FIGURA 01 – Locais de pesquisa⁶

Fonte: adaptado do site do Ministério do Esporte

Com isso, chegou-se a cinco escolas como locais de pesquisa. Os locais foram denominados seguindo a representação EE (escola estadual), EM (escola municipal) e SME (Secretaria Municipal de Educação: EE1, EE2, EE3, EM4, EM5 e SME6. Para possibilitar a entrada nas escolas municipais foi necessário protocolar um ofício para solicitação de realização de pesquisa na praça de atendimento da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (apêndice 1). A liberação para a visita dos locais de pesquisa aconteceu no dia 20/03/2015 por meio de resposta de ofício (apêndice 2). Os questionários foram respondidos pelos profissionais que atuavam nos programas. O quadro 01 descreve os números de questionários entregues e respondidos por escola.

⁶ Os mapas apresentados nesse trabalho foram adaptados e retirados do sistema de Geo localização dos núcleos do PST presentes no portal da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte.

QUADRO 1- Relação de questionários entregues e devolvidos

	EE1	EE2	EE3	EM4	EM5	SME6	TOTAL
Questionários entregues	6	6	6	6	0	6	30
Questionários respondidos	3	3	0	6	0	4	16
Porcentagem de devolução							53,33 %

Fonte: O autor

Na EM5 não foi possível realizar a entrega e coleta de dados questionários, pois a informação na localidade era que as atividades já não aconteciam mais naquele local e os profissionais já não estavam mais trabalhando no mesmo. Na EE2, foram entregues seis questionários e depois de diversas tentativas para recolher o material, não obteve-se sucesso na localidade. Com isso, o número total de questionários respondidos foram 16 de 30 entregues, ou seja, conseguiu-se alcançar a marca de 53, 33 % dos questionários respondidos para a organização e análise dos dados.

2.1 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO PROCEDIMENTO

A análise de conteúdo esteve presente desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os antigos escritos, como as tentativas de interpretar os livros sagrados. Entretanto, a análise de conteúdo apenas na década de 20 do século XX, foi sistematizada como método, devido aos estudos de Lesswell sobre a propaganda empregada na primeira guerra mundial, adquirindo dessa forma, o caráter de método de investigação (TRIVINOS,1987).

De acordo com Bardin (2011), a definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 40 do século XX, com Berelson, afirmando que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

Posteriormente, houve outras tentativas de aprimoramento, aprofundando o significado, regras e princípios do método. Em 1977, foi publicada uma obra notável sobre análise de conteúdo, na qual o método foi configurado em detalhes: Bardin, *L'analyse de contenu*, que serve de orientação até os dias atuais.

A análise de conteúdo passa a ser definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens, (BARDIN, 2011). De acordo com Trivinos (1987), essa definição de Bardin volta-se ao estudo das comunicações entre os indivíduos, enfatizando o conteúdo das mensagens e os aspectos quantitativos do método.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo de mensagens que deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação possui duas funções que podem ou não se dissociar quando colocadas em práticas. A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta. A segunda se refere à administração da prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma informação.

Godoy (1995), afirma que na sua origem a análise de conteúdo tem privilegiado as formas de comunicação oral e escrita, o que não deve excluir outros meios de comunicação. Qualquer comunicação que vincule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser traduzida pelas técnicas de análise de conteúdo.

Parte do pressuposto que por trás do discurso aparente, esconde-se outro sentido que tenta descobrir. A análise de conteúdo sofreu as influências da busca da cientificidade e da objetividade recorrendo a um enfoque quantitativo que lhe atribuía um alcance meramente descritivo. A análise das mensagens neste intuito se fazia pelo cálculo de frequências. Essa deficiência cedeu lugar à análise qualitativa dentro dessa técnica, possibilitando a interpretação dos dados, pela qual o pesquisador passou a compreender características, estruturas e/ou modelos que estão por trás das mensagens levadas em consideração. (GODOY, 1995).

Pode-se afirmar que a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicações diferentes, sendo que na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração. (BARDIN, 2011).

Bardin (2011, p.42) conceitua análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Bardin (2011) organiza a análise de conteúdo em três fases fundamentais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente, e finalmente na terceira etapa, o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos as três etapas assinaladas por Bardin, como sendo básicas no trabalho com a análise de conteúdo.

A pré-análise: a organização do material refere-se a todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim também como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como *corpus* da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve centrar a atenção.

A descrição analítica: nesta etapa o material reunido que constitui o *corpus* da pesquisa é bem aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias.

Interpretação referencial: é a fase de análise propriamente dita. As reflexões, a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelece relação com a realidade aprofundando as conexões das ideias, chegando se possível à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

De acordo com Trivinos (1987) deve ocorrer interação dos materiais, não devendo o pesquisador restringir sua análise ao conteúdo manifesto dos documentos. Deve-se ainda, tentar aprofundar a análise e desvendar o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam, ao contrário do conteúdo manifesto que é dinâmico, estrutural e histórico.

2.2.1 Organização da análise

A organização da análise de conteúdo para Bardin (2011) está dividida em diferentes fases, as quais estão organizadas em três polos cronológicos: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a organização propriamente dita. Assim Bardin (2011, p. 125) define a pré-análise como “[...] um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.”

Nessa etapa três fatores são fundamentais para a organização. Sendo eles, a escolha dos documentos, formulação de hipóteses e dos objetivos. Para Bardin (2011, p. 125):

Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se é estreitamente ligados uns aos outros: a escolha dos documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função da hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices.

Seguindo a sequência de Bardin (2011) surge a necessidade de um primeiro contato com os documentos, o qual é denominado de leitura flutuante. No caso desse estudo, a leitura flutuante iniciou-se com as Diretrizes do Programa Segundo Tempo (2011), após esse primeiro contato foi possível identificar os principais conceitos e objetivos do PST. Foi identificado que somente as diretrizes do PST (2011) não seriam material suficiente para a análise pretendida pelos objetivos da pesquisa. Pois, as diretrizes é uma forma sintética de apresentação do PST. Mas, por meio de sua leitura foi possível identificar outros documentos que fundamentam

a elaboração teórica e pedagógica do PST. São eles dois livros: Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática (2009); Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo (2008).

Posteriormente, a leitura flutuante dos outros documentos encontrados por meio da leitura das diretrizes do PST (2011), possibilitou a identificação dos documentos e textos a serem escolhidos.

Assim, para a construção do corpus que Bardin (2011, p.126) entende como “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, foi necessário recorrer ao uso de regras de seleção. Uma vez que os Livros do PST de 2008 e 2009 são divididos em textos com temas diversos e de diferentes autores. O livro de 2008 é composto por 18 textos. O livro de 2009 é composto por nove textos.

Portanto, foram usadas as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência de Bardin (2011). Com a regra de exaustividade, procurou-se não deixar de fora qualquer dos elementos que pudessem implicar em prejuízo da análise. Desse modo, incorporado no corpus, todos os textos dos livros do PST de 2008 e 2009, assim como as suas diretrizes 2011.

Outra regra na escolha foi a da representatividade, que para Bardin (2011, p.127) “[...] a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso preste. A amostragem diz-se rigorosa se a mostra for uma parte representativa do universo inicial”. A leitura flutuante mostrou ser mais que suficiente o uso das diretrizes do PST (2011) e os cinco textos, apresentados no quadro 02.

QUADRO 02: Textos para o corpus de análise

Livro: Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo (2008)	Livro: Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo (2009)
• Texto1: Programa Segundo Tempo – Introdução. • Texto 2: Gestão de projetos esportivos sociais	• Texto 3:Apresentação. • Texto 4:Fundamentos do Programa Segundo Tempo. • Texto 5: Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo

Fonte: o autor

A próxima regra observada na escolha dos documentos foi a da homogeneidade. Para Bardin (2011) a regra da homogeneidade deve estabelecer critérios precisos, objetivando que os documentos retidos sejam homogêneos. Neste aspecto, os textos selecionados e apresentados no quadro 01, correspondem e apresentam-se como textos adequados com os objetivos da pesquisa e por apresentarem os principais fundamentos do PST. Consequentemente, estão de acordo com a regra de pertinência, que Bardin (2011, p. 128) entende a necessidade dos “[...] documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”.

Após a escolha dos documentos, o próximo passo foi a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Desse modo, para Bardin (2011) os textos são manifestações de índices. O índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem.

Para esse trabalho foi adotado como índices as palavras e expressões vinculadas aos conceitos de cidadania e democracia.

2.2.2 Codificação e categorização

Seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a exploração do material juntamente com o tratamento dos dados consiste numa codificação e categorização desse material. A codificação é a transformação sistêmica dos dados brutos em unidades, por meio de recorte, agregação e enumeração, com o objetivo de chegar a uma descrição exata do conteúdo que esclareça sobre as características do texto. A unidade de registro é a unidade de significado a ser codificado, ou seja, o segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização. Como unidade pode-se utilizar a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento ou o documento, de acordo com o material a ser analisado e o objeto de análise.

Nesse trabalho foi utilizado como unidade de registro (UR) o tema. Para Franco (2005, p. 39) é considerado como a mais útil forma de unidade de registro em análise de conteúdo. Sendo entendido como:

O tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma

palavra e /ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.

Com base ainda em Bardin (2011, p.147), define-se categorização como sendo “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

As categorias reúnem um grupo de unidades de registro sob um título genérico, a partir dos conteúdos e sentidos das unidades definiram-se os títulos das categorias fazendo uma classificação analógica e progressiva das unidades.

Para explorar os dados, foi necessário então, elaborar um quadro de categorias a partir das questões problematizadoras. Portanto, nesse trabalho o critério de categorização foi o léxico. Pois, conforme Bardin (2011, p.147) é entendido como “classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos”. Assim, as categorias são: a) Expressões vinculadas à cidadania; b) Expressões vinculadas à democracia.

A partir desta categorização, foi possível eleger uma série de subcategorias (para cada categoria). A partir destas subcategorias os resultados serão discutidos e analisados.

3.FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem como proposta à discussão de conceitos oriundos da ciência política sobre políticas públicas. Visando auxiliar na compreensão do processo de criação e implementação de uma política pública. A discussão sobre políticas públicas é fundamental na necessidade em avaliar o processo de implementação do Programa Segundo Tempo, que visa efetivar o direito do esporte a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Assim, para compreensão do papel político do esporte e o papel educativo do Estado através da implementação de Políticas Públicas recorre-se as teorizações de Antonio Gramsci. Com isso, é fundamental recorrer ao conceito de Estado ampliado e o entendimento do Estado educador como uma modalidade necessária para a conquista da hegemonia. Dessa forma, os conceitos apresentados no capítulo, visam fornecer elementos para a análise do processo de implementação do Programa Segundo Tempo na cidade de Ponta Grossa.

3. 1 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A área de políticas públicas para Secchi (2014) consolidou-se nos últimos sessenta anos. Fato esse devido à construção de um *corpus* teórico próprio, instrumentos analíticos e um vocabulário voltado para a compreensão de fenômenos político-administrativa.

Segundo Frey (2000), nos Estados Unidos, essa vertente de pesquisa da ciência política começou a se constituir no início dos anos 50, sob o rótulo de *policy science*. Secchi (2014) destaca que o *policy sciences* nasce na tentativa de auxiliar o diagnóstico e no tratamento de problemas públicos.

O ano de 1951 é destacado como marco, devido à publicação de dois livros fundamentais⁷ para área de políticas públicas. Ainda que, durante a década de 1930 algumas contribuições teóricas para análise racional das políticas já começaram a surgir. Com base em Souza (2006), Harold D. Lasswell no seu livro *Politics: who gets what, when, how* de 1936, introduz a expressão *policy analysis*, na tentativa de

⁷ No prefácio do livro de Secchi (2014) destaca os dois livros. O livro de David B. Truman, *The governmental process* (1951) e o livro de Daniel Lerner e Harold D. Lasswell, *The policy sciences* (1951).

conciliar conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos. Desse modo, a disciplina de políticas públicas surge como subárea da Ciência Política, por meio, do pressuposto:

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. (SOUZA, 2006, p.22).

Essa trajetória da disciplina de políticas públicas abre o chamado terceiro caminho trilhado pela Ciência Política norte-americana. Assim, Souza (2006, p.22) apresenta os três caminhos de estudos:

O primeiro, seguindo a tradição de Madison, cético da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” governo. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações.

A área de conhecimento em políticas públicas e a disciplina acadêmica, que surge nos Estados Unidos com duas características centrais. A primeira buscava o rompimento com os estudos europeus nessa área. O ponto de divergência “[...] se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos” (SOUZA, 2006, p.22). Portanto, na Europa os estudos estavam baseados em teorias explicativas do Estado e da sua principal instituição o governo.

A segunda característica indica que os estudos nos Estados Unidos surgiram sem estabelecer relação com as bases teóricas sobre o papel do Estado, enfatizando os estudos sobre a ação do governo. Segundo Frey (2000) a falta de teorização é uma crítica direcionada ao *policy analysis*. Porém, essa falta de teorização é explicável, devido o interesse central da *policy analysis*, a qual é saber, a empiria e a prática política.

Uma das críticas a essa corrente pode ser vista em Boschetti (2009) no fato que as políticas públicas ou sociais têm um papel fundamental para a consolidação do estado democrático de direito. Com isso, é necessário para o estudo de uma

política pública além de técnicas e instrumentos, identificar a concepção de Estado e de política que determina o seu resultado.

No Brasil Arrecthe (2003) destaca que o crescimento pelo interesse dessa temática está relacionado às mudanças recentes da sociedade brasileira. Um dos fatores está relacionado ao intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais. Assim, como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais.

Igualmente, Souza (2006) destaca três fatores que contribuíram para a maior visibilidade da área de políticas públicas. O primeiro foi à adoção de políticas restritivas de gasto, especialmente, nos países em desenvolvimento. O segundo fator é a nova visão sobre o papel do governo na substituição das políticas keynesianas por políticas restritivas de gasto. Como isso, o ajuste fiscal implicou na adoção de orçamentos equilibrados, principalmente, nos países da América Latina. O terceiro fator é a não formação de coalizões políticas capazes de desenhar políticas públicas para impulsionar o desenvolvimento econômico e a inclusão social.

Mesmo, as políticas públicas compoem como uma subárea da Ciência Política. Os seus estudos não se limitam a somente essa disciplina, como coloca Souza (2003, p.15):

Várias áreas do conhecimento, e não só a ciência política, vêm realizando pesquisas sobre o que o governo faz, ou deixa de fazer. Portanto, a academia, juntamente com órgãos governamentais e centros de pesquisa, estes últimos com tradição mais antiga na área, têm ampliado sua presença nos estudos e pesquisas sobre políticas públicas. Vários departamentos de ciência política também têm contribuído para o crescimento e a legitimação da área com criação de cadeiras em políticas públicas.

Assim, Souza (2006, p.25) entende os estudos de políticas públicas e também política social como:

[...]campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos.

Desse modo, pensar o termo política no Brasil, não é uma tarefa simples. Como coloca Mezzadri e Silva (2014, p.16) o termo política “[...] possui uma terminologia abrangente, constituído pelas instituições (partidos políticos e órgãos governamentais), pelos agentes (políticos e gestores) e pelo desenvolvimento das ações (programa) [...]”. Desse modo, o termo política pode tornar-se confuso para definir o que realmente se fala.

Secchi (2014, p.1) acrescenta ao debate sobre o termo política a dificuldade de países de língua latina na distinção de alguns termos essenciais da Ciência política. Portanto, na língua portuguesa o “[...] termo ‘política’ pode assumir duas conotações principais, que as comunidades epistêmicas de países de língua inglesa conseguem diferenciar usando os termos *politics* e *policy* [...]”. Já em Frey (2000, p. 216) três dimensões são adotadas ao termo de uma forma sintética empregando os “[...] conceitos em inglês de ‘*polity*’ para denominar as instituições políticas, ‘*politics*’ para os processos políticos e, por fim, ‘*policy*’ para os conteúdos da política.

Após a primeira aproximação do termo política e a diferenciação com os termos em inglês por Secchi (2014) e Frey (2000) *polity*, *politics* e *policy*, podem ser categorias proveitosas na estruturação e delimitação de objetos de pesquisa. Assim, Frey (2000, p. 217) exemplifica as três dimensões adotadas pela ciência política sobre termo política:

- a dimensão institucional ‘*polity*’ se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo;
- no quadro da dimensão processual ‘*politics*’ tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição;
- a dimensão material ‘*policy*’ refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas.

Essa divisão e diferenciação teórica sobre as formas da política no entendimento de Frey (2000) pode auxiliar o analista de política pública na estruturação de projetos de pesquisa. Porém, não se pode cair no erro de entender cada dimensão de uma forma isolada e como variáveis independentes. Pois, na

realidade política essas dimensões são emaranhadas e se influenciam reciprocamente.

O termo política pública (*public policy*) está vinculado ao termo *policy*. Pois, como colocado por Secchi (2014, p.1) “[...] políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e também do processo de construção e atuação dessas decisões”. Portanto, continuando a linha de pensamento apresentada por Secchi (2014), ter uma definição de política pública não é uma coisa simples. Pois, não há consenso quanto à definição do que seja uma política pública.

Para entender a complexidade que envolve uma política pública constitui a distinção de três conceitos da *policy analysis*: *policy network*, *policy arena* e *policy cycle*. O primeiro conceito de *policy network*, segundo Frey (2000) é designado para as interações das diversas instituições e grupos da sociedade na gênese e implementação de uma política pública. Já a *policy arena* refere-se aos processos de consenso e conflito dentro das diversas áreas da política. E por fim, o *policy cycle*, o qual descreve as fases de uma política pública, desde o seu processo de definição dos beneficiários até a avaliação.

3.2 CICLO DE POLÍTICA PÚBLICA

Entender a política pública como descreve Secchi (2014, p.2) “[...] uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público[..]”, talvez seja um caminho para iniciar os estudos sobre políticas públicas. Portanto, uma forma para entender essa diretriz está no ciclo de políticas públicas (*policy cycle*).

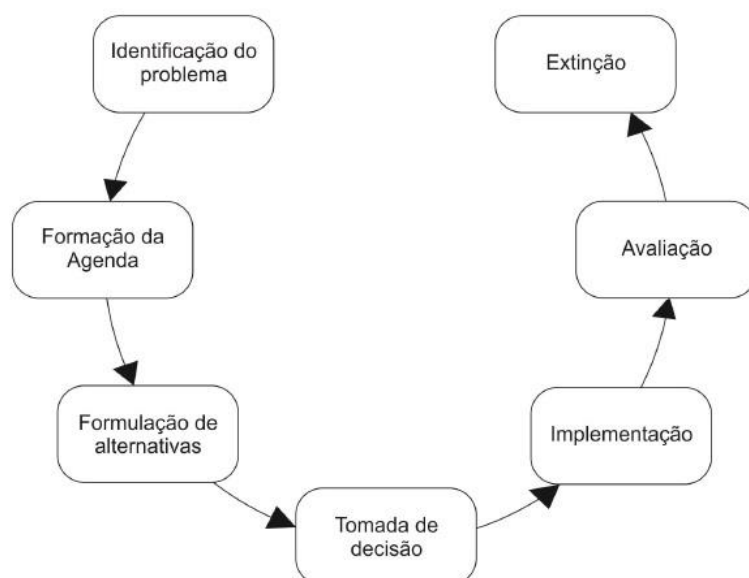
Umas das características da *policy analysis* é o pressuposto de concatenações de efeitos lineares. Mas, Frey (2000) adverte que tal afirmação não é sustentável na realidade empírica, pois, mostra a existência de inter-relações entre as três dimensões. Assim, as lutas políticas e as relações de poder deixaram suas distinções nos programas e projetos desenvolvidos e implementados. Portanto, as políticas públicas podem sofrer modificações no seu processo de elaboração e implementação.

Essa capacidade de mudança é umas das justificativas destacadas por Frey (2000) para a utilização do *policy cycle* ou ciclo de políticas públicas (CPP), devido

ao seu modelo heurístico para a análise da vida de uma política pública. Secchi (2014, p.43) ainda acrescenta ao debate, que o CPP “[...] raramente reflete a real dinâmica ou vida de uma política pública. As fases geralmente se apresentam misturadas, as sequencias se alteram”. Já Souza (2006, p. 29) entende o ciclo de políticas públicas como “[...] tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e assim constituindo um processo dinâmico e de aprendizado”. Portanto, o CCP, tem um grande proveito para auxiliar o pesquisador na organização de ideias sobre a política pública investigada.

Para Secchi (2014, p. 43) “[...] o ciclo de políticas públicas. É um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes”. Esse modelo está dividido de diferentes formas na literatura. Porém, Frey (2000) enfatiza que em comum são apresentados em fases de formulação, implementação e do controle dos impactos. Desse modo, do ponto de vista analítico é necessária uma subdivisão um pouco mais refinada. Pensando nisso, a figura 02, foi elaborada por meio da divisão do CCP de Secchi (2014):

FIGURA 02 – Ciclo de Políticas públicas



Fonte: Secchi (2012)

A utilização do ciclo de política pública é justificável na tentativa de avaliar o Programa Segundo Tempo (PST) em relação aos seus pilares conceituais e a sua possibilidade ao enfrentamento da vulnerabilidade social de crianças e adolescentes beneficiários dessa política pública esportiva. Com isso, o CCP auxiliará na organização de ideias para a compreensão do seu processo de formulação e posteriormente a implementação na cidade de Ponta Grossa – Paraná.

Ainda, seguindo a linha de pensamento que a política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, dois elementos são fundamentais para entendimento do primeiro momento do CCP, chamada de identificação do problema:

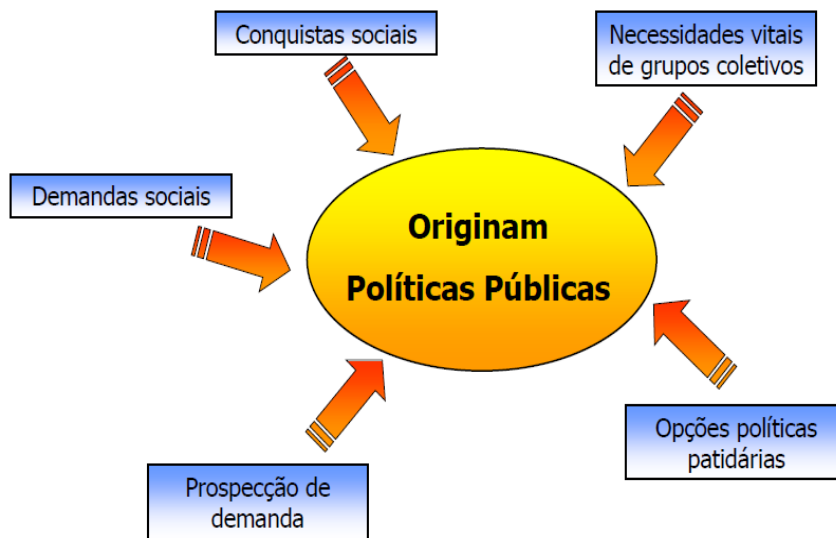
Intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.(SECCHI, 2014, p. 2).

