

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 32 Número 28

14 de maio de 2024

ISSN 1068-2341

---

## Formação Profissional de Professores nos Programas Sociais PELC e PST no Brasil: Uma Revisão Sistemática

*Dirceu Santos Silva*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Brasil

*Luana Carla André*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Brasil



*Marina Brasiliano Salerno*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Brasil

**Citação:** Silva, D. S., André, L. C., & Salerno, M. B (2024). Formação profissional nos programas sociais PELC e PST no Brasil: Uma revisão sistemática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(28). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8090>

**Resumo:** A pesquisa objetivou analisar a produção científica sobre as políticas públicas de esporte e lazer relacionadas à formação profissional de dois programas do Brasil: Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Programa Segundo Tempo (PST). Como procedimento metodológico foi realizada uma revisão sistemática com abordagem qualitativa entre os anos de 2003 e 2022. A amostra da pesquisa foi composta por 21 artigos, publicados entre 2012 e 2022. Os resultados apontaram que pesquisadores da região Sul e Sudeste impulsionaram as publicações sobre a formação profissional do PELC e do PST. As publicações de artigos foram concentradas nos periódicos do campo da Educação Física, Educação, Esporte e Lazer. A formação profissional corresponde a um elemento central para estruturação de programas sociais esportivos como forma de minimizar as lacunas da

formação inicial, mas o formato de cursos esporádicos e distante da realidade dos profissionais foi o principal limitador.

**Palavras-chave:** política pública; política educacional; programa social

### **Professional teacher training in the PELC and PST social programs in Brazil: A systematic review**

**Abstract:** This research aimed to analyze the scientific production on public sports and leisure policies related to professional training of two programs in Brazil: City Sport and Leisure Program (CSLP) and Second Time Program (STP). As a methodological procedure, a systematic review with a qualitative approach was carried out between the years 2003 and 2022. The research sample was composed of 21 articles, published between 2012 and 2022. The results showed that researchers from the South and Southeast region boosted publications on professional training in CSLP and STP. Paper publications were concentrated in journals in the fields of physical education, education, sport and leisure. Professional training corresponds to a central element for structuring sports social programs, as a way to minimize gaps in initial training, but the format of sporadic courses and distance from the reality of professionals was the main limiting factor.

**Keywords:** public policy; educational politics; social program

### **Formación docente profesional en los programas sociales PELC y PST en Brasil: Una revisión sistemática**

**Resumen:** La investigación tuvo como objetivo analizar la producción científica sobre políticas públicas deportivas y de ocio relacionadas con programas de formación profesional en Brasil: Programa de Ocio y Deporte de la Ciudad (PODC) y Programa Segundo Tiempo (PST). Como procedimiento metodológico se realizó una revisión sistemática con enfoque cualitativo entre los años 2003 y 2022. La muestra de la investigación estuvo constituida por 21 artículos, publicados entre 2012 y 2022. Los resultados mostraron que los investigadores de las regiones Sur y Sudeste impulsaron las publicaciones sobre la formación profesional en PODC y PST. Las publicaciones de artículos se concentraron en revistas del ámbito de la Educación Física, Educación, Deporte y Ocio. La formación profesional corresponde a un elemento central para la estructuración de los programas socio deportivos, como forma de minimizar las brechas en la formación inicial, pero el formato de cursos esporádicos y alejados de la realidad de los profesionales fue la principal limitante.

**Palabras-clave:** política pública; política educativa; programa social

### **Formação Profissional de Professores nos Programas Sociais PELC e PST no Brasil: Uma Revisão Sistemática**

No Brasil, a literatura acadêmica sobre as políticas públicas de esporte e lazer compreende a criação do Ministério do Esporte (MESP), em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva como marco central para a estruturação do setor. O MESP foi organizado a partir de três secretarias associadas às manifestações esportivas (rendimento, educacional e participação): 1. Secretaria Nacional de Alto Rendimento (SNEAR) - Rumo ao Pan 2007; 2. Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED) - Programa Segundo Tempo (PST); 3. Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer (SNDEL) - Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC). Em 2011, no governo de Dilma Vana Rousseff, o MESP passou por uma reestruturação, a SNEED e a SNDEL foram transformadas em Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNEELIS), que ficou responsável pelo PST e PELC. A SNEAR foi mantida e a Secretaria Nacional de Futebol e Defesa do Torcedor (SNFDDT) foi criada (Castelan, 2011; Silva et al., 2015).

No ano de 2019, durante o governo Jair Messias Bolsonaro, o ME foi extinto e foi reduzido à Secretaria Especial do Esporte (SEE), vinculada ao Ministério da Cidadania (MC) (Silva et al., 2020), ou seja, voltou a ter status ministerial no terceiro mandato do governo Lula, em 2023. Uma nova reestruturação do MESP, com quatro secretarias foi apresentada: 1) Secretaria Nacional de Esporte Amador, Educação, Lazer e Inclusão Social (responsável pelo PST e PELC); 2) Secretaria Nacional de Esportes de Alto Desempenho; 3) Secretaria Nacional de Paradesporto; 4) SNFDDT (Brasil, 2023).

A partir dessa estruturação do esporte, a formação profissional de professores de Educação Física, começou a ganhar destaque durante os governos Lula, sobretudo nos programas PST e PELC. De acordo com García (2009), em um contexto internacional, a formação profissional ou o desenvolvimento profissional docente passou por modificações, ao envolver um processo em longo prazo, de planejamento sistemático de participação em processos formativos em diferentes momentos da trajetória profissional do docente. O desenvolvimento profissional docente pode ser individual ou coletivo, apresenta uma atitude de permanência, que supera a justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores, já que envolve a adaptação contínua aos processos de ensino-aprendizagem. O processo de desenvolvimento profissional envolve os conhecimentos prévios ao longo da sua vida, a formação inicial como etapa importante, mas que deve estar relacionada aos contextos de atuação prática. Enquanto que a formação continuada está balizada na intencionalidade formativa em diferentes contextos, na busca de aperfeiçoamento para melhorar a prática docente. Por fim, a formação em serviço, que diz respeito ao aperfeiçoamento e aprimoramento no momento de atuação profissional.

No contexto brasileiro, tem-se utilizado a discussão sobre a formação profissional, que foi imprescindível para a realização sistemática nos dois programas: PST e PELC. O PST foi criado, em 2003, destinado à democratização do acesso à prática do esporte educacional e apresenta três vertentes: 1) PST Padrão (2003); 2) PST Universitário (2009); 3) PST Paradesporto (2016). Os objetivos gerais estão relacionados à promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, com idade escolar e devidamente matriculados. No caso do PST Universitário, envolve o corpo discente das universidades, enquanto que no PST Paradesporto, faz um recorte de atendimento às pessoas com deficiência com idade igual ou superior a seis anos (Bisconsini et al., 2015; Silva et al., 2022, 2023; Vargas et al., 2024).

As ações do PST são pautadas em núcleos de esporte educacional, a partir da formalização de convênios do ME com instituições públicas. Esses núcleos são materializados em espaços escolares ou comunitários, com a oferta de no mínimo três modalidades esportivas (duas coletivas e uma individual), com frequência mínima de duas vezes na semana com três horas diárias, ou três vezes na semana com duas horas diárias, no contraturno escolar (Brasil, 2018).

