

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rosane Lorentz Castilhos

**ATUAÇÃO NO PELC-POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DA
UFSM: RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Santa Maria, RS
2017

Rosane Lorentz Castilhos

**ATUAÇÃO NO PELC-POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DA UFSM:
RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, Linha de pesquisa Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof^o. Dr. Rosalvo Luís Sawitzki

Santa Maria, RS
2017

Rosane Lorentz Castilhos

**ATUAÇÃO NO PELC-POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DA UFSM:
RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, Linha de pesquisa Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 22 de junho de 2017:

Rosalvo Luís Sawitzki, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Ivan Marcelo Gomes, Dr. (UFES)

Maria Cecília Camargo Günther, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às pessoas que mais amo e que me apoiaram durante este caminho da realização do mestrado.

De modo muito especial, primeiramente aos meus pais, Adair e Neide, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, ajudando, incentivando a estudar cada dia mais e também me cobrindo de carinho nos momentos de dificuldades durante o mestrado. Simplesmente são os melhores pais do mundo e tenho a certeza de que a educação familiar que me deram foi imprescindível para que eu conseguisse alcançar meu sonho de ser professora e agora mestre em educação física.

E, não menos importante, dedico ao Tiago, meu namorado, amigo e companheiro de muitos anos, que, mesmo dentre nossas correrias diárias permeadas por compromissos acadêmicos e profissionais, esteve sempre perto de mim, me amparando, alegrando e trocando ideias junto ao nosso chimarrão rotineiro das 23 horas. Enfim, és a pessoa que me faz infinitamente amada e feliz.

Essa conquista é nossa!!! Amo Vocês!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, ao Centro de Educação Física e Desportos – CEFD e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, pela oportunidade de proporcionar a mim e aos demais colegas este espaço de formação.

Ao meu orientador Prof. Rosalvo Luis Sawitzki, por sua dedicação e conhecimentos compartilhados durante esta caminhada, viabilizando inúmeras oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Aos membros da banca examinadora: Prof^o Ivan Marcelo Gomes, Prof^a Maria Cecília Camargo Günther e Prof^a Andressa Aita Ivo, pela participação e contribuições essenciais a qualificação da minha dissertação.

Agradeço a amizade e convivência com os colegas do Grupo de Estudos em Iniciação à Docência e Formação Continuada, onde compartilhamos momentos de estudos e conversas, sempre acompanhados do chimarrão.

E à minha amiga Tatiane, que acompanhou minha trajetória não só agora durante o Mestrado, mas desde a graduação, onde como colegas nos conhecemos e construímos nossa amizade e companheirismo, valeu miga!

Enfim, gostaria de agradecer a todas essas pessoas que citei, a Deus e a meus pais Adair e Neide, e ao meu namorado Tiago, pois, sem vocês, nada disso seria possível.

Meu eterno muito obrigada a todos vocês!!!

RESUMO

ATUAÇÃO NO PELC-POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DA UFSM: RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTORA: Rosane Lorentz Castilhos
ORIENTADOR: Prof^o. Dr. Rosalvo Luís Sawitzki

A presente dissertação de mestrado teve como suas temáticas de estudo o Programa Esporte e Lazer da Cidade - Povos e Comunidade Tradicionais - Quilombolas e Rurais da Universidade Federal de Santa Maria (PELC/PCT/UFSM) e a formação inicial de professores do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da referida instituição. E teve por objetivo buscar compreender de que modo a experiência de atuação como agentes sociais no PELC/PCT/UFSM repercutiu na formação inicial dos acadêmicos de Educação Física do CEFD/UFSM. A justificativa emergiu das questões observadas enquanto integrante da equipe gestora do Programa, frente aos meandros enfrentados pelos acadêmicos que ainda em processo de formação, recrutavam períodos de estudos e encontros entre eles próprios e com a coordenação do projeto, na perspectiva de sanar dificuldades, buscar conhecimentos e consequentemente qualificar as atuações como agentes sociais nas comunidades envolvidas. Os caminhos metodológicos se caracterizaram por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo estudo de caso, utilizando as entrevistas semiestruturadas como instrumento para obtenção das fontes de pesquisa com os cinco acadêmicos participantes do estudo e o método de análise de conteúdo (Franco, 2012) para analisa-las. E através do referido método, chegou-se a cinco categorias: A escolha do curso de Educação Física; A formação inicial no Curso de Educação Física do CEFD/UFSM; As comunidades quilombolas e rurais; As atividades regentes da rotina dos agentes sociais do PELC/PCT/UFSM e Legados da atuação no PELC/PCT/UFSM frente a formação inicial em Educação Física do CEFD/UFSM. De modo a concluir, que mesmo mediante os pontos apresentados que esporam diversos modos de repercussão frente a formação inicial em EF destes acadêmicos, o olhar além do mundo acadêmico se faz relevante. Pois mesmo que estes pontos tenham sido contribuições relevantes à formação inicial, as inserções no PELC/PCT/UFSM também corroboraram com os aprendizados sobre viver em comunidade, o respeito a diversidade, a superação de adversidades e proporcionar a estas pessoas que conheçam seus direitos de cidadãos.

Palavras-chave: PELC/PCT/UFSM. Atuação como agente social. Formação inicial em Educação Física no CEFD/UFSM.

ABSTRACT

ACTION AT SLPC- TRADITIONAL PEOPLE AND COMMUNITIES OF UFSM: RELATION WITH INITIAL EDUCATION AT PHYSICAL EDUCATION

AUTHOR: Rosane Lorentz Castilhos
ADVISER: Prof. Dr. Rosalvo Luís Sawitzki

The present master's dissertation had as subjects matter the Sport and Leisure Program of City – Traditional People and Communities – Quilombolas and Rural of University Federal of Santa Maria (SLPC/TPC/UFSM) and initial education of teacher of Physical Education and Sport Centre (UESC) of institution concerned. The research aimed to understand how acting experience as social agents at SLPC/PCT/UFSM reverberated in initial education of Physical Education academics of UESC/UFSM. The justification has emerged of questions observed as integrant of Program management team, against intricacies faced by academics that yet in training process, would recruit study periods and meeting between themselves and with project coordination, in perspective to heal difficulties, to look for knowledge and consequently to qualify actions as social agents in communities involved. Methodological ways has characterized by a qualitative research as study of case, using semi-structured interviews as instrument for getting of searches sources with five participating academics of study and content analysis method (Franco, 2012) to analyse them. Through of this method, we found five categories: the choice of Physical Education course; initial education at Physical Education course of PEDC/FUSM; Quilombolas and rural communities; regent activities of social agents' routine of SLPC/TPC and action legacies at SLPC/TPC/FUSM front initial education in Physical Education of PESC/FUSM. This way for concluding, even in the light of the points, which exhibited different ways of repercussion front initial education at PE of these academics, the view besides academic world is necessary. Because even these points has been relevant contributions for initial education, the inserts in SLP/TPC/FUSM also corroborate with learnings about to live in community, respect to diversity, overcoming adversity and to provide to these people that understanding their rights of citizens.

Keywords: SLPC/TPC/FUSM. action as social agent. initial education at Physical Education in PESC/FUSM.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Atividade realizada na Formação - Módulo I- Introdutório.	42
Figura 2 - Mapa distrital do Município de Santa Maria.	43
Figura 3 - Participantes dos Jogos Rurais do PELC/PCT/UFSM.	45
Figura 4 - Mapa do Município de Restinga Seca.	46
Figura 5 - Dança da quadrilha no “Arraiá” do PELC/PCT/UFSM	47

SUMÁRIO

INTRODUZINDO O ESTUDO.....	10
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	18
1.1 DELINEANDO A METODOLOGIA.....	18
1.2 TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	19
2 POLITICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER E O PELC/PCT/UFSM	22
2.1 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E RURAIS	22
2.2 O CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER.....	30
2.3 PELC/PCT/UFSM.....	36
2.4 O NÚCLEO PALMA	42
2.5 O NÚCLEO RESTINGA SECA	45
3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PONTOS BALIZADORES NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....	48
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	48
3.2 OS SABERES DOCENTES E OS PROJETOS DE EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO ACADÊMICA	54
4. OS ACADEMICOS FRENTE A SUA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A ATUAÇÃO NO PELC/PCT/UFSM.....	60
4.1 A ESCOLHA DO CURSO DE EF.....	60
4.2 A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE EF DO CEFD/UFSM.....	61
4.3 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E RURAIS	63
4.4 ATIVIDADES REGENTES DA ROTINA DOS AGENTES SOCIAIS DO PELC/PCT/UFSM.....	66
4.5 LEGADOS DA ATUAÇÃO NO PELC/PCT/UFSM FRENTE À FORMAÇÃO INICIAL EM EF DO CEFD/UFSM	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	83
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	83
ANEXOS	84
ANEXO A- Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	84

INTRODUZINDO O ESTUDO

O presente estudo alicerçou-se em dois pilares norteadores, o Programa Esporte e Lazer da Cidade - Povos e Comunidade Tradicionais - Quilombolas e Rurais da Universidade Federal de Santa Maria e a formação inicial de professores do Centro de Educação Física e Desportos da referida Instituição de ensino superior. Para iniciar, elegeu-se o desvelar sobre esses povos e comunidades tradicionais¹, abordando o viés de ressaltar os papéis históricos que as pertencem, assim como suas realidades apresentadas atualmente em nosso país.

No que tange às comunidades quilombolas, pode-se dizer que nem sempre foram designadas deste modo. Pois conforme Lifschitz (2011), na época do Brasil colonial, eram denominadas como quilombolas. Sendo definido como o local constituído por escravos negros, que fugiam das fazendas e, ao se refugiarem nestes locais, formavam-se os quilombos (LEITE, 2000 apud LIFSCHITZ, 2011). Esta realidade dos quilombos se modificou com a abolição do regime escravocrata, com a qual esses povoados tomaram força e se constituíram como comunidades formadas por negros, instituídas tanto em áreas rurais como em áreas urbanas, que se autodefinem a partir das relações com a terra, com o parentesco e com as práticas culturais próprias (INCRA, 2013). Essas comunidades têm como organização espacial dos territórios, segundo Anjos (2005), a prevalência da distribuição das moradias de forma esparsa pelo território ou de forma mais agrupada quando a ocupação se dá nas encostas de serras, vales e beiras de rios.

Outro ponto de relevante pertinência, no que tange as comunidades quilombolas é a questão sobre a titulação das terras onde habitam. Este processo realizado pelo Incra, legalizou-se através do artigo 68 da Constituição Federal de 1988 e se fortaleceu com o Decreto Federal nº 4.887² de 2003, que instituiu uma regulamentação a ser seguida nas etapas para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e na própria titulação das terras. Sendo que, para uma comunidade quilombola entrar com o pedido de titulação das terras, é necessário que as mesmas já possuam a certificação de comunidade remanescente quilombola, expedido pela Fundação Palmares. A mesma é concedida mediante o resgate histórico cultural destas comunidades, e, no último levantamento estatístico desta Fundação, em maio de 2016, constavam mais de 2.600 comunidades quilombolas certificadas no Brasil, e cerca de 250 em processo de análise.

¹ Nomenclatura dada às comunidades rurais e quilombolas.

² Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 12 de maio de 2016.

Contudo, apesar destas transformações ocorridas no trajeto histórico desta população negra, vista atualmente como indivíduos constituintes de uma comunidade amparados legalmente para reivindicarem seus direitos como os demais cidadãos, ainda persistem dificuldades no caminho destas comunidades, como o próprio descumprimento pelo poder público das determinações legais das certificações das terras dadas às comunidades quilombolas (SILVA & FALCÃO, 2012), e a carência enfrentada quanto aos serviços de saúde básica, educação, habitação, saneamento, esporte e lazer, que são direitos sociais garantidos pela Constituição, mas inexistentes nestas comunidades (FALCÃO et al., 2011).

A outra estrutura englobada nas comunidades tradicionais são as comunidades rurais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o rural é definido como toda área ou espaço físico que estiver localizado fora do perímetro urbano, denominação de fácil entendimento a quem busca o significado destas comunidades. Schneider (2005) denomina como sendo as comunidades de baixa densidade, tendo seus moradores distribuídos de forma dispersa pela área, formando pequenos povoados que política e administrativamente se organizam em distritos ou pequenos municípios.

Essas comunidades estruturam uma rotina de vida distanciada dos grandes centros urbanos e, com isso, por muitas vezes, essas populações interioranas ficam condicionadas ao acesso às atividades específicas do campo, como a agricultura e a pecuária. Organizam-se divididas por duas modalidades, sendo as grandes propriedades que produzem em larga escala e a agricultura familiar, que se fundamenta no trabalho artesanal, onde a própria família cultiva os alimentos que servirão para subsistência e fonte de renda. (WANDERLEY, 1996).

Caso este que, por apresentar-se distanciada da cidade, muitas vezes ocasiona dificuldades aos moradores do campo, como as referentes à falta de acesso aos meios de informação (internet e telefone), de transporte público, de atendimento médico, à educação, como também às atividades de lazer. Devido a estes fatores que se fazem presentes na realidade das comunidades rurais, o fenômeno do êxodo rural vem se destacando, como nos mostra o estudo de Pacífico (2008), no qual o autor expõe que as pessoas, calejadas pelas dificuldades do interior, principalmente os jovens, migram para os centros urbanos em busca dos estudos e conseqüentemente de uma melhor condição de vida, contribuindo para o esvaziamento das propriedades rurais, o que leva o campo a ser visto como um lugar de desinvestimento político e social.

Dentre os pontos citados referentes às comunidades quilombolas e rurais, onde se observa distanciamentos e proximidades entre ambas, um fato é inegável às duas: o direito ao acesso às Políticas Públicas de Esporte e Lazer, como todos os demais cidadãos brasileiros.

Essas Políticas de esporte e lazer são reconhecidas legalmente pela Constituição Federal de 1988 como um direito social, trazendo essa particularização em seu Artigo 6º. No mesmo documento, especificamente no Artigo 217, menciona-se que é dever do Estado promover práticas desportivas formais e não formais, complementado pelo parágrafo 3º, que cita que o poder público deverá incentivar o lazer como forma de promoção social.

Porém, mesmo a legislação da Constituição Federal validando legalmente o acesso ao esporte e lazer pela população brasileira e determinando que o poder público tem o dever de ofertar e manter ações permanentes, é presente em estudos como de Sawitzki (2012) e Bonalume (2005), fatos que divergem dessa notoriedade que o esporte e lazer deveriam ocupar frente à população. Esses autores expõem fatores que ressaltam as dificuldades da gestão pública frente ao planejamento e execução destas políticas, como os espaços físicos inadequados ou sua inexistência nos municípios, e, quando o governo municipal atua, é através do esporte de alto rendimento para realizar competições, levando somente um público seleto de pessoas a participarem destes eventos esporádicos.

Quanto a esta efetivação atribuída das Políticas Públicas de Esporte e Lazer por parte dos poderes municipais, faz-se importante a atuação do Ministério do Esporte, através de Programas de esporte e lazer para que, assim, possa ser garantido esse direito social aos cidadãos. Mesmo que a oferta destes Programas do referido Ministério ocorra por meio de convênios³, que são ações pontuais e há um período para sua realização, também é uma maneira da população ter acesso às ações de esporte e lazer e buscar continuidade deste direito social em suas comunidades.

Os Programas ofertados pelo Ministério do Esporte, envolvem ações referentes ao esporte, dentro de suas diferentes nuances ligadas ao rendimento, educativo e de lazer. Porém, dentre estas diferentes faces, este estudo abarcou o âmbito do esporte vinculado a recreação e ao lazer, através do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), que, segundo suas Diretrizes (BRASIL, 2012), é uma proposta de política pública e social que venha a atender às necessidades de esporte recreativo e de lazer da população, e que possa suprir a carência de acesso ao esporte e lazer nas comunidades que se desenvolve.

³ Os Programas realizados através de convênios são realizados através de seleção por meio de editais e funcionam de modo que o Ministério do Esporte oferta a verba necessária para cobrir todos os gastos para desenvolver as ações; e a instituição que firma o convênio disponibiliza um espaço de sede toda a equipe de trabalho, responsabilizando-se pela implantação, desenvolvimento e encerramento dos Programas nas comunidades beneficiadas.

Mas o PELC disponibiliza três⁴ organizações internas, onde cada uma é específica para os públicos a serem contemplados nos convênios. E este estudo, debruçou-se sobre a realidade do PELC direcionado aos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT). Assim designado pelo Ministério do Esporte:

[...] Tem seu foco nos grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tal por possuírem formas próprias de organização social e ocuparem territórios tradicionais. Assim, são comunidades tradicionais: povos indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas, populações rurais, dentre outras. (BRASIL, 2012, p. 3).

Este projeto para PCT foi implementado e desenvolvido através de convênio entre o Ministério do Esporte e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no período entre março de 2013 e dezembro de 2014. Teve, como sistemática de trabalho, a organização em dois Núcleos⁵, sediados nos municípios de Santa Maria-RS e Restinga Seca-RS, respectivamente com o Núcleo Palma e o Núcleo Restinga Seca. Os locais de atuação foram três quilombos e vinte e quatro comunidades rurais destes dois municípios, totalizando um número de 1.114 pessoas inscritas em suas oficinas, que ocorriam com periodicidade entre uma e duas vezes por semana, mediante os planejamentos e atuações dos agentes sociais⁶ nestas comunidades. Estes agentes eram graduandos do curso de Educação Física (EF) do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM.

Condizente a este fato, os acadêmicos do curso de EF do CEFD/UFSM participaram do PELC/PCT/UFSM⁷ no papel de agentes sociais, ou seja, foram os responsáveis por desenvolverem as atividades de esporte e lazer nas comunidades, sendo imersos em campos de atuação profissional. E foi desta experiência vivenciada pelos acadêmicos, que emergiu o objetivo em compreender de que modo a experiência de atuação como agentes sociais no PELC/PCT/UFSM repercutiu na formação inicial destes acadêmicos de EF do CEFD/UFSM.

E pela questão destes agentes sociais serem graduandos em EF, portanto, atores do processo de formação inicial de professores, se faz condizente o trato do tema, tomado inicialmente com base em Carreiro da Costa (1994, p. 27), que expõe a formação inicial como

⁴ A organização do PELC é feita em três núcleos: Vida Saudável, Todas as Idades e para Povos e Comunidades Tradicionais-Quilombolas e Rurais.

⁵ Denominação utilizada pelo Ministério do Esporte que define como Núcleos as regiões que abrangem as localidades que os PELC's desenvolvem suas ações de esporte e lazer.

⁶ Denominação do Ministério do Esporte aos responsáveis por desenvolver as atividades de esporte e lazer com as pessoas das comunidades.

⁷ Em função de simplificar a escrita, será usada a sigla PELC/PCT/UFSM toda vez que citarmos o Programa Esporte e Lazer para Povos e Comunidade Tradicionais-Quilombolas e Rurais da Universidade Federal de Santa Maria.

o “período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”. Fazendo-se um tema enfatizado por estudos de autores balizadores da área educacional, como Gama & Terrazan, 2008; Pimenta, 2001; Krug, 2007; Tardif, 2014.

No intuito de traçar um caminho para abordar a formação inicial de professores, foram delineados pontos relevantes a este processo segundo Salgado (2000), que cita a construção de saberes, a experiência pedagógica dos futuros professores e o currículo disciplinar das instituições de ensino, como componentes intrínsecos à formação inicial de professores.

A partir deste tripé citado pelo autor, foi tomado inicialmente a questão do currículo disciplinar, sendo o documento norteador dos cursos de formação dentro das instituições de ensino superior, ou seja, como um roteiro ou caminho a ser percorrido (VIEIRA, 2009). Sua composição é instituída, segundo Farias (2000), através das disciplinas a serem cursadas pelos acadêmicos durante os cursos. Conseqüentemente, aos acadêmicos tomarem os conhecimentos por meio das disciplinas, é relevante levá-los aos campos futuros de atuações, efetivando assim as experiências pedagógicas destes graduandos durante o período de formação inicial de professores.

Quanto ao ponto referente aos saberes docentes, o referencial foi a obra de Tardif (2014), que os explana conceitualmente como sendo compostos por diversos saberes provenientes de diferentes fontes. Essa conceituação compreende-se por meio do entendimento de que os saberes docentes se classificam em quatro ramificações, sendo os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, mostrando a sua multiplicidade firmada pelo autor.

As classificações realizadas por Tardif (2014) transparecem, de forma a esclarecer o que cada um destes quatro saberes docentes significa na trajetória do professor, tanto enquanto graduandos como quando atuantes no campo profissional. Dando início a essas classificações pelos saberes docentes da formação profissional, que se caracterizam como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. (TARDIF, 2014, p.36)

Os saberes disciplinares são aqueles que “se integram à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2014, p. 38). Sendo que elas compõem as formações dentro das universidades e são vistas como resultantes dos processos de ligação entre os diversos campos de conhecimento e os saberes de que dispõem nossa sociedade.

Aos meandros direcionados aos saberes curriculares, destaca-se que os mesmos são adquiridos pelos professores ao longo de sua carreira docente. Pois, segundo Tardif (2014), os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos a partir dos quais a instituição escolar escolhe e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados para serem trabalhados com seus alunos. São concretamente apresentados por meio de programas escolares, que contêm seus objetivos, conteúdos, etc., e os professores devem aprender sobre eles para realizar a sua aplicação.

Sobre os saberes experienciais, Tardif (2014) coloca como os que “não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]” (TARDIF, 2014, p. 48-49), determinados pelo autor como os saberes específicos que os próprios professores desenvolvem de acordo com a prática da sua profissão decorrente do seu cotidiano de trabalho. Sendo o único saber dentre os quatro citados, que se apresenta como o do próprio professor, não o colocando como apenas um receptor ou transmissor de saberes, como o professor é visto frente aos outros saberes docentes mencionados pelo autor.

Conjuntamente a esta questão, que se refere aos saberes experienciais na formação do professor, Farias et al (2001, p. 27) ratificam que “durante o período de formação inicial, torna-se importante que o aluno tenha o contato com a realidade em que futuramente irá atuar [...]”. Ressaltando a relevância do envolvimento dos acadêmicos em experiências durante sua graduação, como em espaços de atuação nos projetos de extensão ofertados pelas instituições de ensino.