Para a construção de política pública é necessário um problema que é entendido quando o status quo é considerado inadequado e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor. Assim, um problema público é compreendido como a diferença entre a situação atual e a situação ideal para a realidade pública (SECCHI, 2014). Um problema só pode ser considerado público, no momento que leva implicações para uma quantidade de pessoas.

Para o problema público converter-se em uma política pública é necessária a atuação dos *policymakers*⁸ para processo de elaboração de uma política pública. Porém, conforme destaca Galera (2003) a identificação de uma política pública advém da necessidade de sobrevivência de um grupo que luta pelos mesmos valores. Assim, a figura 03 ajuda a entender os objetivos de possíveis grupos que reivindicam os seus problemas convertendo em um problema público passivo de atuação dos *policymakers* na elaboração de políticas públicas.

⁸ “Policymakers (fazedores de política pública) atores que protagonizam a elaboração de uma política pública” (SECCHI, 2014, p.156).

FIGURA 03 - Origens das políticas públicas



Fonte: Galera (2003).

Neste sentido, o processo de decisão do surgimento de uma política pública envolve relações entre o Estado e vários segmentos sociais. Sendo assim a manifestação do nascimento de políticas públicas “[...] reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade”. (HÖFLING, 2001, p, 38).

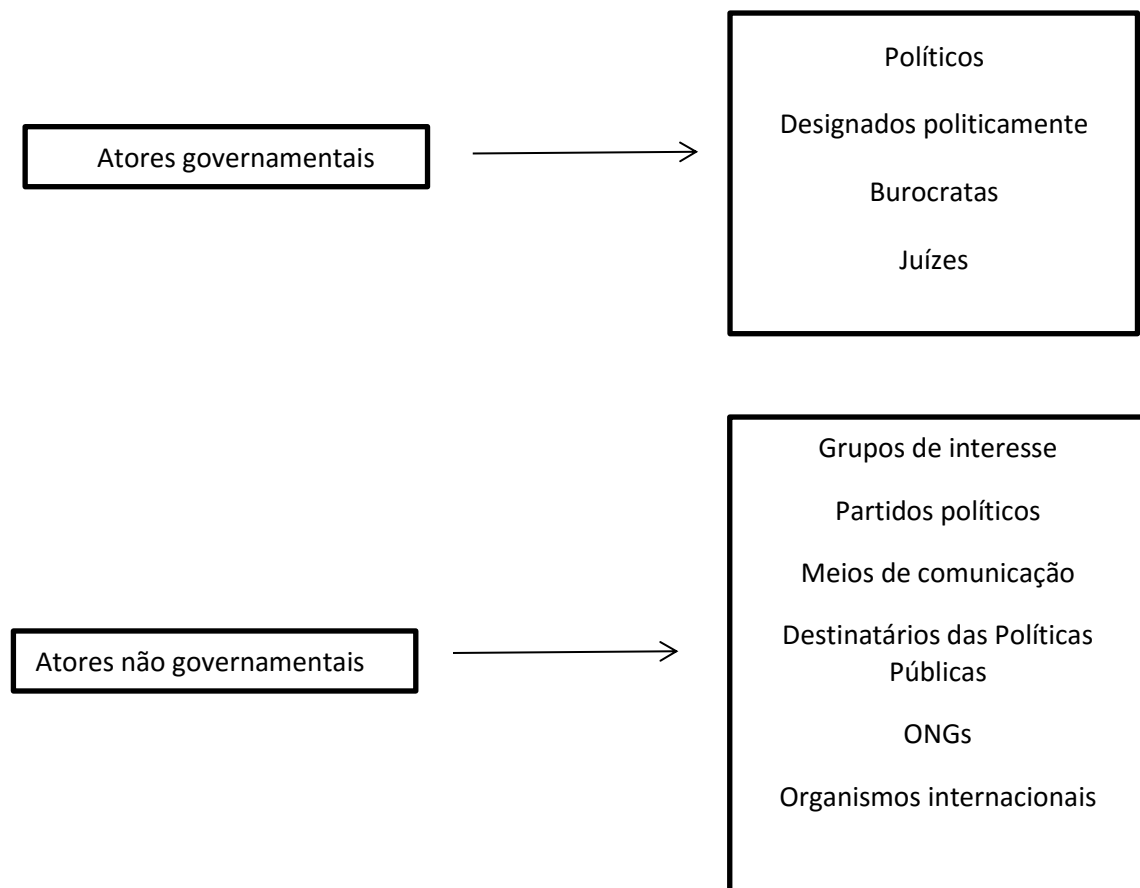
Durante o processo de surgimento de uma política pública é cercado de influências de diversos atores que desempenham um papel na arena política. Portanto, para Secchi (2014, p. 99), atores relevantes no processo de política pública são aqueles:

[...] que têm capacidade de influenciar, direta ou indiretamente, o conteúdo e os resultados da política pública. São atores que conseguem sensibilizar a opinião pública sobre problemas de relevância coletiva.

Os atores são diferenciados por suas atuações individuais e coletivas. Com base em Secchi (2014), os atores individuais agem intencionalmente em uma arena política. São exemplos: político, burocratas e magistrados. Os atores coletivos são

formados por grupos e organizações. A figura 04 busca uma melhor visualização dos possíveis atores.

FIGURA 04 – Categorias de atores



FONTE: adaptado de Secchi (2014)

O segundo momento do CCP é a formulação de agenda. Segundo Cobb e Elder (1983 apud Secchi, 2014), agenda é um conjunto de problemas públicos que são entendidos como relevantes. Existem dois tipos de agenda: agenda política é o conjunto de problemas que é vista com a necessidade de intervenção pública; agenda formal que se encontram os problemas que o poder público já decidiu enfrentar.

Secchi (2014) ainda acrescenta o que denominou de agenda da mídia a qual é composta pela lista de problemas que recebem atenção dos diversos meios de

comunicação. Assim, agenda da mídia devido ao seu poder sobre a opinião pública é comum o seu papel de dominante sobre a agenda pública e a formal.

Para um problema público entrar na pauta política ou ser excluído é fundamental passar por um processo de avaliação onde os custos, benefícios e sua relevância dentro da arena política para merecerem a intervenção pública (FREY, 2000).

O terceiro momento do CCP é a formulação de alternativas. Após a entrada do problema público na agenda, os esforços de construção e a possibilidade de soluções viáveis para o problema público, passa pelo estabelecimento de objetivos e estratégias. Secchi (2014, p. 48) destaca que o momento de “[...] formulação de alternativas de solução se desenvolve por meio de escrutínios formais ou informais das consequências do problema, e dos potenciais custos e benefícios de cada alternativa disponível”. Portanto, nesse momento são estabelecidos os objetivos, métodos, estratégias, ações e os resultados esperados da política pública.

O quarto momento do CCP é a tomada de decisão que representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções de enfrentamento de um problema público são explicitadas (SECCHI, 2014). Existem diferentes formas para entender a tomada de decisão. Porém, o modelo incremental proposto por Charles Lindblom é entendido como uma possível alternativa para desvendar a complexidade de uma política pública. Devido, às suas três características centrais:

O modelo incremental comporta três características principais: 1) problemas e soluções são definidos, revisados simultaneamente e em vários momentos da tomada de decisão; 2) as decisões presentes são consideradas dependentes das decisões tomadas no passado e os limites impostos por instituições formais e informais são barreiras à tomada de decisão livre por parte do policymaker. Segundo Lindblom (1959), a tomada de decisões é um processo de imitação ou adaptação de soluções já implementadas em outros momentos ou contextos; 3) as decisões são consideradas dependentes dos interesses dos atores envolvidos no processo de elaboração da política pública e, por isso, muitas vezes a solução escolhida não é a melhor opção, mas sim aquela que foi politicamente lapidada em um processo de construção de consensos e de ajuste mútuo de interesses (SECCHI, 2014, p.53).

Souza (2006) destaca que a contribuição do uso do modelo incremental é a possibilidade de verificar que uma política pública não parte do zero, mas sim, de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou mudanças substantivas nos programas públicos. Portanto, o incrementalismo

permite a visão de que decisões tomadas no passado influenciam decisões futuras e limitam a disposição dos governos de adotar novas políticas públicas ou de reverter à rota das políticas atuais.

O quinto momento do CCP é a implementação da política pública. Nesse momento em que administração pública executa as políticas públicas, assim, que são produzidos os resultados concretos da política pública. Frey (2000) destaca que durante esse momento, em muitos casos, os resultados reais de determinadas políticas públicas não correspondem aos impactos projetados na sua fase de formulação.

Segundo Sabatier (1986 apud Secchi, 2014) o processo de implementação de uma política pública pode ser de duas formas: modelo top-down (de cima para baixo) e modelo bottom-up (de baixo para cima).

O modelo top-down, segundo Secchi (2014) parte de uma visão funcionalista que entende as responsabilidades sobre a elaboração e deliberações relacionadas às políticas públicas como esforço administrativo da esfera política. Ao mesmo tempo, esta interpretação também é visualizada como uma estratégia da classe política, transferido os problemas encontrados durante o processo de implementação para os agentes que colocam a ação em prática.

Por outro lado, o modelo bottom-up é definido pela maior liberdade dos atores em auto-organizar e modificar a implementação da política pública. Para Secchi (2014, esse modelo possibilita uma maior participação dos agentes implementadores. Portanto, o formato da política pública adquiriu após a tomada de decisão não é definitivo. Pois, a política pública sofre alterações por aqueles que a executam e implementam no dia a dia. Assim, o pesquisador deve partir da observação empírica de como a política pública vem sendo aplicada a uma determinada realidade.

O sexto momento do CCP é a avaliação da política pública. Para Frey (2000), essa fase de avaliação destina-se a apreciar os programas já implementados, buscando, indagar sobre déficits de resultados esperados e as implicações para próximas ações e futuros programas. Segundo Secchi (2014, p. 63), a avaliação de políticas públicas corresponde:

[...] a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que gerou.

Para realizar uma avaliação de políticas públicas é fundamental a adoção de critérios e indicadores de avaliação. Esses parâmetros servem como base para escolhas ou julgamentos de determinada política pública. Eles fundamentam a avaliação com o objetivo de verificar se a política pública funcionou ou não (SECCHI, 2014).

Para avaliação e análise do PST, recorre-se aos critérios e indicadores sugeridos por Boschetti (2009). O modelo de Boschetti (2009, p.10) atribui indicadores empíricos que os avaliadores podem lançar mão para subsidiar suas análises. Assim, afirma que tal indicação “não esgota a variedade de possibilidades que pode ser explorada no processo de análise e avaliação de políticas sociais, de acordo com os objetivos e intenções da avaliação”. Contudo, o caminho seguido busca:

Sua adoção, contudo, se revela como caminho profícuo no sentido de: 1) buscar analisar a política em sua totalidade, a partir da incorporação analítica dos principais aspectos que a constituem; 2) revelar o caráter contraditório existente entre as determinações legais e a operacionalização da política social; em outros termos, verificar até que ponto os conceitos fundantes das normas legais são estruturadores da política social; 3) articular tanto os determinantes estruturais que conformam a política social quando as forças sociais e políticas que agem na sua formulação e execução.

Desse modo, a autora sinaliza aspectos que constituem elementos empíricos de análise. E dentro dos aspectos sinalizados por Boschetti (2009, p. 12) elege-se o item: Configuração e abrangência dos direitos e benefícios. Assim, esse aspecto de análise tem com objetivo:

O objetivo deste aspecto é delinear um quadro dos direitos e/ou benefícios previstos e/ou implementados pelas políticas e/ou programas sociais, de modo a chegar o mais próximo possível do estabelecimento de suas características essenciais. Para tal, deve explicitar elementos que possam explicar sua natureza, função, abrangência, critérios de acesso e permanência e formas de articulação com as demais políticas econômicas sociais.

Para melhor visualização, Boschetti (2009) desdobra o aspecto avaliativo em quatro indicadores: a) Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados; b) Abrangência; c) Critérios de acesso e permanência; d) Formas e

mecanismo de articulação com outras políticas. Desse modo, os indicadores estarão presentes ao longo do capítulo 4.

Por fim, o sétimo momento do CCP é a extinção da política pública. Frey (2000) coloca que a avaliação em casos que os objetivos foram alcançados, pode acontecer à suspensão ou fim do ciclo político. Mas também, a percepção e definição de um novo programa ou a sua modificação.

3.3 O PENSAMENTO DE GRAMSCI

O pensamento de Gramsci não correspondia ao pensamento hegemônico de sua época, nem mesmo entre os marxistas. No começo do século XX, predominava a concepção de que o socialismo chegaria pelas contradições do capitalismo, inevitavelmente. O socialismo chegaria pelo progresso das forças produtivas, que acabariam implodindo o sistema econômico, e os operários deveriam estar organizados para, ascender ao poder. Gramsci nunca aceitou essa interpretação como correta, não por ser dogmático em relação ao marxismo, mas porque se tratava de uma interpretação fundamentalmente em desacordo com a essência de uma filosofia da práxis libertadoras, contrastante com o que considerava a essência do marxismo, ou seja, a dialética, a filosofia da práxis, o homem inserido na história, participante da história, condutor da história (COUTINHO, 1999).

Para Carnoy (1994) a maior contribuição de Gramsci ao marxismo é que ele sistematizou a partir do que está implícito em Marx, uma ciência da ação política. Por isso, estudar Gramsci é fundamental para a compreensão e a elaboração de ação política. Se há um consenso entre os estudiosos de Gramsci, este consenso é o de que ele foi essencialmente antidogmático, então pode-se colocar, que seu antidogmatismo permitiu a compreensão com singularidade do pensamento de Karl Marx. E ainda, como relata Coutinho (1998), Gramsci acima de tudo pode ser considerado um escritor atual para o século XXI.

Para Simionatto (2008) as mudanças na sociedade entre o final do século XIX e o início do século XX, possibilitam Gramsci identificar o protagonismo das organizações de massa, de institutos de organização e representação coletiva, que pressionavam a esfera estatal para registrar suas demandas. Gramsci ainda constata que o desenvolvimento da sociedade capitalista moderna, acarretará, em

novas determinações na produção e a intensa complexificação das relações entre Estado e sociedade civil.

Desse modo, Gramsci compreende que na sociedade capitalista moderna, o Estado amplia-se, e que a concepção de Estado elaborada do marxismo clássico não mais respondia as transformações ocorridas no século XX. Assim, a discussão de Gramsci sobre o Estado compreende a existência de duas esferas distintas no interior das superestruturas, a sociedade civil que compreende o conjunto de organismos ditos “privados” e “sociedade política” ou Estado (SIMIONATTO, 1999). Portanto, Gramsci (1982, p.11) exemplifica as duas esferas no interior das superestruturas:

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”.

Tanto que Gramsci (2000, p.244) contribui para o debate acerca da ampliação do estado, entendendo:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômico, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado=sociedade política+sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).

Assim Gramsci, não busca enfatizar a separação entre Estado e sociedade civil, entre política e economia ou infraestrutura e superestrutura, nem compreende a sociedade civil como uma zona neutra. Desse modo, Semeraro (2001) afirma que:

Gramsci defende uma relação dialética de identidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política, duas esferas da ‘superestrutura distintas e relativamente autônomas, mas inseparáveis na prática (...) essas duas esferas estão intimamente unidas, uma vez que a articulação de consenso e coerção garante a supremacia dum grupo sobre toda a sociedade e a verdadeira estruturação do poder (p.74).

Tal elaboração do conceito de sociedade civil leva Simionatto (2010) a posicionar-se favorável as formulações de Gramsci porque permite pensar a sociedade civil como um espaço contraditório, de caráter radicalmente classista e espaço de construção de uma contra-hegemonia voltado à transformação social.

Duriguetto (2007) afirma que a sociedade civil é o domínio da ideologia, é a esfera em que se desenvolve a luta pela hegemonia. Com isso, outro conceito de Gramsci é fundamental para esse estudo: hegemonia. Segundo Schlesener (2007, p. 28) “[...] a noção de hegemonia articula-se à concepção gramsciana de Estado, que se propõe compreender as novas características da formação e reprodução das relações de poder”.

Para Carnoy (1994), em Gramsci, hegemonia têm dois significados fundamentais. O primeiro é o processo na sociedade civil, exercido pela classe dominante para o controle, através da sua liderança moral e intelectual. O segundo é a relação entre as classes, pois a hegemonia compreende as tentativas realizadas com sucesso da classe dominante em usar a sua liderança para impor sua visão de mundo, moldando os interesses e as necessidades dos grupos subordinados. Com isso, a hegemonia não é uma força coesiva, ela é contraditória e sujeita ao conflito de interesses entre ou intra classes na arena da sociedade civil.

Segundo Buci-Glucksmann (1980, p. 70) a hegemonia é expressa na sociedade por um conjunto de instituições:

O aparelho de hegemonia qualifica e precisa a hegemonia, entendida como hegemonia política e cultural das classes dominantes. Conjunto complexo de instituições, ideologias, práticas e agentes (entre os quais os ‘intelectuais’), o aparelho de hegemonia só encontra sua unificação através da análise da expansão de uma classe. Uma hegemonia não se unifica como aparelho a não ser referência à classe que se constitui em e através da mediação de múltiplos sub-sistemas: aparelho escolar (da escola à universidade), aparelho cultural (dos museus às bibliotecas), organização da informação, do meio ambiente, do urbanismo, sem esquecer o peso específico de aparelhos eventualmente herdados de um modo de produção anterior (tipo: a igreja e seus intelectuais).

A hegemonia pode criar a subalternidade de outros grupos sociais por meio da disseminação de ideias. Para Simionatto (1999, p. 43) “[...] não se pode perder de vista que a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais, que Gramsci denomina de aparelhos privados de hegemonia”. Assim, é ressaltado o papel de determinadas instituições com a “[...] finalidade de inculcar nas classes exploradas a

subordinação passiva, através de um complexo de ideologias formadas historicamente” (SIMIONATTO, 1999, p.43).

Portanto, o Estado procura criar, difundir e manter formas específicas de sociabilidade assumindo uma função claramente educativa. Assim, Neves e Sant’anna (2005, p.26), destacam que o “[...] Estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa”.

A escola como aparelho privado de hegemonia tem a capacidade de:

[...] exercer mais sistematicamente por meio de ações com função educativa positiva, que se desenvolvem primordialmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo para Gramsci, a escola o mais importante deles” (NEVES E SANT’ANNA, 2005, p.27).

Com isso, projeto educativo dominante tem por objetivo, então, “[...] criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 2000b, p. 23). Contudo, “[...] o Estado deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2000b, p. 28).

Sintetizando a função educativa da hegemonia e a sua relação com o Estado, é de suma importância a colocação de Simionatto (1999, p.49):

A hegemonia tem também uma função educativa e o Estado não só luta para conquistar o consenso, mas também educa esse consenso, ou seja, a hegemonia deve ser não só forma na qual se afirma a direção, o poder de uma classe, de um bloco social, mas deve ser também o terreno e o instrumento para realizar a superação da subalternidade, para atingir uma nova, mais alta unificação entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos.

É nesse quadro que o pensamento de Antônio Gramsci será parte fundamental do esforço de compreender o papel político do esporte na sociedade capitalista. Assim, Melo (2011, p.47), destaca que o ponto central para possibilitar a compreensão do papel político incorporado ao Esporte é o entendimento do Estado

educador. Com isso, é possível entender o Estado como “[...] modalidade necessária de atuação estatal na consecução da hegemonia dominante”.

Adentrando a teoria gramsciana, Portelli (1977, p.14), destaca que os principais aspectos do pensamento de Antonio Gramsci articulam-se no conceito-chave de bloco histórico. Assim, resumir o essencial da obra de Gramsci ao conceito de bloco histórico pode ser surpreendente, já que numa leitura atenta dos Cadernos, só é possível encontrar algumas alusões esquemáticas a esse conceito e “[...] na maioria das vezes, trata-se da afirmação sumária de unidade entre estrutura socioeconômica e a superestrutura política ideológica

O conceito de bloco histórico permite uma “[...] análise das forças que atuam na história de um determinado período e à definição da relação entre elas” (GRAMSCI, 2000, p.45). Simionato (1999, p.40), destaca a articulação entre hegemonia e bloco histórico, entendendo que “a concepção de hegemonia remete, ainda, ao esclarecimento das relações entre infraestrutura e superestrutura, à forma como as classes sociais se relacionam e exercem as suas funções no interior do bloco histórico”.

Segundo Schlesener (2007, p.27) Gramsci, por meio, do conceito de bloco histórico possibilita uma análise:

[...] das forças que atuam na história de um determinado período e à definição entre elas, isto é, Gramsci acentua que a relação entre o econômico-social e o ético-político assume características específicas em cada formação social, em determinado momento histórico, e procura mostrar esta organicidade em situações concretas (a Revolução Francesa, o Renascimento, o Ressurgimento, a ascensão do fascismo, etc.), na correlação de forças que se estabelece em cada situação histórica; a reciprocidade entre estas instâncias é explicitada no modo como as ideologias se radicam na estrutura da sociedade, organizando grupos sociais, formando o terreno onde tais grupos se movimentam, pensam, sentem, sonham, adquirem consciência de sua posição na sociedade e lutam para conservá-la ou transformá-la.

Aprofundando sobre o conceito de bloco histórico, Portelli (1977, p.15) destaca que deve - se considerar o conceito sob três aspectos. Primeiramente, o estudo da relação entre estrutura e superestrutura é um aspecto central para a noção de bloco histórico. Portanto, “[...] o ponto essencial das relações estruturas-superestruturas reside, na realidade, no estudo do vínculo que realiza sua unidade. Gramsci qualifica tal vínculo de orgânico”.

Portelli (1977, p.15), ainda destaca que esse vínculo orgânico corresponde a uma organização social concreta, se considerar um bloco histórico:

Uma estrutura social – as classes que dependem da relação com as forças produtivas – e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos sociais cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais.

O outro aspecto colocado por Portelli (1977), é que o bloco histórico deve ser considerado como ponto de partida de uma análise. Essa análise do modo de um sistema de valores culturais que impregna, penetra e socializa um sistema social. Sistema social esse dirigido por uma classe que confia a gestão aos intelectuais.

E por fim, o quadro de análise do bloco histórico que Gramsci estuda como se desagrega a hegemonia da classe dirigente, levantando um novo sistema hegemônico e um novo bloco histórico (PORTELLI, 1977).