No que diz respeito aos profissionais, cada núcleo do convênio deve ser composto por: um Coordenador-Geral com formação em ensino superior; um Coordenador-Pedagógico com formação em Educação Física ou Esporte; um profissional com formação em ensino superior apto a manusear o Sistema de Convênios do Governo Federal (Interlocutor do SICONV); Professor de Educação Física ou Esporte para atuar diretamente no núcleo (Professor do Núcleo); um acadêmico Educação Física ou Esporte (Monitor Esportivo) (Brasil, 2018).

No que diz respeito à formação profissional do PST, intitulado nas diretrizes de “Capacitação Pedagógica”<sup>1</sup> e Acompanhamento Pedagógico, teve início no ano de 2008, por meio de parcerias do MESP com universidades públicas do Brasil. A chamada Rede do PST era composta

---

<sup>1</sup>O termo é utilizado pelas Diretrizes do PST e não representa uma orientação teórica dos autores. Para Nunes e Oliveira (2017), o termo capacitação representa um curso de curta duração, pontual e esporádico, hierarquizado e descontextualizado do ambiente de atuação.

por Equipes Colaboradoras (ECs) constituídas por mestres e doutores (um coordenador, um vice-coordenador e avaliadores, que variavam entre 6 e 10). As ECs tinham a função de realizar a formação profissional e o acompanhamento pedagógico, assessorar os profissionais e professores dos núcleos na elaboração das propostas pedagógicas na busca de alinhar com as diretrizes do PST, realizar visitas contínuas de avaliação, atuar de forma permanente à distância e dar suporte às questões administrativas (Brasil, 2014b; Starepravo et al., 2012).

No PST, havia a Capacitação Gerencial (destinada ao Coordenador-Geral e Coordenador-Pedagógico) e a Capacitação Pedagógica (destinada ao Coordenador-Pedagógico, Coordenador Setorial<sup>2</sup>, Professor de Educação Física ou Esporte (Brasil, 2014b). A partir das Diretrizes do PST 2016, a parceria foi ampliada com várias universidades federais do Brasil e todos os entes envolvidos no convênio deveriam participar da Capacitação Pedagógica na modalidade Educação a Distância (EaD), enquanto que somente o Coordenador-Pedagógico e os professores deveriam integrar a Capacitação Pedagógica na modalidade presencial (Brasil, 2016b).

O PELC foi criado, em 2003, com o intuito de proporcionar a prática e educação para o lazer para todas as pessoas e faixas etárias, estimulada pela convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias (Brasil, 2016a; Teixeira et al., 2014). O programa funciona a partir de convênios entre MESP e municípios com duração de 24 meses, implementado por meio de núcleos, realizados em diferentes espaços/equipamentos das cidades. Pautado em uma gestão democrática, o programa desenvolve suas ações de forma sistemática (oficinas de duas a três vezes na semana) ou assistemática (eventos realizados no decorrer do convênio). Os trabalhadores do PELC são chamados de agentes sociais (gestores, professores de Educação Física, educadores populares e comunitários) (Brasil, 2011, 2016a).

A formação profissional no PELC foi fomentada pela equipe de formadores, criada a partir da parceria do MESP com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2010. Essa equipe era composta por professores de Educação Física, mestres e doutores. A formação profissional do programa estava estruturada em módulos: Módulo Introdutório I (MI I) com 24 horas; Módulo Introdutório II (MI II) com 24 horas; Módulo de Avaliação I (AVI) com 16 horas; Módulo de Avaliação II (AV II) com 16 horas; Formação em Serviço (Brasil, 2012, 2013, 2014a, 2016a).

O MI I (Diretrizes 2013, 2014 e 2016), deveria ocorrer antes do começo das atividades do convênio, período de preparação e organização. Tinha como pressuposto metodológico a educação popular, próximo da realidade local (perfil da comunidade), apresentação dos princípios, diretrizes, objetivos e planejamento das atividades. O MI II (Diretrizes 2013 e 2014), deveria ser realizado no 6º mês de convênio (2º mês de desenvolvimento das atividades), com discussão das dificuldades encontradas na prática após a aplicação do MI I (Brasil, 2012, 2013, 2014a).

Os Módulos de Avaliação (AV I e AV II), deveriam ocorrer no 14º mês de convênio (10º mês de atendimento) e 24º mês de convênio (20º mês de atendimento). O AV I e AV II objetivavam realizar os relatos de experiências; mostrar a atuação do grupo gestor e controle social; discutir os pontos fortes e fracos; planejar a atividade de encerramento; realizar a avaliação; elaborar de forma coletiva as estratégias para a continuidade do programa após o fim do convênio (Brasil, 2012, 2013, 2014a). Por fim, a Formação em Serviço deveria ser realizada durante todo o convênio, com encontros semanais destinados para estudo, troca de ideias e experiências, construção de planejamento e participação em eventos científicos. A partir de 2016 foi incluída a formação por meio da EaD. Os cursos inicialmente foram disponibilizados de forma modular, com duração de 30 horas cada, a ser realizado ao longo de 45 dias e após a conclusão era disponibilizado um certificado (Brasil, 2013, 2016a).

---

<sup>2</sup>Função extinta nas Diretrizes do PST de 2018 (Brasil, 2018a).

Nota-se um quadro extenso de trabalhadores envolvidos nos programas, entretanto, a formação profissional dos professores de Educação Física, que começou a ter destaque durante o segundo governo Lula, não se desenvolveu em uma rede nacional e ficou a cargo de cada programa elaborar suas ações. No governo Bolsonaro, as equipes de formação profissional do PELC foram descontinuadas (UFMG, 2019).

Diante disso, há uma lacuna acadêmica a ser preenchida a partir dos seguintes questionamentos: como está concentrada a produção científica sobre a formação profissional no PELC e PST? Onde, quando e quem conduziu as pesquisas sobre a formação profissional nos programas? Quais foram as temáticas investigadas de formação profissional nos programas? Quais tipos de referenciais teóricos e metodológicos foram informados nos estudos? Para tanto, o objetivo foi analisar a produção científica relacionada à formação profissional de duas ações políticas, o PELC e o PST.

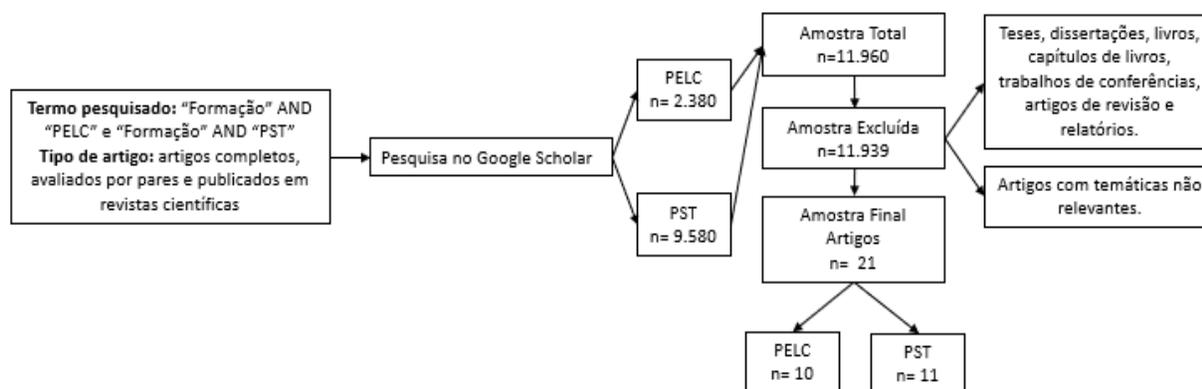
## Metodologia

Trata-se de uma revisão sistemática, com abordagem qualitativa, com o objetivo de organizar, sintetizar e interpretar a produção científica nacional sobre a formação profissional do PELC e do PST, com base nos protocolos utilizados por Gentles et al. (2016) e Pickering e Byrne (2014). O recorte temporal envolveu todo o período de vigência dos programas até o presente momento (“Date: 01/01/2003-31/12/2022”).