Estas ações de cunho extensionista, traz a conotação de ser um espaço acadêmico que possibilita o aprendizado e a ligação entre teoria e prática. Mais claramente, através do Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras em 1987, a extensão é entendida como uma ação universitária que se constitui em um processo educativo, cultural e científico, disseminando as trocas entre as realidades da universidade e da sociedade. Acompanhando as colocações, o estudo de Castro (2011), realizado junto ao Programa PELC, traz que as atividades de extensão complementam o curso de graduação.

E foi mediante minha participação na equipe gestora do projeto de extensão PELC/PCT/UFMS, que questionamentos surgiram dando sustentação a justificativas que me levaram a desenvolver o presente estudo. Sobretudo, as questões em destaque vivenciadas nas rotinas de trabalho dentro do projeto, que davam ênfase ao papel do agente social, estes que iam até as comunidades quilombolas e rurais, para realizar suas oficinas de esporte e lazer. E estes na posição de acadêmicos, vendo-se em processo de formação, recrutavam períodos de

estudos na busca por novos conhecimentos entre eles próprios e com a coordenação do projeto, na perspectiva de sanar dificuldades emergentes das suas atuações nas oficinas e para qualificar suas atuações nas comunidades envolvidas. E foi através deste meu conhecimento da rotina dos acadêmicos de EF enquanto agentes sociais do PELC/PCT/UFSM, que vieram por fundamentar a presente justificativa da realização deste estudo.

E enquanto sua estrutura, o estudo se organiza em capítulos, tendo inicialmente o condizente à metodologia do estudo, que traz suas características como uma pesquisa qualitativa, classificada como um estudo de caso, e as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como ferramentas para obtenção da produção das fontes de pesquisas com os participantes. Estas foram analisadas a partir do método de análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Assim como também faz parte do primeiro capítulo a delimitação dos procedimentos realizados para desenvolver o estudo, a escolha e caracterização dos cinco participantes, a organização das entrevistas, as transcrições e o processo de categorização.

O capítulo 2 trouxe a sistemática organizacional de estabelecer links entre os autores da literatura que tratam dos temas abordados no mesmo com o lócus onde o estudo se desenvolveu através do PELC/PCT/UFSM. Sendo que inicia-se pela explanação referente às comunidades quilombolas e rurais, estando delineado junto ao tema dos quilombos, as questões de seu trajeto histórico, luta pela posse das terras, os direitos sociais, religião e a suas organizações em comunidades. Das comunidades rurais, as explanações buscaram retratar sobre pontos de abandono do meio interiorano, tanto de infraestrutura quanto dos direitos sociais do cidadão, as organizações e as rotinas de trabalho que mantém o homem do campo e o êxodo rural. E sobre as Políticas Públicas de Esporte e Lazer, o destaque deu-se através da sua legalidade, mostrando como desenvolvem atualmente suas ações de esporte e lazer e a intervenção do Ministério do Esporte com seus Programas para os cidadãos. No último tópico, se apresenta a sistemática do PELC/PCT/UFSM, como foi desenvolvido o convênio entre o Ministério do Esporte e a UFSM, os profissionais envolvidos, as atividades, assim como as especificidades do Núcleo Palma e do Núcleo Restinga Seca.

No capítulo 3, a formação inicial de professores é o foco, tendo como pontos norteadores, o enfoque sobre os saberes, a experiência pedagógica dos futuros professores e o currículo disciplinar (SALGADO, 2000). Partindo desse referencial, são expostas as questões do currículo como documento norteador dos cursos de formação nas universidades, a presença das experiências pedagógicas durante este período inicial. E no subtítulo que finaliza o capítulo, encontra-se a questão dos saberes docentes segundo Tardif (2014) e são interligados aos saberes experienciais com os projetos de extensão, onde a experiência é assumida através

das ações extencionistas, que os acadêmicos vivenciam em projetos de extensão durante a graduação.

O capítulo 4 vem como espaço para analisar e discutir as fontes de pesquisas obtidas nas entrevistas, que organizadas a partir das categorias de análise conjuntamente aos referenciais teóricos que deram sustentação ao estudo, construíram as discussões contidas no capítulo.

Posterior a este traçado percorrido, adentra-se aos ritos de encerramento do estudo, ou seja, nas considerações finais, onde foram expostos delineamentos emergidos da sua realização, convergentes ao objetivo de estudo quanto às repercussões da experiência dos agentes sociais do PELC/PCT/UFSM, frente as suas formações iniciais em EF dentro do CEFD/UFSM. Assim como a visão perante as possíveis contribuições trazidas ao meio acadêmico da EF com a realização do presente estudo.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.1 DELINEANDO A METODOLOGIA

Esse estudo trás a caracterização de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois, de antemão, ao alinhar os passos iniciais do mesmo, constatou-se que esta perspectiva embasaria o percurso investigativo. Já que, conforme Minayo (2012, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Referente ao tipo de estudo, foi eleito o estudo de caso, que segundo Martins (2006), é um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, possibilitando a imersão em uma realidade social, que, somente através de um levantamento amostral ou avaliação quantitativa não seria possível chegar a esta realidade. Outra característica importante do estudo de caso é a flexibilidade, que não exige já no início da pesquisa um roteiro rígido (GIL, 1987), tornando possível realizar adequações necessárias para o melhor andamento do estudo durante o processo.

Para o momento dos diálogos com os participantes, onde ocorreu a produção de fontes de pesquisa⁸, utilizou-se como instrumento as entrevistas semiestruturadas, pois, segundo Pádua (2004), essa ferramenta propicia um diálogo subjetivo com a realidade do estudo e também pode ser vista como “uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]” (MINAYO, 2012, p. 64).

O método utilizado para analisar as fontes de pesquisas obtidas através das entrevistas foi a análise de conteúdo, que, baseado em Franco (2012, p.25), é apresentado como “um procedimento da pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

⁸ A escolha pelo uso do termo fontes de pesquisa para nos referirmos ao momento dos diálogos realizados nas entrevistas com os participantes deu-se através de nosso afeiçoamento com o mesmo, através de leituras e durante a apreciação dos diálogos com os cinco participantes, passamos a perceber que não foram somente coletados dados ou informações e sim esses momentos constituíram as fontes do estudo, influenciando-o na totalidade e não somente no momento das análises.

A aplicação deste método de análise baseia-se em três etapas a serem percorridas: a pré-análise, onde é feito o contato inicial com os documentos a serem estudados e os primeiros indicativos de análise vão tomando forma. Na segunda fase ocorre o desmembramento do texto em unidades de análise, que é a forma de organizar o mesmo segundo a unidade de registro (a palavra, o tema, o personagem, o item) elegido pelo pesquisador; e, na terceira fase, com as unidades estruturadas, ocorre a definição das categorias de análise, “[...] que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2012, p. 63), ou seja, uma categoria se forma a partir da união das unidades de análise que se referem a mesma unidade de registro, para que, posteriormente, as mesmas imbricadas com o referencial teórico vislumbrem responder aos questionamentos propostos pelos estudos.

1.2 TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização do trabalho de campo através das entrevistas, já estava delimitado previamente, através do objetivo, que os participantes seriam acadêmicos de EF⁹ que atuaram como agentes sociais no PELC/PCT/UFSM. Porém, como durante o período de vinte e dois meses de realização do mesmo, compreendido entre março de 2013 e dezembro de 2014, ocorreram sete processos seletivos¹⁰, que totalizaram a participação de vinte e um agentes sociais no Programa, fez-se necessário a criação de critérios de inclusão para se chegar ao grupo participante do estudo.

Deste modo, foi estruturado dois critérios de inclusão, o primeiro era ter atuado como agente social por no mínimo dezoito meses, para que, através deste período mais extenso de trabalho nas comunidades, o agente social detivesse maior interação junto ao Programa. O segundo critério era ter essa atuação realizada simultaneamente em comunidades quilombolas e rurais, dispondo de conhecimentos sobre ambas realidades de atuação. Ao ser aplicado o primeiro critério, do grupo total de vinte e um agentes, ficaram somente oito, e com o segundo critério sobre estes oito, o grupo de participantes fechou em cinco agentes sociais. Com o intuito de apresentar o perfil dos participantes do estudo, estruturou-se as informações no Quadro I exposto abaixo.

⁹ Foi contabilizado somente os agentes sociais que eram acadêmicos de EF, em função da especificidade de nosso estudo frente à formação inicial em EF. Porém, também atuaram no PELC/PCT/UFSM dois acadêmicos do curso de Música e um da Terapia Ocupacional.

¹⁰ A necessidade de realizar este número de processos seletivos foi em função de recompor os agentes sociais que deixavam o Programa por motivos que envolviam a carreira acadêmica, a disponibilidade de horários e o próprio interesse dos acadêmicos em fazer parte do Programa.

Quadro I - Perfil dos cinco participantes do estudo.

Identificação	Sexo	Idade	Etnia	Naturalidade	Graduação acadêmica
Fernando ¹¹	M	26	Branca	Formigueiro/RS	EF Licenciatura
Deise	F	29	Negra	Santa Maria/RS	EF Licenciatura
Jaqueline	F	30	Negra	Santa Maria/RS	EF Licenciatura
Laura	F	20	Branca	Restinga Seca/RS	EF Bacharelado
Yara	F	28	Negra	São Paulo/SP	EF Bacharelado

Fonte: grifos próprios

Com o grupo de participantes estruturado foi estabelecido contatos, primeiramente por telefone e e-mail explicando no que consistia o estudo e o porquê, dentre a totalidade de agentes sociais que passaram pelo PELC/PCT/UFSM, eles foram os cinco convidados. E posteriormente, uma reunião com todo o grupo foi feita para explanar a temática e oficializar o convite para participarem do estudo, aceito prontamente por todos e, com isso, as entrevistas foram agendadas.

O cronograma das mesmas ocorreu entre os dias 20 e 30 do mês de maio de 2016, da seguinte forma: no dia 20 foram realizadas duas entrevistas no turno da tarde, nos dias 23, 25 e 30 realizaram-se uma em cada dia, nos turnos da tarde, manhã e tarde respectivamente. Sendo que, antes das entrevistas, cada participante teve acesso às informações sobre o estudo e sobre a preservação da sua identidade, bem como outras explicações necessárias para a concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram realizadas na sala 2045 do CEFD/UFSM, por ser um ambiente familiar a estes participantes, pois era onde a coordenação trabalhava, eram guardados os materiais e ocorriam as reuniões pedagógicas e de estudos do projeto e, além disso, no momento era ocupada pelo professor que foi responsável pelo mesmo. O tempo de duração das conversas perdurou entre quarenta e cinco e sessenta minutos. Sendo registradas por gravador de voz Sony ICD-PX312 e foram orientadas por três blocos temáticos: formação inicial em EF no CEFD/UFSM, participação destes acadêmicos como agentes sociais no Programa, e o último bloco temático abordava esta participação extensionista juntamente com a formação acadêmica vivenciada por eles no curso de EF.

¹¹ Para identificação dos cinco participantes do estudo, utilizamos nomenclaturas fictícias objetivando preservar as identidades dos mesmos.

Esta fase das entrevistas transcorreu sem imprevistos, os dias e horários marcados não foram alterados, possivelmente pelo fato de todos os cinco participantes estarem residindo na cidade de Santa Maria e possuírem autonomia sobre seus horários de estudos e trabalhos. Em seguida, foram realizadas minuciosamente as transcrições das entrevistas, as quais foram enviadas às pessoas entrevistadas por e-mail, para que fizessem a leitura e aprovação quanto à veracidade e fidedignidade das suas falas transcritas.

E com a obtenção da aprovação pelos participantes dos materiais transcritos, os mesmos passaram a serem tratados como fontes de pesquisas, e iniciou-se, a apreciação destas fontes baseadas no método de análise de conteúdo de Franco (2012), composta por três etapas.

A pré-análise é a etapa inicial, processo do primeiro contato com esses documentos e leituras flutuantes sem foco estabelecido foram feitas, mas já se perceberam alguns indicativos de pontos relevantes mencionados pelos participantes. Na segunda fase, as unidades de análise surgiram com o desmembramento das produções de fontes de pesquisa através do uso do tema como unidade de registro, formando uma sistematização deste documento transcrito. Para a terceira fase, desenvolveu-se a organização das unidades, que já esboçavam os temas abordados nas falas sendo construídas as categorias de análise, que, deste modo, caracterizaram-se como realizadas a posteriori¹², formando esta organização através das seguintes cinco categorias: A escolha do curso de EF; A formação inicial no curso de EF do CEFD/UFSM; As comunidades quilombolas e rurais; As atividades regentes da rotina dos agentes sociais do PELC/PCT/UFSM e Legados da atuação no PELC/PCT/UFSM frente a formação inicial em EF do CEFD/UFSM.

¹² Categorias criadas a posteriori: “Emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constantes ida e volta do material de análise à teoria”. (FRANCO, 2012, p.65)

2 POLITICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER E O PELC/PCT/UFSM

O presente capítulo estruturou-se, pelo caminho de miscigenar referenciais teóricos e nuances das comunidades tradicionais participantes do Programa, quanto as temáticas de Políticas Públicas de Esporte e Lazer e o PELC/PCT/UFSM. Ao modo que o lócus de desenvolvimento do mesmo foram comunidades quilombolas e rurais, se fez imperioso iniciar o capítulo com um panorama sobre essas comunidades tradicionais.

Na sequência, as Políticas Públicas de Esporte e Lazer. Que segundo Sawitzki (2012), o poder público tem o dever de ofertar práticas esportivas e de lazer ao cidadão, pois é um direito constitucional que deve ser oportunizado através de políticas públicas sociais e ações concretas que possam assegurar as condições mínimas de acesso e permanência em programas efetivos de esporte e lazer. Abordando quanto a este tema, os aspectos legais que as amparam, sua trajetória até os dias atuais, assim como uma análise da realidade destas políticas públicas nos últimos dez anos nos municípios de Santa Maria e Restinga Seca- RS.

Seguindo na trilha das Políticas Públicas de Esporte e Lazer (PPEL)¹³, adentrou-se no PELC/PCT/UFSM, que proporcionou as vivências e inquietações que me motivaram a desenvolver este estudo. Com objetivos de elucidar a organização e sistemática de como o Programa se desenvolveu, foi caracterizado o referido convênio com a UFSM, a organização do grupo de trabalho e suas funções, a disposição do PELC/PCT/UFSM nos municípios de Santa Maria e Restinga Seca e as atividades de esporte e lazer que ocorriam nas comunidades rurais e quilombolas destes dois municípios da região central do Rio Grande do Sul.

2.1 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E RURAIS

Neste contexto das comunidades tradicionais, evidenciou-se a proposta de designar tópicos como as condizentes as suas trajetórias históricas, as realidades atuais e o acesso aos direitos sociais das populações quilombolas e rurais. Atentando a existência de interseções com as comunidades quilombolas e rurais que o PELC/PCT/UFSM esteve imerso.

Ao iniciar o trato sobre as comunidades quilombolas, tomando o significado da palavra quilombo, no Brasil, onde a mesma remete-se à época colonial, tendo sido essa denominação retirada de um trecho de mandato de repressão do Regimento dos capitães-domato do século XVIII: “Pelos negros que forem presos em quilombos formados distantes de

¹³ Para simplificar a escrita, usaremos a sigla PPEL toda vez que citarmos as Políticas Públicas de Esporte e Lazer.

povoação onde estejam acima de quatro negros, com ranchos, pilões e de modo de aí se conservarem, haverá para cada negro destes 20 oitavas de ouro” (GUIMARÃES, 1988, p.131, apud LIFSCHITZ, 2011, p. 19).

A presente definição de quilombo teve alterações e foi redefinida pelo Conselho Ultra Marino português, ficando com esta escrita: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos e nem se achem pilões nele” (LEITE, 2000, p.336, apud LIFSCHITZ, 2011, p. 19). Percebe-se, dessa forma, que o quilombo se referia à fuga e criminalização dos escravos.

Mas com a abolição da escravatura, essas condições foram se alterando, os negros foram formando agrupamentos para viverem em comunidade, e estes locais deixaram de serem vistos como refúgios, passando a serem as comunidades remanescentes quilombolas parte constituinte do patrimônio cultural da nação. Identificando-se como comunidades localizadas em áreas rurais e também urbanas, não necessariamente formadas por uma população homogênea, de modo que dentro desses territórios se reproduz a economia e vida social e biológica. (MELO e LOPES, 2007). No entanto, quanto a questão destas populações se reconhecerem como remascentes quilombolas, percebi uma óptica diferente durante a convivência com uma das comunidades quilombolas que o Programa se desenvolvia, pois algumas pessoas não se auto denominavam como tais, mencionando-a como uma questão dos seus antepassados e por isso mantinham essa conduta de reivindicarem por serem tratados como cidadãos e não como quilombolas.

Outra denominação também concedida a essas comunidades é de serem grupos étnicos, predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefine a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias (INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2013). Constituindo-se, assim, como comunidades estáveis, com economias autônomas e realizando de forma regular trocas com diferentes moradores de zonas próximas (LIFSCHITZ, 2011), desvinculando-se da visão de povos refugiados e podendo, desse modo, conviver com outras comunidades. Essa interação com outras comunidades se mostrou predominante na vida dos moradores das três comunidades quilombolas, pelo fato que a rotina de trabalho destas pessoas, se mostravam principalmente vinculadas a empregos em estabelecimentos comerciais e agrícolas sediados externamente as suas comunidades. E quanto a organização espacial de suas moradias, essas comunidades lócus do estudo apresentavam suas moradias distribuídas próximas umas das outras, o que difere do que nos

trás Anjos (2005), que expõem as mesmas distribuídas de forma esparsa pelo território que ocupam.

E esses territórios que as comunidades quilombolas do País habitam atualmente, foram adquiridos por meio que ao deixarem de serem escravos, passando a condição de cidadãos, necessitavam da posse das terras onde viviam dentro das fazendas. Direito que ganharam através do artigo 68 da Constituição Federal de 1988, que reconhece aos remanescentes quilombolas “a propriedade definitiva das terras ocupadas e a obrigação do estado de emitir-lhes títulos de propriedade”. Especificamente neste mesmo ano, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias¹⁴, foi reconhecido o direito dos remanescentes das comunidades dos quilombos que estivessem ocupando suas terras ter a propriedade definitiva das mesmas, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos.

Contudo, este processo para as comunidades obterem a posse das terras se tornou mais acessível em 2003 através do Decreto Federal nº 4.887, em termos de esclarecer todos os trâmites burocráticos que as comunidades devem enfrentar na titulação das terras. Estando expostos neste decreto os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas, tornando o processo mais claro e elegendo o INCRA como órgão responsável. Sendo que a identificação dos limites das terras das comunidades é feita a partir da avaliação conjunta das indicações da própria comunidade e de estudos técnicos e científicos, inclusive relatórios antropológicos, constituídos na caracterização espacial, econômica, ambiental e sociocultural destas terras.

Entretanto, para poder iniciar este processo de titulação, as comunidades necessitam ter o certificado de reconhecimento enquanto comunidade remanescente de quilombo, expedida pela Fundação Palmares, que recruta a memória social e coletiva dos moradores em relação à cultura afro-brasileira¹⁵. Nesse ponto, é possível intuir que o autorreconhecimento se dá a partir de componentes intrínsecos e extrínsecos à comunidade (LIFSCHITZ, 2011, p. 163). Quanto ao panorama das certificações expedidas pela Fundação Palmares as comunidades quilombolas, existem mais de 2.600 mil comunidades quilombolas no país já certificadas por esta Fundação e mais de 250 processos em análise técnica aguardando complementação de documentação ou visita técnica, feita também pelo órgão.

¹⁴ BRASIL. 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: promulgada em 5 de outubro de 1988.

¹⁵ Para compreender o processo de certificação das comunidades quilombolas, acessar o site da Fundação Palmares, disponível em www.palmares.gov.br.

Vislumbrando esses processos frente a realidade das comunidades quilombolas onde o PELC/PCT/UFSM se desenvolveu, apenas o Rincão dos Martimianos de Restinga Seca possui a titulação de suas terras frente ao INCRA, enquanto São Miguel e Arnesto Penna Carneiro têm o certificado de comunidade remascente quilombola expedido pela Fundação Palmares, mas ainda encontram-se em processo de titulação.

Estas dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombolas em adquirir as titulações das suas terras, os levaram a constituir formas próprias de garantir o acesso e a permanência nos locais onde vivem. Como consta na leitura de David (2011), a organização comunitária, a constituição de vínculos de parentesco e vizinhança, a produção camponesa e a (re)invenção de mitos e tradições são formas de garantir seu território.

As estratégias criadas tornam-se necessárias, visto que as comunidades quilombolas enfrentam dificuldades ao obterem a titulação de suas terras por meio legal. Realidade trazida no estudo de Silva e Falcão (2012, p. 53):

É importante destacar que o poder público não tem conseguido atender minimamente as reivindicações dos quilombolas, nem tampouco cumprir as determinações legais, especialmente a certificação e a titulação das terras que lhes são de direito.

Porém, mesmo que a titulação das terras ocupe um lugar de destaque na rotina destas populações, outras questões também as atravessam negativamente, como a carência dos direitos sociais ofertados a estes cidadãos brasileiros, que, segundo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), grande parte da população quilombola ainda vive em moradas precárias, enfrenta a escassez de água potável e instalações sanitárias inadequadas. Pontos esses citados anteriormente, que infelizmente foi possível detectar durante o período que frequentava as três comunidades quilombolas durante o Programa. Mas a questão mais preocupante era o abastecimento de água do Rincão dos Martimianos, que apresentava alto teor de flúor, o que vinha a causar deformações e até mesmo a perda dos dentes destas pessoas que ali residiam e que mesmo imprópria, era a única que tinham para consumir.

Fatos também mencionados por Falcão et al. (2011, p.38).

Temáticas importantes, como a garantia da saúde integral, educação, habitação, saneamento, esporte e lazer, políticas de prevenção da identidade cultural e outros aspectos garantidos a todos os brasileiros pela Constituição Federal, têm lugar secundário perante a indefinição reinante no âmbito da questão quilombola.