Portanto, o conceito de bloco histórico é fundamental. Pois, possibilita a compreensão que:

É no interior do bloco histórico que se explicitam as relações de hegemonia, os mecanismos de dominação e direção exercidos por uma classe social sobre toda a sociedade em determinado momento histórico, bem como se esclarece a função dos intelectuais como organizadores da hegemonia (SCHLESENER, 2007, p.28).

Os conceitos de Gramsci, apresentados fundamentaram a discussão ao longo do trabalho. Por meio, do conceito de bloco histórico será possível evidenciar as relações de força na construção do entendimento do esporte como direito social. Assim, a articulação entre bloco histórico e hegemonia será central para possibilitar a análise da visão de mundo disseminada pelo esporte no contexto dos projetos sociais esportivos.

Em seguida, será apresentada a discussão sobre o conceito de democracia com foco em suas variantes contemporâneas como colocado por Held (1987).

3.4 DEMOCRACIA E SUAS VARIANTES CONTEMPORÂNEAS

O debate sobre democracia participativa, limita-se a exposição das concepções democracia participativa que surgiram ao longo da década de 60 do

século XX. Para, Brandão (1997, p. 114), essas concepções de democracia participativa são resultados do:

[...] ímpeto participacionista que desponta com o espraio da força militante dos novos movimentos sociais, um pouco como resultado de uma crítica liberalizante a certa concepção clássica de democracia no campo do marxismo, um pouco como consequência das insatisfações criadas pela percepção dos impasses pelo Estado liberal-democrático na 'sociedade de mercado possessivo' do século XX.

Duriguetto (2007, p.124) coloca que as concepções de democracia participativa “[...] defendem a necessidade de uma participação mais efetiva dos sujeitos sociais nas diferentes instâncias políticas de discussão dos assuntos públicos”.

Para Held (1987) e Brandão (1997) três autores são referências para a questão da democracia participativa: Pateman (1992), Macpherson (1978) e Poulantzas (1980).

A concepção de democracia participativa propõe uma possibilidade de maior participação do cidadão nas decisões governamentais, deste modo ele passa a atuar como sujeito no processo histórico. Nesse sentido, Duriguetto (2007, p.125), destaca que “[...] a prática da participação é visualizada como elemento para o desenvolvimento dos indivíduos e para a tomada de consciência dos seus interesses”.

Held (1987), destaca com base em Pateman (1992), que a democracia participativa engendra o desenvolvimento humano, aumento o senso de eficácia política, reduz as distâncias dos centros de poder, centra-se a sua preocupação com os problemas coletivos e contribui com a formação de um corpo de cidadãos ativos.

Pateman (1992, p. 46), ressalta a importância em desenvolver práticas de participação em nível local:

Em outras palavras, para que os indivíduos em um grande Estado sejam capazes de participar efetivamente do governo da 'grande sociedade', as qualidades necessárias subjacentes a essa participação devem ser fomentadas e desenvolvidas a nível local.

Duriguetto (2007) destaca que Macpherson (1978) não centra a sua discussão em como a democracia participativa deve atuar, mas sim os principais

obstáculos para atingi-la. Assim, a desigualdade social é um forte obstáculo para a participação das pessoas. Portanto, as desigualdades socioeconômicas, é um fato que inviabiliza a participação ativa da parcela da população por falta de recursos e oportunidades.

Portanto, acredita-se na afirmação de Held (1987, p. 233), como uma das grandes contribuições da participação:

Se as pessoas sabem que existem oportunidades para a participação efetiva no processo de tomada de decisões, elas provavelmente acreditarão que a participação vale a pena, provavelmente participarão ativamente e provavelmente, além disso, considerarão que as decisões coletivas deveriam ser obedecidas.

Contudo, é de mera importância não se perder de vista a contribuição de Macpherson (1978), sobre os obstáculos da participação. Com isso, é necessário oportunizar e criar condições de igualdades para que a verdadeira participação democrática possa existir.

Para Duriguetto (2007, p.125), os defensores da democracia participativa, acreditam que o processo de participação “[...] colocado em prática, despertaria nos indivíduos maiores graus de interesse e compromisso com os problemas coletivos e com os assuntos governamentais”. Assim, a participação é entendida “[...] como um elemento fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e para a tomada de consciência dos seus interesses”.

3.5 CIDADANIA

Pinsky (2013, p. 9) destaca que “Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e espaço”. Com isso, o significado de ser cidadão depende do contexto histórico vivido. Portanto, pode-se conviver com diferentes tipos de cidadania em um mesmo período histórico. Pois, ser cidadão no Brasil é diferente de ser cidadão nos Estados Unidos, na França ou no Japão.

Em notas gerais, ser cidadão significa:

Ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a

democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY, 2013, p.9).

Na definição de Pinsky (2013) pode-se perceber a cidadania composta por três dimensões de direitos: civis, políticos e sociais. Tal divisão remete-se ao pensamento do sociólogo inglês Thomas Humphrey Marshall.

Marshall (1967) desenvolveu a distinção entre as dimensões da cidadania, baseado no contexto Inglês. Primeiro vieram os direitos civis no século XVIII, posteriormente os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no século XX, em uma sequência cronológica e lógica. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam então não cidadãos.

Porém, Carvalho (2011), mostra que esse processo cronológico e lógico descrito por Marshall (1967) no caso brasileiro não pode ser identificado, pois sofre pelo menos duas diferenças importantes:

A primeira refere-se à maior ênfase à em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. Como havia lógica na sequência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania (CARVALHO, 2011, p.12).

No Brasil, primeiramente vieram os direitos sociais, posteriormente os direitos políticos e os direitos civis. Portanto, Carvalho (2011, p. 221), salienta que “[...] seria tolo achar que só há um caminho para a cidadania. Mas é razoável supor que caminhos diferentes afetem o produto final, afetam o tipo de cidadão, e, portanto, de democracia, que se gera”.

O processo de inversão colocado por Carvalho (2011) teve as suas consequências. Uma delas foi à excessiva valorização do Poder Executivo. Essa cultura é orientada mais para o papel do Estado na resolução de problemas. Em contrapartida acontece a desvalorização do Poder Legislativo. Assim, essas consequências da inversão resultam no favorecimento e fortalecimento do corporativismo.

Já Coutinho (2000) identifica a importância de Marshall (1967) em sua contribuição para a compreensão da dimensão histórica da cidadania. Ainda, que Marshall (1967) teve o mérito de indicar três determinações modernas da cidadania (civil, política e social). Porém, ressalta que a ordem cronológica de Marshall não se reproduziu do mesmo modo em grande número de países.

Para Covre (2005, p.10), cidadania está ligada com a necessidade da construção de práticas reivindicatórias:

Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor.

Covre (2005) ressalta a necessidade da compreensão que a cidadania não pode ser tratada somente com o intuito de receber direitos. Mas, também que as pessoas sejam elas próprias autoras na construção dos seus direitos.

Para discutir cidadania, Coutinho (2000, p. 50) coloca a necessidade de uma profunda articulação entre cidadania e democracia. Assim, cidadania é entendida:

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as suas potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

Portanto, cidadania é um processo histórico, que é resultado das conquistas em determinada época. Assim, Coutinho (2000, p.51) colabora para o entendimento do processo de conquista de cidadania:

A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando assim um processo histórico de longa duração.

Finalizando, cidadania é um processo de construção histórica. Variável no tempo e espaço. A grande ênfase para a conquista da cidadania está na capacidade dos indivíduos em construir práticas reivindicatórias por seus direitos.

Em seguida, será apresentada a pesquisa documental sobre o Programa Segundo Tempo e as condições ao longo da história, que possibilitaram a implementação e execução como política pública.

4.CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Para começar a situar o Programa Segundo Tempo é necessário primeiramente conceber e entender como uma política pública de esporte, instituída por meio da Portaria Interministerial Nº 3.497 de 24 de novembro de 2003. Tal ação é oriunda do firmamento de um protocolo de intenção entre o Ministério do Esporte e o Ministério da Educação, considerando os recursos orçamentários do Programa Esporte na Escola.

Portanto, para apresentar os objetivos, organização, público alvo do Programa Segundo Tempo, suas articulações com outros programas e seu processo de implementação.

Vale destacar, que o processo de implementação do PST começa no ano 2003, durante o primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2006). Contudo, apesar da continuidade do PST como política pública esportiva, até a atualidade, passou e continua sofrendo modificações na sua formatação e execução. Posteriormente será apresentado o percurso do PST na cidade de Ponta Grossa - Paraná.

Desse modo, adota-se como ponto de partida para o debate a base legal do PST, ou seja, decretos, portarias, normativas, diretrizes, capacitações de profissionais e livros didáticos relacionados ao programa. E as diretrizes para a construção do ciclo de política pública, que visa auxiliar na organização de ideias para a compreensão do seu processo de formulação. Assim, é possível estabelecer a contextualização do Programa Segundo Tempo, objetivando demonstrar as suas características essenciais e o seu processo histórico. Portanto, para contextualizar o Programa Segundo Tempo é necessário fazer um recuo temporal, buscando compreender o Esporte como Direito de todos e a responsabilidade do Estado na execução de políticas públicas. Com isso, será necessário restaurar os acontecimentos e atores no processo de construção da Constituição Federal de 1988 e o Programa Esporte na Escola (2001), antecessor do Programa Segundo Tempo.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO ESPORTE COMO DIREITO: POSSIBILIDADES PARA ENTENDER A ORIGEM DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE

A década de 80 do século XX é fundamental para iniciar os apontamentos que permitiram a institucionalização do Esporte como direito. Nesse período, os defensores do esporte articulavam suas demandas, como problemáticas para o setor esportivo em cinco pontos fundamentais. Pontos estes sintetizados na colocação de Tubino (1988), o qual entende a problemática do esporte nacional na década de 80: a) Legislação ultrapassada; b) Falta de recursos financeiros; c) insuficiência de recursos humanos, d) carência de estudos sobre a realidade brasileira, e) falta de um conceito de esporte.

O primeiro acontecimento relacionado às possibilidades de mudanças no Esporte brasileiro foi à criação da Comissão de Reformulação do Esporte (CRE), que foi estabelecida pelo Decreto n.º 91.452, de 19/07/1985. A competência quanto à sua composição foi direcionada para o Ministro da Educação Marco Maciel. A CRE foi composta por trinta membros, conforme Portaria n.º 598/85 do Ministério da Educação. O objetivo era “[...] de realizar estudos sobre o desporto nacional e apresentar propostas a ele relativas” (BRASIL, 1985, p.5). Assim, a comissão passou a atuar como mecanismo para novos rumos do esporte brasileiro, consolidando-se como ator fundamental e estratégico para o desenvolvimento das pretensões ideológicas do setor esportivo.

Porém, algumas contradições podem ser apontadas nesse processo de construção da Comissão: primeiramente, é questionada a sua própria formação, a qual não pode ser necessariamente entendida como representante da pluralidade do setor esportivo, sendo que a sua composição foi formada por ex-atletas e representantes governamentais, deixando de fora outros setores ligados ao esporte e à educação física (BUENO, 2008; VERONEZ, 2005). Outro aspecto determinante para consolidar a Comissão está na precária forma de organização da sociedade civil para colocar suas proposições ao grupo hegemônico.

Uma das explicações na literatura da educação física brasileira está no fato que grande parte da intelectualidade da área, direcionou os seus estudos para área escolar e teorias crítica do esporte⁹. Portanto, a educação física e o esporte

⁹ Segundo Vaz (2006) movimento teórico nas Ciências Sociais, nascido principalmente na Europa, mas presente também na América do Norte, tomou o esporte como tema de pesquisa, análise e

colocariam em evidência as funções sociais de suas práticas, questionando o seu conceito e sua identidade de origem esportiva, médica e militar. Nesse sentido, o esporte era interpretado pela academia brasileira, como meio usado até então pelo regime militar para fins de controle social, desviando assim a atenção da população dos problemas sociais (BRACHT, 2005).

Essa crítica foi incapaz de elaborar propostas alternativas na questão esportiva como meio de luta contra-hegemônica. Principalmente, ao fato como denomina Saviani (2008) da forte influência das teorias crítico-reprodutivistas, nos estudos em sociologia da educação e sua adesão à área da educação física brasileira, assim não tiveram a organização para duelarem com o grupo estabelecido na comissão.

Diante disso, pode-se colocar que durante esse momento histórico reforçou-se o pensamento da comissão e a sua composição ligada aos padrões e atores do esporte de rendimento e militar.

O fato da impossibilidade da revisão imediata do esporte brasileiro é uma composição de uma elite de intelectuais, consolidada no CRE, formaliza uma operação a nível superestrutural, justificando uma saída conservadora pela comissão, ao ponto que a comissão somente:

[...] refletiu os interesses esportivos de quem coordenou os trabalhos, não representando rupturas com o passado, pelo contrário, constitui-se como resultado do estabelecimento de um consenso entre amigos e novos interesses conservadores, diante do novo contexto de democratização do país (VERONEZ, 2005, p.264).

Assim, consolidado os interesses o relatório conclusivo da comissão concentrou as suas indicações em seis grandes grupos temáticos: I) reconceituação do esporte e sua natureza; II) redefinição de papéis dos diversos segmentos e setores da sociedade e do Estado em relação ao Esporte; III) mudanças jurídico-desportivo-institucionais; IV) carências de recursos humanos, físicos e financeiros; V) insuficiência de conhecimentos científicos aplicados ao esporte; VI) imprescindibilidade da modernização de meios e práticas do esporte.

reflexão, valendo-se de um aparato teórico da crítica da cultura e da economia política. Vários autores desse período e também da década seguinte ousaram fazer algo até certo ponto surpreendente: colocar em questão o esporte e suas possibilidades de aparecer como um elemento positivo do ponto de vista pedagógico e social.

Destaque em especial ao grupo I, no qual, é proposto o esporte como Direito de todos e demonstrado em três formas de manifestação: o esporte-educação, esporte-participação e o esporte-performance. E essas formas de manifestações deveriam ser reformuladas em: esporte federado, esporte universitário, esporte escolar, esporte classista, esporte militar, esporte não-formal ou de promoção social e o esporte profissional (BUENO, 2008).

Ainda, baseado em Bueno (2008, p. 170) coloca-se que as formulações das propostas no relatório da comissão pouco representaram uma ruptura com as concepções anteriores, pois:

[...] percebe-se que a tríade rendimento, participação e escola, vinda do Manifesto do Esporte de 1964, passando pelo Diagnóstico de 1971, reformulação da legislação em 1975, permaneceu sólida. O esporte não-formal ou de promoção social que poderia se apresentar como uma possibilidade de ruptura é apenas outro nome para os mesmos princípios do Esporte para Todos.

A comissão foi eficiente ao produzir o relatório e estabelecer a agenda de mudanças institucionais a serem implantadas posteriormente na sequência (BUENO, 2008). Portanto, a comissão buscava superação do padrão tutelar da ação estatal, de modo a conceder autonomia às organizações esportivas e, de outro lado, a consagração do princípio do esporte como um direito, principalmente pelo indicativo de contemplá-lo como matéria constitucional (TOLEDO e BEGA, 2010). Por fim, a comissão de reformulação do esporte e seu relatório conclusivo marcam o processo da constituinte e o artigo 217 que trata da questão esportiva, evidenciando as suas conclusões presentes no texto da lei.

O texto final foi encaminhado para a Comissão de Redação Final, ficando a parte esportiva direcionada no artigo 217¹⁰ (BRASIL, 1988). Na verdade, tais

¹⁰Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados:

I. a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II. a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III. o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;

IV. a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

§ 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

§ 2º A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 3º O poder público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

propostas não se diferenciavam do que já foi colocado pelo setor esportivo em outros momentos históricos. Apesar, do discurso, a favor dos recursos de forma prioritária para o esporte educacional, esse discurso ainda não pode ser entendido como uma ruptura, pois ainda o inciso II é marcado pela continuidade com o esporte de rendimento.

Como possibilidade de avanço, por meio da constitucionalização e o estabelecimento do esporte como Direito e dever do Estado, pode-se considerar que o artigo 217 possibilitou a “vitória” dos setores ligados a Comissão que reivindicavam a democratização das práticas esportivas.

O estado tem o papel importante para a arquitetura desse bloco no poder. A sua contribuição foi à formação da Comissão de reformulação do esporte brasileiro, sendo um organizador dos estudos do esporte brasileiro e a consolidação dos interesses do setor esportivo dentro do Estado.

Devido esse reordenamento é consolidado o Bloco no Poder e triunfa os seus interesses na Carta Magna. Principalmente, no que diz a respeito ao financiamento do Estado.

Outro ponto que demonstra a consolidação do bloco no poder é o entendimento do que seria esse esporte como direito. Em uma primeira análise, o esporte é dissonante das outras manifestações que ganharam importância no texto da Constituição. Assim, no período não há um movimento popular que reivindique o esporte com um direito. Os esforços estavam nas questões de saúde, moradia, educação entre outros. Ou seja, a reflexão que o entendimento do esporte como direito surge das mesmas manifestações e movimentos sociais da década de 80, não pode ser válida.

Portanto, é necessário o questionamento na atualidade nas questões do direito ao esporte, como justificativa para o seu uso em políticas públicas. Portanto, não foi um ponto de lutas dos movimentos oriundos dessas classes, mas sim, uma articulação do bloco no poder e os seus interesses corporativistas.

Voltando a colocação de Carvalho (2011), entendendo o corporativismo com um dos fatores do processo de inversão da cidadania. A marca do corporativismo do setor esportivo de alto rendimento está presente no processo da criação do artigo 217, fazendo que seus interesses fossem contemplados em detrimentos da pluralidade da área da educação física e esportes.

Primeiramente, procurou-se mostrar o processo de implantação do esporte no texto da elite. Esse processo ficou marcado pela hegemonia do esporte de rendimento. Fato esse, colaborado pela falta de organização de propostas contra-hegemônicas da academia brasileira de educação física que se centrou na crítica no esporte como fonte de dominação e reprodução ideológica. Isso direcionou os seus estudos para o âmbito escolar e o seu caráter ideológico e reprodutor das relações sociais hegemônicas.

Esses posicionamentos contribuíram para um imaginário social na área de educação física e esportes. No primeiro momento, defendeu-se a exclusão do esporte em ambiente escolar. Posteriormente, compreendeu-se que mesmo o esporte com todo o seu caráter ideológico e reprodução da sociedade capitalista, poderia torna-se um componente de transformação social. Para isso, era necessário modificar a sua forma de ensinar, afastando-se do esporte de rendimento na escola. Destaca-se a produção teórica das correntes denominadas progressistas na educação física e esportes, Soares et. al.(1992), Freire (1992) e Kunz (1991;1994), essa tendências marcaram fortemente os debates teóricos e práticos na década de 90 do século XX e o começo do século XXI, na tentativa de desenvolver um novo paradigma de intervenção.

Por outro lado, mesmo o grupo contra-hegemônico fortalecendo as suas teorizações e divulgação das mesmas, esse fato marca o momento pós-constituição 1988, ou seja, o seu potencial organizativo e de divulgação do conhecimento. Desse modo é possível refletir diretamente ou indiretamente na área de conhecimento de educação física e esporte, depois que o grupo denominado conversador já tinha estabelecido o texto constitucional.

Essa influência dos representantes do esporte de rendimento é marcada diretamente, no que diz Carvalho (2011, p. 222) de processo de inversão da cidadania, e sendo uma das suas consequências “[...] a inversão favoreceu também uma visão corporativista dos interesses coletivos”, sendo determinante a visão corporativista do setor esportivo na construção da lei.

Não se pode negar, que mesmo buscando demonstrar que durante a criação e composição da Comissão de Reformulação do Esporte e a sua influência na constituinte, o setor esportivo de rendimento contribuiu também para o entendimento do esporte como direito social. Devido a sua reconceituação e desdobramento em

esporte escolar, esporte de rendimento e esporte de lazer, destinando como prioridade da ação do Estado, o esporte escolar.

Devido esse desdobramento em esporte escolar entendido como direito social ligado à educação. Pois, o esporte não está contemplado no rol de direitos sociais estabelecidos no art.6º da Constituição Federal. O esporte está incluído como parte integrante do Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto. Assim, o esporte estava relacionado à esfera dos direitos sociais via aproximação com o direito social à educação (TOLEDO e BEGA, 2010).

No entanto busquei demonstrar que existem dois padrões de pensamento esportivo no Brasil, um ligado ao esporte de rendimento e o outro que busca linhagens progressistas na tentativa de ruptura com o modelo de rendimento. O fato, é que a perspectiva conservadora do esporte na escola, busca um atrelamento ao modelo de rendimento atlético. Sendo a escola a base para futuros atleta e para o sucesso do esporte de rendimento no cenário internacional. Esse modelo é excludente, pois beneficia os talentosos em detrimentos aos outros. Tornando-se o esporte na escola uma modelo de reprodução de treinamentos de alto desempenho.

A segunda perspectiva está relacionada às possibilidades de rupturas com o esporte, possibilitando, novas formas de práticas pedagógicas em ambiente escolar. Essa corrente entende que para o esporte ser trabalhado na escola, ele deve contemplar em suas vivências para todos os alunos indiferentemente das suas habilidades e talento. E para que o esporte seja um direito, ele não pode privilegiar uns e detrimento dos outros. Fato que não acontece quanto à prioridade, é o rendimento.

Busca-se com essa divisão uma tentativa de visualizar o pensamento esportivo e criar mecanismo para o melhor entendimento das ações esportivas no ambiente escolar. Desse modo, a história contada por meio do entendimento do Esporte como Direito, a partir da Constituição Federal de 1988, possibilitou apontar em seus antecedentes, isso mostrou a constituições de blocos de pensamento antagônicos. Essa diferença reflete em toda a política de orientação curricular e na implementação de políticas públicas esportivas.

4.2 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES PARA ANALISAR A VIDA DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Passados 13 anos da promulgação da CF/88, no ano de 2001 identifica-se uma tentativa embrionária de ação esportiva a nível federal, no que diz respeito ao esporte inserido em âmbito escolar. Durante o final da gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), surge o Programa Esporte na Escola. Esse é proveniente, como aponta Bracht e Almeida (2003, p.92), do fracasso brasileiro nas olimpíadas de Sydney 2000¹¹:

Patente, em nosso entendimento, foi o desencadeamento de um movimento “pró” educação física após esses jogos, reivindicando um pretense retorno da obrigatoriedade da educação física no interior das escolas brasileiras. O poder público, mostrando-se sensível aos “anseios populares”, sente-se ainda responsável por ações políticas ligadas ao setor esportivo. Esse foi um motivo assaz útil para que dois segmentos de nossa sociedade se manifestassem e pleiteassem alguma responsabilidade nesse processo: trata-se dos interesses do sistema esportivo e dos interesses corporativos da educação física, estes últimos representados pelo Conselho Federal de Educação Física (Confed). Os resultados foram, por um lado, a criação do Programa Esporte na Escola e, por outro, o processo de revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fruto, talvez, do próprio Programa.