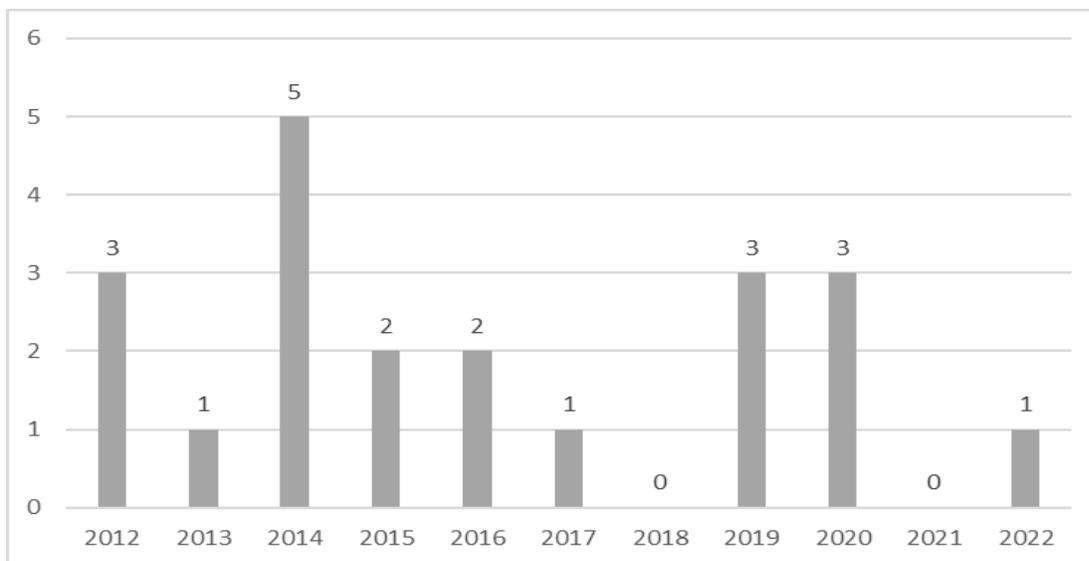
Os procedimentos de coleta de dados envolveram uma busca no Google Scholar, por se tratar da fonte de dados mais utilizada para apoiar a revisão sistemática, o que inclui artigos de bases internacionais como o *Scopus* e *Web of Science* (Gentles et al., 2016). Os termos utilizados foram: “formação” AND “PELC”, e “formação” AND “PST”. Os critérios de inclusão dos artigos foram: publicados em periódicos científicos de livre acesso online, com métodos bem delineados, aderência ao tema e com o Digital Object Identifier (DOI). O critério de exclusão envolveu: editoriais, teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos de revisão, trabalhos publicados em conferências e relatórios. Todos os procedimentos de coleta de dados e critérios de inclusão e exclusão foram utilizados em outras revisões sistemáticas, conforme pesquisas de Moher et al. (2009), Santos e Neto-Mendes (2022), Silva et al. (2019) e Silva et al. (2023).

Para análise dos artigos, os dados foram organizados de forma operacional e sistêmica a partir das categorias e método de extração. As categorias 1 (Ano de Publicação), 2 (Autor Principal e Região) e 3 (Periódico Acadêmico) ocorreram por extração direta. A categoria 4 (Metodologia de Pesquisa), que buscou analisar o tipo de pesquisa, abordagem e instrumento de coleta de dados ocorreu por extração direta e em caso de não indicação, realizamos a interpretação. As categorias 5 (Temática do Artigo) e 6 (Achados principais), ocorreram por meio da interpretação. A elaboração das categorias teve como base as pesquisas realizadas por Gentles et al. (2016) e Pickering e Byrne (2014).

Os dados foram coletados em janeiro de 2023 e foram organizados por meio de planilhas eletrônicas do Programa Microsoft Excel 2010® e por se tratar de dados de domínio público, não requer apreciação ética. A partir dos 9.580 resultados para a busca sobre o PST e 2.380 resultados para a busca sobre o PELC na base de dados, apenas 21 artigos versavam sobre a temática e corresponderam à amostra final (11 do PST e 10 do PELC). O protocolo de análise envolveu as seguintes etapas: busca pelos descritores; seleção dos artigos conforme critérios de inclusão e exclusão; elegibilidade dos artigos; inclusão dos artigos para análise e revisão sistemática aprofundada. Todos os artigos foram encontrados no Google Scholar conforme fluxograma da Figura 1.

**Figura 1***Fluxograma de resultados***Resultados**

A análise inicial buscou descrever a frequência de publicações de artigos ao longo dos anos. O período em que encontramos publicações sobre a formação profissional nos dois programas ocorreu entre 2012 e 2022 (Gráfico 1).

**Gráfico 1***Produção Científica sobre a formação profissional do PELC e do PST por ano.*

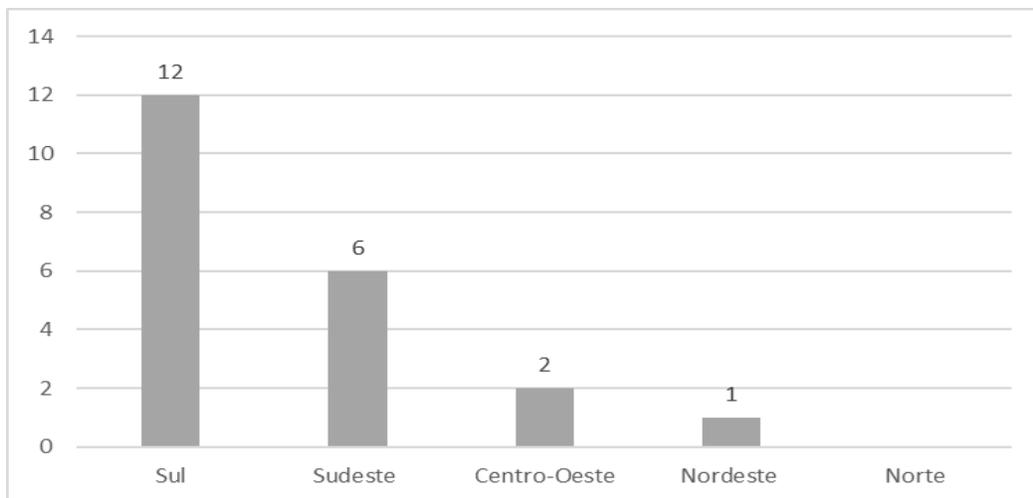
Apesar do PELC e do PST terem sido criados, em 2003, apenas em 2012 as publicações relacionadas à formação profissional começaram a ser publicadas nos programas. O período de publicação dos estudos ocorreu após a inserção das ECs do PST em 2008 (Kravchychyn & Oliveira, 2016) e a criação do Programa de Formação de Gestores e Agentes Sociais do PELC em 2010 (André et al., 2022). Dessa forma, as publicações estão em consonância com a criação de estratégias de formação profissional de professores de Educação Física que atuam em programas sociais

esportivos. Constatou-se que o pico de publicações foi em 2014 ( $n=5$ ), seguido dos anos de 2012, 2019 e 2020 com três artigos para cada ano ( $n=3$ ). Com exceção dos anos de 2018 e 2021, que não ocorreram nenhuma publicação, houve uma estabilidade entre uma e quatro publicações entre 2012 e 2022.