Isso demonstra que as questões sobre posses das terras e seus direitos a condições básicas necessárias à vida humana, compõem buscas rotineiras nas comunidades quilombolas de nosso país.

E além destas demandas mantidas pelas comunidades quilombolas citadas anteriormente, outro aspecto imbricado em suas vidas, é o trato sobre a religiosidade deste povo. Religiosidade esta que vem se mostrando atualmente de uma forma plural, ocorrendo a existência de diferentes religiões dentro do mesmo território. Como exposto por Silva e Melo (2011, p.1345):

Nas comunidades quilombolas, hoje, existem três religiões predominantes: o catolicismo, o candomblé e o evangelismo. Algumas possuem apenas uma religião, porém, o mais comum é que, numa mesma comunidade, predominem duas ou três religiões diferentes.

Essa disseminação de diferentes religiões dentro de uma mesma comunidade, não é obstante do que observei nas comunidades durante minha atuação na coordenação do PELC/PCT/UFSM. Sendo que no Rincão dos Martimianos e São Miguel, se fazia clara a posição dos moradores quanto seguirem as religiões católica ou pentecostais, diferente do ocorrido no Arnesto Penna Carneiro, onde se cultuava unicamente a religião pentecostal, havendo na própria comunidade uma unidade da Igreja Deus é Amor.

Atualmente, vem acontecendo uma disseminação das religiões pentecostais, como exposto por Silva (2007), que trazem a ofensiva pentecostal¹⁶ frente às religiões afro-brasileiras, como o candomblé, de forma que os líderes dessas religiões pentecostais, levam os seus seguidores a assumirem uma postura de recusa aos rituais e crenças afro-brasileiras. Existem também grupos evangélicos que incorporaram símbolos e práticas de religiões afro-brasileiras, ressignificados no contexto pentecostal, mas, mesmo assim, rejeitam fortemente toda crença religiosa ligada a espíritos africanos (RUBERT et al.). Desvelando assim um desequilíbrio religioso dentro das comunidades decorrente destes conflitos entre as religiões pentecostais, que foram adentrando e ganhando o espaço, que eram das religiões afro-brasileiras, historicamente as praticadas por estas populações.

Com isso, é notável através destes pontos expostos, que, apesar dos avanços históricos e culturais que os transcenderam de escravos a cidadãos constituintes destas comunidades, eles ainda são permeados pelo enfrentamento, e vivem em constante busca a algumas

¹⁶ Religião Pentecostal é constituída pela crença no Espírito Santo, e existem diferentes Igrejas Evangélicas que são reconhecidas como pentecostais, como a Assembleia de Deus, Deus é Amor e Igreja Universal do Reino de Deus.

questões enquanto membros da sociedade, como os processos referentes à titulação das terras, à carência aos direitos sociais e até mesmo os entraves religiosos presentes dentro das comunidades quilombolas, que resultam por afetar a vida destas pessoas e evidenciam um caminho contínuo de buscas à resolução destes desafios intrínsecos às estas comunidades.

E, como explicitado anteriormente, além das comunidades quilombolas já apresentadas, as rurais são parte integrante dos povos e comunidades tradicionais. Sendo congruente aborda-las, de modo que sua essência está alicerçada com a relação da vida no campo e geralmente ficam afastadas dos centros urbanos. Como destacado pelo Censo Demográfico, a área rural é a área externa ao perímetro urbano (IBGE, 2002, p. 66).

Constituindo uma área que apresenta um panorama organizacional dividido em dois âmbitos principais. Um é quando as moradias dos trabalhadores e/ou proprietários das terras estão dispersas pela extensão da propriedade em que trabalham e a outra é quando os trabalhadores vivem em vilarejos e se deslocam para trabalhar nas propriedades de maiores abrangências (SEYFERTH, 1974), mantendo uma rotina de vida permeada por essa estrutura de imersão no campo.

Para estas propriedades rurais, existe também uma classificação condizente as suas produções e à extensão das terras, onde as colocam como partes da agricultura familiar ou como grandes latifúndios. Para as pertencentes a agricultura familiar, sua definição, segundo o Ministério da Agricultura, é a de que compreende grande diversidade cultural, social e econômica, podendo variar desde o campesinato tradicional até a pequena produção modernizada, além dos familiares poderem contratar funcionários para desenvolver as atividades da propriedade, que consiste em modestos domínios de terras. Essas classificações frente as comunidades rurais abrangidas pelo PELC/PCT/UFSM, nos municípios de Santa Maria e Restinga Seca, se fez de forma unanime quanto a apresentarem-se como propriedades regidas pela agricultura familiar, não havendo a presença de produção em grandes latifúndios.

Com o intuito de corroborar o exposto, vem o estudo de Wanderley (1997), que decifra a agricultura familiar como

aquela onde a família, ao mesmo tempo que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que este caráter familiar não é mero detalhe superficial e descritivo: o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age na econômica e socialmente. (WANDERLEY, p.01, 1997)

Do outro lado, estão as grandes propriedades rurais, ocupantes de extensas áreas de terras, e a agricultura e pecuária são suas atividades principais. Como denominadas por

Abramovay (1997, p.01), estas propriedades são “as grandes extensões territoriais trabalhadas por assalariados”.

Segundo Altafin (2007, p.11), “[...] a grande propriedade rural é definida enquanto responsável pela exportação de produtos agrícolas e mercado consumidor de produtos de origem industrial destinados à agricultura, como máquinas e insumos, consolidando os chamados complexos agroindustriais”. Ratificando, através destas colocações, a posição contrária às propriedades da agricultura familiar, de modo a cada uma manter sua importância frente às populações rurais que vivem imersas nestas realidades.

O fato destas áreas rurais se encontrarem distanciadas dos centros urbanos, faz com que suas rotinas se encontrem permeadas por dificuldades enfrentadas em relação ao acesso aos direitos sociais de cidadãos. Como nos mostra Moreira (2008), que, para as áreas rurais,

[...] não foram pensadas políticas públicas que viabilizassem e/ou garantissem a obtenção de recursos ou serviços de bem-estar social a essa população, tanto na questão agrária, quanto em outros direitos básicos garantidos apenas à população urbana (acesso a saúde, educação, etc.). (MOREIRA, 2008, p.4)

Elucidando através disso, os aspectos negativos que as populações do campo têm de enfrentar ao viverem nestas áreas. Além destas potencialidades da carência aos serviços de saúde e educação, como citados anteriormente pelo autor, os moradores também enfrentam problemas com os meios de deslocamento precários ou inexistentes, com a falta de serviço de comunicação telefônica e acesso à internet, serviços importantes para que o homem do campo possa manter uma conexão ao que for externo ao seu meio de vida. A não ocorrência destes direitos torna-os indivíduos condicionados aos conhecimentos do seu próprio meio. Abramovay (1997, p.11) defende que a “oferta de serviços (transportes, educação, comunicações, eletricidade) faz com que se reduzam as diferenças entre a vida social na cidade e no campo, condição básica, evidentemente, para que o meio rural passe a funcionar como manancial de possibilidades”.

Diante deste contexto referenciado anteriormente, é possível corroborar com o mesmo quando se faz menção ao que foi encontrado nas comunidades rurais abrangidas pelas oficinas do PELC/PCT/UFSM. Onde ao modo que estávamos inseridos nas rotinas das comunidades, foi possível presenciar dificuldades ao acesso aos direitos sociais básicos a vida do ser humano, bem como também a estas questões deficientes dos meios de comunicação e locomoção, que para irem pra cidade dependiam de meios próprios, pois transporte público nas comunidades que tinham era apenas um horário por dia.

Sequente a estas questões negativas da vida no campo, emerge a problemática da desvalorização do meio rural, principalmente por parte da juventude, que, dentre outras implicações, tem contribuído para o êxodo rural, partindo para as cidades em busca de novos horizontes profissionais e pessoais. Segundo Mello et al. (2003), até o final dos anos 70, a continuidade da profissão de agricultor era conhecida como uma obrigação moral e o conhecimento que o jovem adquiria junto à família e à comunidade era considerado suficiente para gerir o estabelecimento agrícola. Devido às dificuldades encontradas no meio rural, os jovens estão mostrando o desejo da não continuidade ao processo reprodutivo social das propriedades semelhantes ao de seus pais nas atividades rurais. Isso significa dizer que na agricultura familiar hoje, o êxodo rural, atinge as populações jovens com muito mais ênfase que em momentos anteriores (JÚNIOR, 2007).

Assim, ajustada com o agravamento da situação da falta de perspectivas para os que vivem da agricultura, e que, no cenário socioeconômico, deve-se considerar que os jovens procuram afirmações para o seu futuro e aspiram à construção de seus projetos, que estão geralmente vinculados ao desejo de inserção no mundo moderno, só resta o caminho de saída do campo rumo à cidade. (CARNEIRO, 1998). E esta constatação quanto a busca dos jovens por um futuro promissor fora do campo, pode ser relacionada com o baixo número de jovens que faziam parte das oficinas do Programa nas comunidades rurais, que segundo os levantamentos das faixas etárias participantes que realizávamos periodicamente a partir das fichas de inscrição, o número de jovens sempre prevaleceu em menor escala quanto aos idosos, adultos e crianças.

Buscando observar este fator do êxodo rural junto a dados demográficos, os mesmos demonstram a continuidade dos processos migratórios campo-cidade nas últimas décadas. Destacando como motivos para isso a questão dos atrativos da vida urbana, principalmente as opções de trabalho remunerado (fatores de atração) e, de outro lado, as dificuldades da vida no meio rural e da atividade agrícola (fatores de expulsão) (CARNEIRO e CASTRO, 2007).

Contudo, mesmo com estes inúmeros problemas e com o árduo trabalho da vida no campo, ainda em muitas propriedades se desenvolvem o instinto empreendedor destes moradores através do turismo rural, que é denominado segundo Da Silva et al. (1998)

[...] como um conjunto de atividades turísticas e recreativas que acontecem no meio rural, onde o turista efetivamente se hospeda no meio rural e participa (de forma lúdica, em geral) dos trabalhos realizados na fazenda ou sítio. Ou em que o turista visita fazendas e sítios onde passa o dia se entretendo, fazendo cursos em unidades agrícolas ou compras de alimentos e artesanato típicos. (DA SILVA et al., 1998, p. 5)

Por mais que transpareça que a vida destas pessoas do meio rural seja orientada por seus trabalhos, as mesmas se organizam e mantêm um convívio social dentro de suas comunidades. Segundo Heck & Langdon (2002, p. 132), “a vida social é marcada por encontros dominicais nas igrejas católicas e nas sedes sociais existentes em cada núcleo rural”. Sendo estes os espaços onde as famílias se reúnem aos finais de semana, tornando possíveis seus momentos de lazer, de forma a serem elaborados e estruturados pelos próprios moradores.

2.2 O CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER

No contexto de vida em sociedade, são necessárias organizações para conseguirmos manter uma relação com os poderes públicos, nas três esferas governamentais (Federal, Estadual e Municipal), de modo a nortear e garantir os direitos sociais dos cidadãos. Para isso, foi tomado um documento oficial que é a Constituição Federal de 1988, lei que determinam direitos e também deveres dos cidadãos.

No documento citado anteriormente, é encontrado em seu artigo 6º os direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Sendo o esporte e o lazer direitos sociais também mencionados na Constituição, no artigo 217º, que define que é dever do Estado promover práticas desportivas formais e não formais, complementado pelo parágrafo 3º, que cita que o poder público deve incentivar o lazer como forma de promoção social. Assim, outorgando a garantia que todos os cidadãos tenham acesso a estas práticas, oportunizadas através de políticas públicas sociais e programas efetivos de esporte e lazer.

Compreendendo que estes direitos sociais dos cidadãos, devem ser garantidos através das Políticas Públicas, que, segundo a visão de Souza (2006), são diretrizes que buscam a resolução de problemas ligados à sociedade de maneira geral. Podem ser entendidas como ações voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que vise determinada situação em áreas diversas. Portanto, as Políticas Públicas se organizam e agem com base nos direitos sociais, estruturando seus planejamentos de ações a chegarem até a sociedade e auxiliarem o desenvolvimento cotidiano dos cidadãos.

Em função do foco do estudo envolver ações de esporte e lazer, fez-se necessário trazer o cenário das Políticas Públicas direcionadas a estas áreas. É importante destacar a trajetória do órgão federal que muito influencia nesta área, que é o Ministério do Esporte. Este

foi fundado em janeiro de 2003, já com a intencionalidade de dedicar especial atenção ao esporte e suas ramificações a serem ofertadas aos cidadãos.

O Ministério do Esporte se tornou responsável pela tarefa propositiva de construir uma política nacional de esporte, passando a se apresentar como um canal institucional comprometido com o acesso em suas diferentes formas de manifestações: o esporte de rendimento, o educacional e o de participação e lazer (Tubino,1999). Com isso, estruturaram-se, dentro da organização do Ministério do Esporte, três secretarias nacionais: a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, Secretaria Nacional de Esporte Educacional e Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer.

Assim, foram delineadas ações destinadas a fomentar o esporte de rendimento, assegurar condições favoráveis para as práticas esportivas educacionais e contribuir para a promoção da inclusão social, mediada por vivências esportivo-recreativas e de lazer, por meio do esporte de participação ou recreativo¹⁷.

Com o passar dos anos da criação do Ministério do Esporte, algumas reformulações foram feitas na estrutura organizacional desse órgão. Inicialmente, das três secretarias originais, manteve-se apenas a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, sendo criada uma nova unidade estrutural: a Secretaria Nacional do Futebol e Direitos do Torcedor. Além disso, duas secretarias da estrutura inicial (a de Esporte Educacional e a de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer) se integraram, constituindo a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social - SNEELIS. Nesta nova estrutura organizacional, a SNEELIS passou a abrigar os interesses das manifestações esportivas educacionais e de participação e/ou recreativas ou de lazer.

Tais mudanças foram influenciadas, possivelmente, pela inserção dos megaeventos na agenda político-esportiva brasileira. Afinal, eventos como a Copa FIFA das Confederações (2013), a Copa do Mundo FIFA (2014), os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos RIO 2016 certamente influenciaram as prioridades do governo e do próprio Ministério.

O reconhecimento das diferentes possibilidades de manifestações esportivas por parte do poder público – assim como a discussão, elaboração e proposição de ações, projetos e programas específicos para cada uma dessas manifestações, como os Programas PELC, Segundo Tempo, Bolsa atleta, Atleta na escola, dentre outros estruturados pelo Ministério do Esporte, expõe a tentativa intervencional do Estado em assegurar o acesso da população brasileira ao esporte e ao lazer como direitos sociais. Assim, através do acompanhamento das

¹⁷ Disponível em: www.esporte.gov.br/sndel/esporte_lazer, acesso em 05 de maio de 2015.

atualizações na página do Ministério do esporte na internet, percebeu-se que as ações desenvolvidas para o esporte e lazer popular vêm ganhando espaço e estimulando a participação de todos os segmentos da sociedade em seus Programas, através de práticas esportivas e adaptando-se aos recursos e à cultura popular local.

No entanto, um ponto negativo é reconhecido nas sistemáticas destes convênios, é o de que, na grande maioria das vezes, ao encerrar o período de vigência dos mesmos, as atividades se encerram e não há continuidade na oferta destes direitos sociais aos cidadãos. Mesmo assim, esta presença dos programas nas comunidades se torna uma maneira da população conhecer e se apropriar destes seus direitos e buscar continuidade junto aos governos municipais.

O que se deve reconhecer, é a necessidade de se buscar outras fontes referenciais, além destas mantidas pelo Ministério do Esporte, referentes à oferta de esporte e de lazer aos cidadãos, o que levará a conhecer e refletir sobre o assunto. Tornando as diretrizes de Bonalume (2005), como estudo sobre a área, pois as mesmas propõem ações possíveis de serem aplicadas a programas e projetos envolvendo a oferta do esporte e lazer.

Esta autora propõe como sua primeira diretriz, a que defende a democratização do acesso a programas de esporte e lazer, bem como a permanência da comunidade em tais programas, de modo não só a oportunizar sua procura, mas também a motivar a participação permanente. Para tanto, é necessário efetivar: a) a inserção de diferentes grupos de convivência; b) o compartilhamento do espaço público, para que, em determinados horários, possa ser utilizado pela sociedade em geral; c) a inclusão de todos os residentes do meio urbano e rural.

A segunda diretriz proposta refere-se, à descentralização e ampliação dos espaços e equipamentos de esporte e lazer, com o intuito de fazer com que a burocracia do Estado (estrutura municipal de administração de esporte e lazer) não seja uma forma de inibir a participação. Nesse sentido, é fundamental que: a) os programas de esporte e lazer sejam, de preferência, institucionalizados nos locais mais próximos possíveis da convivência das pessoas; b) as diferentes atividades de esporte e lazer ofertadas respeitem as capacidades e possibilidades, adaptando os espaços e materiais às verdadeiras condições dos membros da comunidade; c) o Estado possa pensar os espaços públicos existentes no município, tais como praças públicas, escolas, ginásios, áreas de lazer, parques, matas, lagos, rios, de maneira que as comunidades se sintam motivadas a participar; d) a sociedade como um todo possa participar do debate público na busca de estabelecer a melhor forma de utilização, preservação e revitalização dos espaços públicos de esporte e lazer (BONALUME, 2005).

A terceira diretriz de Bonalume (2005) se refere à participação coletiva na busca de humanizar as atividades de esporte e lazer. Para tanto, é imprescindível que: a) as ações comunitárias venham a intervir na realidade das diferentes comunidades, com vistas a qualificar os espaços e as atividades, bem como proporcionar condições para que a auto-organização comunitária direcione as práticas de esporte e lazer para a cogestão e a autonomia na definição das mesmas (MARCELLINO, 1983); b) os programas de esporte e lazer efetivados sejam direcionados à mudança de atitudes e comportamentos, na busca de conhecimentos e informações sobre a importância da participação ativa em programas de esporte e lazer para a saúde e para a qualidade de vida de toda a sociedade.

A referida autora, em sua quarta diretriz, aborda à parceria dos setores público e privado nos processos de cogestão das propostas de esporte e lazer, com a finalidade de: a) criar canais efetivos de participação da sociedade, juntamente com o poder público, na definição das políticas de esporte e lazer; b) efetivar canais para o estabelecimento de parcerias entre o poder público e a iniciativa privada na construção e execução de projetos coletivos em esporte e lazer; c) propor que o poder público crie mecanismos que possam estimular o investimento de recursos públicos/privados em programas de esporte e lazer; d) efetivar programas intersetoriais envolvendo as diferentes áreas de atuação do poder público em projetos voltados à sociedade em geral, priorizando educação, saúde, assistência social, habitação, saneamento básico, agricultura, segurança, emprego e renda etc.; e) aproveitar a inserção dos diferentes segmentos representativos e de prestação de serviços voluntários/comunitários existentes na implementação de projetos sociais, educacionais/formativos, artísticos, culturais e de lazer, utilizando toda uma experiência cultural vivida que merece ser socializada com as novas gerações.

Em consonância com o exposto acima, compreende-se que existe um ponto importante para que as atividades de esporte e lazer possam se desenvolver para os cidadãos, que são os espaços físicos para a realização dessas práticas. Quanto a isso, Marcellino (2001), menciona a necessidade de direcionar e dar condições para que os espaços públicos de convivência comunitária sejam dotados de infraestrutura, a fim de que passem a fazer parte do cotidiano cultural das pessoas, de forma livre, responsável e autônoma para população desfrutar das práticas de esporte e lazer.

No intuito de reorganizar ou criar estes novos espaços para as práticas de esporte e lazer, é relevante que ocorra a aproximação entre a sociedade e o poder público, de modo que os cidadãos não apenas auxiliem na organização destes espaços, mas também reivindiquem e fiscalizem os órgãos responsáveis, demonstrando autonomia frente às ações ofertadas em suas

comunidades. Como mostra o estudo de Brust et al. (2008), que a participação popular referente aos planejamentos das políticas públicas de esporte e lazer vem crescendo no Brasil na busca de uma melhor qualidade de vida e de que as ações atendam os interesses e as realidades de cada grupo ou organização popular.

Algumas situações ainda precisam ser superadas em relação as PPEL, que vêm sendo enfrentadas atualmente em nosso país, destaque para a insuficiência e instabilidade de recursos disponíveis. E, quando há recursos, no âmbito dos Programas desenvolvidos através de convênios entre o Ministério do Esporte e outras instituições (universidades e prefeituras), por exemplo o caso do PELC, os problemas podem ocorrer já inicialmente na parte de operacionalização burocrática entre as entidades conveniadas. Isto leva, muitas vezes, ao não desenvolvimento dos projetos pela falta ou insuficiência de documentos requeridos pelo Ministério para poderem liberar as verbas necessárias à realização do Programa.

Nesse sentido, conforme destacou-se anteriormente sobre as PPEL e algumas peculiaridades que colocaram o aparato legal (Constituição Federal de 1988) e o crescimento de sua visibilidade perante parte da população brasileira, assim como as dificuldades de gestão e efetivação perante à sociedade, foi tomado o foco do desenvolvimento das mesmas nos municípios que sediaram o PELC/PCT/UFSM entre os anos de 2013 e 2014, que são Santa Maria e Restinga Seca, ambos localizados na região central do Rio Grande do Sul.

Para a realização deste levantamento sobre as PPEL nos municípios de Santa Maria e Restinga Seca, foi delimitado o período de 2004 a 2014 de modo a analisar as páginas online das Secretarias Municipais destas cidades e também o site do Ministério do Esporte, objetivando verificar qual a situação que se apresentam as ofertas de ações de esporte e lazer nas áreas urbanas e rurais destes municípios.

No município de Santa Maria, encontrou-se, na página da Secretaria de Esporte e Lazer¹⁸, uma centralidade nas competições esportivas ofertadas especificamente para os cidadãos do meio urbano, como os Jogos Escolares de Santa Maria (JESMA), a Copa Oreco, o Campeonato Citadino de Futebol e a realização de projetos como o Programa de Promoção e Apoio ao Esporte (Proesp).