O Programa Esporte na Escola é lançado oficialmente no dia 21 de junho de 2001, como o seguinte objetivo:

Democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte como instrumento educacional, visando o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens, como meio de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2006, p.22).

Athayde (2009, p.42) ao analisar o Esporte na Escola, destaca que o mesmo tendo sido criado em 21 de junho de 2001, seu primeiro ano de execução foi o ano de 2002, e ainda assim o Esporte na Escola:

[...] pretendia atender ao final de 2002 cerca de 7,5% dos 36 milhões de alunos da rede de ensino fundamental pública. Todavia, estima-se que o

¹¹Momento conhecido como o fiasco brasileiro. Por ser a primeira vez, desde os jogos de Montreal 1976, que o Brasil não conquistou medalha de ouro. Porém, os atletas brasileiros obtiveram a segunda melhor campanha em número de medalhas 12, ficando atrás de Atlanta 1996 com 15 medalhas. Na classificação final de Sydney o Brasil ficou em 52º colocado. A edição contou com 199 países participantes e atletas independentes do Timor Leste. Ao final somente 80 nações conquistaram medalhas.

número atendido em 2002 tenha sido em torno de 58% da meta estipulada, o que corresponderia a aproximadamente 1.500.000 de alunos.

No que diz a respeito ao plano conceitual do Esporte na Escola, Athayde (2009, p. 42), utilizando de informações do Plano Plurianual de 2000-2003, aponta que mesmo em decadência no mundo a concepção que norteia o Esporte na Escola, é a necessidade de vinculação do esporte praticado em âmbito escolar ao modelo esportivo de rendimento:

O esporte praticado na escola ainda é a base de iniciação esportiva na maior parte dos países que se destacam neste setor. Para se tentar descobrir possíveis futuros talentos esportivos.

Conforme Athayde (2009), na citação acima, critica-se o intuito de vincular o esporte praticado no ambiente escolar às necessidades e demandas do modelo esportivo de alto rendimento. Nesse modelo, busca-se por meio da escola, o alcance de melhores resultados esportivos nas competições nacionais e internacionais, bem como fazer do espaço escolar ser um celeiro de futuros atletas. Essa informação vai ao encontro à colocação de Bracht e Almeida (2003; 2013), afirmando que o Esporte na Escola buscou a valorização das práticas esportivas no interior da escola com a função da descoberta do talento esportivo, assim constituindo-se numa contribuição singular para o futuro do esporte de rendimento no país.

Segundo Pires (2003, apud RIBEIRO, 2012) o Programa Esporte na Escola, consistia na democratização ao acesso à prática esportiva e meio de formação da cidadania. Ainda objetivava a desvinculação do Programa e Educação Física Escolar, e colocava a obrigatoriedade do professor de educação física da escola na participação do programa.

Ao analisar os objetivos do Programa Esporte na Escola e o seu sucessor o Programa Segundo Tempo (PST), Ribeiro (2012, p.53) apresenta pontos de convergência na sua forma de estruturação e procedimentos de intervenção:

Noto que os objetivos do Programa Segundo Tempo (PST) e os do Programa Esporte na Escola, são similares, e sua estrutura de intervenção, apesar de pequenas mudanças ainda possuem pontos em comum como: a ligação com entidades escolares; o profissional de Educação Física para estruturação do trabalho; os objetivos de aumentar os tempos de crianças e jovens em idade escolar; o formato de trabalho em núcleos de esporte; a presença de lanche nos núcleos.

Contudo, o programa governamental reedita um discurso muito presente na Educação Física brasileira, ou seja, a retomada do pensamento da pirâmide esportiva e os interesse do esporte rendimento, inseridos no ambiente escolar, conforme aponta Bracht e Almeida (2003). Por outro lado, pode-se interpretar o Programa Esporte na Escola como a expressão final das ações que começaram com a Comissão de Reformulação do Esporte, visando à garantia do esporte como um direito de cada um e um dever do Estado.

Com a chegada de partidos políticos com aspirações progressistas aos governos de estados e municípios brasileiros motivou setores da educação física e esporte sobre as possibilidades de políticas públicas nas áreas de esporte e lazer, especialmente nas administrações municipais e estaduais do Partido dos Trabalhadores (PT) (COLOMBO et al, 2012).

No dia 1º de janeiro de 2003, dia da posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Medida Provisória nº 103, estabeleceu a criação do Ministério do Esporte (ME), fato inédito até esse momento histórico no Brasil, pois até então o esporte sempre ficou lotado com a condição de Secretaria Nacional, vinculado principalmente ao Ministério da Educação (MEC).

A responsabilidade da pauta do ME ficou a cargo do então Deputado Federal pelo Distrito Federal, Agnelo dos Santos Queiroz Filho, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB). O Decreto nº 4.668, de 9 de abril de 2003, estabeleceu a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério do Esporte: a) órgãos de assistência direta e imediata ao Ministro de Estado; b) órgãos específicos singulares; e c) órgão colegiado: Conselho Nacional do Esporte (CNE).

Os órgãos específicos singulares são os responsáveis por coordenar, formular e programar as políticas do Ministério do Esporte, e no decreto nº 4.668/2003, apresenta a seguinte divisão e subdivisões departamentais:

I-Secretaria Nacional de Esporte Educacional: a) Departamento de Esporte Escolar e Identidade Cultural; e b) Departamento de Esporte Universitário; II-Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer: a) Departamento de Esporte Universitário; e b) Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte; III-Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento: a) Departamento de Esporte de Base e de Alto Rendimento; e b) Departamento de Excelência Esportiva e Promoção de Eventos.(BRASIL, 2003, p. 2).

Esta é a primeira estruturação do ME. Porém, como o objeto de estudo é o Programa Segundo Tempo, a partir deste momento foca-se a análise na Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED), responsável pelo PST. A SNEED tem como competência, conforme o decreto 4.668/2003:

I -fazer proposições sobre assuntos da sua área para compor o Plano Nacional de Esporte; II -implantar as decisões relativas ao Plano Nacional de Esporte e aos programas de desenvolvimento do esporte educacional; III -realizar estudos, planejar, coordenar e supervisionar: a) o desenvolvimento do esporte educacional; e b) a execução das ações de promoção de eventos; IV -zelar pelo cumprimento da legislação esportiva, relativa à sua área de atuação; V prestar cooperação técnica e assistência financeira supletiva a outros órgãos da Administração Pública Federal, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às entidades não-governamentais sem fins lucrativos, em empreendimentos ligados ao esporte educacional; VI -manter intercâmbio com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e governos estrangeiros, em prol do desenvolvimento do esporte educacional; VII -articular-se com os demais segmentos da Administração Pública federal, tendo em vista a execução de ações integradas na área do esporte educacional; VIII -prestar apoio técnico e administrativo ao CNE; e IX -coordenar, formular e implementar políticas relativas aos esportes educacionais, desenvolvendo gestões de planejamento, avaliação e controle de programas, projetos e ações.(BRASIL, 2003, p. 3).

Recuperando o pensamento de Secchi (2014) que entende a política pública como uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público e por meio do ciclo de política como ferramenta para a criação de um esquema de visualização e interpretação de determina política pública. Pode-se pensar no caso do Programa Segundo tempo, no que Secchi (2014, p.43) afirma “[...] o ciclo de políticas públicas raramente reflete a real dinâmica ou vida de uma política pública. As fases geralmente se apresentam misturadas, as sequências se alteram.”

Pensando na possibilidade de descrever o problema, agenda e a formulação de alternativas como misturadas no ciclo de política pública. Primeiramente, foi estabelecida a agenda do setor esportivo com a necessidade de institucionalizar o esporte como direito. Esse momento teve forte influência do corporativismo esportivo entusiasmando os rumos tomados na Constituinte de 1987.

Após, esse primeiro momento pode-se pensar que devido às consequências dos resultados dos jogos olímpicos de Sydney 2000 é o problema para justificar a necessidade da implementação de políticas públicas para o esporte, visando, a melhora dos resultados atlética e a expansão da prática esportiva difundidas em ambiente escolar, liderada por atores do grupo de interesse do sistema esportivo e

dos interesses corporativos da educação física, estes últimos representados pelo Conselho Federal de Educação Física (Confef), conforme Bracht e Almeida (2003).

Assim, é encontrada uma lacuna temporal entre o marco legal do esporte como direito (agenda) para um problema público que precisasse da intervenção do Estado. Com isso, o Programa Esporte na Escola surge no ano de 2001 como uma alternativa para enfrentamento a esse problema.

Posteriormente, o Programa Segundo Tempo substituiu o Esporte na Escola, mas, acredita-se que não a uma ruptura entre os programas, pois como colocado por Ribeiro (2012) não havia mudanças significativas no formato conceitual e de execução.

Portanto, para visualizar o ciclo de políticas públicas do Programa Segundo Tempo, deve-se recuperar o processo de criação do artigo 217 da CF/88 e o Esporte na Escola. Assim, pode-se dizer que as etapas de formação de agenda, identificação do problema e formulação de alternativas estão ligadas a esse evento.

Nesse momento, recorre-se ao referencial de avaliação de políticas, programas e projetos sociais de Boschetti (2009) para descrever o Programa Segundo Tempo. Assim, por meio do aspecto de avaliação de Boschetti (2009): *“configuração e abrangência dos direitos e benefícios”*, será feito o exercício de aproximação dos pressupostos teóricos da autora com os dados da pesquisa documental do Programa Segundo Tempo.

4.2.1 Avaliação do Programa Segundo Tempo

O PST é estabelecido na Portaria Interministerial (PI) nº 3.497 de 24 de novembro de 2003, com objetivo de selar um protocolo de intenções entre o Ministério do Esporte e o Ministério da Educação, visando à execução de programas relacionados ao esporte no ensino fundamental. Contudo, a criação do PST por meio de parcerias entre os Ministérios reflete conforme Athayde (2009, p.27):

[...] a expectativa do Governo Federal de realizar ações articuladas entre seus ministérios. Além disso, buscava atender à concepção inicial do programa, que contemplava a criação de estruturas nas escolas públicas para desenvolvimento das atividades esportivas, a permanência em tempo integral dos estudantes na escola e a utilização do esporte como instrumento para a inclusão social.

Adentrando nos aspectos filosóficos e pedagógicos do PST, volta-se ao primeiro indicador do aspecto configuração e abrangência dos direitos e benefícios, de Boschetti (2009, p. 11):

Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados: delinear a natureza da política e/ou programa significa conhecer e explicitar suas propriedades e qualidades intrínsecas, de modo a mostrar a tendência evolutiva, bem como sua possibilidade de responder à determinada situação social e contribuir para reduzir desigualdades sociais.

Assim, procura-se conhecer e explicitar as propriedades do Programa Segundo Tempo. Desse modo, é necessário destacar o motivo da sua criação, conforme a Portaria Interministerial entre Ministério da Educação e Ministério do Esporte, enquanto política pública esportiva. Portanto, é apresentado na Portaria interministerial 3.497/2003, que o PST nasce/surge da necessidade do Estado em fomentar práticas esportivas, baseado na concepção da Constituição de Federal de 1988, em que o esporte é direito de cada um e dever do Estado. De tal modo, por meio da parceria em ME-MEC, resolvem “Art. 1º Instituir o Projeto Segundo Tempo, iniciativa governamental de fomento a prática esportiva, de natureza sócio-educacional, em benefício de estudantes de estabelecimentos de ensino público do Brasil” (BRASIL, 2003, p.19).

Outro aspecto que marca a legislação do PST é a Portaria Nº32 de 17 de março de 2005 do Ministério do Esporte, que conforme artigo 1º estabelece normas e diretrizes, com a finalidade de regulamentar a implementação do PST. Desse modo, ficam fixados os objetivos do PST:

Art. 2º O “Programa Segundo Tempo” tem por objetivo: I) Propiciar contato com a prática esportiva; II) Desenvolver capacidades e habilidades motoras; III) Qualificar os recursos humanos profissionais envolvidos IV)Contribuir para a diminuição da exposição a situações de risco social; V) Implementar indicadores de acompanhamento e avaliação do esporte educacional no País (BRASIL, 2005, p.57)

O que se pode observar é uma lacuna de praticamente um ano e quatro meses entre o processo de criação do PST e a instituição dos seus objetivos pela Portaria 32/2005. É somente no ano de 2005 que o PST estabelece os seus objetivos. No ano da sua criação 2003, no texto da Portaria Interministerial 3.497/2003 são apresentadas algumas indicações de modo de execução das

atividades físicas e esportivas no PST, o que pode ser evidenciado no artigo quarto (BRASIL, 2003, p.19):

Art. 4º As atividades físicas e corporais desenvolvidas no Projeto Segundo Tempo deverão evitar a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, contribuindo para inclusão social, desenvolvimento integral do indivíduo e prática da iniciação esportiva.

Portanto, existe uma mudança conceitual que no primeiro momento, restringia a breves indicações do modo de execução da prática pedagógica no PST para objetivos definidos, conforme o documento de 2005.

Ainda, traçando as mudanças do objetivo do PST durante os anos de sua implementação e execução no território brasileiro, chega-se as suas diretrizes do ano de 2011. O objetivo geral e objetivos específicos do PST são apresentados da seguinte forma:

Objetivo geral: Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Objetivos específicos: a) Oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente matriculadas na rede pública de ensino, a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral; b) Oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade; c) Desenvolver valores sociais; d) Contribuir para a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras; e) Contribuir para a melhoria da qualidade de vida (auto-estima, convívio, integração social e saúde); f) Contribuir para a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil e a conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania). (BRASIL, 2011, p.10).

Expostos os objetivos, pode-se analisar algumas mudanças e manutenções entre os anos de 2005 e 2011. Primeiramente, destaca-se a inclusão de um objetivo geral nas diretrizes de 2011. Assim sendo, no que diz a respeito da manutenção dos objetivos, considera-se que o contato com a prática esportiva, o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras e a contribuição à diminuição a exposição ao risco social, são objetivos encontrados nos documentos de 2005 e 2011.

Nas diretrizes de 2011, são encontrados novos objetivos, ligados à contribuição na melhoria da qualidade de vida e a possibilidade do desenvolvimento de valores sociais, por meio da prática esportiva.

Continuando a desvendar as propriedades do Programa Segundo Tempo, avança-se para o modo de execução. Inicialmente, foi apresentado no artigo 2º da PI nº 3.497/2003, o modo de execução do PST:

[...] será executado por meio de atividades esportivas no contra-turno escolar, como fator de contribuição para o desenvolvimento da escola em tempo integral. (BRASIL, 2003, p.19).

Portanto, o PST é uma atividade de contraturno que deveria ser realizada no interior das unidades de ensino contempladas ou em espaços físicos cedidos por terceiros. Assim, os locais de desenvolvimento do PST receberam o nome de: Núcleo de esporte educacional. Segundo Brasil (2011, p.13) o núcleo é caracterizado “[...] pela composição de um grupo de 100 crianças, adolescentes e jovens que, sob orientação de profissionais, desenvolvem atividades esportivas e complementares”. As atividades desenvolvidas nos núcleos do PST seguem algumas especificidades:

a) Atividades no contraturno escolar para os beneficiados, em espaços físicos específicos às atividades esportivas a serem desenvolvidas, podendo ser no ambiente da escola ou espaços comunitários (públicos ou privados); b) Oferta a cada beneficiado de, no mínimo, 3 modalidades esportivas (2 coletivas e 1 individual) até os 15 anos completos e a partir desta idade a possibilidade de se ofertar apenas uma modalidade, de acordo com o interesse do beneficiado; c) Oferta a cada beneficiado de atividades esportivas com frequência mínima de 2 vezes na semana, e de 3 horas diárias ou 3 vezes na semana, e de 2 horas diárias. (BRASIL, 2011, p.13)

Continuando, nos indicadores de Boschetti (2009), volta-se atenção para a abrangência do Programa Segundo Tempo. Desse modo, Boschetti (2009, p. 12), destaca a preocupação de como entender o indicador de abrangência:

[...] a identificação da abrangência contribui para revelar o alcance da política e/ou programa avaliado. O principal dado que compõe esse indicador é o número de pessoas beneficiadas; mas este, se apresentado isoladamente, não revela, necessariamente, o que se quer demonstrar. Assim, esse indicador deve sempre ser relacionado ao universo a que a política e/ou programa deveria se destinar.

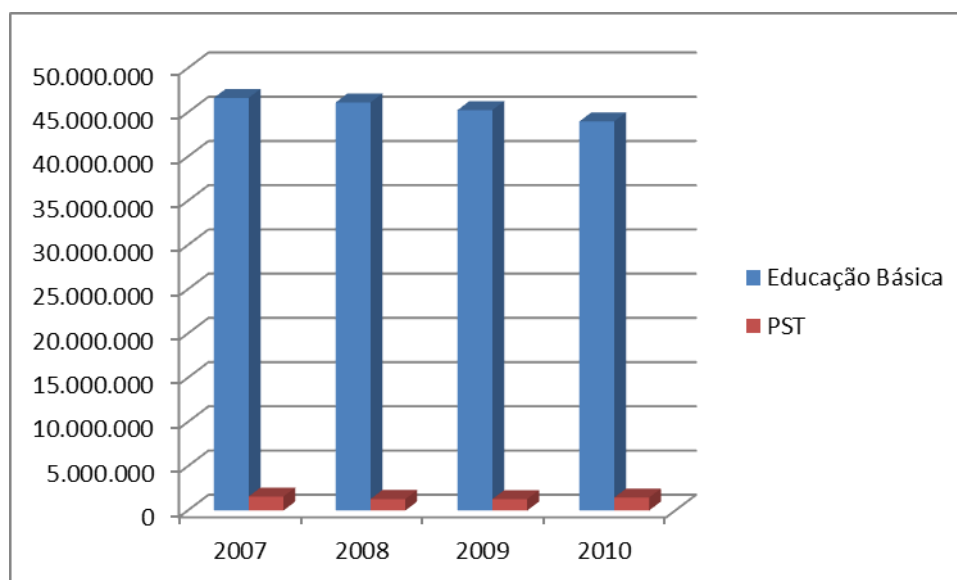
O Programa Segundo Tempo, inicialmente tem como público-alvo, conforme Brasil (2003, p 19), a prioridade em atendimentos aos “os alunos de escolas públicas de ensino fundamental com mais de 500 alunos, localizadas nas capitais dos

Estados e no Distrito Federal”. Posteriormente, o público-alvo é ampliado, “crianças, adolescentes e jovens, entre 06 e 17 anos, prioritariamente matriculados em escolas públicas e/ou em áreas de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2011, p.9).

Conforme os dados de avaliação do Programa Segundo Tempo do Tribunal de Contas da União de 2006, no ano de 2005 haviam cadastradas 336.287 beneficiários. Sendo que a meta para 2005 era de 1.263.406 alunos. Portanto, o número real estava muito abaixo do esperado. Porém, como coloca Boschetti (2009), para avaliar a abrangência de uma política é necessária à comparação do número de beneficiários em relação ao universo.

No caso estudado, o universo é composto pelos alunos matriculados na rede pública de ensino. Conforme, os dados de Censo Escolar 2012¹² atualmente estão matriculados aproximadamente 40 milhões de alunos na rede pública brasileira. Os beneficiários atendidos pelo PST estimam-se na casa de 1,5 milhão até o ano de 2010. Conforme o gráfico 01 mostra-se uma correlação entre os números de alunos na rede de ensino pública e os beneficiários do PST.

GRÁFICO 01 - Comparação entre alunos matriculados no ensino básico (Censo 2012) e beneficiários do PST.



FONTE: O autor

Segundo a auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) no ano de 2005 o “[...] Segundo Tempo encontrava-se instalado em 870 municípios, contando com

¹² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

3.073 núcleos. As crianças e os adolescentes atendidos foram cadastrados no sistema de informações do programa, que contava com 336.287 beneficiários registrados” (BRASIL, 2006, p.11). Vale destacar que, a meta de 1.262.406 alunos do PST até aquele momento estava muito longe da que foi encontrada da auditoria do TCU.

Consequentemente, Oliveira (2013, p.119) constata uma relação inversa sobre os municípios atendidos pelo PST entre 2003-2010, “[...] notamos que o privilégio no atendimento através do PST recai muito menos sobre as regiões mais pobres (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) do que sobre as regiões mais ricas”.

Portanto, abrangência do PST ainda é restrita, pois não atinge boa parte do seu universo que são as crianças e adolescentes do ensino público. Em uma primeira impressão, pode-se falar que os núcleos do PST estariam sendo focalizados em uma situação inversa do que se pode imaginar. Pois, o maior contingente de núcleos e alunos estaria concentrado nas regiões mais ricas do Brasil. Porém, em uma observação atenta, quando lidamos com a questão da vulnerabilidade social, não se pode esquecer-se de analisar a dimensão local e não somente o Brasil dividido em regiões. Ou seja, cada região e estado têm as suas áreas de vulnerabilidade social. Assim, seria equivocado esperar que a distribuição do PST se concentrasse, somente sobre nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, como apontado por Oliveira (2013).

De uma forma geral, os objetivos do PST vão ao encontro de grande parte dos projetos sociais esportivos. Estão voltados às crianças e adolescentes pobres, classificados algumas vezes como em “situação de risco social” ou em “situação de vulnerabilidade social”, objetivando ocupar o tempo livre dos mesmos (BRETÂS, 2007; GUEDES et al., 2006).

É importante recuperar o estudo de Marques e Krug (2008), para apontar os motivos que levam aos participantes a procurar o PST. Assim, o estudo revela as contribuições positivas e negativas do Programa Segundo Tempo, sob a perspectiva dos discentes, tais resultados se aproximam com os de Zaluar (1994), no qual crianças e adolescentes buscavam o programa porque gostariam de aprender e praticar um esporte. Souza *et al.* (2010) encontraram resultados semelhantes, indicando três principais motivos alegados pelos beneficiados para a participação no Programa, sendo que foram citados a oportunidade da prática de atividades

esportivas (44%), o interesse na vivência do lazer (35%) e a possibilidade de contribuir com a educação (8,3%).

O estudo de Mendes *et al.* (2007) buscou o olhar dos responsáveis pelas crianças e adolescentes participante do PST, uma de suas conclusões foi a de que os responsáveis almejam a profissionalização e ascensão social por meio do esporte. Assim para os responsáveis, o esporte é uma possibilidade de melhorar a condição de vida da família como um todo.