O Gráfico 2 demonstra as regiões do Brasil que mais publicaram sobre a formação profissional no PELC e no PST.

## Gráfico 2

*Produção Científica sobre a formação profissional do PELC e do PST por região.*



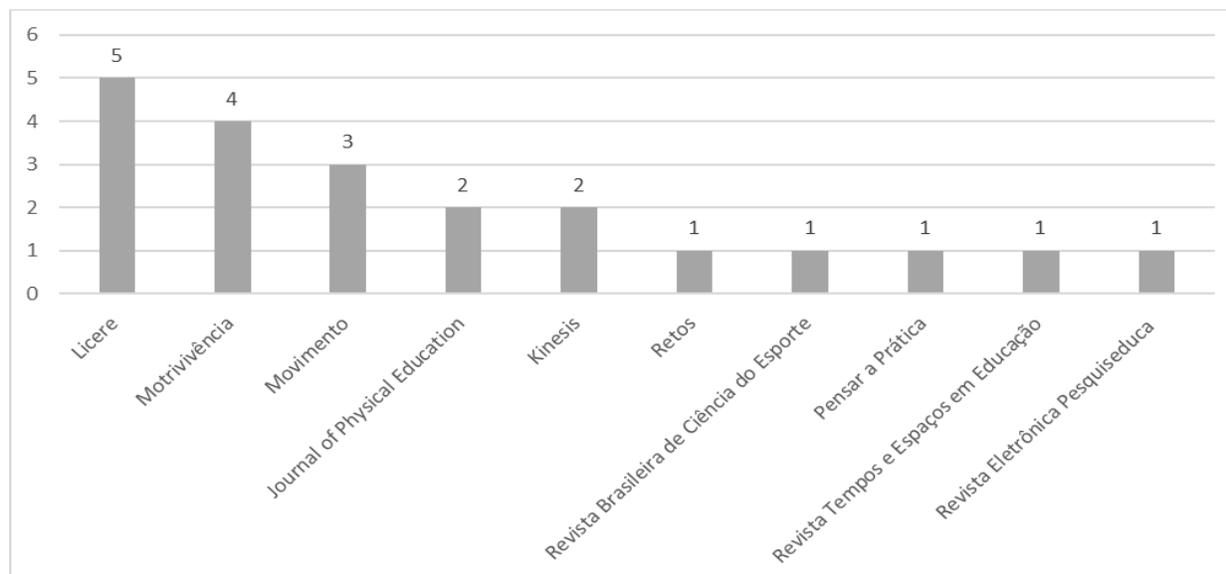
A região Sul (57,15%) foi a que mais publicou artigos sobre a formação profissional ( $n=12$ ), com destaque para a Universidade Estadual de Maringá ( $n=4$ ), seguida da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ( $n=3$ ). As Universidades Federais do Paraná (UFPR), de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e a Prefeitura de Porto Alegre publicaram um artigo cada uma ( $n=5$ ).

A região Sudeste (28,56%) publicou seis artigos ( $n=6$ ). A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi a que mais publicou ( $n=2$ ), seguida da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e Universidade de Araraquara publicaram um artigo por instituição ( $n=4$ ). A região Centro-oeste (9,53%) publicou dois artigos ( $n=2$ ), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ( $n=1$ ) e a Universidade de Brasília (UnB) ( $n=1$ ). A região Nordeste (4,77%) apresentou apenas uma publicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ( $n=1$ ). Enquanto que a região Norte (0%) não publicou artigos com a temática aqui elencada ( $n=0$ ). Em uma revisão sistemática realizada por André et al. (2022) sobre o PELC, em diferentes temáticas, constatou-se que a região Norte foi a única que não teve nenhuma publicação sobre o programa.

O Gráfico 3 aponta os periódicos científicos em que os artigos de ambos os programas foram publicados.

**Gráfico 3**

*Periódicos acadêmicos em que os artigos foram publicados.*



A Revista Licere (23,80%) obteve o maior número de publicações ( $n=5$ ), seguida da Revista Motrivivência (19,05%) ( $n=4$ ), Movimento (14,28%) ( $n=3$ ), Journal of Physical Education (9,52%) e Kinesis (9,52%) com dois cada ( $n=2$ ). As revistas Retos (4,54%), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (4,76%), Pensar a Prática (4,76%), Tempos e Espaços em Educação (4,76%) e a Revista Eletrônica Pesquiseduca (4,76%) tiveram um artigo cada publicado ao longo dos anos ( $n=1$ ). Assim, evidencia-se que a produção científica se concentrou em revistas do campo da Educação Física, Educação, Esporte e Lazer.

No Quadro 1 foi apontado o conjunto de métodos de pesquisa utilizados na produção científica sobre a formação do PELC e do PST.

**Quadro 1**

*Métodos de pesquisa*

Métodos de pesquisa	Autores
Pesquisa Descritiva	Silva et al. (2022); Pizani et al. (2020); Oliveira et al. (2016); Kravchychyn e Oliveira (2016); Starepravo et al. (2012).
Pesquisa Exploratória	Castilhos et al. (2014).
Estudo de Caso	Razeira et al. (2020); Castilhos et al. (2019); Oliveira et al. (2016); Soares et al. (2015); Almeida, Wigger e Neri (2014).
Abordagem Qualitativa	Razeira et al. (2020); Soares et al. (2015); Castilhos et al. (2014); Tondim et al. (2014).
Abordagem Quanti-qualitativa (Mista)	Silva et al. (2022); Oliveira et al. (2016).

Métodos de pesquisa	Autores
Abordagem Quantitativa	Starepravo et al. (2012).
Pesquisa de Campo (Observação e Etnografia)	Silva, Borges e Roeldes (2014).
Pesquisa de Campo (Entrevista)	Razeira et al. (2020); Ribeiro e Couto (2019); Castilhos et al. (2019); Capi e Isayama (2018); Kravchychyn e Oliveira (2016); Soares et al. (2015); Silva, Borges e Roeldes (2014).; Tondim et al. (2014); Castro et al. (2014).
Pesquisa de Campo (Questionário)	Oliveira et al. (2016); Almeida et al. (2014); Starepravo et al. (2012); Araújo et al. (2012); Sousa et al. (2020)
Pesquisa Documental	Pizani et al. (2020); Oliveira et al. (2016); Kravchychyn e Oliveira (2016); Bisconsini et al. (2015); Tondim et al. (2014); Castro et al. (2014); Castilhos et al. (2014); Araújo et al. (2012).
Análise de Conteúdo	Pizani et al. (2020); Silva, Borges e Roeldes (2014)
Análise por Iramuteq	Sousa et al. (2020); Silva et al. (2022)
Ensaio teórico	Rodrigues et al. (2012); Garanhani e Tassa (2013); Faria (2017)

De uma forma geral, os tipos de pesquisa mais utilizados foram descritivos e estudo de caso, com abordagem qualitativa. Quanto ao tipo de coleta de dados, houve uma tendência de uso de documentos e entrevistas. Houve uma dificuldade na análise de dados, uma vez que nem todos artigos detalham o tipo de pesquisa, a abordagem, as formas de coleta e a análise dos dados, o que dificulta a categorização. A ausência de um detalhamento na seção metodologia demonstra uma fragilidade no rigor científico e uma dificuldade em mostrar os passos para chegar aos resultados encontrados nas pesquisas sobre a formação profissional no contexto de ambos os programas. Por fim, existe uma lacuna e uma necessidade de utilização de diferentes tipos de pesquisa como a etnografia ou pesquisa-ação, ou mais artigos que usem a abordagem quantitativa ou mista, com diferentes formas de coletas de dados.