Sendo possível constatar que a Secretaria focou nestes anos seus subsídios no desenvolvimento do esporte de alto rendimento na cidade, não demonstrando incentivos a outras atividades esportivas e de lazer que pudessem atender a população urbana e também rural que, mediante as informações desta Secretaria, não é contemplada por esta PPEL.

¹⁸ <http://www.santamaria.rs.gov.br/esportes>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

Corroborando com esta constatação, vem o estudo de De Mattos (2012, p.01): “a população de Santa Maria é carente de políticas públicas que atendam as necessidades de esporte recreativo e de lazer, e tem a necessidade de democratizar o acesso ao esporte e ao lazer sem distinção de grupos”.

Não muito distante da realidade de Santa Maria quanto ao esporte e lazer, foi encontrado na página da Secretaria¹⁹ de Indústria, Comércio, Turismo, Cultura, Desporto e Lazer de Restinga Seca os objetivos para o esporte e lazer no município: “A esta secretaria compete: promoção de esporte para crianças, jovens e adultos, programação e organização de viagens para competições e organização de eventos esportivos”. Demonstra-se assim que as iniciativas municipais realizadas pela secretaria nestes últimos anos também focaram o âmbito do esporte de rendimento, selecionando um restrito número de pessoas a participarem destes eventos esporádicos que ocorrem na cidade ou em municípios próximos a Restinga Seca. Ao tocante à porção rural do município, que apresenta território expressivamente²⁰ maior que a urbana, contabilizando mais de quarenta comunidades rurais e duas quilombolas. Na secretaria, não foram encontrados registros de ações de esporte e lazer planejadas ou desenvolvidas nestas localidades.

As análises realizadas nas páginas das Secretarias destes dois municípios, levaram ao conhecimento de como as PPLE foram desenvolvidas durante o período de 2004 a 2014 nestas localidades. Posteriormente a estas pesquisas direcionadas as Secretarias municipais, iniciou-se a pesquisa na página do Ministério do Esporte, quanto a presença de editais que ofertassem ações de esporte e lazer realizadas através de Programas deste Ministério, em Santa Maria e em Restinga Seca, durante este período de dez anos.

Nesta busca foi encontrada a realização de convênios pelo Ministério do Esporte, através do PELC e os dois municípios gaúchos. Em Santa Maria, ocorreram quatro convênios, dois com a Prefeitura Municipal com as especificidades do PELC - Vida saudável²¹ e o Todas as Idades, que atenderam a população residente nos bairros centrais e periféricos do município. Condizente aos outros dois convênios, foram firmados entre o Ministério do Esporte e a UFSM, sendo o PELC - Todas as idades, mas esse se diferenciou dos anteriores pela disposição de acolher, além de bairros urbanos, uma região rural, que era denominada

¹⁹ www.restingaseca.rs.gov.br/siteitem/areadinamica/20/19/10/ind-com-tur-cult-desp-lazer.html. Acesso em 24 de agosto de 2016.

²⁰ Disponível em www.restingaseca.rs.gov.br/atlas. Acesso em 26 de agosto de 2016.

²¹ O PELC Vida Saudável é específico para desenvolver ações de esporte e lazer com o público com idade igual ou maior de 60 anos.

Arroio Grande, 4º distrito²² de Santa Maria. As ações deste Programa encontram-se citadas no estudo de Castilhos (2014, p.06), que menciona que “a região de Arroio Grande tem potencialidade em desenvolver diferentes atividades, grande interesse e multiplicidade de público para participar do Programa PELC/UFSM [...]”.

O quarto convênio com o Ministério do Esporte que ocorreu em Santa Maria abrangeu também Restinga Seca, que foi o PELC/PCT/UFSM. Este tinha especificidade para desenvolver ações de esporte e lazer com comunidades tradicionais - quilombolas e rurais presentes nestes dois municípios. Mesmo que esses quatro Programas mencionados tenham ocorrido por meio de convênios com período estipulado para início e fim, foi uma maneira das pessoas se apropriarem dos seus direitos sociais referentes ao esporte e lazer.

Sendo assim, posteriormente a realização destas pesquisas nas páginas das secretarias municipais responsáveis pelas PPEL em Santa Maria e Restinga Seca e no site do Ministério do Esporte, foi possível, através dos dados encontrados nestas pesquisas, verificar que nestes dez anos as Secretarias se detiveram a ofertar eventos e viagens esporádicas que beneficiaram atletas de esportes de alto rendimento. Ficou a cargo do Ministério do Esporte através destes convênios citados ofertar à população o acesso aos seus direitos ao esporte e lazer, pois, de acordo com a página do Ministério do Esporte (BRASIL, 2014), o PELC²³ justifica sua existência ainda hoje pela desigualdade de acesso ao esporte e lazer por parcela significativa da população brasileira.

O mais importante a destacar referente a estes conhecimentos propostos anteriormente no estudo sobre as PPEL fundamenta-se na óptica de, apesar de ser direito constitucional dos cidadãos, esta política ainda é carente quanto à realização de suas ações, principalmente nos governos municipais. Fato este que deveria ser diferente, como revela Sawitzki (2012, p.02): “As políticas públicas para esporte e lazer nos municípios são uma dentre as várias políticas sociais que um governo municipal teria a responsabilidade de garantir aos seus cidadãos”.

2.3 PELC/PCT/UFSM

Este Programa do Ministério do Esporte tem sua base documental nas Diretrizes – Emendas Parlamentares – do PELC (BRASIL, 2012). Apresentado como uma proposta de política pública e social que atenda às necessidades de esporte recreativo e de lazer da

²² Distritos são organizações de pequenas áreas rurais, que juntamente com a sede urbana formam a unidade do município de Santa Maria.

²³ <http://esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/Diretrizes>. Acesso em 09 de setembro de 2014.

população, desenvolve-se por intermédio da Secretaria Nacional Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, vindo a suprir, em muitos dos locais em que se desenvolve, a inexistência do direito social de acesso ao esporte e ao lazer dessas populações²⁴.

O PELC, na sua essência, além de proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer que envolvam todas as faixas etárias e as pessoas com necessidades especiais, estimula a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, fomenta a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo para que o esporte e o lazer sejam tratados como políticas públicas e direito de todos (BRASIL, 2012).

O Programa conta com diferentes organizações de núcleo, mas como o presente estudo aborda a realização do PELC para Povos e Comunidades Tradicionais, segue sua designação segundo o Ministério do Esporte:

Núcleos para os Povos e Comunidades Tradicionais: composto de núcleos com atividades sistemáticas e assistemáticas, o qual tem como objetivo ampliar ações de democratização do acesso a conhecimentos e práticas de esporte e lazer, considerando direitos sociais de todos os cidadãos (diversas faixas etárias, incluindo as pessoas portadoras de deficiência) assim como fomentar ações integradas com as demais políticas públicas, com vistas à promoção de inclusão social e do desenvolvimento humano. Tem seu foco nos grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tal por possuírem formas próprias de organização social e ocuparem territórios tradicionais. Assim, são comunidades tradicionais: povos indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas, populações rurais, dentre outras (BRASIL, 2012, p. 3).

Essa designação de Núcleo foi desenvolvida em comunidades rurais e quilombolas através do PELC/PCT/UFSM, que foi implementado por meio de convênio entre o Ministério do Esporte e a UFSM. Tendo como locais de atuação os quilombos e comunidades rurais dos municípios de Santa Maria-RS (Distritos de Palma, Arroio Grande e Arroio do Só) e Restinga Seca-RS, totalizando dois núcleos, abrangendo um total de 1.114 pessoas inscritas em suas oficinas durante o período que abrangeu de março de 2013 a dezembro de 2014.

O grupo de trabalho era composto por um coordenador pedagógico, um coordenador geral, um coordenador técnico, dois coordenadores de núcleo e doze agentes sociais. Para serem designados os ocupantes dos cargos de coordenações técnicas e de núcleos e os agentes sociais, ocorreram editais de seleção do Programa, que foram organizados com alguns critérios: os componentes da coordenação deveriam ser graduados em EF e ter vínculo com os cursos de especialização do CEFD/UFSM, e os agentes sociais deveriam ter vínculo com cursos de graduações do CEFD.

²⁴ A constituição de 1988 contempla direitos sociais dos cidadãos, em que o esporte consta no artigo 217º e o lazer no artigo 6º.

Quanto a estes componentes do grupo de trabalho, fez-se relevante esclarecer inicialmente os papéis de cada um dos mesmos. Essas denominações são advindas do próprio ME, por meio das Diretrizes – Emendas Parlamentares – do PELC (BRASIL, 2012)²⁵, sendo que os acadêmicos e especializandos em EF atuantes no Programa eram empossados devidamente dentro desses cargos.

Quanto ao papel atribuído a função de agentes sociais, esses que realizavam as intervenções nas comunidades (oficinas/atividades), estabelecendo as relações de maior proximidade com os membros de cada localidade, assumindo não apenas a responsabilidade de trabalhar com modalidades esportivas ou atividades de lazer, mas assumindo um papel político, pois os agentes sociais “têm a possibilidade de protagonizar momentos de mudanças, em uma nova relação social entre os sujeitos” (TONDIN, 2011, p. 46), proporcionando visões diferenciadas nestes cidadãos participantes do Programa, sobretudo no que diz respeito aos processos de conscientização social. Esses agentes sociais tinham uma carga horária semanal de 20 horas, com responsabilidades frente aos planejamentos das oficinas, avaliação das mesmas, entrega de relatórios mensais à coordenação sobre suas atividades, organização dos espaços junto às comunidades e participação nas formações do Ministério do Esporte e as organizadas internamente pela coordenação, reuniões de planejamento e estudos, bem como nos eventos festivos das comunidades.

Durante o período de vinte e dois meses de realização do projeto nas comunidades, ocorreram sete processos seletivos para agentes sociais. O grupo total era formado por doze agentes, seis para cada núcleo. Porém, em função de diversos motivos, como os ligados à vida acadêmica destes estudantes, houve este fluxo de trocas durante o período. Em números, foi contabilizada a participação de vinte e quatro agentes sociais que passaram pelo PELC/PCT/UFSM, sendo doze acadêmicos da EF Licenciatura, nove da EF Bacharelado, dois do curso de Música²⁶ e um da Terapia Ocupacional.

A atuação dos coordenadores de núcleo, esta que foi a função por mim desempenhada durante todo o período de convênio do Programa, me intitulando como coordenadora do Núcleo Palma. Este que focava um trabalho de gestão, administrativo e de organização dos locais de atuação dos monitores, horários das aulas, distribuição dos materiais nas oficinas, elaboração dos relatórios, organização das formações do Ministério do Esporte, planejamento das reuniões e formações internas, totalizando a carga horária de trabalho semanal em 40

²⁵ Acesso ao documento das Diretrizes na íntegra no endereço: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/PELC/2012/diretrizesEdital2012V4.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2014.

²⁶ A participação de agentes sociais da área da música e da terapia ocupacional deu-se a partir de demandas advindas dos participantes que reivindicaram a atuação destas áreas em suas comunidades.

horas, organizada entre momentos de atividades locadas internamente na sede do Programa (sala 2045 do CEFD/UFSM), acompanhamento das oficinas e a participação em eventos festivos organizados pelas comunidades em parceria com o PELC/PCT/UFSM.

Para o coordenador geral, que mantinha carga horária de 40 horas semanais, seu trabalho, basicamente interno, focava o acompanhamento, organização e as tomadas de decisões frente à totalidade dos assuntos que envolvessem o andamento do Programa, assim como também se responsabilizava pelos contatos entre a UFSM e o Ministério do Esporte. O coordenador técnico desenvolvia, dentro das 40 horas semanais de trabalho, suas funções referentes aos processos de organizar e efetivar todos os movimentos financeiros necessários ao andamento do PELC/PCT/UFSM, como a liberação mensal das bolsas, adequações para compras de materiais e relatórios financeiros entregues aos órgãos competentes tanto da UFSM como do Ministério do Esporte.

Além destes papéis dados pelas Diretrizes do Programa aos componentes do grupo de trabalho, o PELC/PCT/UFSM teve a presença do coordenador pedagógico, um professor titular do CEFD, responsável pela orientação das reuniões pedagógicas do grupo e por se manter à frente do convênio junto à direção do centro e do reitor da UFSM. Essa atribuição de coordenador pedagógico foi instituída pelo fato de o Programa ser locado em uma instituição superior de ensino, e por isso ser uma demanda advinda da própria organização desse grupo de trabalho, mesmo que nas diretrizes do ME não seja encontrada definição específica para esse cargo.

Quanto à óptica extensionista do Programa, o desenvolvimento das oficinas, ou atividades, como também eram assim designadas pelo ME, tinham periodicidade semanal de duas a três vezes, sendo que contemplavam os interesses da cultura corporal e lúdica, organizadas na forma de oficinas, com local e horário preestabelecidos, com características e interesses das comunidades, dando ênfase às oficinas desenvolvidas, como jump, esportes, danças, ginásticas, alongamentos, artesanatos, etc. Estas ocorriam em diferentes espaços que as comunidades podiam oferecer para firmar a parceria, como salões, escolas, campos, ginásios e até necrotérios. Segundo o ME, poderiam ser nos turnos matutino, vespertino e noturno, incluindo os finais de semana, com uma duração mínima de uma hora. Porém, como no caso do PELC/PCT/UFSM, as localidades eram muito distantes e de difícil acesso, não foi possível realizar oficinas no turno da noite.

Eram também semanalmente realizadas as reuniões de planejamento e organização do andamento do Programa. Para as pautas desses encontros, eram trazidos assuntos a respeito do andamento das aulas, o planejamento em grupo, a reorganização dos horários, locais e

conteúdos das atividades, os pontos negativos e positivos das oficinas, de forma a buscar as possíveis soluções dos empecilhos que surgiam no andamento do trabalho.

As outras reuniões mantidas regularmente eram as do grupo gestor. Constava em seus princípios atuar em caráter consultivo, deliberativo e executivo, era composto por representantes dos diversos segmentos envolvidos no desenvolvimento das ações dos Núcleos de Esporte e Lazer (representante dos inscritos em cada núcleo, das entidades parceiras, dos agentes sociais, coordenador técnico, coordenadores gerais e de núcleo, representante da entidade conveniada e da entidade de controle social, entre outros, de acordo com a realidade local). Esse grupo tinha a função de “acompanhar, fiscalizar e monitorar as ações do Convênio, na busca de alternativas para superação de dificuldades, visando à qualificação da execução do projeto” (BRASIL, 2012, p.16).

Como o Programa era desenvolvido dentro de uma universidade, ambiente interligado à produção acadêmica, tornou-se atribuição do grupo, a participação nas reuniões de estudos, estas que segundo Ilha et al (2009) são espaços que constituem formas de se promover a formação dos acadêmicos. Desenvolvendo estudos com leituras e a construção de artigos científicos para publicação em periódicos da área e envio de trabalhos para participação em eventos científicos, como congressos e seminários. Confrontando, assim, o âmbito extensionista do PELC/PCT/UFSM, sendo que todo grupo de trabalho envolvido, obteve o acesso a um espaço para vivências e experiências na efetivação de programas sociais com a especificidade do Programa, e esse fator foi aproveitado pelo grupo dentro destas reuniões de estudos.

Além da vasta gama de aprendizado entrelaçados no cotidiano do Programa, a produção acadêmica auxiliou na elevação da visibilidade das comunidades quilombolas e rurais, populações que historicamente ficaram à margem das políticas públicas, e, para a área da EF, configurou um espaço de reflexão e atuação. Buscou, assim, valorizar a cultura e estimular a autonomia para práticas corporais, esportivas e culturais, almejando a ressignificação dos espaços comunitários onde eram realizadas as atividades, com vistas à integração entre as comunidades em questão e a Universidade.

Porém, o PELC/PCT/UFSM não era somente constituído dessas atividades anteriormente citadas, mas também de momentos festivos, os micro e macroeventos. Os microeventos eram organizados e realizados dentro do próprio núcleo, envolvendo os coordenadores, os agentes sociais e participantes das oficinas deste grupo. Já nos macroeventos, a totalidade do Programa estava envolvida, reunia-se toda a equipe de trabalho e participantes, eram eventos que necessitavam de uma organização e envolvimento de todos,

tanto na preparação e realização da festa como na reorganização do espaço, até o término do evento. Nas Diretrizes, estes momentos festivos constam da seguinte forma: “os eventos devem ser compreendidos como parte integrante da execução do Programa, organizados de forma coletiva envolvendo a comunidade como um todo, nos diversos momentos do processo” (BRASIL, 2012, p. 9-10).

Outra atividade de suma importância no processo de efetivação do PELC/PCT/UFSM, foram os Módulos de Formação que ocorreram em diversos momentos do Programa, pois, segundo o Ministério do Esporte, a “formação é elemento central da proposta do PELC, se mostrando como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de políticas locais que tratem o esporte e o lazer como direitos sociais” (BRASIL, 2012, p.17).

Essa política de formação pode ser compreendida em dois momentos, caracterizando dois tipos de processos. Um deles, a formação em serviço, ocorre de maneira contínua ao longo de todo o Programa, propondo-se a um estudo da realidade, organização e aplicação do conhecimento trabalhado e avaliação contínua das ações (BRASIL, 2012). Na formação em serviço, a responsabilidade fica a cargo da coordenação do Programa, realizando diversos trabalhos e se organizando de forma interna e cooperativa com os agentes sociais, fazendo visitas aos locais das atividades, trabalhos em grupos e reuniões pedagógicas semanais.

Já o outro tipo de formação sistematizado, compreende os cursos de formação em módulos. Mesmo que o programa fosse conduzido dentro do CEFD/UFSM, esses processos dos módulos de formações, eram encaminhados já prontos pelos responsáveis, nesse caso, professores da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo fato de que o ME firmou parceria com esta instituição. A professora, que vinha trabalhar com o grupo, entrava em contato para coletar informações a respeito da realidade e montar o plano de trabalho. Porém, esse processo, devido ao engessamento feito pelo ME e pelo fato da profissional vir de uma realidade adversa à vivenciada pelo PELC/PCT/UFSM, resultava, muitas vezes, em momentos frustrantes para o grupo, pela necessidade das alterações e adequações feitas em inúmeros fatores que o formador trazia planejado, pois não era viável desenvolver seu plano de trabalho na forma integral.

Segundo as Diretrizes do Ministério do Esporte, a formação deve, obrigatoriamente, ser realizada de forma modular, garantindo, no mínimo, os seguintes módulos²⁷: Módulo I – Introdutório; Módulo II – Aprofundamento; e Módulo III – Avaliação.

²⁷ As especificações dos Módulos de Formação estão nas páginas 18 a 21 das Diretrizes, disponível em <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/PELC2012/diretrizesEdital2012V4.pdf> .

Figura 1 - Atividade realizada na Formação - Módulo I- Introdutório.



Fonte: Arquivo pessoal.

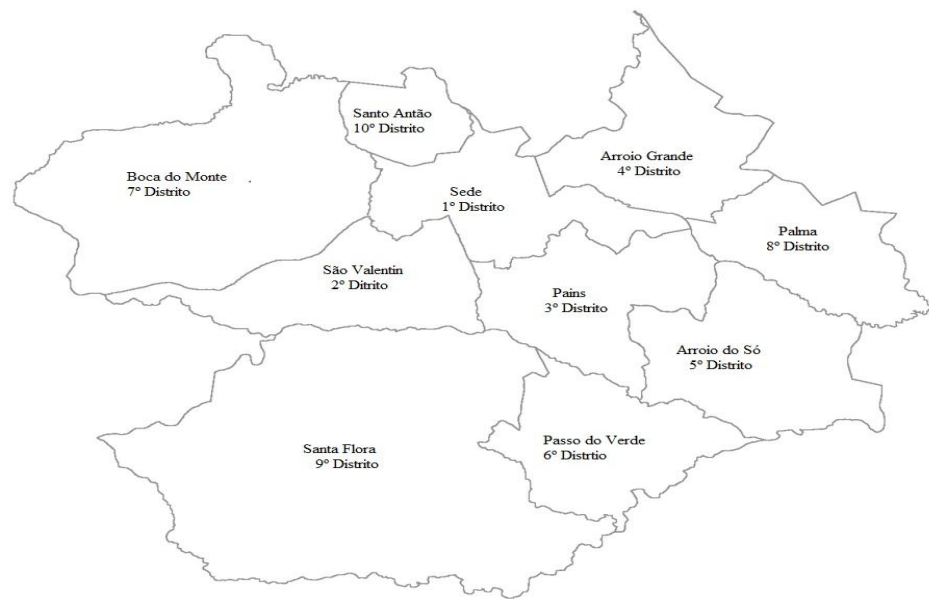
As ações formativas oferecidas pelo PELC vêm sendo tema de muitas investigações como em Ewerton, 2010; Figueiredo, 2009; Suassuna, 2009; Tondin, 2010; 2011, ratificando a importância desses espaços para o desenvolvimento do trabalho no Programa. O que fica evidenciado, tratando-se da realidade do PELC/PCT/UFSM, é que os educadores sociais têm essa possibilidade de conhecer como deve ser realizado o trabalho nas comunidades. Os cursos de formação, em especial, estão voltados à formação de um educador que precisa compreender onde está se inserindo, com quem irá trabalhar, o que pode trabalhar, enfim, o entendimento de uma complexidade de elementos que precisam estar claros para fundamentar essa atuação social.

2.4 O NÚCLEO PALMA

O município de Santa Maria se localiza no centro do Estado do Rio Grande do Sul, há 286 km da capital Porto Alegre, tendo, na zona urbana, em torno de 95% da população, e, na zona rural, 5%, sendo sua área dividida em nove (9) distritos (IBGE, 2010). Foi nesse município que o Programa teve sua inserção, por meio da instalação do Núcleo Palma, endereçado na localidade de Palma, intitulada como 8º distrito da referida cidade, localizado a leste do município, com área de 95,18 km² e tendo como limítrofes as localidades de Arroio do Só, Arroio Grande, Camobi e Pains (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2014).