Outra questão evidenciada pela literatura é a associação entre a ocupação do tempo e a relação com o estigma das situações de risco social¹³, pois como argumenta Mascarenhas (2003) os programas sociais esportivos, em boa parte, são inspirados pela filosofia da ocupação de mentes da juventude, longe dos perigos da ociosidade, e são pensados como possíveis redutores dos índices de violência e criminalidade urbana. Desse modo, o esporte estaria relacionado a discursos que pregam a redenção da juventude marginalizada, pela ocupação do tempo por meio do esporte. Melo (2012, p. 67), demonstra os argumentos dos defensores do esporte como possibilidade de salvador das mazelas sociais:

As principais são a menção de que a prática esportiva como lazer poderia ser excelente elemento de combate a problemas sociais como o envolvimento juvenil com crimes de diversas ordens, assim como enfrentar problemas como baixo rendimento e evasão escolar; a recorrente defesa de que a profissionalização via esporte poderia ser mecanismo de melhoria das condições de vida de jovens e crianças da classe trabalhadora, ainda que concretamente isso atinja um contingente insignificante desses jovens.

Ribeiro (2012, p.62) reforça o debate ao analisar os objetivos do PST, e identifica a preocupação em ocupar o tempo de crianças e adolescentes e aponta como viver uma vida com “menos perigos”, mas principalmente que as atividades desenvolvidas garantem determinada visão de mundo:

A necessidade de preencher o tempo com atividades esportivas mostra como esse tempo deve ser usufruído com atividades que garantam

¹³ Risco social segundo Brasil (2011, p. 7) “é resultante de carências que contribuem para uma degradação das condições de vida da sociedade e que podem ser expressas nas condições de habitabilidade, ou seja, a defasagem entre as condições atuais e o mínimo requerido para o desenvolvimento humano, como o acesso aos serviços básicos de saneamento, água potável e coleta de lixo, podendo incorporar, a longo prazo, avaliações das condições de emprego e renda.

determinados 'saberes', pois não só a formatação do tempo molda personalidades, mas as atividades legitimadas nesse 'lugar' também.

A literatura referente à participação em projetos sociais assinala que a inserção de crianças e adolescentes nesses projetos é uma forma de ocupar o tempo livre, evitando os riscos presentes nas ruas tais como a violência e drogas.

Para situar essas diferentes concepções sobre as possibilidades objetivas dos programas sociais esportivos, como no caso do PST, e o modo como retratam a questão de ocupar o tempo como um modelo de salvador das mazelas sociais ou possibilitar visualizar esses programas como possibilidade educativa transformadora, é necessário recuperar alguns conceitos de Antonio Gramsci para esse debate.

Como aponta Bracht (2005, p.63) ao analisar a vertente Gramsciana na sociologia do esporte, aponta como conceito fundamental para a sociologia crítica do esporte, a hegemonia. Do modo que “[...] o conceito de hegemonia permite entender o esporte não só como elemento de dominação, mas também, como resistência cultural ou resistência política”. De um lado, programas como o PST podem apresentar uma visão de dominação e moralizante da classe detentora do poder, por outro lado, como possibilidades educativas dos dominados.

Com base em Gramsci, o PST e o seu sentido de ocupação do tempo de crianças e adolescentes como possibilidade de salvador das mazelas sociais por meio do esporte, conforme os apontamentos de Mascarenhas (2003), Melo (2012) e Ribeiro (2012) reduzem as possibilidades a uma formatação hegemonica de mundo, principalmente relacionando o esporte como meio de ascensão social e disseminação da visão de mundo da classe dominante por meio do esporte.

Por outro lado, entendendo que a luta pela hegemonia é um campo conflituoso e em disputa, possibilita a entrada e a atuação de forças contrárias à dominante. Por isso, é fundamental o entendimento do esporte como direito, principalmente para as classes desfavorecidas. O começo da sua efetivação com prioridade à manifestação educacional, possibilitando e construindo espaços como do PST, como meio para a elevação cultural das massas, no caso em específico, o acesso à cultura corporal esportiva.

Caminhando com Luiz (2008, p.41) que coloca a necessidade “(...) de constituição de uma nova cultura, pode tomar corpo até chegar a emancipação da situação de subalternidade à edificação de uma contra-hegemonia”. Assim,

concorda-se com Taffarel (2012, p.146), o qual destaca como os espaços estratégicos poderiam ser utilizados, na construção de uma nova cultura:

[...] o esporte democratizado são espaços estratégicos para o desenvolvimento de uma política cultural na perspectiva da emancipação humana e isto significa romper a subsunção do trabalho com o capital. Significa conquistar as reivindicações transitórias.

Portanto, para a conquista dos espaços estratégicos de construção de uma nova cultura é fundamental derrubar obstáculos que hoje afastam a participação de crianças e adolescentes. Desse modo, Taffarel (2012, p.146) sintetiza os obstáculos e as alternativas para a construção de uma nova cultura:

Portanto, a construção de alternativa significa assegurar a educação pública, laica, de qualidade unitária, nacional, socialmente referenciada para todos. Assegurar o acesso universal e democrático as praticas corporais esportivas. Isto implica na derrubada de todos os obstáculos que hoje afastam os praticantes do acesso a cultura esportiva. Obstáculos estes relacionados ao financiamento, a infraestrutura, a legislação, a gestão e administração, entre outros.

A articulação entre educação e esporte com panorama para a construção de uma educação em tempo integral, simboliza um passo na quebra de obstáculos para o acesso universal a cultura esportiva. Assim, a ação estratégica da criação do Programa Mais Educação do governo federal, pode representar um passo na tentativa de romper obstáculos para o acesso universal. A seguir, será apresentado o Programa Mais Educação.

4.3.1 O Programa Segundo Tempo no Mais Educação: Articulação de Programas

Desde a criação do Programa Segundo Tempo em 2003, o Ministério do Esporte tem procurado agregar a política esportiva educacional com a política de educação, de forma a incentivar a prática esportiva dentro das escolas brasileiras. E essa parceria é criada através do Programa Mais Educação (PME), instituído através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, objetivando a implantação da educação integral a

partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos (BRASIL, 2009).

Entendendo que o caminho para a democratização do esporte é a escola, em 2009, o Ministério do Esporte e o Ministério da Educação unificaram suas políticas públicas de modo a estabelecer as condições mínimas necessárias para viabilizar a oferta do esporte na escola, integrada ao seu projeto pedagógico, na perspectiva da educação em tempo integral.

O projeto de articulação entre os Ministérios do Esporte e Educação visa à construção de uma possibilidade de educação integral nas escolas brasileiras, sendo as atividades esportivas uma medida para atrair os jovens ociosos para a ocupação do seu tempo livre. Essas medidas visam em maioria das vezes, ações em comunidades com tensões sociais ligadas à violência urbana, ao consumo de drogas e à falta de oportunidades de lazer para os jovens, sendo invocado o resgate do direito ao esporte, cidadania e a desigualdade social.

Para a execução do PST no Mais Educação, os Ministérios do Esporte e Educação dividem as responsabilidades para a implementação do programa que a partir de 2013 passa a ser denominado de Esporte na Escola. Conforme, demonstrado na figura 05.

FIGURA 05: Quadro de responsabilidades

MINISTÉRIO DO ESPORTE		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	
<u>A</u>	✓ Aquisição de Kit de Material Esportivo	<u>A</u>	✓ Recurso para compra de materiais para modalidades específicas, como natação, judô, capoeira, atletismo, etc.
<u>B</u>	✓ Produção técnica e editoração do Material Pedagógico – Livro dos Fundamentos do Programa, Caderno de Apoio Pedagógico	<u>B</u>	✓ Impressão do material didático-pedagógico e distribuição dos materiais esportivos e didático-pedagógicos
<u>C</u>	✓ Orientação aos Monitores, Gestores Estaduais/Municipais sobre o Esporte na Escola e acompanhamento pedagógico do projeto	<u>C</u>	✓ Mecanismo de transferência dos recursos para as escolas, inclusive para o Monitor do Macrocampo Esporte e Lazer, que desenvolve o Esporte na Escola

FONTE: (BRASIL, 2013, p.6).

O Esporte na Escola é definido como:

O Esporte na Escola consiste na inserção do PST, do Ministério do Esporte, na escola, por meio do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação. A parceria ME-MEC institui o PST como uma atividade no Macrocampo Esporte e Lazer do Programa Mais Educação, e as ações esportivas, neste contexto, preservam todos os fundamentos filosóficos e pedagógicos previstos para o PST padrão (BRASIL, 2013, p.8).

Portanto, apesar de mudanças de formato e nomenclatura durante os anos, hoje o PST funciona nas escolas por meio do Programa Mais Educação. E o fundamental para o estudo é que os seus fundamentos filosóficos e pedagógicos continuam ainda os mesmos do modelo padrão do PST.

A articulação entre os ME e MEC é fundamental para abrir oportunidades para práticas esportivas para crianças e adolescentes. Esse modelo, de articulação de políticas públicas corresponde à tentativa de expansão da educação integral no Brasil. Com isso, o esporte por meio do PST é uma ferramenta central para aumentar a jornada escolar de crianças e adolescentes.

Outro aspecto, articulação dos programas para a Educação Física é a abertura a diversas oportunidades de campo de atuação para professores. Porém, como o modelo ainda está pautado na execução por monitores não especializados como formação em educação física e esporte, acredita-se que ainda há uma lacuna a ser melhorada na forma de execução, sendo obrigatório o desenvolvimento das atividades por profissionais da área de esportes e educação física.

4.3 REVELANDO O CONTEXTO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO EM PONTA GROSSA (2003-2013)

Com base nos dados fornecidos pelo Censo 2010 do IBGE, pode-se montar um perfil do município de Ponta Grossa. Área territorial é de 2.054,73 km², a população mensurada no ano de 2010 é de 311.611 habitantes com estimativa para o ano de 2014 de 334.535 habitantes. Com relação aos indicadores sociais, o IDH de Ponta Grossa é de 0,763 encontra-se acima da média nacional que é de 0,699. A taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos está em 3,7%. O índice de Gini é de 0,4.

Para o levantamento de dados sobre o Programa Segundo Tempo em Ponta Grossa, recorreu-se ao Portal do Ministério do Esporte (<http://www.esporte.gov.br/>) e

ao Portal da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte (<http://www.snelis-me.com.br/portal/>).

O primeiro registro do PST encontrado referente à sua execução em Ponta Grossa é do convênio 217/2007, com data de ordem de início do dia 16/11/2009 sob a responsabilidade da Paraná Esporte¹⁴.

Figura 06: Mapa de distribuição de Convênios do PST no Estado do Paraná

142/2007	Inativo	7/7/2008	11/8/2009	PREFEITURA MUNICIPAL DE VERA CRUZ DO OESTE	RUA RUI BARBOSA 202 CENTRO PR CEP: 85845000
172/2007	Inativo	26/5/2008	14/6/2009	PREFEITURA MUNICIPAL DE GENERAL CARNEIRO	AVENIDA PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS 601 CENTRO PR CEP: 84860000
183/2007	Inativo	4/6/2008	14/9/2009	ASSOCIAÇÃO ESCOLA BRASILEIRA DE FUTEBOL	RUA ANTONIO MARTIM DE ARAUJO 337 JARDIM BOTANICO PR CEP: 80210050
192/2007	Inativo	12/9/2008	30/11/2009	PREFEITURA MUNICIPAL DE LAPA	PRAÇA MIRAZINHA BRAGA 87 CENTRO PR CEP: 83750000
203/2007	Inativo	10/7/2008	9/9/2009	PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCISCO ALVES	RUA JORGE FERREIRA 827 CENTRO PR CEP: 87570000
217/2007	Ativo	16/11/2009	17/10/2013	PARANÁ ESPORTE	RUA PASTOR MANOEL VIRGÍLIO DE SOUZA 1020 CAPÃO DA INBUÍ PR CEP: 82810400
222/2007	Inativo	20/3/2009	22/4/2010	ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO 11 AMERIOS	RUA DESEMBARGADOR MUNHOZ DE MELLO 5400 ED. CARAV. CENTRO PR CEP: 87501180

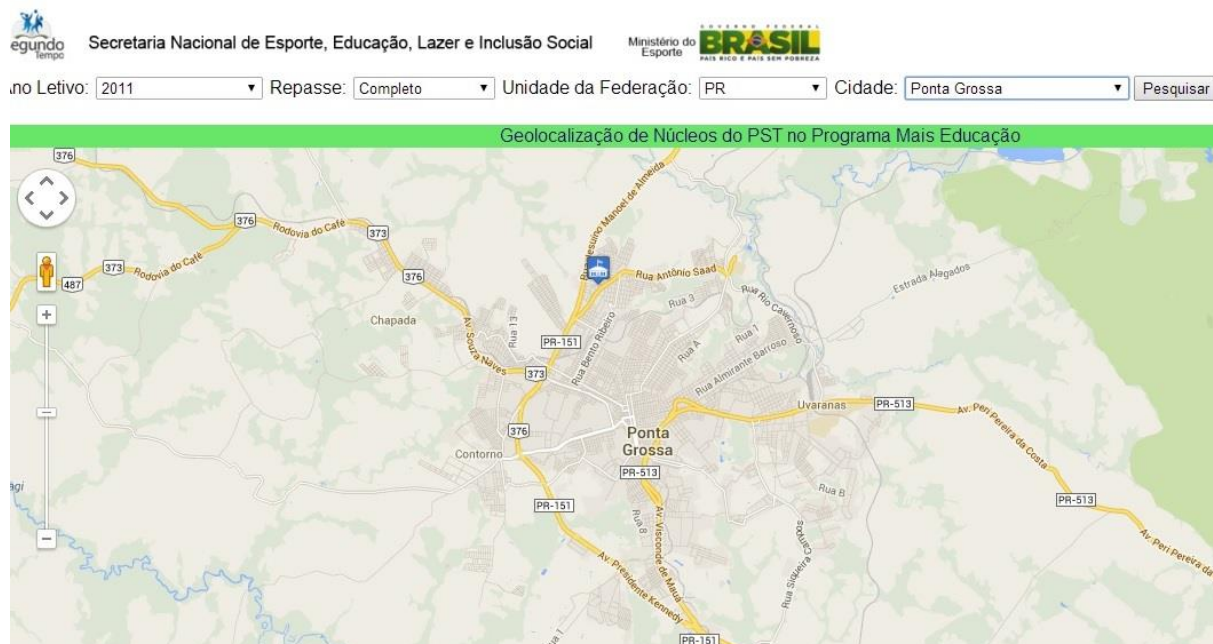
Fonte: <http://www.seguro.esporte.gov.br/segundotempo/detalhesUFMapaConvênio.asp?UF=PR>

Nesse convênio Ponta Grossa foi contemplada com três núcleos do PST, sendo eles: Colégio Estadual Profº João Ricardo Von Borel DuVernay (100 alunos), Colégio Estadual Elzira Correia de Sá (100 alunos) e Instituto de Educação Profº Cezar Martinez (127 alunos). Durante o seu período de vigência até 17/10/2013, 327 alunos estavam cadastrados no programa.

No ano de 2011, surge a modalidade do PST no Mais Educação na Cidade de Ponta Grossa, inicialmente foi implementado um núcleo atendendo 150 alunos no Colégio Estadual Profª Linda Salamuni Bacila. A figura 07 representa as localidades contempladas com o PST no Mais Educação no ano de 2011.

¹⁴ PARANÁ ESPORTE, autarquia estadual vinculada à Secretaria de Estado da Educação.

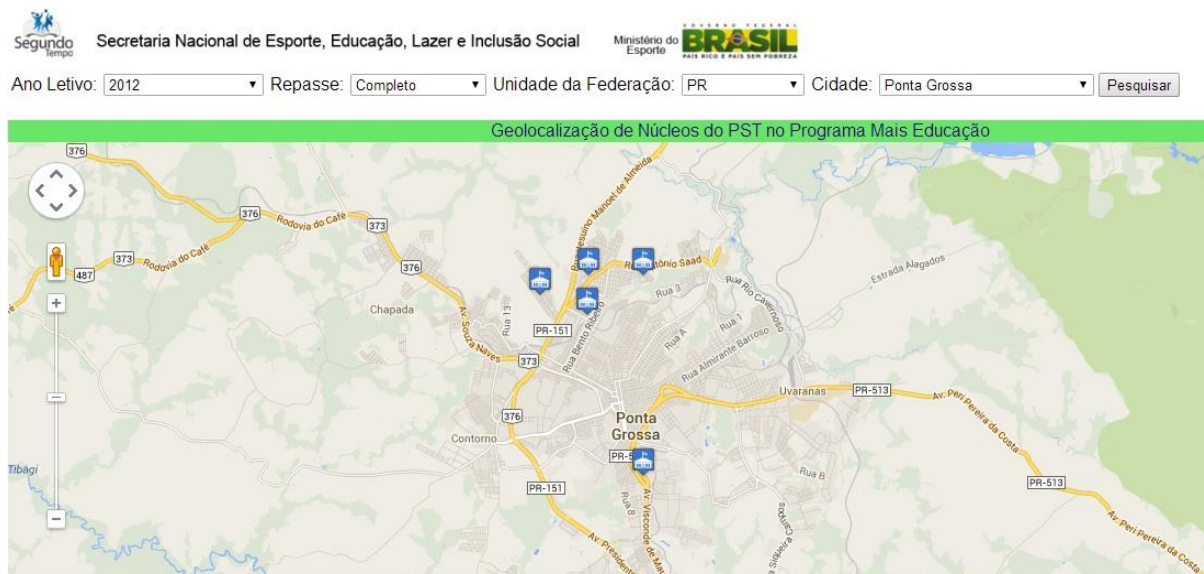
Figura 07: Mapa de escolas atendidas no ano de 2011 na cidade de Ponta Grossa.



Fonte: http://www.snelis-me.com.br/ppos/escola/nucleo_gera_map6.html?s_al=2011&repasse=0&s_uf=PR&s_nc=ponta+grossa

No Ano de 2012, o número de escolas contempladas com o PST subiu para cinco e o total de alunos atendidos passou para 550. No Colégio Estadual Prof.^a Linda Salamuni Bacila, permaneceu no programa atendendo o mesmo número de 150 alunos. Foram ainda inclusas: Colégio Estadual Prof. Colares (100 alunos), Colégio Estadual Dr. Epaminondas Ribas (100 alunos), Escola Estadual Prof. Iolando Taques Fonseca (100 alunos) e Escola Estadual Nossa Senhora das Graças (100 alunos). A figura 08 representa as localidades contempladas com o PST no Mais Educação no ano de 2012.

Figura 08: Mapa de escolas atendidas no ano de 2012 na cidade de Ponta Grossa



. Fonte: <http://www.snelis->

me.com.br/ppos/escola/nucleo_gera_map6.html?s_al=2012&repasso=0&s_uf=PR&s_nc=ponta+grossa

No ano de 2013 em Ponta Grossa, o PST passa a funcionar em 12 escolas. Entretanto dessas 12, somente as escolas, Colégio Estadual Prof.^a Linda Salamuni Bacila (75 alunos) e Escola Estadual Nossa Senhora das Graças (60 alunos), já estavam no programa nos anos anteriores, as outras são: Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen (60 alunos), Colégio Estadual Prof. Becker e Silva (100 alunos), Carlos (100 alunos), Colégio Estadual Dorah Daitschman (101), Escola Estadual Prof. Edison Pietrobelli (60 alunos), Escola Municipal Felício Franciscuiny (119 alunos), Colégio Estadual Prof. José Gomes do Amaral (60 alunos), Escola Municipal Prof.^a Kazuko Inoue (402 alunos), Colégio Estadual Prof. Meneleu Torres (100 alunos) e Escola Municipal Prof. Nelson Pereira Jorge (311 alunos). Ao todo 1548 alunos estão cadastrados no sistema do PST. A figura 09 representa as localidades contempladas com o PST no Mais Educação no ano de 2013.

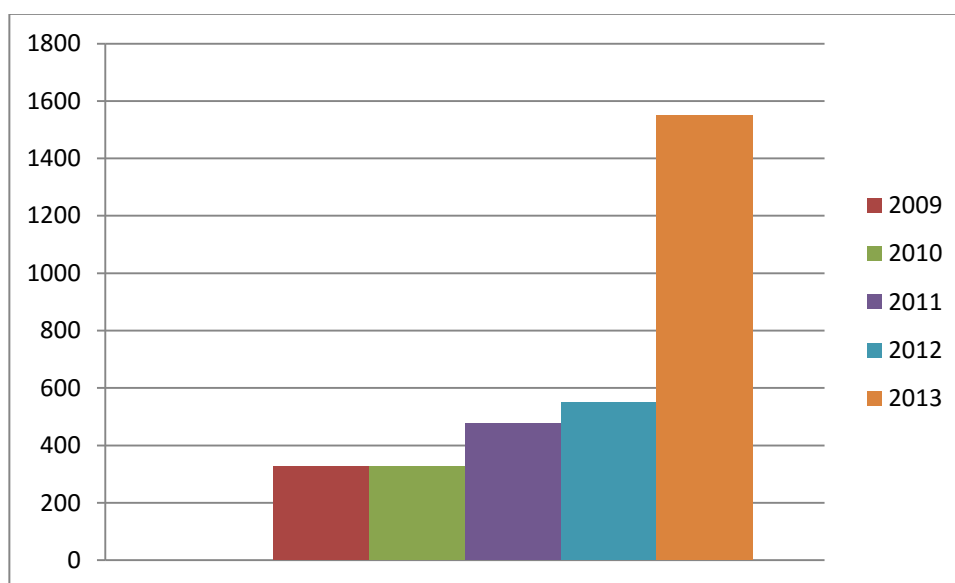
Figura 09: Mapa de escolas atendidas no ano de 2013 na cidade de Ponta Grossa



Fonte: http://www.snelis-me.com.br/ppos/escola/nucleo_gera_map6.html?s_al=2013&repasse=0&s_uf=PR&s_nc=ponta+grossa

Pode-se observar o número crescente de alunos matriculados durante os anos. Tal aumento coincide com a vinculação do PST com o Programa Mais Educação. O gráfico 02 demonstrado o crescimento da participação de alunos.

Gráfico 02: O aumento de alunos no PST em Ponta Grossa.