A produção científica sobre a formação profissional nos programas analisados, no que tange às temáticas apresentaram diferentes resultados, entretanto, nota-se as tendências metodológicas que levam em consideração as pessoas envolvidas nos projetos, o que extrapolou o viés documental ou teórico. Para tanto, as pesquisas foram organizadas por tendências temáticas. Observa-se uma concentração de pesquisas relacionadas à formação continuada ( $n=14$  ou 66,67%), seguida de formação em serviço e acompanhamento pedagógico ( $n=3$  ou 14,29%), trajetória de vida e perfil profissional ( $n=2$  ou 9,52%), assim como a categoria formação inicial ( $n=2$  ou 9,52%), em que os principais achados serão discutidos na próxima seção.

### Trajetória de Vida e Perfil Profissional

A primeira categoria analisada diz respeito à Trajetória de Vida e Perfil Profissional, com dois artigos ( $n=2$ ) relacionados ao PELC. A trajetória de vida foi compreendida por Capi e Isayama (2019) como o caminho pessoal até assumir o lugar profissional, o que pode envolver a história de

vida, a formação inicial e as várias experiências ao longo da vida profissional. A partir dos dados das entrevistas, identificou-se que a trajetória dos professores que atuaram no Programa de Formação de Gestores e Agentes Sociais do PELC ocorreu em espaços, tempos e contextos sociais distintos. O ponto de partida da trajetória dos professores foi a experiência e a busca de saberes sobre o lazer como direito social. A trajetória de vida, desde a infância, como as brincadeiras de rua, na escola, a prática do esporte com os amigos, familiares e colegas foram determinantes para a escolha da formação inicial em Educação Física e atuação profissional na área do lazer.

O perfil profissional dos trabalhadores do PELC também foi objeto de pesquisa. De acordo com Almeida et al. (2014) a caracterização do perfil dos trabalhadores do lazer é essencial para propor a formação profissional. A partir da análise dos dados, identificaram que 54% dos professores correspondiam ao sexo masculino e 46% ao sexo feminino. Além disso, 48% possuíam nível superior completo, 42% nível médio e 10% nível fundamental. Os principais achados demonstraram a dificuldade em manter de forma contínua profissionais no âmbito da referida política pública de esporte e lazer devido à rotatividade entre um convênio e outro.

### **Formação Inicial**

A segunda categoria foi a formação inicial, com dois artigos ( $n=2$ ) relacionados às diferentes vertentes dos PELC na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A formação inicial discutida por Castro et al. (2014) envolveu o espaço formativo que o PELC para todas as idades proporciona aos acadêmicos que realizaram as intervenções em projetos de extensão na UFSM. Os acadêmicos de Educação Física atuaram como mediadores de conhecimento e relataram a existência de uma relação dicotômica, entre as teorias das disciplinas da formação inicial e a prática no programa. Os resultados reportaram que as experiências anteriores ao programa estavam relacionadas à formação inicial, com destaque para a participação em outros projetos de extensão. O PELC correspondeu a um espaço de intervenção e de formação, que possibilitou a construção de identidades, enquanto mediadores do conhecimento.

A formação inicial em Razeira et al. (2020) foi compreendida como um período em que as competências necessárias, os conhecimentos científicos e pedagógicos estão em processo de construção e preparação para a atuação profissional. De forma semelhante aos achados do artigo anterior, as experiências do PELC Povos e Comunidades Tradicionais da UFSM também contribuíram para que os acadêmicos enfrentassem novos desafios na formação inicial, aprendizados e saberes. Além disso, as vivências no programa possibilitaram um processo de formação próximo da realidade social.

### **Formação Continuada**

A terceira categoria, Formação Continuada, foi a que mais apresentou artigos ( $n=14$ ). Os estudos apontaram aspectos positivos e negativos da formação profissional ofertada pelas equipes do PELC e do PST.

Kravchychyn e Oliveira (2016) analisaram a formação profissional e o desenvolvimento pedagógico do PST e destacaram que, em 2007, o programa sofreu diversas críticas acadêmicas relacionadas a sua fragilidade conceitual. Dessa forma, foi proposto um convênio entre o MESP e as UFRGS e UFRN para melhorar a qualidade das intervenções e realizar um monitoramento mais amplo da política. Em 2008, a UFRGS assumiu individualmente a gestão, com a organização de uma rede de 19 ECs, com consultores e professores/formadores de diferentes IES do Brasil, que elaboraram o material didático. As ações passaram a ter orientação pedagógica em três momentos: Projeto Pedagógico de Convênio (PPC) e Projeto Pedagógico de Núcleo (PPNs); Capacitação (presencial ou EaD + presencial); acompanhamento das ações, avaliações *in loco* e formação continuada. Entre 2008 e 2013 foram realizadas 308 ações de formação profissional, com 12.651

professores participantes. A formação continuada no PST foi construída a partir de um trabalho coletivo e pode servir de modelo para outras iniciativas políticas com maior abrangência e consistência.

Oliveira et al. (2016) acrescentaram que a estruturação da formação continuada do PST envolve a construção de material didático e a “capacitação pedagógica”. Entre 2008 e 2015 foram elaboradas 20 obras relacionadas ao programa. No início de cada convênio, ocorreu uma formação ministrada pelas ECs, com as seguintes temáticas: fundamentos do PST; fundamentos do lazer e da animação cultural; corpo, gênero e sexualidade na educação para a diversidade; desenvolvimento motor; inclusão das pessoas com deficiência; desenvolvimento pedagógico; procedimentos metodológicos; planejamento; atividades práticas. De acordo com os coordenadores de núcleo, as formações continuadas suprem as necessidades pedagógicas. As reuniões pedagógicas semanais foram apontadas como a principal estratégia de formação profissional no PST. Após a realização da formação continuada, constatou-se um aumento do uso do material pedagógico, seguida de uma maior apropriação da concepção e das diretrizes na “capacitação pedagógica”.

Sousa et al. (2020), ao estudarem a formação continuada no PST no Mais Educação, na cidade de Ponta Grossa-PR, relataram que a falta de formação continuada para atuar no programa pode comprometer os resultados do convênio. Do total, 17% dos profissionais que atuaram no núcleo receberam algum tipo formação continuada, o que é o oposto aos dados encontrados por Oliveira et al. (2016).