As atividades do Núcleo Palma não ficaram condensadas somente no distrito. Com pouco tempo de atuação do Programa, mais dois distritos buscaram subsídios para que fossem atendidos também pelas atividades. O Núcleo, então, passou a abranger os distritos de Palma, Arroio do Só e Arroio Grande, desenvolvendo suas oficinas nesta vasta área espacial, constituída pelos três distritos.

Figura 2 - Mapa distrital do Município de Santa Maria.



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria

O distrito de Palma se apresenta com população de, aproximadamente, 870 habitantes, sendo em sua maioria de origem Italiana e sua economia ligada basicamente ao cultivo da soja, milho, arroz, hortifrutigranjeiros, à floricultura e à criação de gado de corte e de gado leiteiro. A localização do distrito de Arroio do Só consta a extremo leste da cidade, a sede do distrito distancia-se 36 km do marco zero do município, e situa-se quase na divisa com o Distrito da Palma, e na divisa com o município de Restinga Seca. Com população de 1.127 habitantes e área de 159,30 km², é conhecido como maior produtor de porongos²⁸ do Brasil, exportando cuias para o Uruguai e a Argentina.

No distrito conhecido como portal da quarta colônia, Arroio Grande fica localizado a leste da cidade, distanciando sua sede há 18 km do marco zero do município. Tem área de 130,71 km² e sua população gira em torno de 2.701 habitantes. Com predominância do trabalho com hortifrutigranjeiros, cultivo de arroz e indústrias de facas, que mantém a fonte

²⁸ Fruto não comestível, que é a matéria prima da fabricação de cuias para chimarrão.

de renda dos moradores. Também é considerado o início da "Rota Gastronômica", ligando Santa Maria a Silveira Martins (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2014).

A abrangência do distrito de Palma, contabiliza além de comunidades rurais, uma comunidade quilombola, o Quilombo Arnesto Penna Carneiro, território com 14 famílias, todas aparentadas entre si, sendo dessas 11 crianças/adolescentes (0 – 14 anos), 24 jovens (15 – 24 anos), 21 adultos (25 – 64 anos) e 06 idosos (acima de 65 anos). Os primeiros contatos com os líderes dessas comunidades se deram ainda no momento da construção do projeto, quando foram realizadas reuniões com os líderes comunitários para exposição do projeto e sua possível aprovação.

Nesta comunidade quilombola, as atividades desenvolvidas foram elencadas pelos participantes em reuniões realizadas na própria comunidade, as quais escolheram somente a música (percussão e violão), o artesanato com materiais alternativos e atividades de alongamento, que ocorriam em uma sala com espaço bastante reduzido, a qual foi reativada pela comunidade para receber as oficinas. Estas únicas escolhas foram compreendidas, ao momento que percebemos quanto era forte a religiosidade pentecostal dentro da comunidade, pois lá se mantinha uma unidade da Igreja Deus é Amor. E por isso que os participantes fizeram essas escolhas, seguindo os parâmetros que não denegrissem a imagem de fieis pentecostais e ao mesmo tempo pudessem participar do PELC/PCT/UFSM.

Quanto às populações rurais, que totalizavam nove comunidades, os espaços utilizados para o desenvolvimento do programa foram ressignificados, pois disponibilizaram escolas desativadas, quadras, espaços de associações, campos, academias ao ar livre, salões comunitários e paroquiais e ginásios de esportes, cedidos pelas comunidades e que passaram por limpezas, foram pintados e adaptados para realização das atividades. Isso foi possível graças à organização e união comunitária dessas pessoas que tornaram possível a apropriação desses espaços e que, assim, puderam usufruí-los durante as atividades do PELC/PCT/UFSM.

Nas diversas atividades que foram trabalhadas nessas comunidades, totalizando 474 pessoas inscritas, predominavam as ginásticas, danças, pilates, jump, esportes, música, alongamentos e artesanato. Como o deslocamento era difícil, pelo fato da distância e também pelo transporte reduzido, já que no interior os ônibus não passam frequentemente, sempre foi buscado organizar de forma que o agente social pudesse trabalhar mais de uma atividade naquele local, alcançando públicos diversos. Inúmeras vezes os moradores transportavam os agentes e também ofereciam refeições e abrigo em suas casas enquanto estes aguardavam o ônibus ou a carona.

Com a especificidade desse núcleo, que abrangeu três distritos diferentes, surgiram muitas dificuldades em função das distâncias. No meio rural o transporte é escasso ou até inexistente em muitas situações, fazendo com que os agentes sociais buscassem junto às comunidades alternativas para desenvolverem as oficinas.

Por meio dessa aproximação com as comunidades rurais, por muitas vezes foram realizados microeventos, além da realização do macroevento dos Jogos Rurais do PELC/PCT/UFSM.

Figura 3 - Participantes dos Jogos Rurais do PELC/PCT/UFSM.



Fonte: Arquivo pessoal.

2.5 O NÚCLEO RESTINGA SECA

O município de Restinga Seca localiza-se na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul e possui, aproximadamente, 17 mil e 400 habitantes, com uma área de 954,76 Km². O município faz parte da região da Quarta Colônia de Imigração Italiana do Rio Grande do Sul, sendo a maioria da população formada por descendentes de italianos, portugueses, negros e alemães.

A inserção do PELC/PCT/UFSM nesse município ocorreu em quinze localidades, sendo doze comunidades rurais, dois quilombos e uma localidade central. Esta última é um Centro de Tradições Gaúchas (CTG), onde, além de atividades de alongamento e ginástica, desenvolveu-se um importante centro de informações e divulgação do Programa.

Quanto às doze comunidades rurais atendidas pelo Programa foram: Barro Vermelho, Passo da Serraria, Lomba Alta, Estiva, Espigão, Boqueirão da Estiva, Colônia Borges,

Santuário, São Miguel Novo, Vila Rosa, Várzea do Meio e Três Vendas, como podem ser localizadas no referido mapa municipal.

Figura 4 - Mapa do Município de Restinga Seca.



Fonte: CIROLINI, 2008.

Em geral, os espaços disponibilizados para o desenvolvimento das atividades de esporte e lazer nessas comunidades foram: salões, centros ou associações comunitárias, escolas rurais desativadas, escolas municipais, necrotério, ginásios e campos de futebol.

Além dessas localidades rurais, o PELC/PCT/UFSM se desenvolveu no quilombo de São Miguel, situado na localidade São Miguel, em Restinga Seca/RS, nas margens da RS-149, e que possui, aproximadamente, 138 famílias, sendo dessas 72 crianças/adolescentes (0 – 14 anos), 76 jovens (15 – 24 anos), 184 adultos (25 – 64 anos) e 27 idosos (acima de 65 anos). A principal atividade econômica da comunidade é o trabalho nas fazendas vizinhas, em lavouras de soja, arroz e fumo. Em geral, em cada família há quatro ou cinco pessoas, e uma delas trabalha nessas lavouras.

Essa localidade teve como espaço físico para o desenvolvimento das atividades do Programa uma escola, uma quadra coberta, um campo de futebol e um centro comunitário. Neste local também foi realizado o macroevento “Arraiá” do PELC/PCT/UFSM, reunindo a comunidade Restinguense e participantes do Núcleo Palma, que prestigiaram o evento.

Figura 5 - Dança da quadrilha no “Arraiá” do PELC/PCT/UFSM



Fonte: Arquivo pessoal.

O outro quilombo era o Rincão dos Martiminiano, situado no interior de Restinga Seca/RS (3 km da sede do município). Este possui, aproximadamente, 32 famílias, sendo que dessas 27 são crianças/adolescentes (0 – 14 anos), 23 jovens (15 – 24 anos), 43 adultos (25 – 64 anos) e 09 idosos (acima de 65 anos). Essa localidade teve como espaço físico para as atividades o salão comunitário e um campo de futebol.

Para desenvolver o esporte e lazer nessas localidades do Núcleo Restinga Seca, contou-se com a atuação de nove agentes sociais do PELC/PCT/UFSM, que desenvolveram as seguintes atividades: alongamento, dança, ginástica localizada e aeróbica, música (violão e percussão), esportes de recreação, futebol de campo, artesanato, oficinas culturais, orientação à caminhada e à musculação. O Núcleo Restinga Seca contou com 640 inscritos, mesclados nessas oficinas.

Com o andamento das ações do programa, foi estabelecido um convênio com a Prefeitura Municipal de Restinga Seca, que mantinha o repasse de passagens de ônibus para os agentes sociais se deslocarem até os locais das oficinas que eram acessíveis por meio deste transporte. Para as localidades interioranas de difícil acesso, que não possuíam transporte público, a prefeitura municipal disponibilizava um carro e motorista da Secretaria de Assistência Social para transportar os agentes sociais, solidificando um envolvimento de responsabilidade e compromisso entre prefeitura e UFSM na efetivação plena do Programa em Restinga Seca.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PONTOS BALIZADORES NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

A óptica trilhada neste capítulo deu foco à esfera da formação inicial de professores de EF. O capítulo organiza-se em dois momentos, na primeira parte, as temáticas referentes à organização curricular, a experiência pedagógica e os saberes docentes. Em destaque, junto às noções de currículo, é apresentado um panorama sobre a questão curricular aplicada ao CEFD/UFSM, evidenciando elucidar o trajeto histórico percorrido pela organização curricular até chegar a sistematização vigente ofertada aos graduandos do curso atualmente.

No segundo momento, é referenciada a temática dos saberes docentes de Tardif (2014), apresentados como os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Cada um com suas expressividades, denotadas à vida acadêmica do futuro docente. O outro ponto agregado a este momento do estudo, é a participação dos graduandos em projetos de extensão ofertados pelas universidades, que se caracterizam pelo desenvolvimento de ações práticas realizadas pelos mesmos em diferentes realidades sociais, fazendo uso do repertório de conhecimentos adquiridos na universidade, de modo a elucidar, através destas ações, a decorrência dos saberes experienciais trazidos por Tardif (2014).

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Por formação inicial, entende-se o percurso que os graduandos percorrem dentro de uma instituição de ensino superior, tendo seu ingresso como ponto inicial e conclui-se ao estar habilitado para atuar na profissão que escolheu. Corroborando, se apresenta Nascimento (1998), que define a formação inicial como “(...) a denominação frequentemente atribuída àquela etapa de preparação voltada ao exercício ou qualificação inicial da profissão” (p. 49), e segundo Silva e Krug (2010), é na formação inicial que o acadêmico passa a se ver como professor.

Na visão de Salgado (2000), a formação inicial de professores é a primeira etapa de um processo de construção de saberes, acoplado à experiência pedagógica dos futuros professores e vinculado ao currículo disciplinar, dentro de uma instituição de ensino superior. Desvelando que, neste período da formação inicial, o acadêmico busca se apropriar de conhecimentos e aprendizados que subsidiarão a futura carreira docente.

Partindo destas colocações feitas anteriormente que expuseram definições sobre o período da formação inicial de professores, a temática segue sob a esteira de Salgado (2000) abordando os pontos sobre organização curricular, experiência pedagógica e os saberes docentes.

Se fazendo relevante iniciar pela questão curricular, por compreender a necessidade em se buscar o entendimento sobre este documento que norteia os cursos de formação inicial, para posteriormente adentrar nos outros dois pontos elegidos pelo autor citado. Ao modo que o currículo foi tomado em sua perspectiva de elaboração, organização e desenvolvimento por meio das disciplinas. Ao encontro desta visão do currículo como norteador dos cursos, Vieira (2009, p. 2) expõem “que o currículo é uma coisa, um objeto, um artefato, um documento, um roteiro, um caminho, uma grade de conhecimentos [...]”.

Quanto à elaboração deste documento, Fensterseifer (1998) relata que é necessário, ao ser elaborado, serem feitas reflexões frente aos critérios utilizados nesta construção, para que se possa obter sucesso no processo de desenvolvimento do currículo. Para Brancher e Nascimento (2003), é imprescindível que durante a elaboração de propostas curriculares, se reflita sobre quais conhecimentos são relevantes aos futuros professores. Partindo destas colocações, os autores nos levam a compreender que a construção do currículo não deve ser de cunho meramente burocrático, mas sim uma construção que considere as contribuições a serem realizadas no caminho acadêmico, que legitime a carreira docente dos futuros professores.

Como exposto por Farias (2000), no currículo estão contempladas as disciplinas a serem cursadas pelos acadêmicos para que, ao término de sua graduação, estejam aptos para ingressar no mercado de trabalho e assumir as responsabilidades que a carreira docente exige.

A esta questão de ter as disciplinas como norteadoras, Lopes e Macedo (2011) explicam que a organização do currículo em forma de disciplinas é questionado no campo curricular, mas ao mesmo tempo se caracteriza como uma tecnologia organizativa das mais estáveis, indo ao encontro da ideia de Young (2011), que defende as disciplinas como base do desenho curricular e por isso é importante trabalhar o currículo em uma perspectiva disciplinar. Os autores expressam seus posicionamentos com o intuito de conduzir ao entendimento, que a organização curricular através das disciplinas apresenta um caminho capaz de trabalhar os conhecimentos básicos, que são necessários para formar um professor.

Essas disciplinas que compõem o currículo se apresentam em dois campos diferentes, as práticas e as teóricas. No teor de buscar as definições destes dois termos, Tojal (1995) delibera os conceitos de teoria e prática da seguinte forma:

Teoria - conjunto de conhecimentos sistematizados que se propõe explicar a ocorrência de determinados fenômenos de acontecimentos. Prática - conhecimento aplicado resultante de um saber advindo de um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre determinados fenômenos. (TOJAL, 1995, p.18)

Partindo do exposto pelos autores, existem diferenças entre a teoria e a prática, pois a teoria refere-se aos conhecimentos produzidos e a prática à aplicação destes conhecimentos, mas, tanto a teoria como a prática referem-se ao estudo dos conhecimentos. E é nesta visão dicotômica que as disciplinas teóricas e práticas são percebidas na formação inicial de professores, com um distanciamento entre esses dois campos, como relatado por Tani (1995, 1996), ou seja, que a especialização e a fragmentação do conhecimento na preparação profissional promovem uma separação entre disciplinas teóricas e práticas, impedindo que elas se comuniquem e se integrem.

Esta questão que fala da discrepância entre teoria e prática, também é abordada por Shigunov, Dornelles e Nascimento (2002), quando destacam que o relacionamento entre teoria e prática se constitui em um problema básico na formação de professores, e esta dificuldade se manterá presente até que, conforme Pimenta e Lima (2004), ocorra o entendimento de que todas as disciplinas são teóricas e também práticas.

Deste modo, transparece, através dos autores citados, que a organização curricular em disciplinas teóricas e práticas acaba por demonstrar uma certa fragilidade do período de formação inicial de professores, dificultando ao acadêmico desmembrar-se do olhar negativo da EF do período escolar, mantido por uma significativa parte dos acadêmicos. Pois, como constatado por Carreiro da Costa (1994) é no período de formação inicial que os futuros professores irão mudar a sua concepção sobre a disciplina na escola. Quando esta mudança não acontece, a visão e as crenças que antes possuíam o acompanharão durante a carreira docente.

Mantendo esse caminho enfocando a organização curricular, se fez relevante decorrer sobre esta temática dentro do CEFD/UFSM, pela ocasião do estudo abordar a formação inicial de professores nesta unidade universitária, de modo a ser focalizado aspectos disciplinares e áreas de atuação destes profissionais. Utilizando para este momento, o amparo em Mazo (1997) e em informações e documentos (Currículo, Projetos Pedagógicos dos Cursos) disponibilizados pelo site do CEFD/UFSM.

Sobre o período histórico, Mazo (1997) traz que o marco de criação do CEFD/UFSM foi no início dos anos 70, constituído seu corpo docente por seis professores, que foram

selecionados em concurso público no ano de 1970 e que, em sua maioria, possuíam uma trajetória esportiva. Pois os currículos das escolas superiores de EF nesta época, eram compostos basicamente por disciplinas práticas e uma expressiva carga horária destinada aos esportes, com muita ênfase aos aspectos técnicos, primando pela performance esportiva.

O primeiro documento elaborado como currículo do CEFD apresentava o curso como EF Licenciatura Plena, permitindo ao futuro professor atuar de forma generalista, isto é, desenvolver atividades em instituições formais de ensino (escolas) e não formais (academias, clubes), e era sistematizado para duração de 6 a 10 semestres (3 a 5 anos), incluindo disciplinas de formação básica, formação pedagógica, disciplinas profissionalizantes e disciplinas complementares. No ano de 1991, ocorreu uma reformulação deste primeiro currículo, não alterando as áreas de atuação dos profissionais, mas se configurando como o novo documento regente do curso, estruturando-se por meio das disciplinas de formação geral, formação específicas e optativas, fixando a duração total do curso em 8 semestres (4 anos), com carga horária total de 2.280 horas.

Porém, a mais expressiva mudança curricular que ocorreu no CEFD/UFSM foi em 2004, quando o currículo do curso de EF Licenciatura Plena foi novamente reformulado, onde se ramificou, dando origem a dois novos cursos de formação de professores em EF: o curso de Licenciatura em EF, com início no primeiro semestre de 2005 e o Bacharelado em EF, com sua primeira turma de acadêmicos no primeiro semestre de 2006.

Quanto a estes documentos atuais que regem as graduações, sendo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)²⁹ e do currículo disciplinar do curso de EF Licenciatura do CEFD/UFSM, e, através do PPC, é ressaltado que o curso visa formar professores para atuar na Educação Básica como as instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental médio e superior, instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais, assim como também estarão habilitados para atuar em secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da EF. Como documentado na resolução CNE/CES Nº 07/2004, no seu artigo 4º, § 2º, onde estabelece:

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (BRASIL, 2004)

²⁹ Disponível em <<http://coral.ufsm.br/edfisica/images/Duamentos/PPC-LIC.pdf>> Acesso em 23 de maio de 2016.

Objetivando, assim, que esta atuação flua no sentido de desenvolver ações teórico-práticas, em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade.

No viés do currículo que rege a estruturação disciplinar do referido curso³⁰, o documento apresenta como período ideal para conclusão do mesmo 8 semestres (4 anos), sendo que apresenta uma carga horária total de 3.090 horas, distribuídas entre as 44 disciplinas obrigatórias (2.670h), 6 disciplinas complementares (210h) e as atividades complementares de graduação (210h). É possível visualizar neste documento que as cargas horárias de cada uma destas disciplinas, tanto as obrigatórias como complementares, são divididas entre teóricas e práticas, não havendo exclusividade de disciplinas apenas teóricas ou práticas.

Já o PPC³¹ referente ao curso de EF Bacharelado da UFSM menciona que o curso objetiva capacitar o profissional para atuar no ensino e na pesquisa voltado à saúde e aos esportes, estando habilitado para atuar em academias de ginástica, clubes sociais, treinamento de equipes esportivas, e com recreação na educação formal através de "escolinhas de esportes", na promoção e organização de eventos esportivos em instituições públicas ligadas aos esportes, em instituições públicas ligadas à saúde, em instituições e órgãos públicos e privados com pesquisas nas áreas de saúde e esportes, em hotéis, cruzeiros e órgãos turísticos com recreação, esportes e orientação de exercícios físicos e recreação, em clínicas de reabilitação, hospitais e unidades básicas de saúde como orientador de exercícios físicos e com recreação, no ensino superior e com consultorias e assessorias ligadas aos esportes e à saúde.

Buscando a mesma sistemática feita anteriormente com o currículo da EF Licenciatura do CEFD/UFSM, o documento³² da EF Bacharelado desta unidade universitária foi abordado, sendo que o mesmo coloca como tempo apropriado para se obter o grau de bacharel em EF 8 semestres (4 anos). Organizando seu currículo entre as 54 disciplinas obrigatórias (2.910h), 5 disciplinas complementares de graduação (180h) e 180h a cumprir através da participação em atividades complementares de graduação, mensurando uma carga horária total de 3.270h a serem preenchidas neste período. Quanto ao aspecto referente à separação das horas de cada disciplina, este currículo se iguala ao da EF Licenciatura, pois todas as disciplinas dividem sua carga horária entre campos teóricos e práticos.

³⁰ Disponível em <<https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=827>> Acesso em 25 de maio de 2016.

³¹ Disponível em <<http://coral.ufsm.br/edfísica/images/Ducmentos/PPC-BEL.pdf>> Acesso em 25 de maio de 2016.

³² Disponível em <<https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1024>> Acesso em 25 de maio de 2016.

No entanto, alguns anos depois que este novo currículo foi implementado, ocorreu um movimento interno no CEFD/UFSM na tentativa de unificar os cursos novamente, baseado em alguns problemas que foram diagnosticados (disciplinas equivalentes nos currículos dos dois cursos) e, a partir disso, formaram-se comissões para analisar os currículos e sistematizar propostas, como a exemplo as modificações de ementas de disciplinas e equivalências de disciplinas entre os cursos de EF Licenciatura e Bacharelado.

Referente a estes encaminhamentos, em assembleia realizada em maio de 2009, a opção dos segmentos de professores, funcionários e alunos indicou a formulação de um curso só, no caso a Licenciatura Plena, de caráter ampliado.

Contudo, mesmo com a proposta de unificar os cursos aprovada internamente em 2009, o CEFD/UFSM vem sendo permeado por diversos movimentos de prós e contras ao processo de passar a ser um curso de Licenciatura ampliada ou continuar com a estrutura vigente tendo os cursos de Licenciatura e Bacharelado, cada um com suas áreas específicas. Isso motivou inúmeros debates e reflexões entre discentes, docentes e funcionários sobre o assunto dentro do centro, com o foco em qualificar a formação dos futuros professores/profissionais de EF que buscarem as referidas graduações. Dentro do período que os acadêmicos percorrem durante suas graduações em EF, além da relevância curricular exposta anteriormente, as experiências pedagógicas se colocam permeadas neste caminho.

E sobre este tema das experiências pedagógicas, primeiramente apresentou-se o esclarecimento do termo experiência, por meio da leitura do Dicionário Crítico de Educação Física (2014), obra que trabalha com os principais conceitos ligados à área através da escrita de autores relacionados a cada tema tratado. E a experiência para os autores Almeida, Fensterseifer e Bracht (2014), que construíram a escrita sobre o assunto, significa que a “experiência é como uma realidade vivida” (p.297), onde a mesma se apresenta relevante à formação, como reafirma Mizukami (2004), que, embora os conhecimentos acadêmicos sejam necessários ao exercício profissional, não são suficientes, visto que o professor aprende também a partir das experiências por ele vivenciadas na carreira.