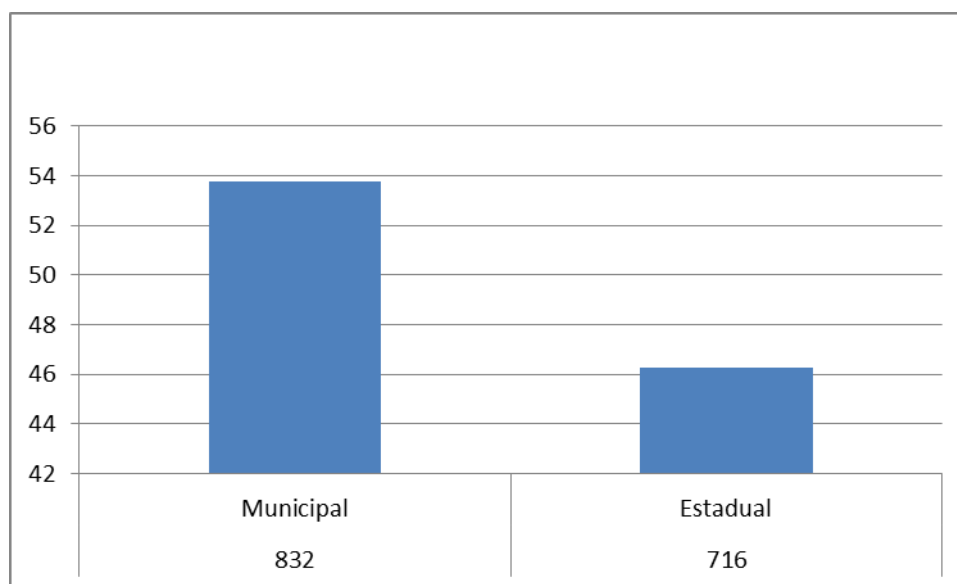


Fonte: o autor.

Porém, dois fatos chamam atenção. Primeiramente, durante os anos de execução 18 escolas diferentes foram contempladas com o projeto. Com exceção de três que recebiam o programa no seu formato original, permanecem 15 escolas atendidas no modelo atual. Dentro dessas 15 escolas, três foram exclusas do programa, são elas: Colégio Estadual Prof. Colares (100 alunos), Colégio Estadual Dr. Epaminondas Ribas (100 alunos) e Escola Estadual Prof. Iolando Taques Fonseca (100 alunos). O que chama a maior atenção é o caso específico da escola Linda Bacila. A escola foi a primeira a receber o programa no modelo atual e atendia a 150 alunos. Hoje a escola atende a metade de crianças e adolescentes 75 alunos. O caso se repete na segunda escola mais antiga a receber o programa e que ele ainda continua vigente, a Escola Nossa Senhora das Graças, de 100 alunos passou para 60 alunos. Por um lado, existe ampliação do acesso ao programa. Mas, ao observar esses dois casos específicos encontra-se o processo inverso, a exclusão de oportunidades.

O outro ponto é a diferença de números de alunos atendidos entre as escolas municipais e escolas estaduais. Somente no ano de 2013 a rede municipal de Ponta Grossa foi contemplada com três núcleos do PST, são eles: Escola Municipal Felicio Franscisquiny, Escola Municipal Prof.^a Kazuko Inoue e Escola Municipal Prof. Nelson Pereira Jorge. Essas três escolas da rede municipal de ensino na somatória, têm cadastrados 832 alunos, isso corresponde 53,74 % do total, conforme o gráfico 03.

Gráfico 03: Diferença de alunos entre escolas estaduais e municipais



. Fonte: o autor.

Por outro lado, nove escolas estaduais correspondem a 46,25% dos alunos cadastrados no PST. Com base nos dados levantados nos portais não é possível verificar o motivo do desequilíbrio entre as escolas municipais e estaduais, na cidade de Ponta Grossa, em relação aos números de alunos e a sua proporção por escola.

Porém, após a pesquisa realizada com os profissionais que atuam no programa é possível entender que essa diferença no desequilíbrio entre alunos cadastrados no programa está no fato que nas escolas municipais o programa é utilizado como parte do processo de implantação da educação em tempo integral no município. Assim, todas as crianças matriculadas nas escolas municipais que tem o programa estão cadastradas no mesmo. Como isso, a possibilidade de participação nas escolas municipais é aumentada em relação às escolas estaduais.

Na sequência, serão apresentados os resultados da análise de conteúdo sobre o PST.

5. DESVELANDO CONCEITOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Para a análise de conteúdo inicia-se com o livro: Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo, lançado no ano de 2008. O livro foi organizado por Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira¹⁵ e Gianna Lepre Perim¹⁶, composto por nove textos de fundamentos teóricos para o PST e sete anexos com atividades práticas para auxiliar os profissionais que atuam no PST.

A coletânea de textos é direcionada para o 1º ciclo nacional de capacitação dos coordenadores de núcleo. A elaboração desse material didático é de responsabilidade do Ministério do Esporte, por meio da Secretária Nacional de Esporte Educacional. Para a interpretação dos significados atribuídos aos conceitos de cidadania e democracia, presentes no livro de 2008 foram elaborados os quadros 03 e 04, que apresentam a codificação e categorização dos textos, contemplando os sinônimos e sentidos próximos à cidadania e democracia. A seguir o quadro 3 com os dados do texto 1.

¹⁵ Graduado em Educação Física pela Universidade do Norte do Paraná (1979), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - 1988) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP – 1999)

¹⁶ Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física do Norte do Paraná (1983), graduação em Comunicação Social pela Universidade Estadual de Londrina (1984), mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007).

Quadro 03: Codificação e categorização do texto 01

Livro: Fundamentos pedagógicos para Programa Segundo Tempo (2008).		
UNIDADE DE ANÁLISE	EXPRESSÕES VINCULADAS CIDADANIA À	EXPRESSÕES VINCULADAS DEMOCRACIA À
Texto1: Programa Segundo Tempo – Introdução.	<u>Subcategoria: Finalidades</u> UR: prática pedagógica que lhe possibilite alargar seus horizontes na construção de uma cidadania. UR: Esporte educacional na ótica do PST tem como finalidade o desenvolvimentos de valores sociais, assegurando exercício da cidadania	<u>Subcategoria: Exclusão Social</u> UR: difícil acesso à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, ao transporte, ao saneamento básico. UR: Sem cuidados médicos, com acesso restrito à escolaridade. UR: Jovens sem acesso à cultura, ao esporte. <u>Subcategoria: Finalidades</u> UR: democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças e adolescentes em situação de risco social.. UR: Ter acesso ao esporte educacional de qualidade.

. Fonte: o autor.

A seguir o quadro 4 com os dados do texto 2, gestão de projetos sociais.

Quadro 04: Codificação e categorização do texto 02

Livro: Fundamentos pedagógicos para Programa Segundo Tempo (2008).		
UNIDADE DE ANÁLISE	EXPRESSÕES VINCULADAS À CIDADANIA	EXPRESSÕES VINCULADAS À DEMOCRACIA
Texto2: Gestão de projetos esportivos sociais	<u>Subcategoria: Esporte</u> UR: como meio de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida. UR: o esporte educacional é caracterizado como toda forma de atividade física que contribua para a aptidão física, bem-estar mental, interação, inclusão social e exercício da cidadania. UR: possibilitar maior vivência e a instrumentalização na formação humana e de cidadania das crianças e jovens que participam das atividades. <u>Subcategoria: Direito</u> UR: O reconhecimento do esporte e do lazer como direitos sociais de todos os cidadãos	<u>Subcategoria: Finalidades</u> UR: A democratização e garantia de acesso ao Esporte e ao Lazer contribuem para a reversão do quadro de injustiça e vulnerabilidade social que caracteriza a sociedade brasileira. UR: democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte como instrumento educacional.

Fonte: o autor.

Na descrição dos textos 01 e 02, a categoria expressões vinculadas à cidadania, foi possível identificar três subcategorias: a) Finalidades; b) Esporte; c) Direito,

Desse modo, identifica-se na subcategoria direito, a necessidade do entendimento do esporte e o lazer como um direito social de todos os cidadãos. Assim, surge a conexão com as subcategorias esporte e finalidades. Portanto, o esporte é entendido como um meio de formação para cidadania de crianças e adolescentes. Para esse processo de formação de cidadania seja concretizado, existe a necessidade do entendimento do conceito de esporte educacional. Dessa forma, a prática pedagógica embasada no esporte educacional deve contribuir no

processo de construção de cidadania. O documento ainda revela que é fundamental a implantação de políticas intersetoriais, visando às possibilidades de ampliação de espaços que possibilitem a formação da cidadania.

Na categoria expressões vinculadas à democracia, foi possível identificar duas subcategorias: a) Exclusão Social; b) Finalidades.

Primeiramente, os conteúdos dos textos expressam a preocupação com a condição social dos beneficiários do PST. Assim, crianças e adolescentes são excluídos socialmente, por não ter acesso a determinados bens econômicos, sociais e culturais. Portanto, a questão central é o acesso à cultura esportiva como meio de sanar determinadas condições de risco social, ao qual, crianças e adolescentes são expostos. Desse modo, o acesso ao esporte via PST, é entendido com um processo de ampliação e democratização do esporte. Igualmente, o acesso ao esporte é referido como forma de inclusão social e ocupação do tempo ocioso.

O livro fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática, foi lançado no ano de 2009, pela Editora da Universidade de Maringá (Eduem). O livro está organizado por Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e Gianna Lepre Perim, com nove textos ao longo de 301 páginas.

As temáticas dos textos para a fundamentação teórica e prática do PST são: a) apresentação do PST; b) fundamentos do PST; c) lazer; d) gênero e sexualidade; e) ensino e aprendizagem motora; f) deficiências; g) organização; h) procedimentos metodológicos; i) planejamento.

Respeitando as regras de seleção de textos para a análise de conteúdo de Bardin (2011), três textos no livro do PST (2009) foram selecionados e apresentados no quadro 01. Para facilitar a apresentação da codificação e categorização dos textos, foram elaborados os quadros 05, 06 e 07 contemplando os sinônimos e sentidos próximos à cidadania e democracia.

Quadro 05: Codificação e categorização do texto 03

Livro: Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da Reflexão à Prática (2009).		
UNIDADE DE ANÁLISE	EXPRESSÕES VINCULADAS À CIDADANIA	EXPRESSÕES VINCULADAS À DEMOCRACIA
Texto 03: Apresentação	<u>Subcategoria: Formação</u> UR: Esporte como instrumento de formação integral, possibilitando o desenvolvimento de valores, promoção de saúde e de cidadania. UR: Fortalecimento da identidade cultural e cidadania. UR: Reconhecimento do esporte no desenvolvimento integral do indivíduo e na formação da cidadania. UR: O esporte educacional como exercício da cidadania. UR: As práticas esportivas de forma a possibilitar a ampla vivência e formação humana e de cidadania. UR: A intervenção profissional orientada e fundamentada para que possa transformar a realidade social e o futuro desses pequenos cidadãos. <u>Subcategoria: Direito</u> UR: O esporte e o lazer são direitos do cidadão <u>Subcategoria: Finalidades</u> UR: O PST como fator de formação da cidadania para aqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social.	<u>Subcategoria: Responsabilidade</u> UR: É dever do Estado garantir o acesso do esporte e lazer à sociedade. UR: O esporte deve ser entendido como Política de Estado. UR: SNEED tem consciência de seus limites na busca da universalização do acesso ao esporte. <u>Subcategoria: Finalidades</u> UR: O PST tem o objetivo de democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte UR: a garantia de acesso ao esporte, prioritariamente, à população e aos marginalizados constitui-se num poderoso instrumento de inclusão social. UR: A ações pedagógicas devem possibilitar a participação de todos. UR: O acesso ao esporte contribui para a reversão do quadro de vulnerabilidade social. <u>Subcategoria: Articulação</u> UR: O caminho para a democratização do esporte é a articulação entre o sistema educacional e o sistema esportivo. UR: Assegurar a ampliação da participação de escolares. UR: Processo em construção que busca ampliar o acesso ao esporte.

. Fonte: o autor.

Quadro 06: Codificação e categorização do texto 04

Livro: Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da Reflexão à Prática (2009).		
UNIDADE DE ANÁLISE	EXPRESSÕES VINCULADAS À CIDADANIA	EXPRESSÕES VINCULADAS À DEMOCRACIA
Texto 04: Fundamentos do Programa Segundo Tempo	<u>Subcategoria: Formação</u> UR: Programa Segundo Tempo abre novas oportunidades para a formação e o exercício pleno da cidadania UR: conceito de desenvolvimento humano e vinculá-lo aos aspectos relativos ao desenvolvimento da pessoa para o exercício pleno da cidadania.	<u>Subcategoria: Formação</u> UR: ênfase na expressão lúdica do esporte, principalmente quando se refere à democratização de sua prática. UR: a participação coletiva e a cooperação entre os alunos UR: pedagogia do esporte que avance na democratização de sua prática com qualidade UR: nossa contribuição educacional, por menor que seja, pela garantia do acesso à prática esportiva a um contingente significativo da população brasileira. <u>Subcategoria: Responsabilidade</u> UR: temos procurado construir uma política de democratização do esporte pelo Programa Segundo Tempo. UR: uma política de democratização da prática esportiva.

Fonte: o autor.

Quadro 07: Codificação e categorização do texto 05

Livro: Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da Reflexão à Prática (2009).		
UNIDADE DE ANÁLISE	EXPRESSÕES VINCULADAS CIDADANIA	EXPRESSÕES VINCULADAS DEMOCRACIA
Texto 05: Procedimentos metodológicos do Programa Segundo Tempo	<u>Subcategoria: Formação</u> UR: necessidade premente da área em apontar caminhos mais adequados sobre como fazer para formar cidadãos. UR: formação do cidadão, consiste em ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos UR: ensinar as práticas corporais tendo em vista garantir a formação do cidadão	<u>Subcategoria: Finalidades</u> UR: Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situações de risco social. UR: Levar os pais ao entendimento e à participação das ações do Programa Segundo Tempo. UR: desenvolvimento de eventos esportivos com a participação dos pais. UR: possibilidade de eventos com a participação dos pais na organização, logística e até mesmo na divulgação.
		<u>Subcategoria: Articulação</u> UR: participação e vinculação com a proposta da escola
		<u>Subcategoria: Formação</u> UR: facilitar a participação de todos e permitir uma reflexão sobre a diversidade UR: deve ser estimulada e valorizada com chances de participação efetiva de todos. UR: Buscar garantir a participação ativa dos alunos na modificação das atividades e das regras dos jogos e estimular as rodas de conversa.

Fonte: o autor.

Na descrição da categoria expressões vinculadas à cidadania, foram identificadas três subcategorias, sendo elas: a) Formação; b) Direito; c) Finalidades.

Na subcategoria formação pode-se identificar a vinculação do esporte como um meio para a formação da cidadania de crianças e adolescentes. O conceito de esporte educacional é apresentado como o instrumento adequado para a formação integral e desenvolvimento de valores. Desse modo, as práticas esportivas, por meio do PST, possibilitam experiências de formação humana e formação de cidadania.

Na subcategoria direito, é expresso o entendimento do esporte e o lazer como direitos do cidadão, como alusão ao artigo nº 217 da constituição Federal de 1988. Sobre as finalidades o PST é entendido como fator de formação de cidadania para os seus beneficiários que se encontram em áreas de vulnerabilidade social.

Na categoria expressões vinculadas à democracia, foram identificadas cinco subcategorias: a) Responsabilidade; b) Finalidades; c) Articulação; d) Formação; e) Articulação;

Assim, na subcategoria responsabilidade é apresentada a responsabilização do Estado como instituição que deve garantir o acesso ao esporte e lazer à população brasileira. Devido essa responsabilização, é demonstrando a necessidade de entender o esporte como uma política de Estado. Ainda, é evidenciada a contradição entre as políticas públicas focalizadas e as de caráter universal. O PST, como política pública esportiva, tem como meta o atendimento focalizado para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Na subcategoria finalidades, é explanado PST como ação do governo federal que visa à democratização e acesso ao esporte para crianças e adolescentes. Porém, o caráter de focalização é expresso em detrimento da universalização. Como política pública esportiva e de caráter focalizado o PST, objetiva que por meio de sua prática pedagógica de acesso a crianças e adolescentes encontrados no quadro de vulnerabilidade social possa contribuir para a reversão da sua situação como vulnerável. Já no que diz ao respeito à participação de crianças e adolescentes nas práticas esportivas, o PST prima por ações pedagógicas que contribua para a participação de todos os seus alunos, evitando a exclusão de gênero e física. Sobre a subcategoria formação, o esporte é entendido com um elemento de formação humana. Assim, quando refere-se à democratização do esporte é necessário dar ênfase na dimensão lúdica do esporte em detrimento a sua vertente competitiva. Desse modo, assegurar práticas esportivas que garantam a participação de todos os alunos. É fundamental facilitar a participação, evitando a exclusão por questões físicas e de gênero. Outra questão

identificada é a vinculação teórica entre a pedagogia do esporte e democratização da prática esportiva. Por fim, é demonstrada a necessidade de estimular a participação dos pais dos alunos do PST no desenvolvimento do núcleo esportivo da sua comunidade. Assim, participação deve visar o entendimento das ações do PST e no desenvolvimento em conjunto com a equipe do PST.

Na subcategoria articulação, é possível identificar que para a garantia de acesso ao esporte e ampliação do PST, existe a necessidade de ações em conjunto entre o sistema esportivo e escolar. Ressaltando, a necessidade do PST em âmbito escolar e a vinculação com o projeto político pedagógico da escola. Essa articulação entre o sistema esportivo e sistema escolar é um processo em construção, que visa ampliar a participação de crianças e adolescentes ao esporte.

Nas diretrizes do PST de 2011, pode-se analisar a subdivisão da categoria expressões vinculadas à cidadania, em duas subcategorias: a) Formação; b) Esporte. Conforme apresentado no quadro 08.

Quadro 08: Codificação e categorização das diretrizes 2011

Diretrizes do Programa Segundo Tempo (2011)		
UNIDADE DE ANÁLISE	EXPRESSÕES VINCULADAS À CIDADANIA	EXPRESSÕES VINCULADAS À DEMOCRACIA
Diretrizes	<u>Subcategoria: Formação</u> UR: toma posse dos conhecimentos mínimos necessários para uma cidadania completa. UR: O objetivo é promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania. UR: Contribuir para a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil e a conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania). UR: aumentar a consciência do cidadão comum sobre o papel e a importância dos projetos sociais no seu cotidiano. <u>Subcategoria: Esporte</u> UR: Esporte educacional para a formação de cidadania. UR: desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania.	<u>Subcategoria: Gestão</u> UR: dever do Estado garantir seu acesso à sociedade. UR: Da democratização da gestão e da participação. UR: democracia representativa e participativa, destacada pela Constituição Federal de 1988, que incorporou a participação da comunidade na gestão das políticas públicas <u>Subcategoria: Formação</u> UR: democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional UR: Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. UR: reforçar a participação do público feminino nas atividades esportivas, UR: A democratização da atividade esportiva educacional, incentivando o acesso de crianças e adolescentes às práticas do programa, sem qualquer distinção ou discriminação.

Fonte: o autor.

Desse modo, na subcategoria formação é encontrada a vinculação entre os objetivos do PST e a formação de cidadania de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Assim, as ações esportivas do PST contribuem para a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, criminalidade e ao trabalho infantil), devido a ocupação do tempo ocioso. Na subcategoria esporte,

identifica-se a necessidade da utilização do conceito de esporte educacional como elemento para a formação de cidadania.

Na categoria expressões vinculadas à democracia, foram encontradas duas subcategorias: a) Gestão; b) Finalidades. A gestão do PST e do acesso ao esporte deve ser garantido pelo Estado. Essa afirmação parte do marco legal da Constituição Federal de 1988, que define o esporte como direito do cidadão e dever do Estado. Ainda, na Constituição Federal de 1988 é destacada a necessidade da participação da comunidade na gestão das políticas públicas.

Como Finalidades do PST, o processo de democratização e acesso do esporte às crianças e adolescentes está embasado no conceito de esporte educacional. Ainda, é demonstrada a preocupação com o acesso e participação do público feminino nas práticas esportivas. A participação de crianças e adolescentes no PST deve visar uma prática pedagógica que priorize a diversidade.

Apesar de mudanças de formato e nomenclatura durante os anos, hoje PST funciona nas escolas por meio do Programa Mais Educação. O fundamental para o estudo é que os seus fundamentos filosóficos e pedagógicos continuam ainda os mesmos ao modelo padrão do PST, isso possibilita fazer as primeiras aproximações entre o PST cidadania e democracia.

Primeiramente, não se pode encontrar um conceito ou concepção de cidadania e democracia claramente nos documentos do PST, pois não há um campo para discutir a temática. Porém, pode-se constatar implicitamente algumas relações entre concepções de cidadania e democracia e o objetivo do PST.

No que se refere sobre o conceito de cidadania, não há menção ou uma apresentação clara sobre o que é cidadania, em uma perspectiva conceitual. O conceito de cidadania não é problematizado. Assim, o conceito de cidadania encontra-se esvaziado, dialogando com a colocação de Melo (2004, p. 105) “o termo cidadania tornou-se auto-explicativo. Sua densidade conceitual, sua carga de enfrentamento a uma ordem desigual foi mimetizada num discurso sem conteúdo”. Ainda em Melo (2004, p. 107), “(...) o termo cidadania está na moda. Diversos exemplos da incorporação do termo ao cotidiano se apresentam. Não é raro sabermos de programas, ações, projetos que se arvoram promotores da cidadania”.

Por outro lado, identifica-se como ponto inicial para a criação de programas de acesso às práticas esportivas, a institucionalização do esporte na Constituição

Federal de 1988 e a criação do Ministério do Esporte em 2003. Assim, a reflexão de Covre (2003, p. 29) é fundamental para entender a importância das leis para a efetivação dos direitos:

Com toda a sua ambiguidade, a lei pode ser também instrumento da maioria dos cidadãos. É preciso utilizar-se dela, ajudá-la e construí-la da melhor forma possível. Mas não devemos ser ingênuos e acreditar que a luta pela cidadania se restringe às leis, embora elas lhe sejam essenciais. As leis são instrumentos importantes para fazer valer nossos direitos, ainda que por meio de inúmeras pressões sociais.

Por meio do entendimento do esporte e lazer como um direito social é possível fazer uma aproximação entre esporte e construção da cidadania. Conforme Covre (2005, p.66) é preciso do acesso aos bens que compõem os chamados direitos sociais. Sendo, necessários os direitos políticos para reivindicar o seu acesso de ser cidadão e ter os seus direitos. Por outro lado, é fundamental “[...] haver uma educação para a cidadania” para ter consciência, existência e reivindicar os seus direitos.