Garanhani e Tassa (2013) realizaram uma discussão teórica da formação profissional no PST e reportaram que a formação continuada para atuação em projetos sociais é um desafio para os professores de Educação Física, ao compreender a educação como ferramenta central para construir sentidos para os beneficiários nos diferentes contextos econômicos e culturais. O professor trabalha com o acesso ao esporte educacional, conceitos e práticas em busca da autonomia pessoal e profissional. O ensino do esporte no PST ocorre por meio do jogo. As ECs, diretrizes e orientações pedagógicas foram inovadoras no contexto de política social relacionada ao esporte educacional, a partir do momento que permitiu a contextualização e ressignificação da prática dos coordenadores, professores e acadêmicos.

A pesquisa de Starepravo et al. (2012) destacou que a formação continuada do PST na perspectiva das ECs que atuaram no PST, possibilitou um aprimoramento das ações do programa, seguido de um alinhamento às diretrizes nacionais, ampliação da utilização dos materiais pedagógicos, correções de PPNs, realização das avaliações *in loco* e aproximação entre os formadores, professores e acadêmicos que atuaram nos convênios.

A partir da visão dos professores de um núcleo do PELC na cidade de Vitória-ES, Silva et al. (2014) demonstraram que a aplicação do MI permitiu as trocas de experiências entre os formadores, professores e acadêmicos. A formação continuada foi eficaz na visão dos professores entrevistados no que tange a conceitualização teórica das diretrizes, princípios e objetivos do programa, metodologia de intervenção, além de ressignificar conceitos e aprendizados vistos na formação inicial. Dessa forma, a formação contribuiu para o aprofundamento dos saberes práticos para a construção de uma identidade profissional e reflexão de direitos sociais. Os profissionais do convênio acrescentaram que as experiências anteriores em relação à formação inicial foram desconsideradas na formação continuada, a carga horária dos encontros de formação foi considerada insuficiente e a falta de infraestrutura foram os principais fatores negativos.

As pesquisas de Araújo et al. (2012) no contexto de diferentes convênios do PST em Sergipe e Pernambuco e Soares et al. (2015) no contexto do PELC em Ubá-MG, apresentaram resultados semelhantes e apontaram que as práticas e as trocas de experiências foram os momentos mais significativos da formação continuada ofertada pelas equipes formadoras de ambos os programas.

Soares et al. (2015) ressaltaram que o PELC apresenta uma formação profissional adequada até certo ponto, já que existe uma lacuna de retornos sobre a intervenção pedagógica, que poderiam ser amenizados com a formação em serviço. A partir dos dados, pode-se questionar também o processo de formação inicial, uma vez que os professores de Educação Física apresentaram dificuldades de atuar no contexto das Políticas Públicas de Esporte e Lazer e acabaram por ministrar conteúdo hegemônico como o físico-esportivo, o que limita o acesso ao lazer de uma forma ampliada.

Araújo et al. (2012) acrescentam que houve dificuldade de operacionalizar a prática metodológica com as diretrizes do PST, já que os profissionais compreenderam a proposta de democratização do esporte, mas apresentaram distanciamento da proposta metodológica para o ensino. Para aderência da proposta do programa é importante considerar a realidade do local, na implementação da proposta nas diferentes regiões do país.

De forma semelhante, Rodrigues et al. (2012), ao pesquisarem a formação profissional no PST no estado de São Paulo, evidenciaram que os professores, que receberam a formação continuada, tiveram dificuldades de aplicar os conteúdos na prática em suas aulas. O modelo aplicável das formações ofertadas pelo convênio era voltado para ideia de capacitação e racionalidade técnica, com curta duração. Os principais achados apontaram para a necessidade de garantir uma formação em um modelo mais prático, sistemático e contínuo ao longo do convênio.

Tondim et al. (2014) ao pesquisarem a formação profissional no PELC, na cidade de Porto Alegre-RS, evidenciaram que a curta carga horária dos encontros e o excesso de conteúdos teóricos desconectados com a realidade do público atendido foi o principal limitador. As formações organizadas pelo MESP têm obtido resultados positivos para esclarecer os objetivos, os principais conceitos do programa e a função dos profissionais, além de serem espaços de troca de saberes e de formação profissional na visão dos educadores sociais. No entanto, existe uma lacuna de uma formação que privilegie as articulações entre a comunidade e os profissionais do convênio, como forma de ressignificar os conceitos e espaços. Por fim, foi reportada uma dicotomia entre a teoria e a prática no PELC, já que os profissionais esperavam prescrições das formações para colocarem em prática em suas aulas.

Castilhos et al. (2014) realizaram uma pesquisa sobre a formação profissional no PELC, em um núcleo dos Povos e Comunidades Tradicionais (Quilombolas e Rurais), em um convênio com a UFSM. A partir da análise dos planos de trabalho dos agentes sociais que atuavam no núcleo, foi constatado que a formação inicial não é suficiente para atuação nas diferentes áreas da Educação Física, sobretudo em projetos sociais. Dessa forma, a participação no programa contribuiu para a formação continuada à medida que ocorreu uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica, planejamento e aproximação com o contexto de atuação, com o objetivo de aperfeiçoar e aprimorar a formação profissional em programa de acesso aos direitos dos cidadãos.

Mais três artigos discutiram a formação profissional por meio da EAD. O primeiro foi o artigo de autoria de Bisconsini et al. (2015), quando foi destacado que, em 2013, ocorreram 13 formações continuadas na modalidade EaD no PST, por meio do sistema AVA, fóruns e atividades síncronas e assíncronas. Evidenciou-se que esse formato maximizou o alcance da formação.

O segundo artigo relacionado ao contexto da EaD no PST, de Ribeiro e Couto (2019), buscou analisar o alcance e a estruturação desse tipo de formação. Os principais achados indicaram que as ações eram desenvolvidas em módulos, a partir de videoaulas, slides, textos, questões em fóruns e questões específicas para avaliação do conteúdo. Ficou evidente na pesquisa que a formação via EaD possibilitou uma flexibilidade de tempo e espaço, porém, os cursistas apresentaram dificuldades de acesso à internet e de uso das tecnologias.

O terceiro artigo, ocorreu no contexto de formação continuada via EaD no PELC. Faria (2017) analisou as implicações do curso EaD do programa a partir de uma reflexão sobre o

Encontro de Formação da Equipe do PELC-VS ministrado pela UFMG. De acordo com dados do artigo, a formação EaD deveria compreender o esporte como prática social, voltada para um processo coletivo, que construa uma identidade, técnicas e noções de acesso e permanência de maneira contínua.

### **Formação em Serviço e Acompanhamento Pedagógico**

A quarta categoria foi denominada Formação em Serviço e Acompanhamento Pedagógico. Foram realizados três artigos ( $n=3$ ) sobre a temática. Castilho et al. (2019) ao pesquisarem o PELC em um núcleo rural de Santa Maria-SM, em parceria com a UFSM, destacaram que a formação em serviço foi fundamental para os professores que atuavam nos núcleos. A formação em serviço na comunidade ocorreu semanalmente durante a carga horária de trabalho dos profissionais. Um professor apresentou dificuldade de se aproximar da comunidade e realizar a formação em serviço, já que não era morador da região, enquanto que o outro não teve a mesma dificuldade, uma vez que era morador da região. O trabalho de dois anos no núcleo rural, permitiu situações de formação profissional distintas do habitual de um ambiente urbano, que motivou a busca de conhecimentos sobre a realidade dos sujeitos. A autoformação ou a formação em serviço ocorreu por meio da prática docente, com ressignificação de valores, acompanhadas de reflexões contínuas.