Com esta compreensão sobre experiência, advinda dos autores citados anteriormente, e a concepção de que o termo pedagógica³³, se refere ao que é educacional ou instrutivo, entendemos por este viés, que, quando Salgado (2000) cita a experiência pedagógica entre os aspectos norteadores da formação de professores, o autor expressa a relevância de os acadêmicos, durante sua graduação, envolverem-se com diferenciadas realidades

³³ <https://www.lexico.pt/pedagogica>. Acessado em 15 de fevereiro de 2017.

educacionais, pois futuramente irão atuar nestes ambientes e também por poderem desenvolvê-las conjuntamente ao aprendizado curricular.

Assim, a articulação da escrita deste capítulo construiu-se com o intuito de percorrer esses temas sobre a questão curricular e a experiência pedagógica, que, conjuntamente com os saberes docentes apresentados na sequência, vem a desenhar o caminho acadêmico durante a graduação dos futuros professores. Elucidando, que sobre os saberes docentes a base se fez nos conceitos presente na obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, de Maurice Tardif (2014), onde o autor nos leva a compreender de antemão que os mesmos são compostos “de vários saberes provenientes de diversas fontes” (TARDIF, 2014, p.33).

3.2 OS SABERES DOCENTES E OS PROJETOS DE EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO ACADÊMICA

Porém, antes da centralidade referente os saberes docentes de Tardif (2014) serem tratados, apresenta-se neste trecho os seis fios condutores, que segundo o autor, deles se originam as quatro classificações dos saberes docentes. Sendo que estes fios condutores articulam o saber do professor entre o individual e o social e também entre o sujeito e o sistema. Esses seis fios condutores, estão dispostos de forma sintetizada buscando expor a ideia central que Tardif (2014) expressa em cada um deles.

1- Saber e trabalho: se relaciona intimamente com o trabalho dos professores na escola e na sala de aula, devido as situações e recursos que estão ligados ao cotidiano docente. Não é uma relação estritamente cognitiva dos professores com os saberes, são mediadas pelo trabalho que permitem solucionar as diversas situações que se apresentam. Nas palavras do autor, “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17), ou seja, não é um saber sobre o trabalho, mas do trabalho.

2- Diversidades do saber: ocorre pelo fato de que os conhecimentos dos professores são apoiados em um saber-fazer pessoal, correspondem aos saberes curriculares, disciplinares dos programas didáticos e experiência profissional. Portanto, é considerado um saber plural, heterogêneo, proveniente de diversas fontes. Neste contexto, os saberes dos professores não são produzidos por eles mesmos e podem surgir do convívio com a própria família do professor, da escola em que estudou, de sua cultura pessoal, da universidade que o formou, da instituição que trabalha ou dos cursos de formação continuada que participou.

3- Temporalidade do saber: considerar que o saber dos professores é temporal, supõe a compreensão que para ensinar é preciso que o professor disponha de um tempo para aprender a dominar os saberes necessários à realização do seu trabalho docente, e isso ocorre quando ele vai adquirindo esse aprendizado por meio da sua história de vida e/ou de uma carreira profissional. Também a temporalidade se aplica diretamente na carreira profissional, sendo marcada pela construção do saber profissional, constituído pela socialização profissional, consolidação da experiência de trabalho, continuidade e ruptura da trajetória profissional, elementos que formam a identidade e subjetividade do professor.

4- A experiência do trabalho quanto ao fundamento do saber: os saberes oriundos desta perspectiva, colocam a experiência como alicerce da prática e competência profissional, pois é a condição para a aquisição e reprodução de seus próprios saberes profissionais. Portanto, ensinar consiste em mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, adaptando-os pelo trabalho.

5- Saberes humanos a respeito de seres humanos: nesse caso, saberes estão envolvidos diretamente com o trabalho interativo, sendo que o sujeito se envolve com o seu objeto de trabalho através das relações humanas. Durante o trabalho, a atuação é realizada de forma conjunta, isto é, o professor e seu aluno.

6- Saberes e formação de professores: consiste na articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, e este fio condutor está situado nos cursos de formação continuada, onde as universidades buscam utilizar os conhecimentos científicos de forma a embasar a ação profissional destes docentes atuantes na área educacional.

E foi a partir destes seis fios condutores que Tardif (2014), elaborou a classificação dos quatro saberes docentes que traz em sua obra, definindo-os como os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, como apresentado pelo autor no trecho onde ressalta que os saberes docentes são “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36) ou seja, é formado por um conjunto de conhecimentos provenientes de diferentes fontes com origem na vida profissional e pessoal do professor, e, segundo Borges (1998), são adquiridos num processo longo de socialização profissional e até pré-profissional. Sendo assim, de acordo com esse panorama mostrando a relevância que os saberes docentes de Tardif (2014) apresentam no caminho docente dos professores, faz-se condizente tratarmos separadamente cada um deles.

A escolha pela sequencia dos saberes a serem tratados, deu-se por manter a sequência dada pelo autor, afirmando assim a colocação dos saberes da formação profissional por início. Este saber é apresentado como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2014, p.36). Sendo que as ciências humanas e da educação colocam que seus papéis não se limitam a apenas produzir os conhecimentos, mas buscam também incorporá-los às práticas do professor, e essa articulação entre estas ciências e a prática docente se concretiza através da formação inicial ou contínua dos professores.

Condizente ao exposto, o autor cita que:

estes conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo”. (TARDIF, 2014, p.37)

Contudo, em função da constatação presente de que estes saberes são advindos das ciências, que produzem os conhecimentos a serem transmitidos e incorporados na prática do professor, o autor coloca que os saberes docentes da formação profissional “dependem da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e execução” (TARDIF, 2014, p. 41). Acenando neste trecho que, mesmo sendo um saber importante ao professor, ele não consegue fazer parte do processo de planejar o que viesse a entender como relevante a sua formação, apenas é um receptor dos conhecimentos repassados dentro da instituição de ensino, firmando-se uma relação de exterioridade entre esses saberes e os professores, como nas palavras do autor:

as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete a apropriar-se desses saberes, no decorrer da sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e estado (TARDIF, 2014, p. 41).

Concretizando assim, que este saber mesmo sendo o mantenedor que legitima a ocorrência da formação de professores nas universidades, é um saber imposto dentro das mesmas, que mesmo com cunho de antecederem e dominarem a prática da profissão, esse saber não advém da mesma (Tardif, 2014).

Ratificando estas colocações, que evidenciam os saberes da formação profissional como saberes elaborados e finalizados por membros externos aos grupos de professores em formação, o autor delinea que a postura dos mesmos se mostra negativa, pois é raro ver os

teóricos e pesquisadores atuarem diretamente em contato com os professores das escolas, instituindo uma lógica dividida entre os produtores dos saberes e os executores ou técnicos que estão no campo profissional escolar (Tardif, 2014). Esta divisão, que promove ao lugar de produtor dos conhecimentos a serem levados aos professores, pessoas que são exteriores ao âmbito das escolas, indo ao encontro da colocação

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com os outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2014, p.240)

Assim, esse trecho remete à ideia de que mesmo os saberes da formação profissional sendo parte constituinte dos saberes docentes, apresentando relevância ao processo de formação dos professores, esse tipo de saber foi tomado também pelo autor em sua obra, com vistas a aspectos que apresentam falhas quanto ao modo que é construído e estruturado, sobretudo a respeito desta dualidade existente definindo dois grupos distintos, onde um é responsável pela produção do conhecimento e o outro só é seu receptor.

O segundo saber são os disciplinares, pois, além dos produzidos pelos saberes profissionais, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. E estes “saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2014, p. 38). Ressaltando que essas disciplinas que se encontram dentro das instituições de ensino superior, emergem da ligação existente que correspondem aos diversos campos de conhecimento e os saberes de que dispõem nossa sociedade.

Os saberes curriculares são saberes dos quais os professores se apropriam ao longo de sua carreira docente. Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos a partir dos quais a instituição escolar escolhe e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados para serem trabalhados com seus alunos (Tardif, 2014). São concretamente apresentados por meio de programas escolares, que contêm seus objetivos, conteúdos, etc. e que os professores devem aprender sobre eles para realizar a sua aplicação.

Ao chegar ao último saber da sequência exposta pelo autor, que são saberes experienciais, os mesmos são esclarecidos como os que “não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]” (TARDIF, 2014, p. 48-49). Portanto, são definidos como os saberes específicos que os próprios professores desenvolvem de acordo com a prática da

sua profissão, decorrente do seu cotidiano de trabalho. Mostrando-se como o saber que o próprio professor desenvolve, já que nos demais saberes citados anteriormente, ele se apresenta como meramente um receptor ou o responsável por transmitir os saberes aos seus alunos.

Condizente a apresentação de Tardif (2014) a respeito da relevância do saber experiencial na formação de professores, compreende-se que a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, que, através do mesmo, os professores analisam os conhecimentos adquiridos durante a sua formação e os adaptam à profissão. Podendo até mesmo realizar uma seleção, entre os conhecimentos que lhes parecem com pouca utilidade ou mesmo que não apresentem relação com o cotidiano de atuação que está imerso, e os que serão base de sua atuação por apresentarem conectividade com sua prática docente, auxiliando e corroborando nos momentos vividos pelos professores.

Seguindo nessa esteira de Tardif (2014), que revela aos saberes experienciais uma posição destacada frente à formação dos professores, emergiu a ligação entre este saber que é baseado pela prática docente e os projetos de extensão, que são ofertados pelas universidades como um espaço extra de formação profissional. Pois já de antemão ao iniciar o presente estudo, era palpável a busca por esta ligação em função da temática estudada.

E ao colaborar com o tema, Silva e Bracht (2005) vêm por defender a disseminação da prática docente em diferentes contextos escolares durante a formação inicial para proporcionar subsídios marcantes ao acadêmico. Complementando o exposto, essas vivências promovidas através da prática e caracterizadas como os saberes experienciais (TARDIF, 2014) podem ser oriundos dos espaços escolares, tanto dos formais como dos informais. Como nos traz Krug (2001, p.41):

O ensino intelectualizado de aula ou mesmo de laboratório, precisa estar contextualizado, referido no real, quer sob a forma de atividade, de trabalho prático [...] onde surge a extensão como uma importante ferramenta institucional com a finalidade de complementar o currículo.

Ressaltando que, mesmo os conhecimentos sendo pertencentes às grades curriculares dos cursos de ensino superior, projetados no âmbito de construir um parâmetro positivo de formação ao futuro professor, a busca pela inserção em projetos de extensão, pelo acadêmico, pode exprimir papel de fundamental importância em sua profissionalização docente.

Essa sistemática de ofertar a participação em projetos extensionistas aos seus alunos, segundo Rechia et al. (2012), é uma prática relacionada mais às universidades públicas,

devido também por se nortear pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Mostrando-se a mesma como um fator presente na rotina acadêmica junto com a pesquisa e o ensino, como Chaves e Gamboa (2008, p. 145), que compreendem a extensão como sendo: “processos educativos, culturais e científicos que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade”.

Promovendo ao atuante em atividades extensionistas contatos com as realidades sociais externas ao âmbito das universidades, tornando possível um caminho de duplo sentido entre acadêmicos e pessoas das comunidades. Nesta mesma direção, Rechia et al. (2012, p. 2) relata que nestas trocas de saberes, “a comunidade contribui de forma efetiva com a instituição que a beneficia, passando-lhe experiências da vida real, dando crédito aos saberes acadêmicos sistematizados e justificando o que se realiza nas áreas de ensino e pesquisa”. Tendo, assim, estes acadêmicos, a oportunidade de envolver no decorrer das intervenções extensionistas nas comunidades, os seus conhecimentos científicos adquiridos durante a graduação, como os fatores de aprendizagem pessoal também se mostram envoltos na rotina dos projetos de extensão. Sendo esta imersão nas comunidades apresentada no estudo de Falcão (2006):

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, e terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (FALCÃO, 2006, p. 34).

Decorrente as explicações anteriormente feitas, que expunham relevância à participação dos graduandos em espaços de projetos de extensão, durante sua formação acadêmica, se fez assim, o entrelaçamento deste cenário extensionista com a realização do presente estudo, pois o foco deu-se sobre a atuação acadêmica frente a ação extensionista do PELC/PCT/UFSM.

4. OS ACADEMICOS FRENTE A SUA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A ATUAÇÃO NO PELC/PCT/UFSM

A discussão sobre a formação inicial em EF e a atuação de acadêmicos do presente curso no PELC/PCT/UFSM, organizou-se através de categorizações. Ao modo que foi atribuído relevância aos tópicos que se destacaram orientada pelo objetivo do estudo, obtidos por meio da análise das fontes de pesquisas, para então, serem construídas as presentes categorias.

Com isso, as cinco categorias apresentadas no decorrer da discussão, apresentam a essência de trazer imbricações advindas das falas dos participantes, confrontadas e ou amparadas pelos autores advindos do referencial teórico, que conduziu os estudos e reflexões durante este caminho trilhado ao desenvolver a dissertação.

E ao final, com as descobertas proporcionadas por estas cinco categorias, relações poderão ser feitas quanto a buscar respostas, que tanjam a compreender de que modo a experiência de atuação como agentes sociais no PELC/PCT/UFSM repercutiu na formação inicial destes acadêmicos de EF do PELC/PCT/UFSM.

4.1 A ESCOLHA DO CURSO DE EF

Condizente a este quesito, de como cada um dos cinco participantes do estudo chegaram a escolha pelo curso de EF, foram apresentadas, através das entrevistas realizadas, somente duas vertentes que os levaram a este caminho acadêmico.

A primeira exposta por Fernando, Deise e Jaqueline rumou ao aspecto do desejo em ser professor e por intervenções familiares. Como esclarecido por Jaqueline: *“eu sempre quis ser professora e também por influencia familiar”*, sendo que essa posição construída pelos participantes vem amparada pelo que comenta Tadif (2014), que as fontes pré-profissionais não são inatas, mas produzidas pela socialização através do processo da inclusão dos sujeitos nos mais variados grupos sociais (família amigos, escola, etc.).

Para a outra vertente, Laura e Yara situaram suas escolhas pelo curso relacionando a EF à área da saúde. Laura colocou que: *“sempre tive meu foco de trabalho na área da saúde, sabe, e escolhi a educação física por este motivo de poder atuar focando a saúde das pessoas”*. Quanto a essa visão da EF direcionada à área da saúde, Figueiredo (2004, p. 90) expõe que:

“ingressar num curso de Educação Física vem, cada vez mais, significando para o aluno a busca de uma formação que o capacitará a trabalhar na área da saúde”.

Ressaltando a ocorrência da relação entre essas duas vertentes e as ramificações da EF seguidas pelos acadêmicos, pois a escolha pelo curso exposta por Fernando, Deise e Jaqueline, que se pautou no desejo de ocupar a figura do professor, tem afinidade com o a formação em Licenciatura que os mesmos fazem parte. Como também ocorreu com Laura e Yara, que, ao ingressarem no curso de EF Bacharelado, almejavam trabalhar com a área da saúde e este é o foco do referido curso. Assim, os cinco participantes apresentaram coerência pela escolha dos referidos cursos a serem seguidos, almejando futuras formações profissionais.

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE EF DO CEFD/UFSM

Com a entrada no meio acadêmico, os graduandos vão se aproximando e tomando conhecimento dos fatores que compõem a sua trajetória dentro do curso de ensino superior. E, como ocorre rotineiramente, com tudo que nos cerca em nossa vida, é possível destacar aspectos positivos e negativos atrelados a este campo das formações acadêmicas.

Ao tomarem as reflexões sobre o assunto, todos os acadêmicos iniciaram por relatar os pontos positivos que o curso ofertou a eles enquanto graduandos, sendo que suas visões sobre estes aspectos seguiram linhas próximas de pensamentos, pontuadas por dois tópicos: a vasta gama de conhecimentos ofertados pelo curso, conjuntamente às oportunidades de participar de projetos de extensão, e a trajetória histórica do CEFD/UFSM.

O primeiro tópico foi ressaltado por Deise, Jaqueline, Laura e Yara, quase uma unanimidade. Logo, suas reflexões positivas sobre a formação inicial em EF do CEFD/UFSM se concretiza através da fala de Yara: *“além dos conhecimentos específicos que precisamos para nos tornarmos professores, a oferta da participação em projetos de extensão na minha formação no CEFD foi um diferencial”*. Através deste exposto, onde os quatro participantes mencionaram, além da relevância dos conhecimentos específicos transmitidos pelo curso, a singularidade impressa pela participação em projetos de extensão durante a graduação. E corroborando esta esteira das ações extencionistas, Krug et al. (2013, p.394) menciona:

[...] a participação em projetos de extensão como um componente essencial dos cursos de formação inicial e do desenvolvimento dos professores, uma vez que, por meio desta participação, é possível conhecer novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente.

Como outro ponto positivo apresentado à formação inicial no CEFD/UFSM, Fernando seguiu um viés diferente das demais participantes, apresentando que *“o curso tem uma longa trajetória histórica de visualização nacional no campo da educação e vem acompanhando a atualidade”*. Dessa forma, demonstrando seu interesse por conhecer a história da instituição onde estuda, que, segundo Mazo (1997), foi uma instituição que, logo depois de sua fundação, visibilizou impulsionar o curso frente ao cenário brasileiro oportunizando cursos de pós-graduação no exterior a alguns dos seus professores. E isso levou, nas próximas décadas, a abertura dos cursos de especialização, mestrado e doutorado (1990).

E são por estes fatos exibidos pelo autor, ocorridos na história do CEFD/UFSM, que se faz concessível o papel de destaque na educação como presente na fala de Fernando, pois o Centro foi audaz ao trilhar, logo nos primeiros anos de suas atividades, o caminho para obtenção destes cursos de pós-graduação em EF.

Posteriormente a exposição dos aspectos positivos da formação inicial do Centro, os participantes adentraram em aspectos que, segundo eles, poderiam ser revistos, pois foram pontos negativos dentro das suas formações. Esses pontos negativos são referentes às questões curriculares e ao fato de as intervenções práticas ocorrerem somente na fase dos estágios obrigatórios do curso.

Deise e Fernando, subsidiaram suas visões a respeito dos aspectos negativos à formação inicial do curso, quanto à carência de intervenções práticas ligadas aos futuros espaços de atuação profissional. Para Deise: *“as intervenções práticas deveriam ser em diferentes disciplinas do curso, pra gente já ir sentindo como é ser professor, não só no final do curso, durante os estágios, que aí a gente já está quase se formando”*. Esta questão se faz presente na formação em EF, guiada pela visão atribuída às disciplinas divididas em teóricas e práticas, que, como nos trazem as autoras Pimenta e Lima (2004), todas as disciplinas são teóricas e também práticas, diferente do que geralmente é visto em que o estágio representa a parte prática e as demais disciplinas são as teóricas. Ocasionalmente, com esta sistemática apresentada, dois momentos dentro da formação, onde o acadêmico primeiro se prepara teoricamente dentro da instituição de ensino para depois, dentro das disciplinas de estágio, aplicar os conhecimentos adquiridos.

O outro ponto dado como negativo na formação inicial no CEFD/UFSM, foi a organização curricular, pois o currículo, por ser compreendido como o documento norteador dos cursos de formação (Veiga, 2009), teve sobre ele destacada a avaliação das acadêmicas Jaqueline, Laura e Yara. Onde direcionaram, em suas falas, a necessidade de mudanças organizacionais das disciplinas que compunham os currículos dos cursos, pois, segundo

Tardif (2014), os saberes disciplinares são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, que são transmitidos aos acadêmicos durante seu processo de formação.

Porém, mesmo sendo graduandas de cursos diferentes, pois Jaqueline cursa EF-Licenciatura e Laura e Yara EF- Bacharelado, foi possível representar a linha de pensamento das mesmas, através do que foi extraído da fala de Jaqueline: *“a questão curricular deveria ser reorganizada, pela questão de termos diferentes disciplinas que tratam os mesmos conteúdos e outros conteúdos são abordados de forma superficial”*. Dessa forma, demonstrando haver uma falta de equilíbrio quanto à disposição dos conteúdos dentro das disciplinas, como ocorrido similarmente no estudo desenvolvido por Krug et al. (2013, p.401), que expõe que

Os conteúdos repetitivos em várias disciplinas [...] indica a falta de diálogo entre docentes de um curso de formação, no qual se espera que haja discussão em torno dos processos formativos e o mínimo esclarecimento a respeito dos conhecimentos, conteúdos, textos e materiais trabalhados.

Sendo que as acadêmicas, alicerçadas na compreensão de que o currículo é o norteador de seus cursos e o mesmo não apresentou coerência dos conteúdos trabalhados pelas disciplinas, ressaltaram este ponto negativo frente as suas formações em EF dentro do CEFD/UFSM.

4.3 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E RURAIS

A temática sobre as comunidades quilombolas e rurais se fez presente nas entrevistas dos cinco participantes, através das falas compostas sobre o que conheciam destas populações. Para Jaqueline, Laura e Yara, era totalmente um campo desconhecido, tanto de trabalho como de vivências pessoais: *“não tinha conhecimento algum sobre estas comunidades antes de trabalhar no PELC³⁴”* (Yara). Já Deise conhecia uma comunidade quilombola e Fernando era oriundo de uma cidade do meio rural.

Estes escassos conhecimentos destes acadêmicos sobre as comunidades quilombolas e rurais transformou-se em estímulo no momento dos acadêmicos Deise, Fernando e Jaqueline buscarem a sua entrada como agentes sociais no PELC/PCT/UFSM. Colocaram o trabalho neste Programa extencionista, de público ainda desconhecido por eles, como um ponto motivacional, assim como demonstrado por Jaqueline: *“a minha busca por participar do*

³⁴ O termo PELC quando mencionado através dos trechos retirados das falas dos acadêmicos faz referencia ao PELC/PCT/UFSM.