Portanto, quando os textos do PST, fazem referência às expressões “exercício” e “formação para cidadania”, indica o entendimento do esporte como direito social constitucional e a sua necessidade de disseminar essa visão de mundo para os seus profissionais. Assim, a formação para a cidadania se resume a expressão de um único direito social. Conforme, Flausino e Mascarenhas (2012, p.22), o discurso governamental sobre do esporte como direito social é expresso:

O discurso oficial do Ministério do Esporte é marcado por um excessivo processo de mistificação dos direitos sociais ao esporte e ao lazer, atribuindo aos mesmos um caráter instrumental-utilitário ao afirmar o poder que tais direitos possuem para a resolução das mazelas sociais, como a violência, as drogas, o crime, dentre outras. Desconsidera-se dessa forma que esses e outros problemas sociais requerem uma ação conjunta de variadas políticas sociais públicas e não somente a implementação de programas esportivos focalizados em áreas de vulnerabilidade social.

Assim, pode-se evidenciar contradições no discurso oficial do Ministério do Esporte sobre o direito social para todos, por meio, do acesso às práticas esportivas. Tal contradição está no objetivo do PST. O detrimento do acesso universal para o acesso focalizado para crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social. Desse modo, Flausino e Mascarenhas (2012, p.9) contribuem para essa

afirmação, ao identificar o discurso mistificador do esporte e lazer como direito social:

Tal assertiva é verificada no discurso oficial, pois o mesmo é contraditório ao afirmar que o esporte e o lazer são direitos sociais a serem usufruídos por todos universalmente ao mesmo tempo em que se afirma a “utilização” do esporte e do lazer para remediar o uso de drogas, a criminalidade, a violência nas populações em situação de vulnerabilidade social.

Melo (2004) levanta a necessidade de questionar se a prática esportiva por si só é garantidor de cidadania. Desse modo, Melo (2004, p.119) responde que pode entender “[...] o acesso/permanência a práticas corporais como dimensão da cidadania, por relacionar-se com a tarefa de socialização da produção humana”. Portanto, existe a necessidade de levantar a luta democrática por políticas públicas esportivas de acesso universal a toda população.

Aproximação mais correta entre democracia e PST, está na vinculação com a democracia participativa. Como os princípios da democracia participativa são as possibilidades de criar/oportunizar acesso aos meios de desenvolvimento da coletividade na tomada de decisões e de consciência por meio da participação ativa dos sujeitos sociais.

Porém, tal ação de inserção visa uma redução nas desigualdades de oportunidades de formação cultural das classes subalternas. Fato que se pode aproximar dos pontos que Macpherson (1978) coloca como obstáculos para a participação. Contudo, Duriguetto (2007, p.127) faz uma observação pertinente ao analisar os teóricos da democracia participativa e a questão da desigualdade social:

Ao enfatizarem a necessidade de procedimentos democráticos na estrutura organizacional da democracia política do aparato estatal, esses autores estão apostando que a problemática da desigualdade social pode ser especificada e resolvida, pelo fluxo e refluxo da negociação e dos resultados do processo democrático. Assim, a teoria da democracia participativa repousa no conceito de participação com um fim em si mesmo.

A colocação de Duriguetto (2007) é fundamental para questionar-se sobre a participação de crianças e adolescentes no PST. Somente a participação em atividades esportivas possibilitará o enfrentamento à questão da vulnerabilidade social e da desigualdade social, que tais grupos sociais estão expostos? O PST oportuniza meios para ao acesso e participação de crianças e adolescentes, até

então excluídas do processo e do conhecimento da cultura corporal esportiva. Ou seja, cumpre o seu papel de acesso/ampliação das práticas esportivas. Por outro lado, Flausino e Marcarenhas (2012, p.17) destacam que o direito social ao esporte e lazer é um elemento do rol dos direitos sociais. Assim, o acesso a esporte não é a única ferramenta de enfrentamento a desigualdade:

Ao esporte e ao lazer cabe a função de promoverem sozinhos, a inclusão social, o afastamento das drogas, da violência, funcionando como fatores redentores, reparadores. Vários são os problemas que causam a desigualdade social e seus efeitos devastadores, tais como, a violência, o uso de drogas, e não somente a falta do direito social ao esporte e lazer, de forma que o acesso a tais direitos tenha o poder mágico de acabar com tais desigualdades. Esse direito social contribui em muito para as adjetivações atribuídas, mas não sozinhos e sim em uma completude e universalidade de outros direitos sociais.

Melo (2004) configura que as políticas públicas de esporte necessitam de outras justificativas que não seja apenas a democratização do acesso e permanência de crianças e adolescentes. Ainda, que justificativas de que o jovem que pratica esporte não se envolve com drogas, não é sustentável. Pois, pode-se perguntar o que são os constantes casos de doping, senão casos reais de consumo de drogas.

Não se pode ser ingênuo ao fazer uma simples relação de causa e efeito, que por meio da participação em práticas esportivas, à situação de vulnerabilidade social está resolvida. Concorde-se com Melo (2004) que se deve questionar como o esporte seria um elemento ao combate a desigualdade fundante da ordem capitalista. Portanto, os programas esportivos, como no caso do PST por si só não darão conta da resolução de todos os problemas sociais. Reforça-se tal afirmação através da argumentação de Taffarel (2012), ao analisar programas sociais de esporte e lazer na escola e na comunidade afirma que “[...] a educação e o esporte por si só não tem como enfrentar as contradições de um sistema” (p.145). A colocação de Taffarel (2012) é muito oportuna para despertar o olhar para uma realidade muito mais complexa que circunscreve as crianças e adolescentes inseridas em programas sociais esportivos e seu discurso de salvador dos problemas sociais, por meio da simples participação com atividades esportivas. Aliás, o esporte não pode ser tratado como a solução de problemas que requerem ações políticas de diversas ordens.

Portanto, a lógica central do programa é que através do direito ao esporte, surgem possibilidades para oportunizar práticas esportivas para crianças e adolescentes antes excluídos da formação esportiva. Desse modo, há um afastamento da noção de que o programa teria a sua preocupação central em somente tirar crianças e adolescentes da rua, mas sim a busca por garantir o seu direito ao esporte.

6. ENTRE CONCEITOS TEÓRICOS E PRÁTICOS: MERGULHANDO NA REALIDADE PROFISSIONAL DE PONTA GROSSA

Esse capítulo busca evidenciar o entendimento dos profissionais que atuam com o Programa Segundo Tempo, na cidade de Ponta Grossa, sobre os conceitos que fundamentam o programa. Desse modo, recorreu-se ao uso da análise de conteúdo como procedimento metodológico para a codificação e categorização dos dados coletados por meio de questionário.

Primeiramente, com base nas informações coletadas foi possível traçar o perfil do profissional atuante no Programa Segundo Tempo. Esse perfil foi formado com as seguintes informações: a) formação acadêmica; b) Função; c) tempo de atuação no programa.

Para auxiliar a apresentação e interpretação dos dados foi elaborado o quadro 09, indicando formação acadêmica dos 16 participantes da pesquisa.

Quadro 09: Nível de formação dos profissionais.

Nível de formação	Participantes	%
Cursando Educação Física	2	12,5
Graduado em Educação Física	1	6,25
Graduação em História/ especialização em História e Sociedade	1	6,25
Graduação em Educação Física/especialização em Ludopedagogia.	1	6,25
Graduação em Pedagogia / especialização em Educação Especial	2	12,5
Graduação em Pedagogia / especialização em Gestão educacional	6	37,50
Graduação em Pedagogia/ Mestrado em Educação	3	18,75
Total	16	100

Fonte: o autor

As respostas fornecidas pelos pesquisados mostra que o grupo de trabalho nas localidades selecionadas é formado por profissionais graduados em Educação Física, História e Pedagogia. Os profissionais com formação em nível de especialização citaram formações em Ludopedagogia, Educação Especial, Gestão Educacional e História e Sociedade. Os três profissionais com formação em nível de mestrado indicaram a área de concentração em Educação. Por fim, os dois profissionais que ainda estão cursando a graduação, citaram a licenciatura em educação física.

Quando questionados em qual programa era a sua atuação, foi identificado o seguinte panorama, conforme o quadro 10.

Quadro 10: Programa em que atua.

Programa	Participantes
Mais Educação/PST	0
Mais Educação/Esporte e Lazer	15
Ambos	1
Total	16

Fonte: o autor

O número predominante de profissionais indicou a sua atuação no programa mais educação/esporte e lazer. Esses dados releva uma contradição entre os dados coletados no Site do Ministério do Esporte e a realidade identificada pelo profissional. Pois, como critério de seleção dos locais era investigar colégios e escolas atendidas pelo Programa Segundo Tempo ou Mais educação/PST entre os anos 2010 a 2013, todas as escolas selecionadas atendiam esse critério. Porém, na realidade o profissional não se reconhece como atuante no Programa Segundo Tempo e a sua variação dentro do Mais Educação.

Acredita-se que existe uma confusão de nomenclatura dos programas governamentais para os profissionais. Pois, nas localidades normalmente funcionam o Programa Mais Educação e seus macro campos. Nesse caso, PST e o esporte e Lazer são macro campos de atuação dentro do Programa Mais Educação.

Juntamente como essa contradição encontrada, acredita-se que um dos principais motivos para a divergência de dados está na falta de capacitação específica relatada pelos profissionais para atuar no programa. Somente, 18,75% dos profissionais participantes da pesquisa relataram ter realizado alguma capacitação para atuar no programa. Os exemplos citados de capacitação foram cursos realizados pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa e Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Continuando a caracterização do perfil dos profissionais, foram questionados sobre as suas funções de atuação no programa. Assim, foi elaborado o quadro 11 com a descrição dos resultados.

Quadro 11: Função de atuação no programa

Função	Participantes	%
Coordenação pedagógica	10	62,5
Direção escolar	1	6,25
Professor	3	18,75
Monitor	2	12,5
Total	16	100

Fonte: o autor

Do grupo de trabalho entrevistado 62,5% indicaram que a sua função era a coordenação pedagógica do programa. Para exercer a função de coordenação pedagógica nas Diretrizes do Programa Segundo Tempo é exigido a “[...] qualificação profissional de nível superior da área de educação física ou esporte, com experiência pedagógica para coordenação, supervisão e orientação na elaboração de propostas pedagógicas”. (BRASIL, 2011, p.19). Somente, um profissional atendia a esse critério. Os outros nove profissionais que se enquadraram nessa função têm formação em pedagogia. Acredita-se que essa divergência de critério e informação prestada pelos profissionais se deve ao fato de que os profissionais executam a atuação na coordenação pedagógica da escola ou da secretaria municipal de educação, e não na coordenação pedagógica específica para o programa. Desse modo, os profissionais acabam acumulando funções frente

às questões gerais de administração geral da escola e também as funções específicas do programa.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre o tempo de atuação no programa. No quadro 12 são ilustrados os resultados obtidos.

Quadro 12: Tempo de atuação no programa

Tempo de Atuação	Participantes	%
Menos de 6 meses	1	6,25
Entre 6 meses e 12 meses	1	6,25
1 ano	10	62,5
2 anos	2	12,5
3 anos	0	0
4 anos	2	12,5
Total	16	100

Fonte: o autor

Os resultados apontam que 62,5% dos profissionais atuavam há mais de um ano e menos de dois anos no programa. Levando em conta que o programa na cidade de Ponta Grossa funciona desde o ano de 2010, somente 12,5% dos profissionais atuavam no início do funcionamento programa. Porém, cabe ressaltar que amostra das escolas pesquisadas tiveram anos diferentes de entrada no programa. Portanto, evidencia uma dificuldade de permanência e rotatividade de profissionais atuando por um longo tempo na mesma localidade.

Por fim, pode-se descrever como perfil dos profissionais pesquisados. Profissionais graduados nas áreas de educação física e pedagogia, com formação em nível de especialização, que não recebeu capacitação específica para atuar no programa e normalmente está atuando a mais de um ano no programa.

Após estabelecer o perfil dos profissionais pesquisados, apresentam-se os dados referentes ao entendimento dos profissionais sobre os principais conceitos do Programa Segundo Tempo, juntamente com a percepção das dificuldades e resultados alcançados até o momento com o programa.

Deste modo, os profissionais foram questionados como é realizada a seleção dos alunos participantes. Assim, elaborou-se a quadro 13, evidenciando os principais critérios citados.

Quadro 13: Distribuição dos critérios para a seleção dos alunos.

CRITÉRIOS UTILIZADOS	FREQUÊNCIA	%
Correspondentes aos documentos do programa Estar em situação de risco social e vulnerabilidade	2	12,5
Uso de algum critério de exclusão - Alunos dos 6º anos. - Através das professoras que selecionam os alunos deixando para o projeto os alunos que não necessitar do reforço escolar.	3	18,75
Não existe critério - Todos os alunos matriculados na escola. - Não existe seleção, pois todos participam do programa.	11	68,75
TOTAL	16	100

Para melhor agrupar os critérios citados foi necessário o agrupamento em três categorias: a) correspondentes aos documentos do programa; b) uso de algum critério de exclusão; c) não existe critério.

Os resultados obtidos demonstram que a categoria 'não existe critério' para a seleção dos alunos obteve 68,75 % das respostas dos profissionais. Assim, os dados encontrados condizem com os resultados encontrados por Sousa et al, (2010) que de uma amostra de 1961 pessoas entrevistadas entre beneficiários do Programa Segundo Tempo e responsáveis, 69% afirmaram não haviam critérios de seleção para ingresso dos participantes. Desse modo, pode-se inferir que o acesso ao programa nas localidades pesquisadas é ampliado.

Na categoria 'correspondentes aos documentos do programa' obteve 12,5 % das respostas e são adequadas aos critérios estabelecidos pelo programa, ou seja,

o beneficiário deve encontrar-se em situação de vulnerabilidade social. Por fim, na categoria ‘uso de algum critério de exclusão’, 18,75% das respostas obtidas foram encontrados critérios de exclusão para a participação dos alunos. No relato dos profissionais, os critérios estabelecidos para a seleção dos alunos matriculados nos 6º anos é uma determinação da Secretaria Estadual de Educação (SEED). Acredita-se que esse critério exclui as possibilidades de participação dos alunos matriculados em outros anos. Lembrando, que o programa é destinado para crianças e adolescentes com idade de 6 a 17 anos, os alunos matriculados no 6º anos normalmente tem a faixa etária de 11 anos. Assim, nas localidades onde esse critério é estabelecido, diversos alunos são privados da possibilidade de participar do programa.

Posteriormente, os profissionais responderam sobre os objetivos do programa. No quadro 14 apresentam-se os objetivos citados pelos profissionais.

Quadro 14: Objetivos citados pelos profissionais

OBJETIVOS CITADOS	FREQUÊNCIA	%
Correspondentes aos documentos do programa • Democratizar o esporte e entende-lo como fator de formação da cidadania • Realizar atividades diferenciadas no contraturno aumentando a permanência do aluno na escola • Ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral.	8	50
Não correspondentes aos documentos do programa • Levar os alunos a participar de projetos ofertados pelo governo/SEED.	7	43,75
Sem resposta	1	6,25
TOTAL	16	100

Fonte: o autor.

Os objetivos citados pelos profissionais foram classificados em duas categorias: a) correspondentes aos documentos do programa; b) não correspondentes aos documentos do programa. Ainda nessa questão um profissional não citou qualquer objetivo.

A categoria 'correspondentes aos documentos do programa' obteve 50% das respostas. Entre as principais respostas estavam o entendimento do programa como forma para democratizar o acesso ao esporte para crianças e adolescentes, assim como, o entendimento do programa como parte do processo de implementação da educação em tempo integral. Com essas respostas pode-se evidenciar uma aproximação entre os objetivos do Programa Segundo Tempo com os objetivos do Programa Mais Educação. Isso mostra justamente o que foi colocado anteriormente como elemento articulador de políticas públicas. Nesse caso, a articulação entre as políticas públicas do Ministério do Esporte e Ministério da Educação, visando a ampliação de oportunidades para prática esportiva entre crianças e adolescentes, bem como, a ampliação da jornada escolar, ou seja, objetivos dos programas são complementares, e essa percepção é observada nas respostas dos profissionais pesquisados.

Na categoria 'não correspondentes aos documentos do programa', 43,75% dos profissionais apresentou que os objetivos do programa estão diretamente ligados a determinação da Secretaria Estadual de Educação na execução de suas políticas públicas na rede estadual de ensino. Essas respostas fogem dos objetivos esperados e apresentados nos documentos do programa.

Continuando, os pesquisados foram perguntados sobre se o programa proporciona o processo de democratização do esporte. O quadro 15 foi elaborada como a síntese dos dados obtidos.

Quadro 15: Democratização ao esporte

RESPOSTAS OBTIDAS	FREQUÊNCIA
• Criação de oportunidades • Sim. Todos têm o direito de participar. • Sim. As crianças têm mais tempo e oportunidade para entrar em contato com as atividades esportivas. • Sim, pois todos os alunos matriculados podem participar.	16

Fonte: o autor

Todas as respostas obtidas nessa pergunta se enquadram na categoria 'criação de oportunidades'. Desse modo, no entendimento dos profissionais pesquisados o programa favorece ao processo de democratização ao esporte. Assim, o programa é visto como um meio para oferecer oportunidades para a participação à prática esportiva para crianças e adolescentes.

Portanto, pode-se entender que o programa é um mecanismo de criação de espaços de oportunidade para os até então excluídos da formação esportiva. Consequentemente, as respostas fornecidas pelos profissionais pesquisados se aproximam do entendimento expresso no capítulo anterior sobre o conceito de democracia para o Programa Segundo Tempo. Assim, tal ação de inserção visa à redução de desigualdades de oportunidades. Fato que se pode aproximar dos pontos que Macpherson (1978) coloca como obstáculos para a participação, ou seja, a desigualdade social. Nesse caso, o acesso ao esporte, por meio de políticas públicas, seria apenas mais elemento para contribuir na redução na desigualdade de oportunidades de formação das classes dominada.

Por fim, a criação de oportunidades oferecida pelo programa na visão dos profissionais pesquisados favorece o processo de democratização ao esporte no momento que expande a oferta de oportunidades ao esporte para crianças e adolescentes até então excluídos das possibilidades de participação a práticas esportivas

Os pesquisados foram perguntados sobre o papel do esporte para a cidadania e para o enfrentamento a vulnerabilidade social. O quadro 16 foi elaborado como a síntese dos dados obtidos.

Quadro 16: O papel do esporte

RESPOSTAS OBTIDAS	FREQUÊNCIA	%
• Controle Social • O de canalizar as energias para o esporte. • Quem pratica esporte não tem tempo nem vontade de ir por caminhos errados. • As crianças ficam menos tempo ociosas o que acabava desviando-as do mal caminho. • . O esporte deve ser uma prática sadia na qual afasta os jovens das drogas e do ócio.	8	50
• Valores sociais ensinados pelo esporte • Com o esporte, conseguimos trabalhar valores, disciplina e solidariedade. • Pois se pode trabalhar o trabalho em equipe. • Desenvolvendo práticas de cooperação, comunicação, respeito as regras, resolução, resolução de conflitos, socialização, liderança, convivência com as diferenças, valores de perder e ganhar.	8	50
TOTAL	16	100

Através das respostas citadas pelos profissionais foi possível elaborar duas categorias para análise: a) Controle Social; b) Valores sociais ensinados pelo esporte. Ambas as categorias obtiveram 50 % das respostas.

Na categoria 'controle social' pode-se evidenciar que as preocupações dos profissionais pesquisados estão alinhadas com o entendimento do uso do esporte na perspectiva de controle social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Essa situação é diferente da encontrada nos documentos do programa, onde é considerada uma ação para democratizar o acesso à prática esportiva, e assim, garantir o direito constitucional.

Portanto, nas críticas encontradas nos textos de Mascarenhas (2003), Neira (2009) e Melo (2011) destacando o uso do esporte em projetos/programas sociais esportivos como o caráter de controle social e ocupação do tempo ocioso de

crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social ainda continuam presente nos discursos dos profissionais que atuam na cidade de Ponta Grossa. Essa situação destaca-se ainda a visão hegemônica do esporte como um meio para a resolução de problemas ligados a criminalidade. Pois, a criança que pratica o esporte não tem tempo e nem vontade de ir por caminhos errados.

Concorda-se com a colocação de Oliveira Junior, Antunes e Freitas Jr (2014), na utilização do esporte para a população em situação de vulnerabilidade, é fundamental tomar o cuidado para que ele não seja reduzido somente a uma atividade que ajudará a controlar/ocupar o tempo ocioso dos participantes. Esse pensamento é retórico quando se trata de políticas públicas esportivas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Na categoria 'valores sociais ensinados pelo esporte' os entrevistados ligaram situações entendidas por eles como elementos que podem ser apreendidos através da prática esportiva e transportados para outras situações da vida dos beneficiários.

No último bloco de perguntas, os pesquisados foram questionados sobre as principais dificuldades e resultados encontrados durante a execução do programa. Primeiramente, o quadro 17 foi elaborado como a síntese dos dados obtidos nas respostas sobre as principais dificuldades.

Quadro 17: Principais dificuldades encontradas

	FREQUÊNCIA	%
• Problemas de infraestrutura • Falta de espaço físico. • Espaço físico para comportar todos de forma a fluir o trabalho em harmonia e qualidade.	7	43,75
• Problemas administrativos • O grande número de alunos por turma (45 alunos). • Falta de formação, seminários e debates sobre o programa. • Não liberação de verbas e a dispensa dos monitores. • Encontrar monitores com a disponibilidade de horários e qualificação adequada para trabalhar na escola.	8	50
• Sem resposta	1	6,25
TOTAL	16	100

Fonte: o autor

As principais dificuldades encontradas citadas pelos profissionais foram classificadas em duas categorias: a) problemas de infraestrutura; b) problemas administrativos. Ainda nessa questão um profissional não citou qualquer dificuldade.

Na categoria 'problemas na infraestrutura', situações como a falta de espaço físico para a realização das atividades do programa, obteve 43,75% das respostas. A grande dificuldade relatada pelos profissionais é a adequação do espaço físico para a realização das atividades do programa. Devido, as atividades do programa na escola acontecer no contraturno, acaba sobrecarregando o espaço físico da escola.

Essa situação também é encontrada no estudo de Vialich (2012) realizado na cidade de São José dos Pinhais – Paraná com os profissionais atuantes no processo de implementação do programa da cidade. Ao ponto, que devido à falta de infraestrutura adequada os profissionais realizaram um abaixo assinado para a retirada do programa alegando que as atividades do mesmo atrapalhavam a rotina escolar. Já no estudo de Sousa et al (2010), onde 85,7% dos entrevistados avaliaram positivamente a infraestrutura nos locais atendidos pelo programa.

A categoria ‘problemas administrativos’ ficou com 50% das respostas dos profissionais pesquisados. Assim, situações como a falta do repasse de verbas por parte do governo federal, a falta de formação sobre programa e o grande número de alunos por turma foram citadas.

Essa situação relatada em Ponta Grossa pelos profissionais pode servir como um componente de avaliação do programa. Assim, os responsáveis pela execução do programa em Ponta Grossa – (Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação) – podem utilizar dessas informações para melhorar a execução do programa no município.