Silva et al. (2022) analisaram a formação em serviço no momento do planejamento semanal do convênio do PST Universitário e concluíram que durante a execução do programa a formação continuada ofertada pelo Governo Federal não aconteceu. Dessa forma, no caso do PST Universitário, a formação profissional foi viabilizada a partir das experiências práticas e encontros de planejamento, destinados à formação em serviço. As reuniões semanais se configuraram como espaços coletivos de reflexão e de debate próximo da realidade local.

Apenas o artigo de Pizani et al. (2020), discutiu o acompanhamento e assessoria pedagógica no PST por meio de visitas *in loco* das ECs nos convênios, com o objetivo de maximizar os resultados da política pública. As informações coletadas buscam subsidiar alterações e fornecer indicativos para mudança da política. A partir de cada visita é gerado um relatório que contempla diversos itens do planejamento, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do programa. Em caso de não atendimento, pode ser demandada as recomendações necessárias com o objetivo de atingir um resultado de efetividade. As recomendações podem envolver o atendimento das diretrizes do programa, organização e execução dos convênios. O acompanhamento contribui para a formação profissional do PST e serve como formação em serviço dos participantes dos convênios, que precisam atender as demandas das equipes nacionais.

### **Considerações Finais**

Conclui-se que o PELC e o PST realizaram a formação profissional como pressuposto fundamental para o apoio pedagógico nas políticas públicas de esporte e lazer no Brasil ao longo dos anos. A pesquisa presente tem como contribuição o mapeamento de informações acerca da formação profissional, de forma que se torna factível que os projetos sociais contribuam para o desenvolvimento das políticas públicas na área pesquisada.

O período de publicação científica, apesar de ambos os programas terem sido criados, em 2003, concentraram-se entre 2012 e 2022, o que demonstra um esforço da comunidade acadêmica em analisar a formação profissional dos programas esportivos. Nos dois programas, há uma concentração de publicações na região Sul e Sudeste. Não há publicação da região Norte em nenhum dos dois programas e a região Nordeste apresentou apenas um estudo. As revistas nacionais *Licere* e *Motrivivência* foram os periódicos científicos que mais publicaram no Brasil sobre a temática.

Os estudos sobre os programas se pautaram principalmente na formação continuada. No que se refere ao PELC, observa-se que desde sua implantação havia uma preocupação com a formação profissional como parte integrante e essencial do processo de desenvolvimento das ações e de grande valia nas diretrizes, no entanto, fica evidente que os assuntos abordados nos encontros de formações na visão dos profissionais e professores não se aproximaram da realidade dos convênios. Sobre o PST, houve um avanço quanto ao processo formativo ao longo dos anos, além da expansão (presencial e EaD). No entanto, de acordo com os estudos, essa expansão não apresentou a abrangência esperada. Além disso, os formadores do PST focaram no modelo de capacitação pedagógica, com cursos rápidos e temáticas voltadas para a racionalidade técnica, o que dificultou o vínculo dos cursos com a realidade vivenciada. O PELC apresentou um modelo mais elaborado de formação, com quatro encontros ao longo dos convênios, enquanto o PST só previa um curso isolado e um acompanhamento pedagógico.

Por fim, acrescenta-se que as parcerias entre o Governo Federal e as universidades públicas do Brasil foram realizadas, com o objetivo de aperfeiçoar e aprofundar a formação profissional. Para tanto, ressalta-se a importância de estudos que demonstram as consequências dessas ações e os impactos que podem causar para a implementação e execução de políticas públicas de esporte e lazer no Brasil. Isto posto, a revisão sistemática impõe limitações, pois não permite avaliar os resultados encontrados e novos estudos de campo são necessários, como forma de analisar se as experiências de formação profissional tem potencializado a ação política em longo prazo. Além disso, existe lacuna sobre pesquisas sobre a trajetória de vida e perfil profissional e formação inicial no PST, seguido da necessidade de mais estudos sobre o acompanhamento pedagógico no PELC.

## Referências

- Almeida, D., Wiggers, I., & Neri, A. (2014). Trabalhadores do lazer do Programa Esporte e Lazer da Cidade: Uma aproximação à definição do perfil. *Movimento*, 20(1), 215-238. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40525>
- André, L., Mathias, W., Athayde, P., & Silva, D. (2022). Revisão sistemática sobre a produção científica do Programa Esporte e Lazer da Cidade. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 25(1), 277-314. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2022.39106>
- Araújo, A., Cavalcanti, L., Tassitano, R., Lacerda, E., & Tenório, M. (2012). Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: Reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. *Motrivivência*, 38, 40-58. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n38p40>
- Bisconsini, C., Anversa, A., Oliveira, A., & Souza, V. (2015). Processo de formação continuada: A realidade de um programa social esportivo. *Motrivivência*, 27(46), 199-134. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n46p119>
- Brasil. (2011). *Diretrizes PELC: Orientações para implementação do Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Diário Oficial da União. <http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/PELC2012/diretrizesPELC2011.pdf>
- Brasil. (2012). *PELC. Diretrizes 2012*. Diário Oficial da União. <http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/PELC2012/diretrizesEdital2012V4.pdf>
- Brasil. (2013). *PELC. Diretrizes 2013*. Diário Oficial da União. [http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/DiretrizesPELC\\_Edital%202013\\_09.06.2014.pdf](http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/DiretrizesPELC_Edital%202013_09.06.2014.pdf)
- Brasil. (2014a). *PELC. Diretrizes 2014*. Diário Oficial da União. [http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/Diretrizes\\_PELC\\_2014\\_Emendadas\\_Proponentes\\_Especificos\\_09.06.2014.pdf](http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/Diretrizes_PELC_2014_Emendadas_Proponentes_Especificos_09.06.2014.pdf)