PELC foi em função de me sentir desafiada em poder trabalhar com estas comunidades, sendo um público diferenciado do que estava acostumada”. Essa diferença em atuar nas comunidades rurais e quilombolas pode ser esboçada através do estudo de Lifschitz (2008), que traz a questão das particularidades apresentadas dentro dos universos culturais dos quilombolas, onde os mesmos mantêm culturas próprias dentro de seus territórios. Assim, conseqüentemente, quem não conhece e vai adentrar nesta realidade necessita buscar conhecimentos e adequar-se as suas culturas.

Já para Laura e Yara, o caminho que as levou a participar do Programa se diferenciou dos demais por apresentarem sua motivação no âmbito de terem a possibilidade de levar a estas comunidades seus direitos sociais ao esporte e lazer através do PELC/PCT/UFSM, como retrata Yara: *“que minha motivação deu-se por poder levar as atividades de esporte e lazer até estas comunidades que geralmente a gente sabe que ficam de lado e não têm acesso a seus direitos ao esporte e lazer”*.

Este fato citado pelas acadêmicas, ou seja, o de poderem levar o esporte e lazer a estas comunidades no intuito de suprir sua ausência dentro destas, citado como motivacional, mesmo sem conhecimento algum sobre essas realidades, acabou por ser ratificado durante a imersão destes cinco acadêmicos nas comunidades rurais e quilombolas em que atuaram como agentes sociais, uma vez que, ao serem arguidos durante as entrevistas sobre a presença das PPEL nas comunidades em que atuaram, foi apresentada, de forma unânime, a ausência das mesmas nestas comunidades. Constatando-se, assim, o que traz Moreira (2008), ao explicar que as políticas públicas para o meio rural não são ofertadas pelo poder público da mesma forma que para a população urbana, ficando, por muitas vezes, o meio rural sem o acesso aos seus direitos básicos de cidadãos (saúde, educação, etc).

Como o propósito do PELC/PCT/UFSM era, além de levar atividades de esporte e lazer às comunidades, fazer com que esses cidadãos das comunidades quilombolas e rurais tomassem conhecimento do direito social ao acesso as PPEL (BRASIL, 2012), os agentes sociais fizeram também o papel de colocar estes cidadãos a par destas informações.

Em minhas oficinas eu sempre debatia muito com eles a questão de reivindicarem a oferta das PPEL junto ao poder público, porque todas as minhas turmas não sabiam que tinham esse direito, aí sempre batia nessa tecla que tinham direito e deveriam reivindicar junto ao poder público. (Fernando)

Como corrobora Sawitzki (2012, p.5): “a garantia do oferecimento da prática esportiva e do lazer ao cidadão é dever do poder público, sendo direito constitucional que deve ser oportunizado através de políticas públicas [...]”.

Outros dois fatores que também foram apresentados com unanimidade pelos acadêmicos frente as suas atuações, nas comunidades rurais e quilombolas foram quanto a maior receptividade dada pelas comunidades rurais e as dificuldades de deslocamento até essas comunidades.

Os acadêmicos ao tomarem sobre suas imersões dentro das comunidades como agentes sociais, destacaram a maior receptividade ofertada a eles por parte das comunidades rurais:

as pessoas das comunidades rurais foram mais receptivas sabe, desde o início se mostraram mais acolhedoras, preocupadas com a gente, ao ponto de nos levarem para tomar café nas suas casas até esperar o ônibus ou a carona. E também nos enchiam de presentes, principalmente com bolachas, bolos e frutas que eles mesmos produziam, e nos quilombos não nos tratavam mal, não era isso, mas eram bem fechados. O envolvimento era mais pela oficina mesmo, talvez até pelas questões históricas e culturais de se relacionarem mais entre eles mesmos, e a gente, como era de fora, ficavam com essa barreira, mas tranquilo, só tinha que saber como lidar com estas duas realidades diferentes. (Deise)

Quanto a esta questão mencionada por Deise, que a probabilidade de as comunidades quilombolas se apresentarem mais fechadas em função das questões históricas e culturais, tem embasamento no estudo de Lifschitz (2011), onde o autor apresenta que as comunidades quilombolas se organizam comunitariamente através dos laços de consanguinidade, tendo todos os moradores grau de parentesco, e pela territorialidade, que designa um território compartilhado por um mesmo grupo consanguíneo por gerações. Sendo assim, compreende-se, a partir deste trecho, que o modo de vida nestas comunidades é regido pelo convívio somente entre as famílias que nelas habitam e, com isso, elucida-se o posicionamento destas comunidades frente ao trato com os agentes sociais, pois eram pessoas desconhecidas advindas do meio externo as suas comunidades.

E por consequência destas comunidades quilombolas e rurais atendidas pelo Programa serem todas localizadas em áreas rurais, Jaqueline, Deise, Fernando, Yara e Laura citaram que esta questão acarretou por dificultar seus deslocamentos necessários as realizações das suas oficinas.

O deslocamento impossibilitou um pouco nosso trabalho, em questão que dependíamos dos ônibus que para os lugares que tinha geralmente era só um pra ir e outro pra voltar, e pros lugares que não tinha ônibus lá em Restinga dependíamos do carro da prefeitura ou ate mesmo muitas as caronas nos salvam pra voltar mais cedo. Era muito diferente do que estava acostumada no meio urbano que tem ônibus a cada dez minutos, lá pras comunidades não podíamos perder de jeito nenhum porque era o único, se perdesse tinha que cancelar as oficinas, ai era um transtorno imenso, por isso que não dava pra perder. (Yara)

Levando em consideração essas dificuldades de deslocamento, Fernando optou por fazer uso de seu próprio meio de transporte, “[...] como ir até as comunidades era complicado, acabei usando minha moto para ir dar as oficinas, que aí aproveitava mais meu tempo e podia atender duas comunidades na mesma tarde”.

Estas questões trazidas pelos acadêmicos expõem as dificuldades de deslocamento frente a estas comunidades, encontra-se exposto em estudo realizado anteriormente sobre o PELC/PCT/UFSM por Castilhos et al (2014, p.125), “As comunidades onde o Programa está inserido situam-se na zona rural, sendo que, para se chegar a muitas delas, o acesso é dificultado em virtude de não existirem linhas de ônibus coletivo [...]”.

4.4 ATIVIDADES REGENTES DA ROTINA DOS AGENTES SOCIAIS DO PELC/PCT/UFSM

Condizente às atividades realizadas pelos acadêmicos rotineiramente enquanto agentes sociais do referido Programa, delineadas durante as entrevistas realizadas, o ponto tomado para dar início tem por foco o apoio pedagógico recebido por eles através das formações, que se apresentam no Programa como elemento crucial para seu desenvolvimento (BRASIL, 2012). Estes processos foram caracterizados através dos três Módulos de Formação do Ministério do Esporte (Introdutório; Aprofundamento; Avaliação) e das formações em serviço, organizadas internamente pela coordenação do PELC/PCT/UFSM, juntamente com os agentes sociais, efetivando a realização das reuniões pedagógicas semanais.

Os Módulos de Formação do Ministério do Esporte, segundo as observações presentes nas falas realizadas por Deise, Jaqueline, Fernando, Yara e Laura, apesar de serem bem programados pela professora responsável, que era da Universidade Federal de Minas Gerais, sempre houve a necessidade de algumas alterações do seu planejamento durante o desenvolvimento.

As Formações do Ministério nos ajudaram bastante, mas o que atrapalhou um pouco foi que a formadora estruturava as formações baseada nas realidades das rurais e quilombolas lá de Goiás, aí não fechava com o que trabalhávamos aqui, aí as gurias, as coordenadoras né, tinham que auxiliar ela e ir adequando pra nossa realidade daqui. (Laura).

Já nas formações em serviço que eram organizadas pela coordenação do Programa, os acadêmicos destacaram que seus planejamentos eram desenvolvidos sem maiores alterações, certamente pela proximidade da coordenação com a realidade e também pelo fato de os agentes sociais serem consultados quanto aos pontos a serem inseridos nestes momentos de formação. Sendo que Jaqueline, Laura e Deise expressaram mais incisivamente quanto à posição de proximidade da coordenação: *“como o pessoal estava sempre nos acompanhando nas oficinas, sabiam muito bem quais eram nossas dificuldades nas comunidades e, a partir disso, organizavam as formações, aí era específico pro nosso grupo”* (Deise).

Para Fernando e Yara, pontuou mais o fato de serem consultados pela coordenação do que poderia ser tratado nestes encontros. Assim disposto na fala de Yara: *“a coordenação, mesmo conhecendo o que acontecia, ainda vinha e nos perguntava sobre o que achávamos importante ser trabalhado nas reuniões pedagógicas”*. As quais foram tomadas de forma análoga pelos cinco acadêmicos, ao referenciar seu panorama estrutural baseado nas orientações dos planejamentos, desenvolvimento e avaliações das oficinas de cada agente social.

Nas reuniões pedagógicas semanais, as coordenadoras nos ajudavam a planejar as oficinas para nossas turmas, pensando nos locais e os materiais que seriam utilizados, e na semana seguinte, fazíamos a avaliação delas, pra ver o que deu certo ou errado, ainda mais pra mim, que estava no começo do curso, precisava muito desta ajuda nos meus planejamentos. (Yara)

Estes pontos descritos pelos acadêmicos que julgaram um maior aproveitamento dos processos de formações em serviço, em função de que os integrantes da coordenação do PELC/PCT/UFSM eram conhecedores da realidade fato que tanto facilitou o desenvolvimento destas formações como também foram condizentes com as especificidades colocada pelas diretrizes do PELC que delineavam que *“para a formação em serviço, [...] os formadores devem ser pessoas que estejam habilitadas para atender as especificidades do Programa local”* (BRASIL, 2012, p.17).

De modo que o objetivo para que todos estes processos de formação fossem ofertados a estes acadêmicos, enquanto agentes sociais do Programa eram desenvolver orientações pedagógicas, amparando-os na realização das atividades de esporte e lazer nas comunidades, mais especificamente denominadas como oficinas.

Quanto à prática das mesmas, os cinco participantes mencionaram os diversificados temas das suas oficinas, o público envolvido e os espaços utilizados. Sendo que, ao analisar as

fontes de pesquisas construídas através das entrevistas de Deise, Jaqueline, Laura e Yara sobre suas oficinas, constatou-se uma grande proximidade no trabalho desenvolvido por elas quanto às temáticas que envolviam ginástica localizada e aeróbica, alongamento, danças, jogos lúdicos, esportes e artesanato.

As atividades escolhidas pelas comunidades eram muitas, como as ginásticas que dividia em aulas aeróbicas e outras localizadas, gostavam de dançar, as aulas de alongamento também eram pedidas por eles sabe, sabiam que era importante e diziam que iam se desferrujar (risos), alguns esportes também foram trabalhados mas nem sempre nas regras oficiais. Fazia brincadeiras também com eles pra aprenderem os esportes e o que foi bem forte em meus grupos foi o artesanato, que nem sabia nada no início, mas me pediram e fui aprendendo com elas. (Laura)

No entanto, observou-se que, quanto às oficinas de Fernando, apesar de ter apresentado seus temas de forma muito similar às demais acadêmicas, não trabalhou com atividades de artesanato, mas incluiu a ocorrência de oficinas de jump: “[...] ainda bem que não me pediram pra dar artesanato, mas tive que aprender a dar aula de jump, porque em uma comunidade já tinha esse material e me pediram que gostariam de ter jump, mas foi bom, assim aprendi mais uma coisa nova”.

Estas situações expostas nas falas de Laura e Fernando, que os colocaram em condições de terem que trabalhar em suas oficinas com atividades ainda desconhecidas por eles, vieram a comprovar a normativa das diretrizes do PELC, onde as “oficinas são estruturadas de acordo com as características e interesses da comunidade” (BRASIL, 2012, p. 9), não possibilitando o acadêmico ofertar aos participantes somente as atividades que dominavam, havendo a necessidade de buscarem a apropriação das novas modalidades desconhecidas.

Quanto à faixa etária do público participante da ampla gama de oficinas ofertadas pelo Programa, todos os acadêmicos (Jaqueline, Deise, Laura, Fernando e Yara) relataram que tiveram oficinas desenvolvidas com crianças, adolescentes, adultos e idosos, como também ocorreu casos de intergeracionalidade em algumas oficinas. Corroborando este ponto do PELC/PCT/UFSM trazido no estudo de Castilhos et al. (2014, p. 127), que o Programa “[...] desenvolve ações que possibilitam a participação das comunidades quilombolas e rurais de diversas idades”. Neste caminho, relata Yara:

nosso público era muito diversificado, pois eu tinha oficinas que os participantes apresentavam a mesma faixa etária, tipo só criança, adulto ou só idoso, mas também tinham algumas que vinha a vó, a filha e o neto, três gerações juntas pra gente dar a aula sabe, no começo achava difícil, depois passei a ver como um

aprendizado ter estas diferentes idades juntas, que acabava que todos aprendiam alguma coisa, era uma troca deles comigo, não se tornando monótono (risos), era até muita conversa às vezes. (Yara)

Quanto aos espaços onde se desenvolveram as oficinas destes acadêmicos nas comunidades, Jaqueline, Yara, Laura e Deise, citaram a utilização de salões paroquiais, salões comunitários, salas e quadras de escolas. Fernando, além da utilização destes mesmos espaços, citou também as academias ao ar livre:

[...]os espaços das minhas oficinas eram relativamente bons no geral, alguns dos salões comunitários eram mais precários, até pelas condições de abandono que alguns estavam antes da gente chegar lá, mas os salões das paróquias, as estruturas das escolas e das duas academias ao ar livre que utilizei eram bem boas.

Porém, em muitos momentos durante a atuação destes acadêmicos frente ao PELC/PCT/UFSM, esses espaços deixaram de ser utilizados para as oficinas e passaram a abrigar eventos comemorativos, sendo também uma das obrigações de agente social, auxiliar na organização e participar destes eventos em suas comunidades. Ao ponto que, de forma unânime, os cinco acadêmicos ressaltaram a realização de eventos juntamente com as comunidades como um ponto permanente de suas rotinas como agentes sociais. Laura expressou: *“As festinhas eram muito boas, tanto de aniversário de alguém dos grupos ou as de páscoa, natal, dia das mães. Era rápido, às vezes de uma semana pra outra era falado na aula e já se organizava tudo e a festa tava feita”*. Esses eventos festivos apresentam uma ramificação dentro das diretrizes do PELC, onde os mesmos podem ser “mais restritos (do núcleo) e macro (entre os vários núcleos)” (BRASIL, 2012, p. 9). Para Jaqueline, Fernando, Deise e Yara os eventos festivos foram mencionados considerando estes dois polos de eventos.

Nós tínhamos mais com as turmas do rural né, as nossas festas que eram bem seguidas até, por causa dos aniversários deles e do meu também, ganhei festa, os amigo secreto de natal, era assim mesmo tinha festa por quase tudo (risos). Mas o que foi bem legal assim por movimentar e unir todas as comunidades dos dois núcleos, que a gente via as pessoas falando deles tanto antes quando depois que aconteceu, foi os macro eventos da festa junina lá em Restinga e os jogos rurais do núcleo daqui [...]”. (Deise)

Contudo, além destas atividades rotineiras que compuseram as rotinas sob a óptica extencionista dos agentes sociais do PELC/PCT/UFSM, os cinco acadêmicos expuseram também suas participações semanais no grupo de estudo e pesquisas do Programa. Yara e Laura destacaram a sistemática de criação e o objetivo do grupo de estudos, que foi por

iniciativa da própria coordenação, no intuito de que todos eram acadêmicos do ensino superior e por isso a necessidade de estudos de pesquisa serem desenvolvidos juntamente com a extensão.

Fernando e Deise expuseram sobre o que era realizado nestes encontros e que o mesmo imprimiu relevância frente as suas posições enquanto acadêmicos.

[...] nos encontros semanais do grupo de estudos fazíamos leituras sobre políticas públicas no interior, gênero, envelhecimento, as comunidades rurais e as quilombolas, enfim todos eram temas que nos ajudavam a entender a realidade de atuação e ainda aprendi como era fazer trabalhos de pesquisa ali, porque na graduação eu nunca tinha participado de grupos de estudos, ate via os colegas falarem mas nem tinha ideia de como era. (Fernando).

Corroborando estes juízos de Fernando e Deise, o estudo de Castilhos et al. (2014, p.137) menciona que a “atuação em projetos sociais se constitui num momento de superação de obstáculos, conhecimento de realidades diferenciadas, de trocas, de diálogo, reflexão e aprendizados”.

A acadêmica Jaqueline delineou sobre os trabalhos científicos construídos no grupo de estudos para apresentação em congressos e mais enfaticamente que foi destes momentos de leituras, reflexões e orientações pelas coordenadoras do PELC/PCT/UFSM que surgiu a proposta do seu trabalho de conclusão de curso.

Foram produzidos trabalhos pra JAI aqui da UFSM e pra outros congressos de fora, mas o que mais me marcou na participação do grupo de estudos do Projeto foi que, através dos estudos e das orientações das coordenadoras que, como já eram da pós-graduação, sabiam como fazer projetos de pesquisas e artigos, estruturei minha proposta de trabalho de conclusão de curso com o público quilombola, sendo o grupo não apenas uma obrigação que tinha como agente social, mas sim o espaço que me proporcionou um imenso crescimento na minha graduação, me marcou mesmo. (Jaqueline).

Seguindo nesta esteira, a participação em grupos de estudos é destacada por Ilha (2010) como sendo espaços que podem impulsionar a interação entre graduandos e pós-graduandos, permitindo ainda o desenvolvimento profissional docente através de trocas de experiências entre os seus membros, pois cada um possui suas trajetórias acadêmicas e profissionais para serem compartilhadas.

4.5 LEGADOS DA ATUAÇÃO NO PELC/PCT/UFSM FRENTE À FORMAÇÃO INICIAL EM EF DO CEFD/UFSM

Os acadêmicos, ao serem arguidos diretamente com o questionamento sobre as contribuições obtidas através das suas atuações como agentes sociais do Programa frente a formação inicial vivenciada por eles no CEFD/UFSM, mencionaram coletivamente em seus relatos a relevância dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos com a atuação nestas comunidades, como retratado por Deise: *“ter participado como agente social do Programa me proporcionou o aprendizado de muitos conhecimentos profissionais e até mesmo pessoais através da oportunidade de trabalhar com os quilombolas e rurais [...]”*.

Posteriormente a este tópico análogo aos cinco acadêmicos, outros três também se fizeram presentes nas explicações dos participantes. Sendo um deles referente às apreciações feitas por Jaqueline, Deise e Laura, onde mencionaram que as suas participações no PELC/PCT/UFSM lhes ensinaram a enfrentar os desafios impostos pelas diferentes realidades que o Programa estava inserido, levando-as a constatar que somente os conhecimentos passados através dos currículos da graduação não são suficientes para se tornar um bom professor, pois em suas atuações a necessidade de buscar outros conhecimentos além dos que mantinham enquanto acadêmicos era constante.

Aprendi a enfrentar desafios e vencer vários medos na hora de desenvolver minhas oficinas [...], acabei aprendendo com o PELC que para ser professor só os conhecimentos acadêmicos que a graduação já tinha me passado não bastava sabe, pois sempre tinha que buscar coisas novas para que tivesse sucesso nas oficinas e também saber como agir se o plano não desse certo tinha sempre que ter uma carta na manga, e isso me ensinou a encarar a realidade de ser uma professora mesmo [...] (Jaqueline)

Deste modo, esses fatos colocados pelas acadêmicas vão ao encontro do que traz Tardif (2014) em sua obra, quando menciona que, no exercício cotidiano da sua profissão, o professor se depara com situações concretas que exigem improvisação e habilidades pessoais, estas que só são desenvolvidas nas práticas, passando despercebidas pelos saberes adquiridos na sua formação.

Por Yara, foi citada a relevância de ter aprendido a respeitar a individualidade das pessoas e agir conjuntamente com seus alunos.

Aprendi a respeitar a individualidade de cada pessoa ao realizar exercícios físicos, fato que a graduação não nos passa essa ideia, só nos ensina a trabalhar com um corpo e assim com essa ideia na prática a gente se frustra, pois ninguém é igual ao

outro e isso o PELC me ensinou que agente tem que trabalhar as atividades em conjunto com nossos alunos. (Yara)

Corroborando o exposto por Yara, quanto à importância da interação conjuntamente com seus alunos enquanto professor, Tardif (2014, p.50) revela que essas interações exigem do professor “não um saber sobre um objeto de conhecimento, mas a capacidade de se comportar como sujeito, como ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas”.

Já para Fernando, a sua atuação no Programa frente a sua formação enquanto professor de EF foi ainda mais longe, pelo fato que o PELC/PCT/UFSM lhe proporcionou um novo campo de trabalho com os grupos de terceira idade.

[...] participar do PELC foi um divisor de águas na minha formação, porque nunca tinha pensado e nem sabia nada também né sobre a terceira idade, mas no PELC trabalhei com muitos grupos e acabei ganhando os grupos de terceira idade como um novo campo de trabalho, pois atualmente trabalho com alguns grupos do tempo do Programa que me pediram pra continuar dando ginástica pra eles depois que o projeto terminou e mais alguns grupos que me chamaram por indicação destes mais antigos, então essa minha condição profissional só aconteceu por ter participado do PELC mesmo. (Fernando).

Este aprendizado adquirido por Fernando, advindo da sua atuação extencionista no PELC/PCT/UFSM, vem a reforçar o embasamento de Rechia et al (2012), ao expor que a extensão universitária possibilita aos professores e alunos qualificar suas ações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar neste momento em que me vejo por colocar um ponto final nessa etapa da pesquisa, esta que muito me motivou e também preocupações desencadeou durante seu desenvolvimento, entendo relevante primeiramente expor quanto ao seu papel de agregar aprendizados. Pois, mesmo que as temáticas sobre o PELC/PCT/UFSM e a formação inicial em EF no CEFD/UFSM abordadas como seus alicerces sejam constituintes de meu arcabouço teórico acadêmico, a caminhada trilhada durante o estudo me proporcionou novas leituras e reflexões, que resultaram no aprofundamento das referidas temáticas e aguçaram meu foco para futuros estudos nesta área.