Acredita-se que a situação mais grave encontrada e relatada pelos profissionais, está na falta de capacitação/formação sobre o programa para os profissionais que estão atuando. Ressaltando, que dos entrevistados somente 18,75% relatou que participou de alguma capacitação.

A falta de formação para atuar no programa pode-se ser evidenciada nessa pesquisa com o afastamento por boa parte dos entrevistados em respostas condizentes aos documentos norteadores do programa. Portanto, a falta de conhecimento teórico sobre o programa pode implicar em dificuldades na execução correta do programa.

Seguindo, com a apresentação dos dados obtidos nessa pesquisa. Os profissionais citaram os principais resultados conquistados com o programa até o momento. O quadro 18 foi elaborado como síntese dos dados obtidos nas respostas sobre os principais resultados.

Tabela 18: Resultados do programa

	FREQUÊNCIA	%
• Impactos diretos • A melhoria no comportamento. • Autoestima elevada de nossos alunos. • A melhoria dos alunos na socialização.	8	50
• Impactos indiretos • Maior interesse no esporte e nas outras atividades da escola.	4	25
• Auxiliar na implantação das escolas em tempo integral • O programa contribuiu muito para a implantação das escolas de tempo integral no município.	4	25
TOTAL	16	100

Os principais resultados encontrados citados pelos profissionais foram classificados em duas categorias: a) impactos diretos; b) impactos indiretos; que corresponde aos resultados esperados pelo programa. E uma categoria não correspondente aos resultados esperados pelo programa: c) auxiliar na implantação das escolas em tempo integral

A categoria ‘impactos diretos’ obteve 50 % das respostas fornecidas. Os profissionais relataram que após o começo das atividades aconteceu melhora significativa no comportamento dos alunos beneficiados. Sousa et al (2010) analisou as relações entre o programa e diversos aspectos da vida dos beneficiados. Após a inserção nas atividades foi verificado uma melhoria no convívio social e na relação com os amigos.

Na categoria ‘impactos indiretos’ situações como o aumento no interesse dos alunos no esporte e nas outras atividades da escola teve a porcentagem de 25% dos resultados conquistados com o programa na percepção dos profissionais.

Com isso, os ‘impactos diretos’ e ‘impactos indiretos’ citados pelos profissionais dessa pesquisa estão na direção dos resultados esperados pelo programa nas diretrizes do PST.

For fim, na categoria ‘auxiliar na implantação das escolas em tempo integral’, foi identificado um resultado que não está listado nas diretrizes do programa. Porém, essa situação encontrada mostra a possibilidade do uso programa como componente da grade da escola em tempo integral. O diferencial nesse caso está no fato que nas escolas de tempo integral o programa é um auxiliar para dar suporte à necessidade de adequação à grade curricular para maior tempo de permanência do aluno na escola. Assim, o programa é oportunizado para todos os alunos matriculados na escola e não somente a um número reduzido de alunos.

Concluindo, após a análise das respostas dos profissionais pesquisados pode evidenciar tensões nas respostas dos profissionais e os documentos norteadores do programa. Os profissionais mostraram desconhecimento dos princípios do programa. Assim, as questões ligadas aos objetivos e conceitos de cidadania, democracia e vulnerabilidade vinculados ao programa, evidenciou a falta de clareza do conhecimento teórico dos documentos. Esse fato pode estar ligado ao relato da falta de capacitação para eles atuarem no programa. Portanto, é necessária que as instituições responsáveis pela a execução do programa na cidade repense essa situação, proporcionando a realização de cursos e formações específicas para os profissionais que já atuam no programa e para os próximos que ingressarão em funções relativas ao programa. Assim, pode evitar erros como o não entendimento do programa enquanto garantia de direito ao esporte para crianças e adolescentes por parte dos profissionais, mas sim, uma ação ligada ao controle social e ocupação do tempo ocioso de crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre os significados dos conceitos de Cidadania e Democracia participativa para os participantes atuantes do PST no Mais Educação na cidade de Ponta Grossa – Paraná, chegou-se as seguintes reflexões: entende-se que a raiz histórica do Programa Segundo Tempo está na associação com a Comissão de Reformulação do Esporte (CRE). Sem esse evento não seria possível elevar o esporte como direito constitucional na Constituição Brasileira de 1988.

Com isso identificou o problema para a necessidade da criação de políticas públicas esportivas. É nesse momento que o Estado Brasileiro passa a ter a responsabilidade em desenvolver e fomentar meios para oportunizar o acesso ao esporte para todos os cidadãos.

Esse momento conta com uma peculiaridade dos outros direitos reclamados pela população. O esporte chega à carta magna por meio da ação corporativista de pessoas ligadas aos interesses do esporte de alto rendimento.

Portanto, não se pode negar a influência do setor esportivo vinculado ao alto rendimento na Comissão de Reformulação do esporte e na constituinte de 1988. Assim, essas ações contribuíram para o entendimento do esporte como direito social.

Porém, é evidenciada uma lacuna entre 1988 a 2001 para a entrada do esporte na agenda política brasileira. Durante esses 13 anos a efetivação ao direito ao esporte por parte da ação governamental ficou parada.

Somente no ano de 2001, identifica-se uma tentativa embrionária de ação a nível federal do esporte inserido em âmbito escolar. O motivo para tal ação está ligado novamente a influência do setor esportivo de alto rendimento, o tornando assim, um ator fundamental nesse processo.

No ano de 2000 além da verificação do problema da falta de tentativa para efetivar o esporte enquanto direito, surge um fato para desencadear a formulação de alternativas para enfrentar o problema. Esse fato foi o baixo rendimento dos atletas brasileiros nos Jogos Olímpicos de 2000.

O acontecimento ligado aos jogos olímpicos é determinante para o setor esportivo juntamente com o CONFEF, reivindicar programas para fomentar e fortalecer o esporte brasileiro.

Consequentemente, no ano de 2001 o governo federal lança o programa Esporte na Escola, que visa democratizar o acesso ao esporte como instrumento educacional nas escolas brasileiras.

No ano de 2003, surge o Programa Segundo Tempo substituindo o esporte na escola. Apesar das mudanças de nomenclaturas, no primeiro momento os objetivos e formas de execução não apresentaram rupturas.

No ano de 2005 foi evidenciada a primeira mudança conceitual. Porém, somente no ano de 2011 que foi publicado as diretrizes para o Programa Segundo Tempo. As principais mudanças encontradas foram nos objetivos, o modo de execução e abrangência.

Com o novo documento, a abrangência do programa antes restrita as escolas com mais de 500 alunos e de capitais estaduais, agora passa a poder atender escolas em qualquer cidade brasileira, respeitando o critério da localidade se encontrar em situação de vulnerabilidade social.

O Programa Segundo Tempo tem como mudança radical o momento de articulação com o Programa Mais Educação, passando assim a ser chamado de Programa Segundo Tempo no Mais Educação. Essa modalidade designa o funcionamento do PST - mantendo os pressupostos expressões nas diretrizes de 2011- como um macrocampo do Programa Mais Educação. Assim, o Programa Mais educação que já tinha na sua estrutura o macrocampo esporte e lazer, passa a ter na sua estrutura mais uma opção para desenvolver atividades esportivas por meio do Programa Segundo Tempo no Mais Educação. Essa articulação entre programas do governo federal, viabiliza o aumento de possibilidades de acesso ao esporte para crianças e adolescentes.

O Ministério do Esporte e Ministério da Educação desenvolvem as atividades relativas ao Programa Segundo Tempo no Mais Educação, tendo cada um a sua responsabilidade na execução. O Ministério do Esporte fica responsável pela distribuição do material esportivo e pedagógico, juntamente com a capacitação dos profissionais. Já o Ministério da Educação fica responsável pelo mecanismo de transferência dos recursos para as escolas contempladas.

O processo de implementação do Programa Segundo Tempo na cidade de Ponta Grossa começou no ano de 2009, atendendo três localidades e recebendo aproximadamente 300 alunos. Esse modelo de execução correspondeu ao formato original do PST.

No ano de 2011 em Ponta Grossa, passa a contar somente com a modalidade do Programa Segundo Tempo no Mais Educação. Durante os anos de execução, 18 localidades diferentes foram contempladas com o programa. Atualmente, em Ponta Grossa o programa atende em escolas estaduais e escolas municipais. Ao todo aproximadamente 1548 alunos participavam do programa até o ano de 2013.

Na análise de conteúdo dos documentos do PST sobre os conceitos de cidadania e democracia, fica evidente a falta de um conceito ou concepção nos documentos. Outra consideração encontrada nos documentos é que existe um afastamento da noção que o programa centra a sua preocupação em somente tirar crianças e adolescentes das ruas. Mas sim, busca efetivar o direito ao esporte.

Com base nos documentos analisados do programa, não fica evidente a relação dos programas/projetos sociais como ferramenta de controle social de populações marginalizadas, como evidenciada pela corrente crítica em Souza *et al.* (2010). Porém, os documentos ainda demonstram fragilidades no que diz respeito ao entendimento dos conceitos de cidadania e democracia para o programa.

Na análise das respostas dos profissionais pesquisados pode-se evidenciar tensões entre as respostas dos profissionais e os documentos norteadores do programa. Os profissionais mostraram desconhecimento dos princípios do programa. Assim, as questões ligadas aos objetivos e conceitos de cidadania, democracia e vulnerabilidade vinculados ao programa, evidenciou a falta de clareza do conhecimento teórico dos documentos.

Esse fato pode-se estar ligado a dois pontos: primeiro, ao relato da falta de capacitação para eles atuarem no programa. O segundo ponto está na falta de clareza por parte dos documentos ao explicar os seus conceitos.

No relato dos profissionais foi recorrente a fala da falta de capacitação para atuar no programa. Essa situação deve ser repensada pelos executores locais e a nível federal. O conhecimento do programa por meio de capacitação realizada pelo Ministério do Esporte deveria ser condição mínima para viabilizar a atuação do profissional no programa com qualidade. Essa situação é grave ao ponto do profissional não saber em qual programa está atuando. Sendo que nessa pesquisa 15 dos 16 entrevistados responderam que a sua atuação era no Mais Educação/Esporte e Lazer, e não como consta nos dados do Ministério do Esporte no Programa Segundo Tempo no Mais Educação.

Outra dificuldade encontrada foi à falta de monitores para atuar no programa. Penso que aqui está uma grande lacuna encontrada na pesquisa. Primeiramente, em defesa do ensino do esporte com qualidade, no Programa Segundo Tempo no Mais Educação, deveria ser obrigatório a contratação de profissionais de educação física para o desenvolvimento das atividades esportivas.

Outro ponto que ficou evidenciado, que normalmente os profissionais atuantes são formados em cursos de licenciaturas. O que leva ao questionamento: Qual a formação inicial fornecida para esses profissionais atuarem em políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes? Acredita-se que seja um debate para um estudo futuro, pois nos documentos é apresentado um perfil de profissional e que a sua forma de atuar seja diferente da forma de atuar nas aulas normais. Porém, na realidade o mesmo não consegue evidenciar essa diferença de atuação entre turmas normais e atividades propostas pelo programa.

Como grande ponto de avanço encontrado nessa pesquisa está na utilização do Programa dentro das escolas de tempo integral. Essa integração é vista pelos gestores municipais como uma solução para aumentar o tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola. Essa viabilização possibilitou que todos os alunos matriculados participassem do programa, aumentando assim as oportunidades oferecidas para essas crianças e adolescentes. Porém, essa situação não pode cair no erro de utilizar-se do programa somente como ferramenta de ocupação da grade escolar em tempo integral.

Por fim, espera-se que esse trabalho possa contribuir para que o Programa Segundo Tempo no Mais Educação, continue a expandir as oportunidades de acesso ao esporte para crianças e adolescente. E por meio das sugestões encontradas nessa avaliação possa formular novas alternativas para a continuidade do programa e uma melhor forma de execução.

8. REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, fev. 2003, vol.18, nº.51, p.7-10.

ATHAYDE, P. F. A. **Programa Segundo Tempo**: conceitos, gestão e efeitos. 2009. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURGUIGNON, J.A. (Org.) **Pesquisa Social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013.

BRANDÃO, A. Sobre a democracia participativa: Poulantzas, Macpherson e Carole Pateman. In: **Serviço social & Sociedade**. n. 54, São Paulo: Cortez, 1997. p. 113-131.

BRASIL. **DECRETO Nº 91.452**, de 19 de julho de 1985. Institui Comissão para realizar estudos sobre o desporto nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em 08 de Novembro de 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm>. Acesso em 15 de Novembro de 2013.

_____. **Medida provisória nº 103**, de 1 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas_2003/103.htm. Acesso em 05 de Março de 2014.

_____. **Decreto nº 4.668**, de 9 de abril de 2003. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério do Esporte, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4668.htm. Acesso em 05 de Março de 2014.

_____. **Portaria Interministerial Nº 3.497**, de 24 de Novembro de 2003. Protocolo de Intenções que celebraram o Ministério do Esporte - ME e o Ministério da Educação - MEC, visando a execução de programas relacionados ao esporte no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3497.pdf>. Acesso em 05 de Março de 2013.

_____. **Portaria Ministério do Esporte nº 32**, de 17 de março de 2005. Estabelece normas e diretrizes, com a finalidade de regulamentar a implementação do Programa Segundo Tempo. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/legislacao/portaria32.pdf> acesso em 05 de Março de 2013.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Avaliação de Programa: Programa Segundo Tempo**/ Tribunal de Contas da União; Relator Lincoln Magalhães da Rocha. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2006.

_____. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Port_Norm_Inter_017_2007_04_24.pdf. Acesso em: 05 de março de 2013.

_____. Rede de saberes mais educação (2009). **Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**: caderno para professores e diretores de escolas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

_____. Programa Segundo Tempo (2011). **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério do Esporte, 2011. Acesso em 20 de Outubro 2013, disponível em Ministério do Esporte: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf>

_____. **Manual de Orientações Esporte na escola**. Brasília: Ministério do Esporte, 2013. Acesso em 06 de Abril de 2014, disponível em:

<http://www.undimeto.org.br/site/attachments/article/101/MANUAL%20DE%20ORIENTA%C3%87%C3%95ES%20-20ESPORTE%20NA%20ESCOLA%202013%202.pdf>

BRETÃS, A. Onde mora o perigo? Discutindo uma suposta relação entre ociosidade, pobreza e criminalidade. **Educação, esporte e lazer**. Boletim 09, junho 2007. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154745Educacaoesporte.pdf> Acesso em: 12/02/2014.

BUCCI-GLUCKMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUENO, L. **Políticas Públicas do esporte no Brasil**: razões para o predomínio do alto rendimento. 2008. 296 p. Tese (doutorado em Administração pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. São Paulo: Papyrus, 1994.

CARVALHO, J. M.. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COLOMBO, B. D. et al. O Programa Segundo Tempo: uma política pública para emancipação humana. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIV, Nº 38, P. 12-23 Jun./2012

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de Hoje. In: FÁVERO, O. ; SEMERARO, G. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COVRE, M. L. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

DURIGUETTO, M. L. **Sociedade Civil e Democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

FALEIROS, V. P. **O que é Política Social?** 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FLAUSINO, M. S; MASCARENHAS, F. O direito ao esporte e lazer: apontamentos críticos à sua mistificação. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.2, jun/2012.]

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

GALERA, J. M. B. A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: A experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil. 2003, 120 p. Tese (Doutorado Educação). Faculdade de educação, UNICAMP, Campinas.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Vol 2** Os intelectuais. O princípio Educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Vol. 3**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GUEDES, S. I. et al. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XII, 2006, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2006. p. 92-92. Disponível em: <http://rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Simoni%20LGuedes,%20Julio%20Davies,%20Michelle%20ARodrigues%20e%20Rafael%20MSantos.pdf> Acesso em: 12/02/2014.

HELD, D. **Modelos de Democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação. CEDES** v.21 n.55 Campinas, nov. 2001.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LUIZ, D. E. C. Orientações clássicas do pensamento gramsciano para pensar a sociedade contemporânea. In: COSTA, L. C. (Org). **Estado e democracia: pluralidade de questões**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008.

MACPHESON, C. B. **A Democracia Liberal**: origens e evolução. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. As contribuições do Programa Segundo Tempo para os discentes de uma escola estadual de Santa Maria (RS): um estudo de caso fenomenológico. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, ano 13, no. 124, setembro de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/as-contribuicoes-do-programa-segundo-tempo.htm> Acesso em: 12/02/2014.

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

MASCARENHAS, F. O pedaço sitiado: cidade, cultura e lazer em tempos de globalização. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 121-143, maio 2003.

MELO, M. P. Lazer, esporte e cidadania: debatendo a nova moda do momento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 105-122, maio/agosto de 2004

_____. **Esporte e dominação burguesa no século XXI**: a agenda dos Organismos Internacionais e sua incidência nas políticas de esportes no Brasil de hoje. 2011. 344p. Tese (Doutorado em Serviço Social) Escola de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. Políticas sociais de esporte e lazer, sociedade civil e teoria de estado: A defesa da radicalidade Gramsciana. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Nº 38, p.59-74 Jun.2012.

_____. Políticas de esporte e lazer, políticas sociais e teoria de Estado: em defesa da História. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1-22, 2013.

MENDES, V. R. et al. Como os pais percebem a participação dos filhos no Programa Segundo Tempo. **Anais do XV CONBRACE – II CONICE**. Recife. Setembro, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. O. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S(Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNHOZ, D .E. N.; OLIVEIRA JUNIOR, C.R. Interdisciplinaridade e pesquisa. In: BOURGUIGNON, J. A. (Org.) **Pesquisa Social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

NEIRA, M. G. Programas de educação pelo esporte: qual formação está em jogo? **Movimento & percepção**. V. 10 n.14, jan/jun 2009.

NEVES, Lucia Maria W. (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005

OLIVEIRA, A. A. B, PERIM, G. L. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo** : da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA JUNIOR, C. R., ANTUNES, A. C. e FREITAS JR, M. A. Legado de esporte de inclusão social: Programa Segundo Tempo. In: MARINHO, A.,

NASCIMENTO, J. V. e OLIVEIRA, A. A. (Orgs.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis:Ed. da UDESC, 2014.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs) **História da cidadania**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS. N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RIBEIRO, S. P. **O lazer na política pública de esporte**: uma análise do Programa Segundo Tempo. 2012. 145 p. Dissertação (Mestrado em Lazer) Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. (ORG) **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, A. H. **Hegemonia e Cultura**. 3.ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SIMIONATTO, I. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SIMIONATTO, I. Estado e democracia. In: Costa, L. C. (Org). **Estado e democracia**: pluralidade de questões. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008.

SIMIONATTO. I. Razões para continuar utilizando a categoria sociedade civil. In: LUIZ, D. E. C. (Org.). **Sociedade Civil e Democracia**: expressões contemporâneas. São Paulo: Veras Editora, 2010.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, D. L. et al. Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 689-700, jul./set. 2010.

TAFFAREL, C. Z. Programas sociais de esporte e lazer na escola e na comunidade: As evidências de exclusão social e educacional na sociedade brasileira. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Nº 38, p.135-148 Jun.2012.

TOLEDO, R. M; BEGA, M. T. S Esporte e direitos sociais: uma análise a partir da trajetória histórica da políticas públicas de caráter social: In: **Anais do II seminário nacional sociologia e política: tendência e desafios contemporâneos**;2010; Curitiba. Acesso em: 05 de Novembro de 2013. Disponível em: <http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais/GT15/Renata%20Maria%20Toledo%20e%20Maria%20Tarcisa%20Silva%20Bega.pdf>

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

TUBINO, M. J. **Repensando o esporte brasileiro**. São Paulo: IBRASA. 1988.

VAZ, A. F. Teoria crítica do esporte: origens, polêmicas, atualidades. **Esporte e sociedade**: Rio de Janeiro. V.1, n.1, p.1-23, 2005.

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

VIALICH, A. L. **O Programa Mais educação em São José dos Pinhais**: possibilidades para o esporte? 2012, 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, sujeito da pesquisa, pelo presente instrumento, após leitura da “CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA” e ter recebido informações sobre o estudo “**O PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO MAIS EDUCAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS E DISCURSOS: O CASO DOS PROFISSIONAIS DE PONTA GROSSA – PARANÁ**” sob responsabilidade do prof. Esp. Diego Petyk de Sousa, declaro que ficaram claros os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado sobre a pesquisa e seus procedimentos, concordo voluntariamente em participar deste estudo, o qual poderei deixar de participar a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos, ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____

(assinatura do sujeito de pesquisa)

QUESTIONÁRIO

1. Formação acadêmica:

- () Cursando graduação em: _____
- () Graduado: _____
- () Especialização: _____
- () Mestrado: _____
- () Doutorado: _____
- () Outro, por favor descrever: _____

2. Em qual Programa atua?

- () Mais educação/Programa Segundo Tempo
- () Mais educação/esporte e lazer
- () Ambos

3a. Qual a sua atuação no mais educação/Programa Segundo Tempo?

- () Coordenação pedagógica () Direção escolar () Professor () Monitor
- () Outro. Especificar: _____

3b. Qual a sua atuação no programa mais educação/Esporte e lazer?

- () Coordenação pedagógica () Direção escolar () Professor () Monitor
- () Outro. Especificar: _____

4a. Quanto tempo que atua no mais educação/Programa Segundo Tempo?

- () Menos de 6 meses () Entre 6 meses e 12 meses () 1 ano
- () 2 anos () 3 anos () 4 anos

4b. Quanto tempo que atua no programa mais educação/Esporte e lazer?

- () Menos de 6 meses () Entre 6 meses e 12 meses () 1 ano
- () 2 anos () 3 anos () 4 anos

5. Você participou de alguma formação específica para atuar no programa?

- () Não
- () Sim. Especificar: _____

6. Como é realizada a seleção dos alunos participantes? (No caso de atuação em ambos os programas responder as duas opções):**a) Mais educação/Programa Segundo Tempo**

b) Mais educação/esporte e lazer

7. Quais os principais objetivos do Programa? (No caso de atuação em ambos os programas responder as duas opções):

a) Mais educação/Programa Segundo Tempo

b) Mais educação/esporte e lazer

8. Em sua opinião o programa proporciona o processo de democratização do esporte? Justifique a sua resposta.

9. Qual o papel do esporte para a cidadania e o enfrentamento da vulnerabilidade social?

10. Como o trabalho realizado por meio do esporte no programa pode contribuir para a conquista da cidadania dos seus participantes?

11. Quais as principais dificuldades encontradas em relação ao programa?

12. Quais os principais resultados conquistados com o programa?

OBS: Espaço destinado para comentários livres ou sugestões.