- Brasil. (2014b). *Diretrizes do Programa Segundo Tempo*. Diário Oficial da União. <http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/diretrizesPSTPadrao2014.pdf>
- Brasil. (2016a). *PELC. Diretrizes 2016*. Diário Oficial da União. [http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/Diretrizes/Diretriz\\_PELC\\_2016\\_atualizada.pdf](http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/Diretrizes/Diretriz_PELC_2016_atualizada.pdf)
- Brasil. (2016b). *Diretrizes do Programa Segundo Tempo*. Diário Oficial da União. <http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/diretrizes/diretrizesPST2016.pdf>
- Brasil. (2018). *Diretrizes do Programa Segundo Tempo*. Diário Oficial da União. [http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/diretrizes/2019\\_07\\_10\\_Diretrizes\\_PST\\_Padrao\\_2018.pdf](http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/diretrizes/2019_07_10_Diretrizes_PST_Padrao_2018.pdf)
- Brasil. (2023, 1 de janeiro). *Decreto n. 11.343, de 1º de janeiro de 2023*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Esporte. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11343.htm)
- Capi, A., & Isayama, H. (2019). Uma análise sobre a trajetória e a formação de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC). *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(28), 141-164. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.8493>
- Castelan, L. (2011). *As conferências nacionais do esporte na configuração da política esportiva e de lazer no governo Lula (2003-2010)*. 188 f. Dissertação (mestrado em educação física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Castilhos, R., Silva, S., & Ojeda, T. (2014). O núcleo palma do Programa Esporte e Lazer da Cidade - Povos e comunidades tradicionais da Universidade Federal de Santa Maria: Sua inserção e relação com o processo formativo em Educação Física. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 17(4), 123-140. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2014.1017>
- Castilhos, R., Castro, F., & Camargo, M. (2019). A atuação no núcleo rural do Programa Esporte e Lazer da Cidade de Santa Maria/RS: Percepções sobre a formação de dois professores de Educação Física. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 11(23), 114-126. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/835>
- Castro, F., Günther, M., & Wittizorecki, E. (2014). A atuação no PELC/UFSM e a formação experiencial dos educadores sociais de esporte e lazer. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 17(2). <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2014.848>
- Faria, E. (2017). O esporte e suas práticas no PELC. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 20(2), 379-401. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2017.1665>
- Garanhani, M., & Tassa, K. (2013). Formação profissional para atuação em projetos sociais: No foco a formação de professores no “Programa Segundo Tempo”. *Movimento*, 19(4), 273-287. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39285>
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. <http://hdl.handle.net/11441/29247>
- Gentles, S., Charles, C., Nicholas, D., Ploeg, J., & Mckibbon, K. (2016). Reviewing the research methods literature: Principles and strategies illustrated by a systematic overview of sampling in qualitative research. *Systematic Reviews*, 5(172), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0343-0>

- Kravchychyn, C., & Oliveira, A. (2016). Esporte educacional no Programa Segundo Tempo: Uma construção coletiva. *Journal of Physical Education*, 27(1), 02-18. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2719>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D., & The PRISMA Group. (2009). Reprint – Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *American Physical Therapy Association*, 89(9), 873-880. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>
- Nunes, C., & Oliveira, D. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 65-80. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>
- Oliveira, A., Bisconsini, C., Teixeira, F., Kravchychyn, C., Barbosa-Rinaldi, I., & Reppold Filho, A. (2016). Formação continuada em projetos e programas sociais esportivos: Um estudo de caso. *Movimento*, 22(3), 901-916. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.57304>
- Pickering, C., & Byrne, J. (2014). The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early career researchers. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 534–548. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841651>
- Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I., Kravchychyn, C., Teixeira, F., Reppold-Filho, A., & Oliveira, A. (2020). Acompanhamento e assessoria pedagógica do Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte. *Journal of Physical Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3105>
- Razeira, T., Castilhos, R., Da Silva, S., Quadros, R., & Sawitzki, R. (2020). O PELC - Povos e comunidades tradicionais e a formação de professores do CEFD. *Kinesis*, 1-12. <https://doi.org/10.5902/2316546448491>
- Ribeiro, S., & Couto, A. (2019). Capacitação à distância do Programa Segundo Tempo e o Lazer: Esforços de produção e a busca comunicativa na formação de coordenadores de núcleo. *LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer*, 22(1), 303-330. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2019.12323>
- Rodrigues, H., Rufino, L., Souza Júnior, O., & Coutinho, S. (2012). O Programa Segundo Tempo e seu processo de capacitação: Análise e proposições. *Motrivivência*, 38, 108-122. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n38p108>
- Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2022). Privatization processes of public education: A systematic literature review. *Education Policy Analysis Archives*, 30(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6757>
- Silva, D., Borges, C., & Amaral, S. (2015). Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(1), 65-79. <https://doi.org/10.1590/1807-55092015000100065>
- Silva, D., Borges, C., & Roeldes, A. (2014). Políticas públicas de esporte e lazer: processo de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade de Vitória - ES. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(3), 640-647. <https://doi.org/10.1590/2179-325520143630007>
- Silva, D., Santos, S., Nunes, G., & Ramos, J. (2022). Política pública de esporte educacional: Implementação do Programa Segundo Tempo Universitário na UFMS. *Retos*, 43, 797-807. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.90031>
- Silva, D., Silvestre, B., & Silva, J. (2020). Avaliação de políticas públicas de esporte: O caso do Plano Brasil Medalhas 2016. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 42, e2035, 2020. <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.075>
- Silva, D., Ramos, J., Tonetti, V., & D'auria, B. (2023). Programa Segundo Tempo: Uma revisão sistemática da principal política pública de esporte educacional no Brasil. *Movimento*, 29, e29011. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124377>

- Silva, G. e, Louredo, F., & da Costa. (2019). Public policy for rural education: A systematic review of Brazilian publications. *Education Policy Analysis Archives*, 27(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3829>
- Soares, J., Gomes, A., Mourão, L., Ferreira, S., & Moreira, L. (2015). Formação e atuação profissional no contexto do Programa Esporte e Lazer da Cidade em Ubá, Minas Gerais. *Pensar a Prática*, 18(3), 517-529. <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i3.26798>
- Sousa, D., Paula, E., Oliveira Junior, C., & Antunes, A. (2020). As representações sociais sobre o esporte para os profissionais do programa Segundo Tempo no Mais Educação: o ‘social’ em evidência. *Kinesis*, 38. <https://doi.org/10.5902/2316546435606>
- Starepravo, F., Rinaldi, I., Pizani, J., Seron, T., Teixeira, R., & Oliveira, A. (2012). As equipes colaboradoras do Programa Segundo Tempo e suas contribuições para o desenvolvimento de uma política de esporte educacional. *Motrivivência*, 24(39), 129-141. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p129>
- Teixeira, M., Matias, W., Athayde, P., & Mascarenhas, F. (2014). Política social de esporte e lazer no Governo Lula: O Programa Esporte e Lazer da Cidade. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 17(3), 134–161. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2014.975>
- Tondim, G., Molina Neto, V., & Wittizorecki, E. (2014). Formação dos educadores sociais no Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC – em Porto Alegre. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 17(1). <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2014.622>
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (2019). *Nota à comunidade*. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, agosto de 2019. [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/08/26/interna\\_gerais,1080207/cortes-no-mec-forcam-ufmg-a-encerrar-cursos-gratuitos-para-gestores-es.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/08/26/interna_gerais,1080207/cortes-no-mec-forcam-ufmg-a-encerrar-cursos-gratuitos-para-gestores-es.shtml)
- Vargas, N., Ramos, J., D’auria, B., Roman, A., Lourenço, O., & Silva, D. (2024). Programa Universitario de Segundo Tiempo en el cumplimiento del derecho al deporte educativo en una Institución de Educación Superior en la región del Medio Oeste de Brasil (Segundo Tempo University Program in the fulfillment of the right to educational sport in a Higher Education Institution in the Midwest region of Brazil). *Retos*, 51, 690–699. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100735>

## Sobre o Autores

### **Dirceu Santos Silva**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

[dirceu.silva@ufms.br](mailto:dirceu.silva@ufms.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4557-4118>

Doutor em Educação Física pela Unicamp. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

### **Luana Carla André**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

[luanasabatine.prof@gmail.com](mailto:luanasabatine.prof@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9763-5595>

Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

**Marina Brasiliano Salerno**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

marina.brasiliano@ufms.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3736-4740>

Doutora em Educação Física pela Unicamp. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

---

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 32 Número 28

14 de maio 2024

ISSN 1068-2341

---



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obraderivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrado sem <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)