E muitos foram os desafios, tanto no que se refere à utilização adequada e eficiente da metodologia, quanto à organização e análise dos dados. Deparei-me com páginas e páginas transcritas, contendo valiosas informações e importantes relatos, e, a cada dia em que as “lia e relia”, as inquietações me perturbavam, tiravam meu sono e me acompanhavam em festas, viagens, missa, etc. Tornaram-se companhias constantes, e, ao rememorar-las, pude conjeturar e realizar a “costura” entre os autores e os delineamentos apresentados pelos acadêmicos entrevistados, construindo esse estudo de forma a abarcar os objetivos propostos e visibilizar as temáticas discutidas.

Cabe então, a partir desse trecho, ressaltar os pontos que edificaram esse estudo, condizentes ao objetivo que buscou compreender de que modo a experiência de atuação como agentes sociais no PELC/PCT/UFSM repercutiu na formação inicial dos acadêmicos de EF do CEFD/UFSM.

Assim, o primeiro refere-se ao conhecimento dos acadêmicos sobre a realidade vivida pelas comunidades nas quais desenvolveram suas oficinas, e que eram totalmente desconhecidas até então. O que denota a importância da participação deles no Programa, que proporcionou a imersão em diferentes contextos e indo além da formação dentro dos muros da universidade, que conforme suas narrações o PELC/PCT/UFSM favoreceu o discernimento entre a área rural e urbana.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao acompanhamento e às orientações pedagógicas aos agentes sociais realizados semanalmente de forma constante pela coordenação do Programa. Esse suporte didático-pedagógico das coordenadoras, mantido durante a construção, desenvolvimento e avaliação dos planejamentos direcionados às oficinas dos agentes sociais, acarretou em muitos conhecimentos obtidos pelos acadêmicos frente a este importante aspecto da vida do professor, que é aprender a amparar suas aulas em

planejamentos, sabendo também sobre a necessidade de avaliá-los para refletir e poder tomar as decisões mais apropriadas para que os rumos dos seus trabalhos docentes sejam positivos.

A diversidade de públicos e de atividades apresentadas frente ao desenvolvimento das oficinas do PELC/PCT/UFSM foi exposta pelos acadêmicos como condutoras a novos conhecimentos dentro das suas formações acadêmicas. Essa necessidade em atenderem a diversos públicos fez com que buscassem conhecimentos tanto para poderem atuar com diferentes faixas etárias, muitas vezes presentes na mesma oficina, como também para trabalharem com as atividades que não dominavam ou até mesmo que eram desconhecidas por eles enquanto graduandos de EF. Ainda a diversificação de oficinas foi mencionada como aspecto importante no que tange à tomada de decisão frente a uma mudança de planejamento, tornando suas condutas profissionais mais dinâmicas e dando segurança para saberem como agir em novas situações, diferentes das que estavam acostumados dentro das instituições de ensino, que se constituíam de espaço e público homogêneos.

Também o modo de organização do trabalho dentro do Programa foi enfatizado, por decorrência do mesmo interligar conhecimentos teóricos e práticos, fazendo a aplicação quase que de forma imediata, dos aprendizados obtidos durante as orientações pedagógicas em suas oficinas. Não seguindo a lógica mantida na formação inicial, que como citado pelos acadêmicos, somente aplicam seus conhecimentos advindos das disciplinas nos estágios curriculares, que se encontram próximos ao final do curso.

Ao sair por um momento do foco acadêmico, reporto-me à importância da convivência com as pessoas das comunidades mencionadas pelos acadêmicos, que, com muita hospitalidade, tanto nas oficinas como nos eventos, ajudaram-lhes a transcender dificuldades de comunicação em público. Essa diferença das pessoas do interior, que presenteiam com produtos caseiros ou frutas de suas propriedades a quem lhes cativa, ficou marcada pelos muitos laços de amizade que se formaram, e não somente entre eles e os agentes sociais, mas também com a equipe gestora, que, ao acompanhar os trabalhos e eventos rotineiramente nas comunidades, compartilhavam deste convívio.

Outro ponto crucial que a atuação no Programa trouxe para a formação destes acadêmicos foi a participação no grupo de estudos, que muitos até relataram nunca terem participado antes. De modo que se compreendeu a relação positiva que os acadêmicos tinham com as atividades do grupo, era em função dos temas abordados estarem sempre conectados com a realidade de imersão que viviam nestas comunidades. E o que os fez avançar pelo viés das produções acadêmicas foi este fator dos estudos do grupo abordarem assuntos palpáveis,

ratificando a importância de que, para sentirem-se motivados a estudar ou pesquisar sobre algo, é plausível sentirem-se próximos do tema em voga.

Aprender a ver as pessoas dentro de sua individualidade, tanto física como psicológica, e não simplesmente como apenas um corpo, foi mais um dos aprendizados adquiridos com o PELC/PCT/UFSM. Fato este que conduz a um dos princípios da carreira do professor, que é saber trabalhar a partir do que é apresentado por seus diferentes grupos de alunos. Não sendo cabível o professor querer aplicar uma receita pronta para diferentes turmas, subentendendo-se então que somente os conhecimentos científicos adquiridos na formação inicial, por muitas vezes, não se fazem suficientes frente ao trabalho docente.

E além destes pontos já citados, essa experiência extencionista no PELC/PCT/UFSM também foi citada como progenitora de novos campos de trabalho com grupos de terceira idade. Sendo possível respaldar o mérito que as atuações em Programas desta estirpe podem proporcionar aos acadêmicos, quando imersos em trabalhos com públicos heterogêneos quanto ao constituídos pelas comunidades quilombolas e rurais.

Diante destes diversos pontos da atuação como agentes sociais do PELC/PCT/UFSM que repercutiram frente à formação inicial em EF destes acadêmicos, acredito também ser importante expor um olhar além do mundo acadêmico. Pois, mesmo que estes pontos tenham sido contribuições relevantes à formação inicial, todos esses aspectos discutidos corroboraram para que todos enquanto integrantes do grupo de trabalho, agentes sociais e coordenação do Programa, nos tornássemos pessoas melhores. Aprendemos sobre o viver em comunidade, o respeito à diversidade, a superação de adversidades, vivenciamos cotidianos diversos e afáveis, convivemos com pessoas trabalhadoras e generosas, e ainda nos foi oportunizado reforçar ou reavivar suas condições de cidadãos.

E além desta visão sobre os aspectos que o PELC/PCT/UFSM corroborou frente a vidas acadêmicas e pessoais, ainda espero que o estudo possa vir a enriquecer não somente as discussões acadêmicas como também as populares, pertinentes a estas áreas de estudos das PPEL, das comunidades tradicionais e da formação inicial em EF, e que ainda possa vir a instigar a realização de novas pesquisas abrangendo as referidas temáticas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Agricultura familiar e uso do solo. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 11, nº 2; p. 73-78, abr./jun. 1997.

ALTAFIN, I. Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar. **Biblioteca Digital da questão agrária brasileira, 2007**. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensaio/reflex%C3%B5es-sobre-o-conceito-de-agricultura-familiar>. Acesso em: 05 de outubro de 2016.

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

BAGGIO, I. C. **A Prática Curricular do CEFD/UFSM e o Desenvolvimento das Competências Necessárias aos Futuros Professores de Educação Física para a Promoção da Autonomia em suas Práticas Pedagógicas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2000.

BRACHT, W.; SILVA, M. da. Intervenção Profissional durante a Formação Inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 25, p. 57-76, dez./2005.

BRANCHER, E. A.; NASCIMENTO, J. V. do. Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso. In: NASCIMENTO, J. V. do; LOPES, A. S. (Org.). **Investigação em Educação Física: primeiros passos, novos horizontes**. Londrina: Midiograf, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (2002a). **Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2015.

_____. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de abril 2004, Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Sistemas de Informações Territoriais**. Brasília DF, 2012. Disponível em: www.sit.mda.gov.br . Acesso em: 15 de maio de 2015.

_____. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Coletânea de Legislação Ambiental e Constituição Federal. Organização: Odete Medauar. 7. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 2008. Coleção RT Mini Códigos. 1117p.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Disponível em: www.esporte.gov.br/snelis/esporteLazer/default.jsp . Acesso em: 09 de abril de 2014.

_____. **Projeto Básico do Programa Esporte e Lazer da Cidade Universidade Federal de Santa Maria (PELC/UFSM)**, 2010.

BONALUME, C. R. **O esporte e o lazer na formulação de uma política pública intersetorial para a juventude: a experiência do Pronasci**. 2010. 215f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

_____. Políticas públicas de esporte e lazer em Caxias do Sul: uma vivência construída coletivamente. **Revista Participe**, Ijuí, v.5, n. 8-9, p. 33 - 44, jan./jun.-jul./dez. 2005.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Editora Papirus, 1998.

BRUST, C.; BAGGIO, I. C.; SALDANHA FILHO, M. F. Gestão das políticas públicas de esporte e lazer em Santa Maria- RS. **Revista digital Lecturas Educacion Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 116, janeiro 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> . Acesso em 16 de abril de 2016.

CARREIRO DA COSTA, F. A. A. A Formação de Professores: objectivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, 5 (1): 26-39, 1994.

CASTILHOS, R. L; DAMIAN, S.; OJEDA, T. R. 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. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.4, dez./2014.

CASTILHOS, R. L. **O núcleo rural do PELC/UFSM e o processo formativo de egressos do CEFD/UFSM**. 2014. Trabalho de conclusão de especialização - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

CASTRO, F. B. **A Atuação no PELC/UFSM e a Formação Inicial dos acadêmicos de licenciatura do CEFD/UFSM**. 2011. Trabalho de conclusão de curso - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. A Relação Universidade e Sociedade: A “Problematização” nos Projetos Articulados de Ensino, Pesquisa e Extensão. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.1, p.144-167, dez./2008. Disponível em: www.fae.unicamp.br/revista . Acesso em 05 de setembro de 2014.

CIROLINI, A. **Atlas eletrônico e socioeconômico sob a Perspectiva da cartografia escolar no município de Restinga Seca, RS**. 2008. 282f. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

DAVID, C. de. O processo de territorialização das comunidades negras rurais. In: MELO, A. L. A. et al. (Org). **“Palmas” para o quilombo: processos de territorialidade e etnicidade negra**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 321-385.

DA SILVA, J. G.; VILARINHO, C.; DALE, P. J. Turismo em áreas rurais: suas possibilidades e limitações no Brasil. **Revista quadrimestral de Ciências Sociais do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades da Universidade Federal da Bahia**, v.11, n. 28, 1998.

DE MATOS, M. Z. Programa Esporte e Lazer da Cidade, PELC Vida Saudável na cidade de Santa Maria. **Revista digital Lecturas Educacion Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 16, n. 164, janeiro de 2012. Disponível em: www.efdeportes.com . Acesso em: 08 de março de 2016.

EWERTON, A. N. **Análise da formação profissional do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): o olhar dos agentes sociais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2010.

FALCÃO, E. F. **Vivência em comunidade: outra forma de ensino**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

FALCÃO, J. L. C; INÁCIO, H. L. D; VIEIRA; L. R. De quilombos e quilombolas: aspectos legais e debate legislativo. In: FALCÃO, J. L. C; SILVA, A. M. (Org.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. 1. ed. Goiânia: Editora PUC/Goiás, 2011, p.25-45.

FARIAS, G. O. **O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2000.

FARIAS, G. O; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Formação e Desenvolvimento. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **A Formação Profissional e a Prática Pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina, PR: O Autor, 2001.

FENSTERSEIFER, A. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Florianópolis: Editora UFSC, 1998.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.89-111, jan./abr./2004.

FÓRUM Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Documento Final do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1987. In: GARRAFA, V. **Extensão: a universidade construindo saber e cidadania**. Relatório de atividades 1987/1988. Brasília. Editora UNB, 1989. 124p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Editora Liber Livro, 2012.

GAMA, M. E.; TERRAZAN, E. A. A formação continuada de professores como um processo de desenvolvimento profissional e institucional. In: MARIN, E. C.; GAMA, M. E. (Org.). **Aportes teórico-metodológicos: contribuições para a prática da educação física escolar**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2008. p. 17-29.

GASPAR, L. **Quilombolas**. Recife: Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 10 de junho 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GONZALEZ, J. F.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

HECK, M. R.; LANGDON, E. J. Envelhecimento, Relações de Gênero e o Papel das Mulheres na Organização da Vida em uma Comunidade Rural. In: MINAYO, M. C. S.; COIMBRA JR, C. E. A. (Org.) **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

IBGE. Censo demográfico 2000: documentação dos microdados da amostra. Rio de Janeiro, 2002.

ILHA, F. R. da S. **O curso de Licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Grupo de estudos e pesquisas: uma possibilidade de desenvolvimento profissional de professores de educação física através da mobilização dos saberes docentes. In. VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2009. p. 01-12.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programas e Ações**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/quilombolas> . Acesso em: 08 de dezembro de 2015.

KRUG, H. N. **Formação de Professores Reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O autor, 2001.

KRUG, H. N. Profissão professor de Educação Física: os saberes necessários para a prática pedagógica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXVI, 2007, Pelotas. **Anais...** Pelotas: ESEF/UFPEL, 2007.

KRUG, H. N.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. S.; KRUG, R. R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Avaliando a formação inicial: a percepção de acadêmicos de um curso de licenciatura em educação física. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 385-412, jul./dez. 2013.

JÚNIOR, H. P. C. **Estudo da participação e permanência dos Jovens na agricultura familiar na localidade do ancorado em Rosário da Limeira – MG**. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade) - Centro Universitário de Caratinga, UNEC, 2007.

LIFSCHITZ, J. A. Comunidades étnicas no Brasil e modernização. **Revista de Antropologia**, Tucuma, n.18, p.11-24, ene./jun.2011. Disponível em: <www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942011000100001>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

LIFSCHITZ, J. A. Percursos de uma neocomunidade quilombola: entre a “modernidade” afro e a “tradição” pentecostal. **Revista Afro-Asia**, Salvador, n. 37, p. 153-174, 2008. Disponível em: www.portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21156 . Acesso em 16 de janeiro de 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCON, J.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n.1, p.11-25, jan./mar 2007. Disponível em: http://www.usp.br/eef/rbefe/sumariov21n1/2_v21_n1_p11-25.pdf . Acesso em 03 de setembro de 2014.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAZO, J. Z. **História do Centro de Educação Física e Desportos/UFSM-25 anos**. Santa Maria, 1997.

MELLO. M.; A.; SILVESTRO. M. L.; ABRAMOVAY. R.; DORIGONI, C.; FERRARI D. L.; TESTA V. M. Educação formal e os desafios para a formação de uma nova geração de agricultores. In: XLI CONGRESSO DA SOBER- Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. 2003, Juiz de Fora, **Anais...** Juiz de Fora, MG, 2003.

MELO, A. L. A.; LOPES, D. L. Quilombo Arnesto Penna Carneiro: resistência da ancestralidade negra. In: 3º ENCONTRO ESCRAVIDAO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 2007, Florianópolis. **Anais eletrônico**. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos3/ana%20lucia%20dilmir.pdf> . Acesso em 06 de junho de 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, p. 1-13, 2004.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992, p.111-140.

NASCIMENTO, J. V. do. **A Formação Universitária em Educação Física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, POR, 1998.

PAIVA, F. de.; ANDRADE FILHO, N.; FIGUEIREDO, Z. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 213-230, jul./dez./2006.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA - RS. **Distritos**. Disponível em: www.santamaria.rs.gov.br/rural/72-distritos . Acesso em 13 de Julho de 2014.

RECHIA, S.; TSCHOKE, A.; MORO, L. Espaço Univer-cidade e PELC: a experiência do grupo GEPLEC/UFP na gestão do Programa Esporte e Lazer na Cidade de Curitiba. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n.1, mar.2012.

RUBERT, R. A. MONTEIRO, C. S.; ROSA, R. De rincão dos negrinhos a recanto dos evangélicos, a comunidade quilombola Arnesto Penna Carneiro: mutações identitárias e (des) territorializações. In: MELO, A. L. A.; DAVID, C; LOPES, D. L.; MONTEIRO, C. S.; FILHO, C. S.; ROSA, R.; RUBERT, R. A. **“Palmas” para o quilombo- Processos de territorialidade e etnicidade negra**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

SALGADO, M. U. C. Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. In: TORNAGUI, A. et al. **Um Olhar sobre a Escola**. Série de Estudos para Educação à Distância. Brasília: MEC/SEED, 2000.

SAWITZKI, R. L. Políticas Públicas para Esporte e Lazer: Para além do calendário de eventos esportivos. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.1, mar/2012.

SCHNEIDER, S. **Turismo em Comunidades Rurais: inclusão social por meio de atividades não-agrícolas**. Disponível em: www.researchgate.net . Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

SEYFERTH, G. **A colonização alemã no Vale do Itajaí-Mirim**. Porto Alegre: Movimento, 1974.

SILVA, A. M.; FALCÃO, J. L. C. Práticas corporais na experiência quilombola: um estudo com comunidades do estado de Goiás/Brasil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n.1, p. 1-127, jan./mar./2012.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, ano 14, n. 140, p. 1-6, janeiro. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-fisica> . Acesso em 15 janeiro de 2017.

SILVA, G.; MELO, S. F. B. Análise religiosa e cultural das comunidades quilombolas na atualidade. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA - Perspectivas Históricas. *Histograma, Pesquisa e Patrimônio*, 5, 2011, Recife. **Anais...** Recife: UNICAP, 2011.

SILVA, V. G. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 207-36, 2007.

SOARES, L. E. Dimensões democráticas do conflito religioso no Brasil: a guerra dos pentecostais contra o afro-brasileiro. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 41, p. 43-50, 1993.

SUASSUNA, D. M. F. A. O Programa Esporte e Lazer da Cidade: A política de formação para o trabalho e o papel dos agentes sociais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16, [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2007.

TANI, G. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, III, 1995, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1995. p.07-16.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TOJAL, J. B. G. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, III, 1995, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1995. p.17-23.

TONDIN, G. **A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC – em Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

TONDIN, G. A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade de Porto Alegre - RS. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5, 2010, Itajaí. **Anais eletrônico**. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations> . Acesso em 04 de junho de 2013.

VIEIRA, J. S. Currículo- Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 1, n. 2, jul./dez./2009.

YOUNG. M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-624, 2011.

WANDERLEY, M. N. B. Raízes históricas do campesinato Brasileiro. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 1996, Caxambu. **Anais eletrônico**. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/encontros/papers/20-encontro-anual-da-anpocs/gt-17>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: 49º CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 1997, Quito, Equador. **Anais eletrônico**. Disponível em: www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/49CAI/Wanderley.htm Acesso em 14 de outubro de 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Estudo: Atuação no PELC - povos e comunidades tradicionais da UFSM: relações com a formação inicial em Educação Física

Pesquisador: Rosane Lorentz Castilhos

Roteiro Semiestruturado

Parte 1 - A formação inicial em Educação Física no CEFD/UFSM.

1. Como se deu a sua escolha pelo curso de Educação Física?
2. Discorra sobre sua trajetória no curso.
3. Ressalte os principais pontos para você.
4. Você colocaria algum ponto a ser melhorado no curso? Se sim, qual (is).

Parte 2- O PELC/PCT/UFSM

1. Quais eram seus conhecimentos sobre as comunidades rurais e quilombolas antes de participar do Programa?
2. O que te motivou a entrar no PELC/PCT/UFSM?
3. Qual era a realidade das atividades de esporte e lazer nestas comunidades?
4. Como era a sua interação de agente social com as pessoas destas comunidades?
5. Quais eram as suas obrigações de agente social do Programa?
6. Vocês, enquanto agentes sociais, receberam aporte pedagógico? Se sim, quais.
7. Quanto às oficinas, quais eram suas sistemáticas?
8. E sobre os locais utilizados para realizarem as oficinas?
9. Algum fator foi empecilho na realização das suas oficinas?

Parte 3- O PELC/PCT/UFSM e a formação inicial em EF no CEFD/UFSM.

1. Você direciona alguma contribuição em sua carreira acadêmica ligada diretamente a sua atuação como agente social do PELC/PCT/UFSM? Se sim, qual (is).

ANEXOS

ANEXO A- Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Atuação no PELC- Povos e Comunidades Tradicionais da UFSM: Relações com a Formação Inicial em Educação Física

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – CEFD

Autor: Rosane Lorentz Castilhos

Telefone para contato: (55) 96748860 (autora)

Local da coleta dos dados: Sala 2045 do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo quaisquer dúvidas que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central *compreender de que modo a experiência de atuação como agentes sociais no PELC/PCT/UFSM repercutiu na formação inicial dos acadêmicos de EF do CEFD/UFSM*. Para tal, pretende-se entrevistar os acadêmicos de Educação Física que atuaram dentro do tempo mínimo de um ano e meio e de forma simultânea nas duas realidades do Programa como agentes sociais.

De modo que a pesquisa se caracteriza como qualitativa tendo em sua ordem de trabalho um estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas para a realização das coletas das informações. Para posteriormente transcrevê-las e devolvê-las aos participantes, verificando a veracidade da transcrição para assim, estar autorizada o seu uso no estudo.

Os acadêmicos participantes do estudo podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que isso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral nem acarretará custos ou despesas aos mesmos.

As informações obtidas serão única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador responsável e pelo autor, estando sob responsabilidade dos mesmos que responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em plenas circunstâncias, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no CEFD/UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos por meio da queima de arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas e/ou livros relacionados à área da Educação e da Educação Física, como também divulgados em eventos afins.

Em caso de haver necessidade de algum esclarecimento, em quaisquer fases de desenvolvimento da pesquisa, desde para cessar a participação no estudo aqui proposto, o autor e o pesquisador responsável por esta investigação, encontram-se inteiramente disponíveis pelo seguinte telefone: (55) 96748860 (autor).

Deste modo, eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li e/ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais os propósitos desta investigação, bem como os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Também, ficou claro que minha participação é isenta de despesas. Assim, concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do acadêmico

Nº. da cédula de Identidade

Declaramos, abaixo assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Profº Drº Rosalvo Luis Sawitzki
Assinatura do pesquisador responsável

Rosane Lorentz Castilhos
Assinatura do autor